

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**INSTITUTO DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA**



**DISSERTAÇÃO**

**CHOQUE DE REALIDADE DOS PROFESSORES  
PRINCIPIANTES EM DÍLI (TIMOR-LESTE)**  
**Um Estudo**

Maria Filomena Lay Guterres

**CICLOS DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE**  
**MESTRE EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

Área de Especialização em Formação de Professores

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**INSTITUTO DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA**



**DISSERTAÇÃO**

**CHOQUE DE REALIDADE DOS PROFESSORES  
PRINCIPIANTES EM DÍLI (TIMOR-LESTE)**  
**Um Estudo**

Maria Filomena Lay Guterres

**CICLOS DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE  
MESTRE EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

Área de Especialização em Formação de Professores

Orientado pela Professora Doutora Ângela Rodrigues

2011

## **Agradecimentos**

---

Para mim é um motivo de orgulho de alegria de emoção em poder chegar no fim desta jornada. Acredito que as minhas simples palavras não representam a forma mais justa todo auxílio que me tem dado, nessa etapa do capítulo da minha vida. Contudo é o recurso que disponho para expressar os meus profundos reconhecimentos a todos os contribuíram de forma voluntária para a realização deste trabalho.

Agradeço em primeiro lugar, ao meu esposo, pela força e pelo testemunho de coragem e de generosidade que muito me orgulho. Aos meus queridos filhos (Rui, Carlos, Venicia, Sonia, Terencio Tania, Deborah e Dora) pelos seus simples sorrisos, pela qual me senti ter força de continuar. Dedico-lhes este trabalho.

A Sabina Fonseca e Paulino Vicente, pela sua disponibilidade e boa vontade, em me apoiar na boa parte do Sistema Educativo em Timor Leste.

A todos os colegas pela partilha de ideias e emoções. A todos os outros professores que participaram neste trabalho. Sem o vosso testemunho não conseguiria partilhar conhecimento.

A Professora Doutora Ângela, pela generosidade, paciência, que me permitiu a concretização deste trabalho. Que demonstrou toda a sua capacidade em conduzir as minhas ideias no sentido do sucesso. Por que eu tenho uma especial admiração pela sua dedicação ao ensino, pela sua excelente relação com os alunos, pela sua ajuda nos momentos difíceis nesse país. Para si muito obrigada professora por tudo.

Finalmente dedico ao meu pai, a minha saudosa mãe e meus irmãos, este desafio que propus a mim próprio. Consegui-o com perseverança, com o empenho, com a determinação, com todos os seus outros valores que eles me tem transmitido e incentivado a cumprir ao longo da minha vida.

Muito obrigada a todos que verdadeiramente me ajudaram a chegar até aqui.

# Índice

---

<b>Agradecimentos</b> .....	iii
<b>Índice</b> .....	iv
<b>Índice de Quadros e de Gráficos</b> .....	vi
<b>Resumo</b> .....	ix
<b>Introdução</b> .....	1
<b>I Parte - Enquadramento Teórico e Normativo</b> .....	6
<b>Capítulo I - A Entrada na Profissão</b> .....	7
1. 1. Professores Principiantes .....	7
1. 2. O Choque de Realidade .....	12
1. 3. Minimizar o Choque de Realidade ..	19
<b>Capítulo II – A Educação em Timor-Leste</b> .....	24
2. 1. O Sistema de Educação em Timor Leste .....	24
2. 2. O Sistema de Formação de Professores em Timor-Leste .....	29
<b>Parte II – Estudo Empírico</b> .....	36
<b>Capítulo III - Fundamentos Metodológicos</b> .....	37
2. 1. Natureza do Estudo Objectivos e Opções Metodológicas .....	37
2. 2. Recolha e Análise de Dados – Fundamentação e Procedimentos .....	42
<b>Capítulo IV - Apresentação e Discussão dos Resultados</b> .....	54
4.1. Apresentação e discussão dos dados optidos através da entrevista.....	54

4. 1. 1. Motivação para a escolha de profissão.....	57
4. 1. 2. A percepção dos professores aos primeiros contactos com a realidade profissional.....	60
4. 1. 3. As estratégias de sobrevivência .....	72
4. 1. 4. O Posicionamento dos professores face à formação inicial .....	75
4. 1. 5. As expectativas dos professores face à sua profissão .....	77
4. 2. Apresentação e Análise dos Dados do Questionário .....	81
<b>Conclusão</b> .....	95
<b>Bibliografia</b> .....	99
<b>Anexos</b> .....	104

## Índice de Quadros e Gráficos

---

<b>Quadro 1</b> - Lista dos 24 problemas comuns dos professores principiantes .....	16
<b>Quadro 2</b> - Número de professores recém-formados no departamento de LP .....	40
<b>Quadro 3</b> - Características dos sujeitos que foram entrevistados .....	43
<b>Quadro 4</b> - A síntese da análise , os temas, as categorias e as sub-categorias.....	48
<b>Quadro 5</b> - Temas e Categorias Emergentes nas Entrevistas .....	55
<b>Quadro 6</b> - Frequências de cada categoria pelos entrevistados .....	56
<b>Quadro 7</b> - Motivação para a Escolha de Profissão.....	57
<b>Quadro 8</b> - Participação na reforma educativa.....	58
<b>Quadro 9</b> - A percepção dos professores aos primeiros contactos com a realidade profissional.....	60
<b>Quadro 10</b> - Experiência profissional insegura.....	61
<b>Quadro 11</b> - O acolhimento é ambíguo .....	62
<b>Quadro 12</b> - O Trabalho com os alunos é difícil.....	64
<b>Quadro 13</b> - Dificuldade no uso da LP, é difícil .....	67
<b>Quadro 14</b> - Busca de soluções possíveis.....	72
<b>Quadro 15</b> - Formação Inicial Satisfatória .....	75
<b>Quadro 16</b> - Formação Inicial Insuficiente .....	76
<b>Quadro 17</b> - Expectativas dos professores face à formação inicial .....	78
<b>Quadro 18</b> - Distribuição das respostas relativas as dificuldades pelos pontos da escala .....	82
<b>Quadro 19</b> - Distribuição das dificuldades significativas no ponto 1 da escala .....	83
<b>Quadro 20</b> - Distribuição dos itens de menor percentagem no ponto 1 da escala .....	84
<b>Quadro 21</b> - Distribuição das respostas relativas as necessidades pelos pontos da escala .....	88
<b>Quadro 22</b> - Necessidades significativas no ponto 1 da escala .....	89
<b>Quadro 23</b> - Necessidades significativas com 100% nos pontos 1 e 2 da escala .....	92
<b>Quadro 24</b> -Necessidades significativas com 90% nos pontos 1 e 2 da escala .....	93

## Índice dos gráficos

---

<b>Gráfico 1</b>	Dificuldades sentidas nos pontos 1 da escala .....	82
<b>Gráfico 2</b>	Dificuldades sentidas nos pontos 2 da escala .....	85
<b>Gráfico 3</b>	Dificuldades sentidas nos pontos 1 e 2 da escala.....	86
<b>Gráfico 4</b>	Dificuldades experienciadas nos pontos 3 e 4 da escala .....	87
<b>Gráfico 5</b>	Necessidades percebidas nos – pontos 1 da escala.....	88
<b>Gráfico 6</b>	Necessidades percebidas nos – pontos 2 da escala.....	90
<b>Gráfico 7</b>	Necessidades percebidas nos – pontos da escala 1 e 2.....	93

## Lista das Siglas

**CRDTL** – Constituição da República Democrática de Timor Leste

**DLP** - Departamento de Língua Portuguesa

**FUP** - Fundação das Universidades Portuguesas

**ICA** - Instituto de Camões

**KOTA** – Klibur Oan Timur Asu´ain

**KPG** - Kursus Pendidikan Guru

**LBE** - Lei de Bases de Educação

**LBSE** - Lei de bases do Sistema de Educação

**MEC** - Ministério de Educação e Cultura

**RDTL** - República Democrática de Timor Leste

**SPGA** - Sekolah Pendidikan Guru Agama

**SPG** - Sekolah Pendidikan Guru

**SGO** - Sekolah Pendidikan Olahraga

**PGSLTP** – Pendidikan Guru Sekolah Lanjutan Tingkat Pertama

**UNTL** - Universidade Nacional de Timor Lorosa`e

**UNTIM** – Universitas Timor-Timur

**UNTAET** – United Nation transitory Administration in East Timor

**UM** - Universidade do Minho

## Resumo

---

O presente trabalho insere-se na área científica das Ciências da Educação, no domínio da Formação de Professores, mais concretamente no domínio da Formação Inicial de Professores. A investigação teve como objecto primordial a realidade dos professores principiantes em Timor-Leste, de forma mais precisa as necessidades de formação por eles identificadas.

Teve como intenção geral melhorarmos a nossa contribuição e também uma tentativa de darmos a conhecer a nossa realidade. Os objectivos específicos do estudo são: Identificar as necessidades percebidas pelos professores principiantes no início da sua carreira profissional e nas funções a ela inerentes; Identificar a importância atribuída à formação recebida por estes professores; Identificar as dificuldades dos professores principiantes e como eles superam as dificuldades; Conhecer as necessidades de apoio/formação dos professores principiantes de português no início de carreira.

O estudo foi realizado com professores que estavam a trabalhar em Timor-Leste no ano lectivo 2010/2011. Os sujeitos do estudo foram os professores principiantes de Português em Díli.

Desenvolvemos um estudo exploratório, e, como base metodológica de recolha de dados, utilizámos a entrevista semi-directiva, seguida da respectiva análise de conteúdo e o questionário cujos dados foram tratados estatisticamente no programa SPSS estatistic 18 e Excell 2007.

Os resultados obtidos permitiram-nos concluir que os professores que participaram no estudo revelam ter dificuldades consideráveis relacionados com os aspectos relativos ao ensino aprendizagem. Permitiu-nos identificar e necessidades percebidas nos seus primeiros anos de carreira, nomeadamente necessidades relativas ao apoio pedagógico, às reformas no ensino do português e à obtenção de manuais escolares.

Conclui-se que há a necessidade de alicerçar a formação inicial com programas de formação que possam responder às necessidades reais do país; que há necessidade de apoio aos professores principiantes durante a inserção profissional e parece ser também necessário a criação de manuais escolares para as escolas em Timor-Leste.

<b>Palavras-Chave:</b> Choque de Realidade – Professores Principiantes – Necessidades de Formação
---

## Abstract

---

This work is a part of the scientific field of Educational Sciences and Teachers' professional Formation, specifically in the field of Initial Teacher Training in East Timor. The research aimed to study the reality of Novice Teachers in East Timor and their needs of formation.

It had the general objective to improve our contribution and attempt to obtain more knowledge. The specific objectives were: To identify the needs perceived by the teachers from initial level at the beginning of their careers and the functions attached to their job; Identify the importance of training received by these teachers within the first 3 years; identify the difficulties of beginning teachers and how they overcome the difficulties, know the need for support/training of novice teachers of Portuguese in their early career.

The study was conducted in East Timor. The study subjects were initiating Portuguese teachers in Díli. We developed an exploratory study, qualitative in nature and, as a methodological basis for data collection, we used the semi-directive interview followed by the respective content and questionnaire analysis. The questionnaire data was treated statistically using SPSS 18 and Excel 2007.

The results permeates us to conclude that teachers who participated in the study turn out to have considerable difficulties related to the aspects relating to teaching and learning. It allowed us to identify and perceived needs in the early years of their career, including requirements relating to educational support, the reforms in Portuguese teaching and obtaining textbooks.

We conclude that there is a need to underpin the initial training program that can meet the real needs of the country. The need to support beginning teachers during professional integration and it also seems to be necessary to create textbooks for schools in East Timor.

**Keywords:** Reality Schock – Begining Teachers – Teacher Education Needs

## **I. INTRODUÇÃO**

O presente trabalho insere-se num estudo sobre o choque da realidade dos professores de português no início de carreira em Díli e, é realizado no âmbito do curso de mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização em Formação de Professores. O mesmo constitui uma oportunidade para aprofundar o conhecimento sobre as questões relacionadas com os professores principiantes, no que se refere com as dificuldades e as necessidades sentidas no início de carreira.

Durante a experiência prática do nosso trabalho em Timor-Leste, nas nossas experiências como professora no quotidiano na educação, presenciámos realidades que passaram a fazer parte das nossas preocupações relacionadas com o ensino e com aprendizagem dos alunos. A educação de uma maneira geral decorre num processo evolutivo e é notório na construção de escolas, no crescimento do número de estudantes nas escolas, há uma realidade que nos preocupa que é a formação dos professores, a língua de introdução no ensino.

A partir da experiência e pelas inúmeras situações que foram surgindo nestes últimos anos e à medida que os anos passavam, os questionamentos surgiam sem que pudéssemos achar qualquer resposta adequada: Que tipo formação? Que modelos de formação? Que tipo de escola? Que planos de estudos? Quais competências profissionais? Que estratégias? Que necessidades de formação? Que qualidade de professores? Que perspectivas têm? Que qualidade de ensino? Que características possuem? Que língua? Que materiais? Que forma e meio de preencher essas lacunas e desafios? E ainda outros questionamentos, pela carência de condições necessárias na situação de ensino no país.

A experiência apela-nos a uma constante reflexão sobre a educação em que estamos inseridos, preocupamo-nos com a formação de professores, e, de acordo com a nossa experiência de profissional, as preocupações e insegurança manifestam-se no início da carreira profissional, faz-nos pensar nas dificuldades, na prestação de preparação e implementação das aulas em instituições e escolas, na condição desfavorável na realidade do ensino e ainda outros desafios imprevistos no ambiente escolar.

Destas questões surgiu o nosso tema de investigação, que é um dos trabalhos que tem vindo a ocupar o destaque das investigações a nível mundial e tem vindo a contribuir para o

desenvolvimento das ciências da educação. Na nossa realidade destacamos a formação dos professores, eles, os autores da transmissão da ciência, e de valores culturais e sociais e de uma boa qualidade da educação, preocupa-nos a formação dos professores de uma maneira geral e, em particular a formação dos professores de português.

A nossa observação revela-nos que os professores principiantes sentem insegurança, medo do imprevisto, dúvidas na aplicação de conhecimentos nas escolas, falta de apoio para o exercício profissional, carência de condições mínimas na realidade escolar, o uso da língua portuguesa como língua de introdução a partir de 2002 (CRDTL,2002), e, em contraste com a falta de professores, a carência de materiais e outras preocupações sem mediação. A desconfiança do professor jovem principiante em relação à sua experiência também inclui a sua fraca autonomia no contexto escolar. A percepção da existência de cursos e de programas inexistentes ao acompanhamento e integração dos professores no início de carreira de forma a minimizar o choque da realidade, foi surgindo também ao longo da nossa experiência docente.

A realidade específica na formação de Timor-Leste, torna-se uma realidade complexa, a constante mudança de sistema político, pelas características culturais, pelas carências de infra-estruturas básicas e materiais para ensino, pela utilização da língua de introdução à ciência, o português, que não é uma língua materna, é considerada segunda língua mas, que, por vezes ocupa o terceiro lugar, o que dificulta as primeiras aprendizagens nas escolas e o bom desenvolvimento da qualidade em educação.

A formação de professores constitui um elemento importante e necessário para a melhoria na qualidade da educação, deste modo há uma implicação directa no processo de transformação pessoal e profissional dos formandos e do desenvolvimento dos contextos em que se realiza a formação inicial e a formação contínua. Isso implica também as instituições responsáveis por realizar essa formação, por meio de uma política adequada do governo na educação em Timor-Leste.

Timor-leste viveu desde o século XVI, cerca de 450 anos em regime colonial sob a soberania dos portugueses, até os fins do século XX, com um curto período de ocupação japonesa durante a Segunda Guerra mundial (1942 a 1945). Timor, era uma extensão de uma cultura portuguesa sob uma cultura indígena de certo modo havia pouco desenvolvimento nesse

domínio. Não existiam estruturas específicas e adequadas à realidade e a diversidade étnica. Também existiam uma longa distância entre as populações.

O ano de 1974, após a revolução dos cravos em Portugal, foi um ponto marcante rumo a independência das suas colónias. Em Timor-Leste aconteceu a consolidação das associações políticas timorenses, entre elas: (1) a União Democrática Timorese (UDT), (2) a Associação Social Democrática Timorese (ASDT), (3) a Associação Integração Timor Indonésia (AITI), que mais tarde mudou para Associação Popular Democrática de Timor (APODETI). Ainda em 1974, surgiram: a Frente Revolucionária do Timor-Leste Independência, (FRETILIN), como uma transformação da ASDT; a KOTA e Trabalhista. A diferença de objectivos, que a 11 de Agosto de 1975, UDT declarou o golpe, ao mesmo tempo condicionou o início da guerra civil. No mesmo mês, a 20 de Agosto FRETILIN, declarou o contra golpe, tornando a situação política e social mais sofredora com a retirada dos dirigentes portugueses para a ilha de Ataúro. Três meses depois, no dia 28 de Novembro a liderança da FRETILIN proclamou a independência a Timor. Nasceu então a República Democrática de Timor Leste. Uma semana depois os militares Indonésios invadiram Timor, pela madrugada, dia 7 de Dezembro.

O período do colonialismo português terminou e iniciou o período do neocolonialismo indonésio. Iniciou assim a longa e dolorosa trajectória fase do sofrimento e de violação de todas as formas durante 24 anos em Timor. Descortinadas, pelo desenvolvimento físico visível na altura, enquanto a resistência crescia de entre o povo. Foi imposta a língua Indonésia como língua oficial, foram criadas escolas e a construção de novos edifícios. Tornando assim Timor como a vigésima sétima província da Indonésia em 17 de Julho 1976.

Depois de ter passado momentos difíceis durante a invasão Indonésia a 4 de Setembro de 1999, após o anúncio do resultado do referendo, 78 por cento da população votaram pela independência. Outra onda e devastadora acção violenta na história, sofredora e inesquecível ultrapassou o povo timorense, refugiaram-se nas montanhas e em outros países, para salvar as suas vidas. Em Outubro de 1999 a UNTAET integrou-se numa operação para estabelecer a paz e responsabilizou-se pela administração em Timor-leste durante a transição à independência. A 20 de Maio de 2002, o povo timorense restaurou a sua independência, e deu início a uma nova fase na história do povo timorense.

Após os momentos difíceis, a situação volta à sua normalidade, os problemas sociais, partindo da assistência médica, a insegurança e nomeadamente a reconversão do sistema

educativo e o desenvolvimento económico sustentável, que são os dois factores indispensáveis. Na articulação desses dois factores importantes para o desenvolvimento das sociedades nela se enquadra a formação de professores, componente indispensável para a formação humana. É aqui que se enquadra o nosso contributo para o desenvolvimento da educação em Timor-Leste, cabe-nos a nós professores enquanto cidadãos a desenvolver as nossas capacidades para contribuir para o desenvolvimento do país, na busca de novos caminhos rumo a uma boa qualidade de educação à geração vindoura.

Interessados nessas questões, achamos que era muito importante aprofundarmos os estudos nesse campo, com o objectivo de melhorarmos a nossa contribuição e também numa tentativa de darmos a conhecer a nossa realidade, que poderá vir a ser o aprofundamento de outros estudos que se venham a realizar.

O nosso estudo procura conhecer o “Choque de Realidade” dos professores de português nos seus três primeiros anos de carreira em Díli. Quais os aspectos intervenientes e de que modo minimizar tais aspectos na realidade escolar.

Estrutura-se em duas partes - **I Parte - Enquadramento Teórico e Normativo** - é constituída por um primeiro capítulo da revisão da literatura disponível sobre os professores principiantes pela qual apresentamos o processo de socialização dos professores principiantes assim como os seus problemas, a explicitação do choque da realidade dos professores nos primeiros anos de carreira. Caracterizaremos os motivos da permanente separação entre a teoria e a prática, que ao nível dos professores se pode contextualizar na profissão docente o ideal e o real. Ao mesmo tempo, estabelecemos um quadro conceptual que coloca a relação entre os dois eixos teóricos vistos na formação inicial. As estratégias sumariamente descritas apontam a opções e soluções para minimizar o choque da realidade dos professores nos primeiros anos de carreira, em que fazemos a reflexão sobre esse tema, debruçando-nos sobre os princípios adaptados a nível mundial, formas de pensar e de agir mediante realidades específicas, tendo em conta as constantes mudanças nas nossas sociedades. Nessa abordagem apresentamos algumas experiências de outros países e a sua influência no processo de inserção na profissão docente.

No segundo capítulo – **A Educação em Timor-Leste** – procura-se apresentar o contexto da educação em Timor-Leste sob a qual a investigação que se realiza, constitui em subcapítulos onde se desenvolve, o sistema de educação em Timor-Leste explicitando os momentos específicos do desenvolvimento da educação interligando-o com o sistema de formação de

professores em Timor-Leste. São apresentadas as formas e as estratégias de formação realizadas.

A - **II Parte – Estudo Empírico** – é constituída por um terceiro capítulo – **Fundamentos Metodológicos** - tem como finalidade apresentar o desenvolvimento do trabalho empírico, os seu objectivos, as opções metodológicas os sujeitos, as estratégias e método de recolha de dados e os procedimentos da análise do conteúdo.

No quarto capítulo – **Apresentação e Discussão dos Resultados** - consta a análise e interpretação dos dados da entrevista e do questionário.

O último trata-se das conclusões do estudo incluindo sugestões apontadas para o desenvolvimento de outras investigações no âmbito da mesma temática. No fim, serão representadas as referências bibliográficas.

**PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO  
E NORMATIVO**

# Capítulo I - A Entrada na Profissão

## 1.1. Professores principiantes

O início de qualquer profissão tem as suas peculiaridades. A entrada no mundo do trabalho constitui uma etapa marcante na vida de qualquer pessoa, porque encontra um conjunto diversificado de experiências e de aprendizagens. Trata-se de um período vivido com emoção e entusiasmo, mas também com alguma apreensão e ansiedade face às novas responsabilidades que se assumem (Flores, 1999). Assim, também os professores no início da sua carreira profissional e no seu processo de aprendizagem passam por diferentes etapas e deparam com vários factores que influenciam o seu modo de estar, o entusiasmo e interesse em estar no trabalho, acompanhado frequentemente com a angústia, constrangimento, sensações de medo e insegurança, com a nova ocupação no ensino, onde outras pessoas estão envolvidas nesse ambiente profissional (Marcelo, 2008).

Para os professores que iniciam a sua carreira profissional, encontram-se diferentes designações, entre as quais, “ novo professor, neófito e professor principiante”. O termo professor principiante, é usado neste contexto de acordo com a definição de Vila (cit. Braga, 2003). É uma pessoa geralmente jovem que se encontra no final dos seus estudos e que se inicia a sua vida profissional nas instituições escolares, no momento encontra-se em transição.

Encontram-se também diferentes opiniões em relação ao mesmo conceito. Os professores principiantes são aqueles que não completaram ainda os três anos de ensino depois de se terem graduado e se encontram no período de iniciação profissional, mais especificamente, referem-se aos três primeiros anos de trabalho docente, como um período em que ocorrem as experiências de ensino aprendizagem e para completar a sua formação (Veeman, 1988; Alves, 1997; e Flores, 2000).

Relativamente ao período de tempo para distinguir esta população de professores, encontra-se também várias divisões, que geralmente se referem ao número de anos na profissão docente, alguns autores localizam entre o primeiro e o segundo ano, alguns até o terceiro como referimos anteriormente. Para alguns autores estende-se até 5 anos e aparece dividida em 1ª fase, em seis meses e a segunda que compreende o tempo posterior (Vera cit. Imbernón, 2007, p.58). O professor principiante é aquele que se encontra entre 6 a 10 anos, em que os

primeiros anos da sua carreira como são “o melhor momento”, o período das aventuras com os seus alunos, aquele em que o entusiasmo, a estimulação, a emoção e energia correspondem às próprias características dos seus alunos.( Schapira e Hubeman, cit. Alves 2001, p. 28

Imbernon (2007), menciona que o desenvolvimento profissional dentro desta fase é conhecido como indução profissional e de socialização na prática e aponta para "os primeiros anos de prática na qual o seu estatuto novo contém características especiais". Considera o autor ser uma fase de transição entre a fase inicial e a fase avançada na sua carreira profissional. Esses primeiros anos representam os primeiros momentos de aprendizagem de um ofício de ensino, especialmente em contacto com os alunos em classes. Significa também um momento de socialização profissional. É durante as práticas de ensino que os futuros professores aprendem a conhecer a cultura escola, uma etapa de socialização em que o novo professor se integra como membro activo e participante no colectivo dos professores (Kennedy, cit. Marcelo, 2008).

No âmbito do nosso trabalho consideramos como professores principiantes os professores que estão nos seus primeiros anos de carreira profissional que estão entre (0-3) anos de serviço e que acabaram a sua formação inicial numa instituição de ensino superior.

O problema dos professores principiantes é hoje um dos tópicos mais investigados no campo da formação de professores. Nessa temática tomamos como referência os estudos de Huberman (1995) sobre o ciclo de vida profissional de professores para caracterizar os professores sujeitos deste estudo, mesmo considerando não haver muita precisão sobre os limites dessa etapa. Este é dividido em fases: o período de “tacteamto” é aquele que ocorre até os três primeiros anos da entrada na carreira docente. Esta fase é seguida da “estabilização” ou “consolidação” de um repertório pedagógico, situada entre os quatro e os seis anos de carreira. Em seguida, pode ocorrer a fase de “diversificação” ou “activismo”, também designado de “questionamento”, que se situa entre o sétimo e o vigésimo quinto ano de carreira, sendo seguida pela fase de “conservadorismo” e por fim a fase de “desinvestimento”.

O processo de formação pode considerar-se como uma dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo nela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interacção

(Huberman,1989:115). Relembra, Nóvoa que, “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor. (Nóvoa,1992,p.15). Dessa forma para se estudar o percurso profissional docente há dois planos distintos, mas que são complementares: por um lado, o *desenvolvimento pessoal*, que concebe o desenvolvimento profissional como o resultado de um processo de crescimento individual, a profissionalização; por outro lado o *desenvolvimento profissional* que é o resultado de um processo de ensino e aprendizagem; e que no seu processo, finalmente, a da *socialização*, também chamada *socialização profissional ou socialização do professor*, que se centra na adaptação do professor ao seu meio profissional, (Vonk e Schars, cit. Huberman,1989:145). Na designação de Nóvoa (1992), os três, AAA que sustentam o processo identitário dos professores:

- “- A *de Adesão*, porque ser professor implica sempre a adesão a princípio de valores, a adaptação de projectos, um investimento positivo na potencialidade das crianças e dos jovens.
- A *de Acção*, porque também aqui na escolha de melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional ou do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos” colam” melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências”marcam”a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula.
- A *de Auto-consciência*, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria acção. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica intimamente dependentes deste pensamento reflexivo (Nóvoa,1992: 16).

Os professores no seu processo de aprendizagem passam por diferentes etapas, nos primeiros contactos com a realidade e, para dar a resposta às complexas situações que encontram, os professores principiantes precisam de possuir um conjunto de ideias e habilidades críticas, a capacidade de reflectir, avaliar sobre o seu ensino, organizar e comunicar de forma que lhes permita aos alunos uma compreensão do conteúdo que aprendem. Quanto a posse do conhecimento o principiante possui menos conhecimento, os principiantes possuem um estrutura de conhecimento “superficial” umas poucas ideias gerais e um conjunto de detalhes conectados com a ideia geral, mas não entre si (Marcelo,2008). Enquanto que os professores experientes possuem características distintas aos professores principiantes: mais de cinco anos de experiência docente, um elevado nível de conhecimento e destrezas, coisa que não se adquire na formação natural, mas requer uma dedicação especial e constante. Realizam as acções apoiando-se a uma estrutura diferente e mais complexa do que o principiante, exercem um controlo voluntário e estratégico sobre o processo, que se desenrola de maneira mais automática do que o principiante e têm uma estrutura de conhecimento profunda e multi-

nível, com muitas conexões inter e intra-nível. Quanto à representação dos problemas os professores experientes entendem a estrutura abstrata do problema e utilizam uma variedade de estratégias armazenadas na sua memória enquanto que, para os professores principiantes, acontece o contrário, estão influenciados com o conteúdo concreto do problema e, portanto têm dificuldades de apresentar de forma abstrata. Bereiter e Scardamalia, 1986 e Marcelo, 1999, (citados. Marcelo, 2008, p. 14).

Nesta fase, o professor principiante tem um problema específico que é o do contraste entre a aprendizagem acadêmica e a realidade prática da escola, a vida quotidiana e dentro da aula, no qual tem de estar a tomar decisões constantemente, mas sem ter um parâmetro de actuação e, os quais ao acolher-se nem uma formação que acha que facilite sobre a sua actuação prática diária, perante a angústia e a instabilidade, o novo professor inicia a sua tarefa profissional com uma tendência a solucionar as soluções problemáticas e através da aprendizagem de observação que se baseia na imitação dos professores mais experientes, na linguagem, na organização do material, na interacção social, que os guiam, estabelecem princípios de poder e racionalidade”(Giroux,cit. Imbernón 2007).

A fase de socialização influência de maneira decisiva o novo professor. Assim o professor principiante passa do *conhecimento proposicional* (normalmente teórico, intuitivo e experimental da sua vida como aluno e de carácter predominantemente técnico) a um *conhecimento estratégico espontâneo* que se irá sedimentando com o conhecimento *situado*, ou seja, automatizado e rotinizado sem uma reflexão prévia sobre as diferentes aplicações (Imbernón, 2007). Adoptam-se nestes primeiros anos a maior parte dos *pontos da cultura* profissional do professor. Esta socialização, leva-a perceber os problemas educativos de uma determinada maneira muito particular e pode gerar mudanças na conduta, atitudes da personalidade do professor principiante e inclusivo. Se a experiência é negativa, pode conduzir a planear-se um abandono da profissão recentemente iniciada. De outra forma *sobrevive-se* profissionalmente a esta fase e isso significa que pode estabelecer mecanismos de defesa, ocorrendo o perigo de perpetuar uma determinada prática empírica que não vai acompanhada de uma reflexão e pode empobrecer a capacidade de inovação inerente ao processo de integração profissional. Pelo contrário, essa prática se converte num recurso adaptativo, uma *socialização adaptativa* de sobrevivência profissional (Braga e Bizarro, 2003, pp.159-160). Por um lado, refere Huberman (1989), que a sequência ”de exploração e “de estabilização”, traduz em entusiasmo inicial, a experiência, a exaltação por estar,

finalmente, em situação de responsabilidade. São marcados pelo entusiasmo e euforia, denominado como período de *lua de mel* (Lacey (1977; Ryan, 1986 cit. Flores, 2000, p.49). Ainda na perspectiva de Huberman (1989) a “exploração” que, consiste em fazer uma opção provisória, em proceder a uma investigação dos contornos da profissão, experimentando um ou mais papéis. Esta fase, se for positiva, passa à fase de “estabilização” no qual as pessoas centram a sua atenção no domínio das diversas características do trabalho. Refere o mesmo autor que “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns professores, esse processo parece linear mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momento de arranque continuidades”,(Huberman,1989:37-38). Por outro lado, a realidade quotidiana dos professores indica que muitos dos professores principiantes abandonam a profissão por razões de baixo salário, problemas com a disciplina dos alunos, falta de apoio e pouca oportunidade para participar na tomada de decisões (Marcelo, 2008 ).

Veeman (1984) e Imbernon (1994) nos seus trabalhos de investigação sobre a formação de professores destacam os principais problemas vividos pelo professor no começo da carreira. Os problemas mais comuns que enfrentam os novos professores nas actividades educativas são, por ordem de importância: a) disciplina na sala de aula; b) tratamento das diferenças individuais na sala de aula; c) como enfrentar ou lidar com os pais; d) como motivar os estudantes, organizar o trabalho na aula, insuficiências de materiais e recursos e problemas com determinados alunos (Vila, 1988). Resultados semelhantes foram encontrados por Marcelo (1991) em Espanha; por Houston, Marshall e McDavid (1993), Thomas e Kiley (1994), Charnock e Kiley (1995) nos Estados Unidos; por Cooke e Pang (1991) em Hong-Kong; por Vonk (1983) e (1984) na Holanda; e por Flores (1997 e 2000) citados Flores, 2008 p.71, Silva (1997), Alves (2001) em Portugal. Foram encontrados outros problemas, tais como, a necessidade de tempo para abordar os conteúdos, a existência de muitos alunos por aula, falta de tempo, saber se o ensino é eficaz, falta de informação sobre os alunos, identificar os conhecimentos prévios dos alunos e trabalhar com os alunos com necessidades específicas (Cooke e Pang, 1991; Charnock e Kiley, 1995; Marcelo, 1999 cit. Flores, 2008 p.72). Para além dos problemas acima referidos achamos que cada país difere muito nesses problemas, dependendo da ideologia a política e dos problemas sociais. Assim também, por exemplo um país recém-independente com os problemas sociais, a carência de infra-estruturas, as questões da nova língua de introdução no ensino.

## 1. 2. O Choque de Realidade

Uma das características da sociedade em que vivemos tem a ver com o facto de que o conhecimento é um dos principais valores dos seus cidadãos. A transformação na sociedade nomeadamente a mudanças sociais, económicas, valores, demográficas, culturais estão constantemente desafiando a capacidade integração, equilíbrio e inovação das nossas sociedades e sistemas. Face às mudanças da vida moderna, é necessário que as instituições que compõem a sociedade, educadores e de professores, se vêm preparados para responder a estas mudanças. (Marcelo, 2008). A preocupação vivida pelos professores perante todas essas mudanças, nas últimas décadas existe um mal-estar docente, que afectam o funcionamento das escolas e o trabalho que desenvolvem professores, que obriga a equacionar o desenvolvimento profissional dos professores no contexto de um desenvolvimento educativo centrado nas organizações escolares (Nóvoa, 1999). Para isso deve-se repensar o trabalho dos professores nestas novas circunstâncias geradas pelas transformações sociais, políticas e económicas. Desta forma aumentaram as responsabilidades do professor que, além de transmitir conhecimento, precisa agir como facilitador da aprendizagem, organizador de trabalhos em grupos, preocupar-se com a integração social e manter-se actualizado.

Recentes relatórios internacionais (OCDE), afirmam: "As pesquisas que indicam que a qualidade do professores e seu ensino é o factor mais importante para explicar os resultados do estudante".(cit. Marcelo, 2008, p.14). O documento de discussão sobre as políticas educacionais no âmbito da Segunda Reunião Intergovernamental do Projecto Regional de Educação para América Latina e no Caribe, afirma que "os professores são os intervenientes chave para assegurar o direito à educação da população e contribuir para a melhoria das políticas de educação na região "(cit. Marcelo, 2002. p. 49). Para isso deve-se ter uma atenção sobre as dificuldades e as necessidades sentidas pelos professores nos seus primeiros anos de serviço conforme preconiza o Relatório da UNESCO :

“a importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância nunca foi tão patente como hoje em dia. (...) Para melhorar a qualidade da educação é preciso, antes de mais, melhorar o recrutamento, formação, estatuto social e condições de trabalho dos professores, pois só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas.” (Delors, 1996:131 cit. Morais 2005 p.13).

O estudo sobre os problemas enfrentados pelos professores principiantes, são registados a partir da década dos 60 os primeiros estudos centraram-se mais numa perspectiva psicológica, comparando o desempenho comportamental entre professores experientes e principiantes. No início dos anos de 80, começa-se trabalhar este tema como um campo específico dentro da pesquisa na formação de professores. O estudo de Simon Veenman, em 1984, marca uma etapa importante para a educação na formação de professores, mostra de maneira sistemática os problemas que percebem professores principiantes nos primeiros anos de ensino, através de uma compilação de 83 estudos, nove países (USA, Alemanha Ocidental, Reino Unido, Holanda, Austrália, Canadá, Áustria, Suíça e Finlândia), realizado entre 1960 e 1984. Veenman (1984, p.154).

O início de carreira é considerado pela maioria dos investigadores como um período potencialmente problemático. A expressão *choque com a realidade*, utilizado pela primeira vez por Kramer em 1974, o termo pela qual procura descrever a situação de discrepância entre as expectativas que os novos profissionais possuem e a realidade do trabalho que realizam (Jesus, cit Malla, 2005, p.52). No estudo de Mestrinho, (1997) com os enfermeiros no início de carreira, para referir as dificuldades sentidas no início da carreira. No mesmo sentido, Estrela (1997) define que, a expressão “choque com a realidade”, aplicada aos professores em início de carreira traduz todo o impacto por eles sofrido quando iniciam a profissão e que poderá durar por um período de tempo mais o menos longo. (Müller-Fohbrodt at all cit. Silva,1997, p.54) utilizaram as expressões “choque com a realidade” (reality schock) e “choque da transição” (transition schock) para caracterizarem esses períodos de medos, tateamento vividos durante os primeiros anos de carreira. Segundo o mesmo autor o primeiro ano caracteriza-se por ser em geral, um processo de intensa aprendizagem do tipo de *tentativa e erro na maioria dos casos*, e caracterizado pelo princípio de sobrevivência, e por um predominante valor da prática (Silva,1997). Veeman (1984 e 1988) que popularizou o conceito de “choque de realidade “ para referir uma situação que atravessam muitos docentes no seu primeiro ano de docência. Este conceito de *choque de realidade*, indica o corte que se dá entre os ideais durante a formação inicial e a rude realidade do dia-a-dia numa sala de aula, não podendo, pois, circunscrever-se a um período limitado de tempo; trata-se antes de um processo complexo e prolongado (Veeman, cit. Marcelo, 2007). Gordon, Maxey, 2000 e Abbotl, (2003 p.25) descrevem o choque de realidade dos professores principiantes como

problema causado pelo início das realizações dos professores sobre o mundo do ensino e da sua falta de preparação para muitas das exigências e dificuldades desse mundo. Muitos professores principiantes trazem consigo a percepção altamente idealizada de ensino, dessa forma a discrepância entre a visão do no ensino e no mundo real em sala de aula pode causar graves desilusão que é designado "choque da transição" podendo levar ao estado de paralisia que se torna incapaz os professores de transferirem para a classe as habilidades que aprenderam durante a formação inicial. Na opinião de Silva (1994) 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 crenças e valores aceites pela sociedade realça que quando alguém inicia a profissão docente, teme a falta de adequação dos seus modos de pensar e agir como dos seus pares, não sabe a quem pedir ajuda, nem como pautar os seus procedimentos.

A socialização não é apenas uma questão de crenças, o impacto dos professores na sala de aula, mas é uma questão da cultural profissional, afirma (Marcelo e Wideen at.al, cit. Ruiz, 2009, p.64): “ a empregabilidade é um choque cultural para professores iniciantes especialmente quando não estão preparados para o pior. A adaptação é mais fácil quando a cultura de uma escola corresponde às características do professor e pelo contrário é difícil quando a cultura que a ele é desconhecido”

Müller-Fohbrodt (1978), Veeman (1984) cit. Silvab, 1997,p.14) distinguem cinco categorias de manifestação indicadoras de choque com a realidade:

(1) A percepção dos problemas: inclui os problemas percebidos, as lamentações sobre cargas horárias, as queixas físicas e psicológicas, tais como cansaço, stress, angústia e frustrações; (2) mudanças de comportamento: reporta-se a mudanças de comportamento profissional operadas nos professores e motivadas por pressão externas; (3) mudanças de atitude: inclui as alterações do sistema de crenças do professor. Essas mudanças são visíveis, por exemplo, na passagem de uma atitude progressista para uma atitude mais conservadora, no que respeita aos métodos de ensino; (4) mudanças de personalidade: esta categoria refere as mudanças operadas no domínio da estabilidade emocional e no auto-conceito; (5) abandono da profissão: trata-se, por assim dizer, do máximo do choque com a realidade. A desilusão atinge tal grau que a única solução é deixar a profissão.

As causas deste choque são diversas, de ordem pessoal e contextual e, convergem para a sua emergência, a eleição equivocada da profissão, atitudes e características pessoais inadequadas, formação inadequada (muitas vezes, demasiado teórica e pouco relevante para a prática), uma situação escolar problemática (relações autoritárias e burocráticas, estruturas organizativas rígidas, isolamento no local de trabalho, escassez de equipamentos, sobrecarga de trabalho, pressão dos pais, multiplicidade de funções e tarefas a desempenhar). Tal situação conduz ao distanciamento das concepções iniciais e à mudança de atitudes: de progressistas e inovadoras a tradicionalistas e conservadoras, prevalecendo, muitas vezes, "atitudes de custódia" na relação pedagógica com os alunos (Vonk,1984; Veenman,1988; Sarmiento 1994 cit. Marcelo, 2007, p. 8). Numa opinião semelhante, nos estudos de Horn, Sterling, e Subhan, ( cit. Marcelo, 2008, p.16) estabeleceu cinco razões pelas quais os professores abandonam a profissão porque: são atribuídos o ensino dos alunos com as maiores dificuldades; são colocados ao ensino de um nível especial diferente do nível que possuem; não recebem apoio desde a administração e sentem-se isolados dos seus companheiros. Os primeiros anos de docência, como já foi referido anteriormente são o período de lua de mel, de aventura e fantasia, marcado pela descoberta e exploração da sua nova situação profissional. Surge em simultâneo, na vida do professor principiante, uma fase de dúvidas, de tensões e de conflitos quando não se encontram as soluções mais adequadas e eficazes para enfrentar a "dura realidade" da sala de aula. Esses primeiros anos de docência por um lado, é a fase em que os professores sentem o desejo de implementar a teoria aprendida na formação inicial. Por outro lado, "a insegurança a incerteza perante aquilo que não sabem, sentem a necessidade de agir decididamente e dominar a situação. Este estado de incerteza advém do desconhecimento de um conjunto de regras, normas e rituais, o que determina um dos paradoxos do professor principiante". Desta forma, a experiência de um sentimento de entrada na carreira, na perspectiva de professores principiantes perante os colegas e a escola, está em jogo por um lado se sente insegura mas por outro lado tem de mostrar-se confiante. A necessidade de saber e a consciência de que não se sabe tudo o que se precisa de saber conduzem o professor principiante a um estado de confusão. (Schaffer, S. & Wolfe, Lacey, Ryan, Huberman, citados Flores 1999, p.175)

O choque de realidade ocorre quando os professores se confrontam com a complexidade da situação profissional e caracteriza-se por um princípio de sobrevivência e pelo predomínio do valor prático (Veeman, 1984). A entrada na carreira no primeiro ano é um momento em que o professor é literalmente metralhado com problemas, dificuldades e frustrações de vária ordem

impondo-se-lhe a “luta pela vida”(Alves, 2001). É precisamente na familiaridade, e não na estranheza da situação da sala de aula, que reside a origem de grande parte problemas do professor principiante. O choque surge quando o professor principiante deixa de ser a audiência e passa a ser o actor ( Arends,1995 e Ryan, 1980 cit. Flores, 1999, p. 174). Os sentimentos de insegurança, de inadequação e ineficácia começam a surgir, quando os professores principiantes não concretizam as suas próprias expectativas e as expectativas da escola e também na carga docente da falta de tempo de reflectir sobre as aulas, começam a sentir inseguros e duvidam de suas capacidades para resolver os problemas complexos que enfrentam, em alguns casos surge o questionamento sobre a sua escolha na carreira e abandonam muito cedo sobretudo em países como os estados unidos, Inglaterra, onde se identifica a percentagem mais elevada de abandono da profissão nos primeiros anos de docência (Hardy, 1999; MacDonald,1999;Weiss,1999, cit. Marcelo, 2008, p.16).

No contexto do nosso trabalho centramo-nos em procurar saber “O choque de realidade nos professores principiantes”. Em que a literatura diz que os efeitos do choque são provenientes de situações em que o professor principiante não consegue resolver os problemas que enfrenta, ou seja a discrepância entre a teoria e a prática recebida na formação inicial. Entre os desafios imediatos com que se confrontam os professores iniciantes destacam-se: o planeamento do curso escola, organizar e gerir adequadamente a sala de aula, envolver na estrutura do centro organizacional, socializar com os colegas e conhecer a diversidade de alunos e pais, esses desafios não são um problema para os professores que começam a sua prática profissional, mas, dependendo da dinâmica e da complexa sociedade em que vivemos, a profissão docente tem de enfrentar estes novos desafios novas propostas. Essa complexidade são de factores externos na escola, porém, afecta mudanças e actualizações para todos os professores.

Nos trabalhos, da literatura sobre professores principiantes, no estudo de Veeman (1984), que efectuou uma revisão das investigações em vários países, e com base na revisão destes estudos, Veeman (1984,1988, cit Flores, 2000:116) os 24 problemas mais mencionados pelos professores principiantes: **Quadro 1** - Lista dos 24 problemas comuns dos professores principiantes

## Problemas

1. disciplina na sala de aula
2. motivar os alunos
3. tratamento das diferenças individuais
4. avaliar o trabalho dos alunos
5. relacionamento com os pais
6. organização do trabalho na classe
7. materiais e recursos insuficientes
8. organização do trabalho da turma
9. lidar com problemas específicos com determinados alunos
10. relação com os colegas professores
11. excesso de responsabilidade de ensino, de que resulta a falta de tempo para preparação das actividades
12. planificação de aulas e do dia escolar
13. domínio dos diferentes métodos de ensino
14. consciência das normas e regras da escola
15. relacionamento com os elementos orgãos da direcção
16. determinação do nível de aprendizagem dos alunos
17. trabalho burocrático
18. conhecimento da matéria a ensinar
19. equipamento escolar inadequado
20. domínio dos livros de textos e guia escolar
21. tratamento dos alunos com níveis de aprendizagem mais lentos
22. falta de tempo livre
23. falta de apoio e orientação
24. elevado número de alunos por turma.

Sobretudo nos primeiros anos de profissão, o professor tem perspectivas do acto de ensinar que têm a ver com as suas características pessoais e com o contexto sócio profissional que o envolve. Tais perspectivas levá-lo-ão a munir-se de uma espécie de sistema de lentes através das quais se percebe o acto de ensinar e, simultaneamente, percepção e interpreta o seu modo de estar na profissão (Benett, cit Silva 1997,p.53). Este modo de encarar a socialização liga-se não só à percepção que os professores têm do papel que desempenha na escola, bem como no contexto educativo, ou seja, na escola e na sala de aula, mas também a capacidade real se desempenharem, como profissionais, esse papel, acompanhado as transformações sociais, económicas, científicas e tecnológicas que caracterizam a sociedade. (Silva, 1997).

O início de carreira por um lado, é também uma fase de dúvidas, de tensões e de conflitos (Flores, 2000) mas é, por outro lado, um período de descoberta (Huberman, 1995) e de aventura marcada pelo idealismo energético (Pataniczed & Isaacson, cit. Flores, 2000, p.49). Refere Huberman (1995), os estádios de “sobrevivência” e de “descoberta”. A “sobrevivência”

traduz o que é designado “choque do real” a confrontação inicial com complexidade da situação profissional: *tacteamento contínuo*, a preocupação consigo mesmo, *o desfasamento* entre os ideais e as realidades quotidianas na aula, fragmentação do trabalho, dificuldade de se conduzir face a gestão e instrução, oscilação entre relacionamentos muito íntimos ou muito distantes, a dificuldades com os alunos intimidantes, o material didático inapropriado (Huberman in. Novóa 1992 p. 40). O processo que vivem os professores principiantes nos primeiros anos que muitos aprendem por ensaio e erro e comparando-se a um ideal que não existe. Nesses anos o professor vem para "sentir" e "ver" a si mesmo como um professor. Desenvolve as habilidades práticas que lhe permitem desenvolver na rotina diária na escola a confiança e respeito a si mesmo (Esteves, 2006). O modo como cada professor enfrenta uma situação didáctica depende muito da sua individualidade psicológica, a partir da qual a interpreta e lhe atribui significados, e dos momentos de decisão em que se enquadra. (Pacheco, cit. Flores, 2000, p.55).

*O choque de realidade*, assim explícito significa que podem variar de acordo com a realidade de cada professor principiante e por isso, é importante destacar, que as características do início da docência não se relacionam apenas com o tempo de experiência docente, mas podem variar segundo a “novidade” da situação de ensino enfrentada. Assim, as características anteriormente mencionadas podem manifestar-se quando os professores mudam para outro nível de ensino, outra escola ou região, a qualquer tempo de sua carreira, pode sofrer o choque. (Marcelo, (2008). É de referir que não diz respeito ao estudo, este, procura perceber o choque de realidade referente aos *professores principiantes*. Em relação aos professores principiantes na realidade timorense, importa-nos frisar que perante as mudanças de domínio e de decisões políticas no novo país, a formação inicial de professores, esteve em sucessivas reformas, na questão da língua de introdução no ensino, os novos currículos e a sua implementação. Veio a criar uma condição em constante formação, apesar de estar definida na literatura sobre os conceitos de professores principiantes, são aqueles que acabaram de terminar os estudos e estão numa fase de início da sua carreira mas, em Timor a realidade é um pouco diferente, existem professores principiantes que acabaram de se formar mas que já possuem alguns anos de experiências de ensino nas escolas.

### 1. 3. Minimizar o Choque de Realidade

Diferentes experiências e pesquisas têm demonstrado a importância de apoiar, acompanhar, orientar, ajudar aqueles que estão a ser iniciados na profissão docente. Os primeiros anos devem ser uma oportunidade para ajudar os professores principiantes, em serem capazes de implicar-se numa aprendizagem ao longo da vida. As políticas integradas para a formação inicial e desenvolvimento profissional docente devem prestar especial atenção aos mecanismos de apoio para aqueles que são novos no ensino. (Vaillat, 2009, p.35). Como afirma o relatório da OCDE que "Os estágios de formação inicial de colocação e progressão na carreira deve estar mais inter-relacionados para criar uma aprendizagem coerente e sistema de desenvolvimento para os professores...". Nesta perspectiva de aprendizagem ao longo da vida para professores implica mais atenção para dar apoio aos professores em seus primeiros anos de ensino, e fornecer incentivos e recursos para desenvolvimento profissional contínuo"(OECD, 2005a, cit. Marcelo 2009.p.3). A qualidade da experiência profissional nos primeiros anos de docência entendem se como momentos de influência determinante na probabilidade do abandono da profissão docente. Para permanecer no ensino os professores necessitam de condições em a escola lhes apoiam e dão oportunidade para trabalhar com outros professores em comunidade de aprendizagem profissional (M. Cochran Smith, cit. Marcelo, 2009, p.7) Informa o relatório OCDE que, os programas de integração e de apoio para professores principiantes pode melhorar as taxas contratação de professores, melhoria da eficácia e satisfação dos professores no início do ensino " (OCDE, 2005a, 117, Marcelo, 2009, p.9). e que também melhoram a retenção dos professores principiantes ao abandono à profissão e ao mesmo tempo melhora a eficácia e a satisfação dos professores principiantes com o ensino (OCDE, cit. Marcelo 2008, p.20).

Ensinar é uma profissão cada vez mais complexa, cheia de desafios e exigências intensificando o trabalho de professores, uma especificidade que pode ser avassaladora para aqueles que estão começando a sua carreira profissional. Entre essas questões, citamos adaptação ao novo currículo de iniciativas que envolvem uma mudança de metodologia importante, o surgimento da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), novos papéis ou funções ou alterações quando um professor tem para enfrentar um novo tema, um grupo de estudantes de diferentes idades, ou uma mudança no centro educativo (Nemiña Cs. 2009). Em geral, estão muito preocupados pelos *comos* e pelos *porquê* e o *quando* (Marcelo 2008, p.14).

Na revisão de literatura de programas em diferentes países,” apontam que os programas podem ser bons e não só dependem das actividades incluídas, dos compromissos público que assumem e das metas planeadas, assim como dos esforços e dinâmicas de pô-las em prática ( Britton, at.al, cit.Marcelo 2008, p.20). Os programas em si não conduz a um desenvolvimento profissional docente eficaz, deve ser acompanhada com a dimensão de inovação que representa a necessidade de ir mais para além das habilidades orientadas e a eficiência e adaptar-se a novas situações.

A natureza das preocupações variam de acordo, por um lado, a força e as competências de que dispõem os novos professores, e por outro lado, a aquisição e aprendizagens potencializadoras de suas competências profissionais estudados durante o seu período de formação inicial, na qual tem um papel fundamental na natureza e no estilo que são caracterizados seu processo formativo, especialmente no que refere na vinculação entre componentes teóricas e experiências práticas (Cornejo, 2008). Na terminologia de Keddie, é este o dilema entre o que deveria ser (o que se pensa que se deveria ser) e o que efectivamente se faz. (Keddie, 1971, cit. Flores 2000).

Uma das formas de minimizar esses problemas é conhecer as condições de trabalho, os problemas apoio/formação, tornam-se fundamentais não só para caracterizar e compreender esse período de transição, mas também pelo contributo que pode trazer em termos de formação contínua e formação inicial. Com efeito, o estudo de Flores, sobre “ Indução no Ensino” referiu pontos pertinentes referentes à superação dos problemas dos professores principiantes entre os quais: “As áreas prioritárias de apoio/formação, por um lado, para a integração no ambiente da escola e, por outro lado, para aspectos didácticos ligados ao cumprimento dos alunos, às estratégias e motivações, a aspectos legislativos e à avaliação. As modalidades de apoio/ assistência, pela existência de um professor/orientador e a possibilidade de partilhar experiências em grupo”. A necessidade dos programas de formação de professores e do processo de inserção de professores centram-se no desenvolvimento da construção da identidade dos professores através da análise da articulação entre a biografia pessoal, a prática reflexiva, a apoio dos pares e uma consciencialização crescente do desenvolvimento profissional contínuos (Flores, 2000 ). Veeman (1988) propõe um modelo de apoio aos professores iniciantes por parte de professores mais experientes, no primeiro ano de actividade.

Na opinião de Flores (2000), a *indução*, é uma espécie de extensão da formação inicial e início da formação contínua e, deverá promover um posicionamento reflexivo e investigativo face à prática e às experiências pedagógicas. A formação de professores deve situar-se num nível do realismo *inovador* em função da prática pedagógica e da profissão docente. Relembra a autora que é pertinente repensar a formação inicial numa óptica real e efectiva interacção entre a teoria e à prática e de promoção de atitudes reflexivas sobre o ensino. Entretanto refere Ribeiro que a indução, por um lado, é oportunidade de dotar o futuro professor de um conjunto de técnicas e métodos que lhe permitirão integrar-se na profissão e, por outro lado, uma forma de consciencializar o futuro professor para os aspectos educacionais com vista a uma adaptação e desenvolvimento posteriores e, permite “resolver o dilema entre a teoria da acção pedagógica” (Ribeiro cit. Flores 2000, p. 79). Deverá ser encarada a indução, mais como uma forma de desenvolvimento do adulto e um processo de “tornar-se” do que apenas um processo de ensinar alguém (Soares, cit. Morais 2007). Na opinião de Feiman 2001b, é através da investigação concretiza a ideia de que pelo facto de os professores devem aprender *na prática*. Os professores necessitam aprender na prática, desde que o ensino requer improvisação, conjectura, experimentação e valorização (Feiman 2001b, cit. Garcia 2008, p.22-23). Aprender na prática não é um processo espontâneo ou seja que se realiza naturalmente, necessita de um esforço por parte do interessado. Há três condições para poder esperar alguma aprendizagem a partir da experiência prática:

- a) Os professores devem aprender a adequar o seu conhecimento a cada situação, isso significa questionar acerca de o que os estudantes fazem e pensam e como compreendem de o que lhes foi ensinado; b) os professores devem aprender a utilizar seu conhecimento para melhorar a prática e c) Os professores necessitam aprender como enquadrar, guiar e rever as tarefas dos alunos.

A possibilidade de melhorar o ensino e aprendizagem se aumentam quando os professores vem a questionar de forma rotinas do ensino não eficaz, examinam novas concepções do ensino e de aprendizagem, encontrar novas formas de responder as diferenças e os conflitos, e se implicam activamente no seu desenvolvimento profissional (Little 2002 cit. Marcelo 2008, p.24). Ou seja, só se forma alguém que se quer formar e deseja de algum modo adquirir o conhecimento e sente a necessidade de obter outros conhecimentos para a melhor eficácia do seu trabalho.

No que refere aos programas de indução a universidade pode desempenhar um papel importante no processo da iniciação à docência, numa colaboração estreita com as escolas,

concebendo-se os programas de indução um pouco como o prolongamento da formação inicial (Flores 2000 p.79)

Em relação aos programas de inserção há uma variedade de programas em quanto as características e conteúdos. Uns estão orientados para fazer desenvolver os professores principiantes, outros estão orientados para a avaliação e remediar as falhas (Smith e Ingersoll 2000, cit. Marcelo 2008, p.21). Na perspectiva de Smith e Ingersoll (2004) os programas de inserção podem variar desde o mais simples reunião a princípio de cursos muito estruturados que implicam múltiplas actividades. Uns estão concebidos para fazer crescer aos professores principiantes enquanto outros estão orientados a fazer a avaliação e a remediar falhas ( citados Garcia 2008, p.21). Neste sentido a revisão de estudos Totterdell, Woodroffe et al.(cit Avalo, 2009,p.50) observou a importância, para programas eficazes, que os novos professores tinham de ter tempo para actividades de inserção e mentores com suas especialidades. Fazemos referência ao trabalho de Arends e Rigazio-DiGilio (2000) a seguinte síntese:

- A investigação sobre a preocupação dos professores principiantes indica o que os programas de inserção deveriam abordar, a gestão da classe, o ensino, o *stress* a carga de trabalho, a gestão do tempo, as relações com os alunos, com pais, os colegas e os directores.
- A qualidade de um mentor eficaz tem que ver com a sua habilidade para proporcionar apoio emocional, ensinar sobre o currículo, e proporcionar a informação interna das normas e procedimentos na escola.
- O conteúdo dos programas de formação de mentores deveria incluir temas relacionados com o desenvolvimento e aprendizagem do adulto, destrezas de supervisão, habilidades de relação e comunicação.
- Uma regra formal das reuniões entre professores principiantes e mentores, se relacionam num eixo de um programa.
- As tarefas dos professores principiantes deveriam ser mais fáceis do que as dos professores com mais experiências
- Os professores principiantes valorizam e beneficiam da discussão com companheiros principiantes, com professores da escola e com professores da universidade.
- Um fundamental apoio e implicação do director .
- Os programas de inserção melhoram a eficácia como docentes dos professores principiantes e geram a satisfação deles. (Arends e Rigazio-DiGilio,citados Marcelo 2008, p. 26)

Citamos alguns exemplos de programas de inserção entre as quais: Nova Zelândia, as escolas que possuem professores principiantes, possuem um programa de orientação e apoio para proporcionar aos professores principiante a informação que necessitam. Os professores possuem a oportunidade de receber apoio, e orientação de uma variedade de recursos das

peessoas dentro da escola e fora da escola. Estes recursos incluem o director do departamento, um mentor que lhes é indicado. (Marcelo,2008). Em Shanghai, tem uma atenção especial em relação à inserção de professores principiantes, que começou a funcionar desde 1985. Os planos de inserção profissional implica um contrato o programa individual para os professores no seu primeiro ano de ensino, que inclui uma figura de mentor, assim como reuniões de professores principiantes (Pain, Fang, y Wilson, 2003, citados Marcelo, 2008,p.49).

Os elementos comuns nos programas de inserção, são: orientação, mentor, ajustar as condições de trabalho, redução de tempo para permitir que os professores principiantes possam realizar as actividades de formação, desenvolvimento profissional, colaboração com os companheiros e a valorização do professor ( Horn, Sterling y Subhan, 2002, citados Marcelo 2008, p. 29).

Um elemento chave nos programas de inserção é a figura de mentor. Borko 1986, destaca a figura do mentor como um elemento importante nos programas de inserção e as características de um mentor: professor permanente, com experiência docente, com habilidade de gerir uma aula, disciplina, comunicação com os companheiros com o conhecimento do conteúdo, com iniciativa para planificar e organizar, (Borko 1986 cit. Marcelo 2008,p.32) com qualidades pessoais ( empatia facilidade de se comunicar com os companheiros, paciência, diplomacia, flexibilidade sensibilidade). As qualidades do mentor influencia as relações com o professor principiante. Dispõem se da habilidade de trabalhar juntos, baseada na confiança mútua, o respeito e a crença de que cada um é capaz de aperfeiçoar-se de forma competente (Flores,2006 cit. Marcelo 2008,p.33).

Os programas de inserção, são acções estruturadas de assistência e apoio ao professor principiante na escola, numa colaboração entre professores experientes e instituições de formação inicial. Para além dos benefícios acima referidos, a maioria dos programas de inserção necessitam de tempo e de condições financeiras, incluem a participação de um professor mentor. Em relação `formação de professores em Timor, ainda não existe um programa em relação a inserção ou outro género de apoio de formação bem claro aos professores principiantes. Nos primeiros anos de carreira, os professores principiantes apoiam-se nos professores mais experientes de uma forma informal, na resolução de problemas relativos ao ensino, idênticos aos acima mencionados e outros problemas específicos nomeadamente relacionados com o currículo, língua de ensino que é uma das questões presentes na realidade de ensino timorense.

## Capítulo II – A Educação em Timor-Leste

### 2. 1. Sistema de Ensino em Timor Leste

O sistema de ensino tem sofrido reestruturações, materiais e administrativas durante um longo período. Durante a Administração Portuguesa o sistema de ensino em Timor-Leste era igual ao sistema das outras províncias ultramarinas de Portugal. Utilizava-se a Língua Portuguesa como língua de ensino em todos os níveis até Agosto de 1975.

Entre 1976 e 1999 foi estabelecido o sistema de ensino indonésio em Timor-Leste. O mesmo era constituído pelos seguintes níveis de ensino: o Ensino Pré-Primário, com a duração de 2 anos, o Ensino Primário, (*Sekolah Dasar*), a partir dos sete anos de idade e com a duração de 6 anos, o Ensino Pré-Secundário (*Sekolah Menengah Pertama*), com a duração de 3 anos, o Ensino Secundário, o Ensino Técnico-Profissional (*Sekolah Menengah Atas*), com a duração de 3 anos e o Ensino Superior, dividido em Ensino Politécnico (2 anos) Ensino Universitário (4 anos). (Meneses, 2008, p. 160).

A partir de Setembro de 2001 uma equipa do Ministério de Educação elaborou um currículo transitório que veio substituir o currículo indonésio. A implementação deste currículo constituiu um marco importante na mudança dos rumos da educação em Timor-Leste, desenvolvendo-se mediante quatro princípios estruturantes: (i) revisão profunda dos conteúdos das disciplinas de História e de Geografia, visando a adopção de uma nova perspectiva sobre a história e a situação do País; (ii) reforço da dimensão da formação cívica, de forma a responder às necessidades inerentes à construção da nova nação timorense; (iii) reintrodução da Língua Portuguesa como língua de ensino; (iv) substituição das disciplinas do currículo indonésio com outras relacionadas com a realidade timorense sendo ainda adoptado o currículo indonésio durante alguns anos (Belo, 2010).

O sistema de ensino em 2002 dividia-se em quatro níveis de escolaridade: o ensino primário, com a duração de seis anos; o ensino pré-secundário, com a duração de três anos; o ensino secundário, também por três anos; e- o ensino universitário de 4 anos de estudos.

O primeiro do Congresso Nacional de Educação em Timor leste, em finais de Outubro de 2003, reafirmou a ideia de que a educação é um pilar essencial do mundo contemporâneo e que o desenvolvimento e a consolidação de uma sociedade democrática só se conseguem se assegurar o acesso de todos os cidadãos a uma educação de qualidade e se forem criadas as

condições para que a esse acesso corresponda o sucesso (Pacheco, et.al. 2009).

Desde o início do século XX até aos dias de hoje, o ensino em Timor-Leste tem sido submetido a sucessivas alterações. Com base no artigo 59 da Constituição da RDTL, o Ministério da Educação estabeleceu um Quadro Político de Educação a médio prazo (2004-2008), o qual estabeleceu uma visão de metas, objectivos e prioridades gerais para áreas específicas da educação. Os objectivos formulados foram: 1) Estabelecer uma política e um quadro jurídico e regulador para o sector da educação; 2) Promover a educação primária universal, com ênfase na melhoria da qualidade; 3) Melhorar o aproveitamento dos alunos através da eficiência do ensino e de qualidade; 4) Acelerar a reintrodução da língua portuguesa; 5) Diminuir a taxa de alfabetização; 6) Desenvolver o currículo escolar e 7) Formular uma política sustentável para o desenvolvimento dos recursos humanos na melhoria da gestão financeira da educação e das ajudas externas.

Para este fim, o governo traçou Programas de Desenvolvimento no Sector da Educação (2007-2012) através de dois pontos importantes: 1) Reforma do Sistema Educacional e 2) Reforma de Serviços de Gestão da Educação.

Relativamente ao desenvolvimento dos recursos humanos, a formação de professores foi o programa prioritário da política do Ministério da Educação. Desenvolveu-se também uma política para garantir o fortalecimento de vários níveis de formação: Formação inicial, formação em serviço e oficinas de formação. (Carvalho, 2007, cit. Gusmão, 2010, p.115).

A 29 de Outubro de 2008, o Parlamento Nacional da República Democrática de Timor-Leste, em consonância com a Constituição do país, aprovou a Lei Nº 14/2008 – Lei de Bases da Educação (LBE) – que estabelece o quadro geral do sistema de ensino, sendo um marco importante na história de educação de Timor-Leste, que serve de referência a futuras medidas a tomar a respeito da educação. Existe uma Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e um currículo bilingue, (Português e Tétum), para o ensino primário. Esta Lei estabelece o novo sistema nacional de ensino, desde o pré-escolar ao ensino superior e ensino recorrente, com execução do Programa do IV Governo Constitucional. Todas as iniciativas no sector da educação estão centradas em torno do objectivo que visa garantir o acesso à educação e melhorar a qualidade do ensino, de forma a dotar o povo timorense com conhecimentos e qualificações que lhe permitam participar no desenvolvimento do país.

O novo sistema de educação para o Ensino Básico abrange nove anos de escolaridade, constituindo portanto o 3º ciclo de estudos do Ensino Básico. O preâmbulo da LBE identifica três marcos de referência que devem nortear a organização e o desenvolvimento do sistema educativo em Timor-Leste: “(i) a universalização do Ensino Básico de nove anos de escolaridade obrigatória e gratuita; (ii) o reforço da garantia de igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolares; e (iii) a previsão e adopção de medidas que garantam uma escolaridade efectiva e de qualidade a todos os cidadãos.”

No artigo 13.º da LBE pode ler-se que a organização do Ensino Básico compreende três ciclos de ensino: o 1º ciclo, de quatro anos; o 2º ciclo, de dois anos; e o 3º ciclo, de três anos. Os três ciclos do Ensino Básico organizam-se nos seguintes termos curriculares:

- a) No primeiro ciclo o ensino é globalizante e da responsabilidade de um professor único, sem prejuízo da coadjuvação deste em áreas especializadas;
- b) No segundo ciclo, o ensino organiza-se por áreas disciplinares de formação de base, podendo conter áreas não disciplinares, destinadas à articulação dos saberes, ao desenvolvimento de métodos de trabalho e de estudo e à obtenção de formações complementares, e desenvolve-se, predominantemente, em regime de um professor por área;
- c) No terceiro ciclo, o ensino organiza-se segundo um plano curricular unificado, que integre coerentemente áreas vocacionais diversificadas, podendo conter áreas não disciplinares, destinadas à articulação de saberes, ao desenvolvimento de métodos de trabalho e de estudo e à obtenção de formações complementares, proporcionando a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira, e desenvolve-se em regime de um professor por disciplina ou grupo de disciplinas.

A articulação entre os três ciclos do Ensino Básico obedece a uma sequência progressiva, competindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global.

Os objectivos específicos de cada ciclo integram-se nos objectivos gerais do Ensino Básico, nos termos dos números anteriormente referidos, de acordo com o desenvolvimento etário correspondente a cada ciclo e tendo em consideração as seguintes orientações:

- a) Para o primeiro ciclo, o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora;
- b) Para o segundo ciclo, a formação humanística, artística e desportiva, científica e tecnológica e a educação moral, religiosa e cívica, visando habilitar o aluno a assimilar e interpretar, crítica e criativamente, a informação, assegurando a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimento que lhe permitam o prosseguimento da sua formação e o desenvolvimento de atitudes activas e conscientes perante a comunidade e os seus problemas e desafios mais relevantes;
- c) Para o terceiro ciclo, a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões, teórica e prática, humanística, literária, científica e tecnológica, artística, física e desportiva, necessária ao prosseguimento de estudos ou à inserção na vida activa, bem como a orientação vocacional, escolar e profissional, que proporcione opções conscientes de formação subsequente e respectivos conteúdos, sem prejuízo da permeabilidade da mesma, com vista ao prosseguimento de estudo ou à inserção na

vida activa, no respeito pela realização autónoma da pessoa humana.

Em relação à organização do Ensino Secundário, os cursos têm a duração de três anos. De acordo com a sua dimensão vocacional de orientação para o prosseguimento de estudos ou para a inserção na vida activa, organiza-se segundo formas diferenciadas, contemplando a existência de:

- a) Cursos gerais, de natureza humanística e científica, predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos no ensino superior universitário, permitindo também o ingresso no ensino superior técnico;
- b) Cursos de formação vocacional, de natureza técnica e tecnológica ou profissionalizante ou de natureza artística, predominantemente orientados para a inserção na vida activa, que possibilitam o acesso tanto ao ensino superior técnico como ao ensino superior universitário.

Todos os cursos do ensino secundário contêm componentes de formação técnica, tecnológica e profissionalizante e de línguas e culturas timorenses adequadas à natureza dos diversos cursos. Deve garantir-se a permeabilidade adequada entre os cursos predominantemente orientados para a vida activa e os que são orientados para a continuação de estudos no Ensino Superior.

No Ensino Secundário cada professor é responsável, em princípio, por uma disciplina. Podem ser criadas escolas especializadas, destinadas ao ensino e à prática de cursos de natureza técnica e tecnológica ou de índole artística. A conclusão dos estudos do Ensino Secundário confere o direito a um diploma que certifica a formação adquirida, devendo igualmente ser certificado, quando solicitado, o aproveitamento obtido em qualquer ano, sendo que nos casos dos cursos orientados para a inserção na vida activa, a certificação incide sobre a qualificação obtida para efeitos do exercício de uma profissão ou grupo de profissões.

O Ensino Superior compreende o Ensino Universitário e o Ensino Técnico. Tem como objectivos:

- a) Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- b) Formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em sectores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade timorense, e colaborar na sua formação contínua;
- c) Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia das humanidades e das artes e a criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o conhecimento e a compreensão do Homem e do meio em que se integra;
- d) Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos, que constituem património da humanidade, e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- e) Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente

concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração, na lógica de educação ao longo da vida e de investimento geracional e inter - geracional, visando realizar a unidade do processo formativo, que inclui o apreender, o aprender e o empreender;

f) Estimular o conhecimento dos problemas do mundo de hoje, num horizonte de globalidade, em particular os nacionais, regionais e da comunidade dos países de língua portuguesa, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

g) Continuar a formação cultural e profissional dos cidadãos, pela promoção de formas adequadas de extensão cultural;

h) Promover e valorizar as línguas e a cultura timorenses.

O Ensino Superior Universitário, orientado por uma constante perspectiva de investigação e criação do saber, visa proporcionar uma ampla preparação científica de base sobre a qual vai assentar uma sólida formação técnica e cultural e garantir uma elevada autonomia individual na relação com o conhecimento, incluindo a possibilidade da sua aplicação para efeitos de inserção profissional e fomentar o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica.

Por sua vez, o Ensino Superior Técnico, dirigido por uma constante perspectiva de compreensão e solução de problemas concretos, visa proporcionar uma preparação científica orientada, sobre a qual vai assentar uma sólida formação técnica e cultural, e garantir uma relevante autonomia na relação com o conhecimento aplicado ao exercício de actividades profissionais e participação activa em acções de desenvolvimento (LBE, 2008).

A reforma curricular em Timor-Leste, adquire uma centralidade significativa nas mudanças da educação, uma vez que o currículo desempenha um papel nuclear na formação das crianças e dos jovens. Entendendo-se o currículo como um projecto de formação no contexto da aprendizagem ao longo da vida, qualquer proposta de mudança deverá incluir perspectivas futuras sobre a educação geral e especializada dos timorenses e exprimir expectativas sociais sobre processos de aprendizagem. (LBE, 2008).

A elaboração do currículo, traduzido em programas escolares bem como elaboração de manuais e guias do professor e a sua implementação requerem uma adequação, a nível nacional, de todos os componentes ligados ao ensino, nomeadamente, o currículo, os manuais e a formação de professores. Um dos objectivos prioritários foi a capacitação de recursos humanos que, no interior do sistema educativo timorense, serão responsáveis pela concretização do currículo e pelo seu acompanhamento e monitorização, o que constitui um esforço intensivo do Ministério da Educação.

No entanto, o mesmo Ministério vê-se confrontado com dificuldades de várias ordens relacionadas com o desenvolvimento do currículo, com a produção e distribuição de materiais de apoio ao ensino e à aprendizagem. Por um lado reconhece-se que Timor-Leste é um país ainda com lacunas no que respeita aos recursos humanos (professores ou técnicos de educação). Por outro lado, questiona-se a execução do novo currículo, a qualidade da educação, uma vez que a língua de ensino é o português, mas ainda existem professores com domínio deficiente da língua, pelo que se torna pertinente intensificar a formação de professores de língua portuguesa. As reformas sucessivas no âmbito da educação, tem dado maior enfoque a esta formação para a concretização dos programas curriculares em vigor.

## **2. 2. O Sistema de Formação de Professores em Timor Leste**

Timor-Leste reconhece a importância da educação, formação, ciência e cultura para desenvolver não só um Estado economicamente próspero e sustentável, como também uma nação tolerante, justa e informada, uma nação onde cada cidadão tenha a oportunidade de receber instrução e de participar de forma plena no processo de desenvolvimento do país (Meazine, 2010).

Quanto à situação política, os sucessivos domínios tiveram o seu impacto na educação e particularmente na formação de professores. Deste modo, considera-se importante referir algumas das diferentes fases de formação de professores que existiram em Timor-Leste.

Durante a Administração Portuguesa, a formação de professores em Timor-Leste deveu-se sobretudo ao contributo dos missionários na sua missão de evangelização (Duarte, 1987). A partir do ano lectivo de 1965/66, o Governador de Timor, Alberty Correia, em parceria com D. Jaime Garcia, Bispo de Díli, transformou a escola de professores catequistas na Escola de Professores, refere Duarte (1987: 51), a 7 de Agosto, foi pela primeira vez criada uma escola de habilitação de professores de posto-escolar em Timor, à qual foi dada o nome de “Engenheiro Canto Resende”, onde se formaram professores timorenses que tiveram a seu cargo a ministração do ensino nas escolas primárias espalhadas pelo território.

Esta escola funcionou até os anos 1975. Este nível de formação de professores mais elevado no território. Os referidos professores, na época da integração na Indonésia tiveram de seguir novamente o curso de formação de professores de modo a aperfeiçoarem a Língua Indonésia e

adaptarem-se ao currículo indonésio.

Entre 1975 e 1999, a formação de professores teve várias fases de desenvolvimento, iniciando-se com a Instituição Pública para Formação de Professores do Ensino Primário (*SPG*), equivalente ao Ensino Médio, em 1979. Em Julho do ano seguinte foi aberta pela missão católica uma escola para a formação de professores de religião católica (*SPGK*), e (*SGO*) para formar Professores de Educação Física no Ensino Primário. Existia, o Curso de Formação de Professores (*KPG*), para os professores e monitores escolares que leccionavam nas escolas durante o domínio português. No ano de 1984, foi aberta a escola de formação de professores do 3º ciclo (*PGSLTP*).

Timor, sendo a 27ª província, também sofreu o impacto da política da educacional indonésio. Com o encerramento das escolas básicas também houve uma mudança nos diferentes níveis de formação de formação para os professores do Ensino Básico. Foi desta forma que também a escola de formação de professores (*SPG*) de Díli foi encerrada em 1990. Em 1994, os professores e futuros professores passaram a frequentar um curso médio com a duração de 1 a 2 anos com direito, respectivamente, ao *Diploma 1* ou o *Diploma 2*. Para a formação de professores para o Pré- Secundário e o Ensino Secundário foi aberto, em 1986, uma universidade (*UNTIM*). A única existente na província até o fim do domínio Indonésio. Entre outras faculdades existentes na *UNTIM*, a faculdade de educação que veio a formar alguns professores do Ensino Secundário em diferentes áreas, Até o ano de 1999, devido a situação política deixou de funcionar.

Actualmente existem vários institutos de formação de professores entre as quais, a formação inicial de professores na *UNTL* em Díli e o instituto de formação de professores sob a responsabilidade dos Marista em Baucau. A *UNTL*, começou a funcionar em 2001, com várias faculdades, entre as quais a faculdade de educação, dividida em vários departamentos: Língua Portuguesa; Língua Inglesa; Língua Malaia; biologia; Física; Química, Matemática e Formação de Professores, e de Séries Iniciais. A língua de introdução no ensino superior ainda continua a ser em língua indonésia, introduzindo-se já em alguns departamentos o Tétum e o Português, com excepção os cursos da FUP e do departamento de Língua portuguesa e de Séries Iniciais. Na formação contínua o Instituto Profissional e Formação Contínua, começou a funcionar a partir de 2005. Quanto à introdução do português no ensino formal, esta continua a ser um dos aspectos a desenvolver na formação de professores, nomeadamente nos

cursos intensivos aos professores formados no período da ocupação indonésia e nas outras províncias da indonésia. Tendo como língua de introdução no ensino a língua portuguesa, inicia-se uma nova era em educação, inclusive na formação de professores. Para além dos cursos formais, tem-se iniciado a formação de professores com cursos intensivos de Língua Portuguesa, a partir do ano 2000, aos professores para ingressarem nos cursos formais.

A formação de professores foi desde sempre uma das questões que mereceram maior enfoque no sistema educativo de Timor-Leste, pois, do seu funcionamento eficaz depende a qualidade de formação destes. Ao longo dos tempos, a formação de professores tem sido um marco para o desenvolvimento do país, sendo então uma das exigências à inovação e numa planificação realista tendo em atenção as mudanças sociais, apela-se a atenção dos dirigentes, à coerência das políticas educativas em relação a algumas decisões, a desconexão entre a formação e a prática desenvolvida pelos professores, prevendo a origem de problemas de vária ordem como, por exemplo, a falta de motivação para o desenvolvimento de um trabalho e inovador.

Esta formação e outros factores relacionados ao desenvolvimento e à qualificação dos professores contribuem para o sucesso das reformas educativas. Relembrando que durante a transição para a independência de Timor-Leste a manutenção do sistema de Educação e Ensino, ficaram dependentes do esforço e dedicação de muitos timorenses, alguns deles sem o mínimo de qualificação exigida para a docência. O facto demonstra quão importante é organizar a actividade docente com base em princípios nobres de qualificação, mérito, solidariedade e dignidade profissional (Delors cit. Morais 2005, p.13).

Para transportar a legítima opinião do referido autor ao processo de requalificação dos professores timorenses, recorre-se ao Decreto-Lei 23/2010 relativo ao Estatuto da Carreira Docente, dos Educadores de Infância, dos Professores do Ensino Básico e Secundário. Tal Decreto visa promover os mecanismos de formação e avaliação do desempenho dos docentes para garantir a qualidade do sistema educativo e do ensino baseada nos *Princípios do Mérito e da Qualificação*. O diploma assegura e reconhece a experiência adquirida pelos professores ao longo da execução do seu trabalho, desde que cumpram todos os requisitos referidos no artº 4 do respectivo Decreto:

1) A qualidade do sistema de educação e de ensino é pressuposto do desenvolvimento humano e do progresso económico, social e cultural de Timor-Leste; 2) A qualificação académica e contínua do Pessoal Docente constitui factor determinante para o bom desenvolvimento do sistema de educação e ensino e para sucesso escolar dos alunos; e 3) Compete ao Ministério da Educação implementar as medidas necessárias ao cumprimento do princípio ora consagrado.

A propósito do referido documento, é de salientar que a qualificação é uma das competências básicas para aqueles que querem prosseguir, ou assumir a carreira docente. A requalificação das competências dos professores não é só vista no seu desempenho com os alunos, mas também através de uma ‘formação intensiva e continuada’ conforme previsto no art. 4º do respectivo Decreto:

1. O Ano Lectivo do Sistema de Ensino não Superior tem início no dia 11 de Janeiro de 2010 e encerra no dia 18 de Dezembro de 2010, cumprindo 223 dias úteis de aulas.
2. Os períodos lectivos serão interrompidos por 3 vezes ao longo do ano para gozo de férias dos Professores e para realização de Cursos Intensivos de Formação.
3. O período de gozo de férias de 20 úteis a que têm direito os professores é, maioritariamente, pré-determinado pelo Ministério da Educação de forma a garantir a disponibilidade total para a frequência dos 3 períodos de formação intensiva que irão decorrer ao longo do Ano Lectivo.
4. O período de férias não pré-determinado no presente Despacho poderá ser gozado durante o período de aulas mediante pedido de autorização ao Director Escolar, garantida que seja a respectiva substituição.
5. O quadro com a calendarização dos períodos de aulas, de gozo de férias, de formação intensiva de professores e de feriados nacionais é anexo ao presente Despacho, dele fazendo parte integrante.

Como visto na alínea 2, a formação não está a ser realizada no período do ano escolar, mas sim, no período de férias. Isto é, por um lado, pode prejudicar ou perturbar os dias de férias dos professores, além disso, o salário destes professores não compatível com o trabalho exercido; por outro lado, é uma boa aposta que os professores devem aproveitar, sendo assim, não é suficiente para responder todas as dúvidas que eles apresentam.

Outro fenómeno que deve ser visto ou analisado é a faixa etária dos professores, como revela Manuela Gusmão (2010), actualmente encontra-se 73,5% de professores do Ensino Básico que se encontram na faixa etária 30-66 anos de idade e mais de metade da percentagem na faixa etária 47 – 66 anos de idade (Gusmão, 2010). Por seu lado, Meneses (2008) salienta que a grande maioria dos professores está frequentar o curso de formação de professores e, em última análise, daqueles que têm idade entre 40 e 65 anos são competentes em língua portuguesa. Muitos deles conseguiram concluir o curso de bacharelato, deixando, porém, de ensinar devido a sua idade e diminuindo assim, o número dos professores que ensinam o português.

Neste sentido, torna-se urgente repensar a reintrodução da Língua Portuguesa e reformular toda a estratégia de ensino e de formação, adoptando as novas teorias no âmbito da didáctica das línguas e da formação de professores, adaptando-as ao contexto específico da realidade do ensino. Embora o desafio da implementação da língua portuguesa no ensino é muito maior, porque a maioria dos professores são provenientes de áreas muito carentes do país (a localização do centro de formação, a dificuldade financeira e falta de materiais didácticos, as precárias infra-estruturas).

Estes factores influenciam o resultado menos positivo na implementação do programa de formação, não só, mas também o orçamento destinado para a execução do programa, segundo a nossa observação no terreno não foi bem aplicado pelo próprio organizador.

Actualmente, o sistema de ensino está presente em todo o território. Não apagando, porém, os debates sobre os principais problemas educativos que o estado-nação timorense enfrenta, tais como, a questão de carência dos professores timorenses em todos os níveis de escolaridade, desde o ensino básico até o ensino superior (Meneses, 2008). A este último, refere-se já a UNTL que segundo documento MEC, esta instituição universitária foi fundada em 2000 e é do uso público que possui independência administrativa própria, com as seguintes faculdades: Faculdade de Ciências Políticas, Faculdade de Medicina, Faculdade Técnica, Faculdade de Direito, Faculdade de Economia, Faculdade de Agricultura e Agronomia, Faculdade de Ciências de Educação. Esta última possui um departamento chamado ‘Departamento de Língua Portuguesa’ que funcionou desde Novembro de 2001 e assegurado pelo Instituto Camões.

De um modo geral, o ‘Departamento de Língua Portuguesa’ tem como objectivo formar professores em Língua Portuguesa para a docência no nível do Ensino Pré-secundário, Secundário e Superior em Timor Leste. Na sequência da sua implementação havia diversos constrangimentos relativos a fase de reestruturação da hierarquia do departamento que, no primeiro ano lectivo 2001/2002 foi assegurada pelo Instituto Camões e, de seguida, passa a ser responsabilizada pelo ICA/DLP UNTL. Este tipo de transferência de responsabilidade é categorizado como ‘fase de emergência’ na consolidação do respectivo departamento’.

Segundo as informações foi feita uma mudança no perfil de entrada no departamento de língua portuguesa, e tal aconteceu no ano lectivo 2009/2010, quer na reestruturação de três áreas curriculares que na necessidade de prever quatro anos de formação para o alcance de

objectivos exequíveis com o perfil de saída previsto, a de um docente de Língua Portuguesa preparado para os níveis de ensino pré-secundário e secundário. Neste sentido, achou-se necessário um mínimo de quatro anos curriculares de forma a contemplar uma formação adequada tanto do nível linguístico e científico como no do domínio pedagógico/didáctico. Prevê-se ainda uma formação de três anos curriculares exigidos a um docente do ensino pré-secundário.

Os fundamentos da alteração do Perfil de Entrada, as considerações prévias, atendendo a uma ausência cada vez maior de candidatos com um perfil de entrada de nível intermédio/avançado em Língua Portuguesa, constatável: nos resultados dos exames de admissão realizados todos os anos.

Os fundamentos do perfil de saída dos estudantes do ensino pré-universitário apresentam níveis de proficiência em LP compatíveis com os níveis intermédio/avançados revelados pelos grupos de alunos admitidos nas primeiras formações em LP na UNTL. Tais alunos provinham, de uma geração que tivera um percurso em LP já minimamente estruturado antes de 1975.

Assim sendo, esta *aparente regressão de nível* é, antes de mais, um ajustamento ao actual perfil de saída dos alunos pré-universitários, ou seja, ao mercado efectivamente existente. De outra forma, correr-se-ia o risco de se manter uma formação sem candidatos. (Departamento LP, 2011).

Entretanto, apesar dos inúmeros desafios acima mencionados, o departamento de Língua Portuguesa já formou professores, que estão actualmente a leccionar em diversas instituições e programas de cursos extracurriculares no país. É possível verificar na seguinte tabela:

Grupos de graduados	Licenciados	Bacharéis	Bacharéis e licenciados (em regime cumulativo)	Total dos formandos
1º Abril 2007	11 (Responsabilidade ICA*) <sup>1</sup>			
2º Janeiro 2009	14 (Responsabilidade ICA*)	11 (Responsabilidade ICA*)  11 (Responsabilidade FUP/ICA**)[2]		
3º Setembro 2010	2 (Responsabilidade ICA*)	33 (Responsabilidade FUP/ICA**) <sup>2</sup>	4 (Responsabilidade FUP/ICA**)	
Total	27 Licenciados	55 Bacharéis	4 Bacharéis e licenciados	

Tendo em conta o que foi exposto anteriormente, considera-se pertinente explicitar a razão da presença da Língua Portuguesa em Timor-Leste, uma vez que, constitui um dos desafios na sua consolidação, nomeadamente no processo da formação de professores.

---

<sup>1</sup> Bacharelato / Licenciatura em Língua Portuguesa e Culturas Lusófonas - O curso Bacharelato / Licenciatura em Ensino da Língua Portuguesa prevê a obtenção dos dois graus em regime cumulativo, caso os formandos prossigam a sua formação até ao grau de licenciatura.

<sup>2</sup>Bacharelato / Licenciatura em Ensino da Língua Portuguesa - Neste ano, foram graduados 15 bacharéis, mas 4 obtiveram, entretanto, o grau de licenciatura, razão pela qual são contabilizados na coluna 3. (email enviado pela directora do ICA em Díli).

## **PARTE II: ESTUDO EMPÍRICO**

## **capítulo III - Fundamentos Metodológicos**

### **3. 1. Natureza do Estudo, Objectivos, Opções Metodológicas**

O tema do nosso trabalho remete a nossa observação do que acontece em Timor. É uma realidade que a educação em Timor apresenta desafios em diversos factores, partindo dos recursos materiais, administrativos, assim como na qualidade dos recursos profissionais, os professores e os seus formadores. O governo e os factores relacionados à educação têm esforços para melhorar os problemas relacionados à educação no país, nomeadamente na formação de professores. Embora tudo parece melhorar do ponto de vista de implementação de programas de formação e distribuição de certificados de qualificação, mesmo assim parece haver um paradoxo em que, por um lado, é a questão da língua de introdução e por outro lado as reformas contínuas no próprio sistema de educação que, de um modo geral, afecta toda a formação.

Actualmente encontra-se a universidade nacional (UNTL), Faculdade de Ciências de Educação, existem nove cursos de formação de professores nas seguintes especialidades: Inglês; Indonésio; Português; Matemática; Física; Química e Biologia. A especialidade do Português é o curso criado mais recentemente. Existem outras universidades privadas, (tais como CRISTAL, UNITAL, UNDIL E DIT) em Dili, e o instituto Marista em Baucau, que oferecem cursos de formação de professores. A formação inicial de professores faz parte de todo o sistema de educação. As interrogações que fazemos a partir do nosso conhecimento do campo bem como a literatura que fomos lendo no decorrer do curso de mestrado vieram a permitir-nos formular a seguinte questão de investigação: como poderemos descrever o sentimento daqueles professores que começam a sua actividade docente após terem realizado a sua formação inicial? Que dificuldades encontram? Que necessidades sentem? Que característica de formação é necessária? Quais as dificuldades que mais afectam os professores principiantes? Sobre o que pensam?

A nossa condição não nos permite abarcar na investigação empírica todas as dimensões que esta questão nos colocou. Restringimos portanto o nosso foco aos aspectos do ensino e aprendizagem – as questões relacionadas com a língua de introdução, as estratégias de ensino, as relações interpessoais – baseando-nos nos nossos pensamentos prévios e na literatura disponível que nos encorajou para a realização deste trabalho de investigação. Relacionamos o conceito de professores principiantes com os desafios inerentes ao início da carreira. Nesta

óptica viemos a formular um conjunto de questões mais operativas que apresentamos de seguida.

Pretendemos com este estudo compreender melhor a realidade para nela poder intervir de forma mais adequada estando a iniciar-se um sistema de formação de professores em Timor, importa conhecermos as perspectivas dos professores recém-formados, não apenas para poder orientar a respectiva formação, mas também para poder ajustar alguns aspectos daquele sistema de modo a dotar o país de professores formados para o exercício profissional no contexto de Timor.

Os desafios no início de carreira docente fazem parte do processo de adaptação dos professores principiantes ao ambiente profissional. Este facto constitui um ponto de referência para a determinação da ajuda a conceber por parte de quem tem responsabilidade na indução profissional, dado que a assistência é mais eficaz quando se tem em conta a sua personalidade, as suas necessidades e características. Desta forma, a formação de professores deve achar meios de satisfazer as necessidades dos professores principiantes a partir das exigências apresentadas pelos professores, e possibilitando o professor a corresponder de forma adequada as suas funções no sistema educativo.

É neste contexto que o nosso trabalho se insere privilegiando o estudo sobre *choque de realidade dos professores principiantes*, segundo as perspectivas dos professores principiantes de português em Díli.

A partir da sua expressão verbal e a sua opinião nas respostas dadas procuramos apreender as aspirações e o mundo subjectivo, as dificuldades, preocupações e as necessidades, perspectivas e desejos de mudança, durante a sua prática profissional. Procuramos também perceber quais os aspectos do exercício profissional geradores das dificuldades relacionadas aos primeiros anos de docência. O presente estudo pretende desta forma dar a conhecer o “Choque de Realidade” experienciado pelos professores de português nos seus três primeiros anos de carreira, em Díli e quais os aspectos intervenientes e de que modo minimizar o choque de realidade.

Trata-se de um estudo exploratório e descritivo e centra-se numa problemática específica de um país recém-criado. A investigação, inserida numa dissertação de mestrado em Ciências da

Educação, (na especialidade de Formação de Professores), privilegia uma abordagem interpretativa, interessando-se pela prática do ensino e pelas questões relacionadas ao ensino aprendizagem. Isto insere-se no conjunto dos estudos que, na sequência da linha de investigação sobre o pensamento do professor, (muito em voga nos anos 80), se centrou no atrás referido “choque com a realidade” e, mais tarde, nos professores principiantes. Neste sentido a nossa intenção é contribuir para responder à seguinte questão de investigação: No âmbito do actual modelo de formação de professores de Português que entrou em vigor em Timor no ano lectivo 2001/2002, que dificuldades e que necessidades no âmbito do processo de ensino e apercebidas pelos professores em início da sua actividade profissional?

Os objectivos para o nosso estudo são os seguintes:

- Identificar as necessidades dos professores principiantes no início da sua carreira profissional e nas funções a ele inerentes;
- Identificar a importância da formação recebida e a relação com a realidade na carreira nos 3 primeiros anos,
- Identificar as dificuldades destes professores e as formas em eles as superam;
- Conhecer as necessidades de apoio/formação dos professores principiantes de português no início de carreira.

Para atingir os objectivos, inicialmente passámos à descrição da situação actual dos professores recém-formados das universidades (*vd. capítulo, II*). Embora presentemente existam poucas investigações a respeito da formação no país, baseamo-nos também nas nossas experiências enquanto professora. Em seguida apelamos à percepção dos professores sobre as experiências no início de carreira, e questionámos também os professores sobre as suas dificuldades e necessidades sentidas nesses primeiros anos de serviço. Assim, através de um estudo exploratório, (que é aquele que permite ao investigador aumentar a sua experiência, aprofundando seu estudo e adquirindo um maior conhecimento a respeito de um problema), tentamos encontrar a resposta aos objectivos definidos.

Não podemos deixar de referir desde já as limitações deste trabalho dadas as condições da sua realização. A nossa população de trabalho esteve sempre a muitos quilómetros de distância e a

recolha de dados teve de ser feita em momentos e por meios muito determinados pelas possibilidades logísticas do que por decisões dependentes da lógica investigativa que gostaríamos de ter desenvolvido.

### 3. 2. Natureza do Estudo e Opções Metodológicas

O nosso estudo foi realizado durante o ano 2010 com os professores de Português em escolas de diferentes níveis de escolaridade. A razão pela qual optámos por determinar os sujeitos professores recém-formados da Universidade Nacional de Timor-Leste (UNTL) do departamento de Língua Portuguesa, para o nosso estudo, prendeu-se por um lado, pela facilidade de acesso à informação relativa àqueles professores e, por outro, por constituir um grupo homogéneo em termos de formação inicial. Os dados necessários foram solicitados à directora<sup>3</sup> do Instituto de Camões, designadamente o número total de formandos, o número de recém-formados que tinham concluído o nível de bacharelato e licenciatura em língua portuguesa naquela universidade, e foram graduados nos anos 2007, 2009 e 2010, que se pode verificar no quadro seguinte:

**Quadro. 2.** Número de professores pela UNTL, no departamento de Língua Portuguesa.

Anos de Graduação	Número total de professores
2007	11
2009	35
2010	39
Total	86

Achámos necessário explicitar que o número referido na informação obtida apresenta uma grande variação no que refere ao número de anos na carreira profissional destes professores e no ano 2008 não houve cerimónia de graduação. Referimos que se encontra uma pequena percentagem de professores principiantes, na maioria são professores experientes.

Os procedimentos utilizados inserem-se, pois numa primeira fase, numa opção metodológica de natureza qualitativa, justificada pelo objectivo do trabalho e porque a investigação qualitativa, privilegia o contexto da descoberta que é uma característica sua, essencialmente descritiva assenta no pressuposto de que tudo tem potencial para constituir um justo

---

<sup>3</sup>

Informação enviada através da via electrónica Janeiro 2011

esclarecimento do fenómeno em estudo. A abordagem qualitativa “é um método de investigação que se interessa em descrever e analisar experiências complexas, dá a importância á compreensão da forma como um conjunto de pessoas, numa determinada situação, dá sentido ao que lhes está a acontecer, encoraja uma compreensão empática dos diferentes pontos de vista”. Fazendo emergir pontos de vista díspares e habitualmente desconhecidos (Bogdan & Biklen,1994).

A preocupação e as perspectivas dos participantes é uma outra especificidade destas metodologias. A sua apreensão permite o investigador iluminar a dinâmica interna das situações que frequentemente são invisíveis para um investigador externo. O objectivo central deste estudo implica a procura dos processos relativos às percepções dos professores face ao ensino, aprendizagem, dificuldades e necessidades. Considerei que face às representações explícitas, que a opção por uma orientação que privilegiasse a descrição e as percepções individuais seria a mais adequada. Por esse facto optámos por um tipo de entrevista semi-directiva que representa a técnica adequada para recolher dados, com vista a identificar e compreender as percepções dos sujeitos. A entrevista pode ser utilizada de duas formas, por um lado pode constituir a estratégia dominante para a recolha de dados por outro pode ser utilizada em conjunto com a observação participante, a análise de documentos e outras técnicas (Bogdan & Biklen, 1994:134). Desse modo procedeu-se à análise do que foi um processo heurístico, donde emergiram os temas para conceber um questionário a fim de ser implementado a um número maior de professores principiantes em Díli.

A natureza descritiva deste estudo e os objectivos que os norteiam, permite-nos utilizar uma entrevista e um questionário. A entrevista permite-nos identificar a percepção dos professores recém-formados, sobre a formação recebida e a realidade na carreira; as dificuldades experienciadas e a importância que a experiência dos primeiros 3 anos de profissão teve nas perspectivas dos professores face à profissão. O questionário proporciona-nos o aprofundamento dos dados encontrados nomeadamente no que refere às dificuldades e às necessidades de apoio de forma a superar tais dificuldades, ou seja na análise das condições de trabalho dos professores principiantes, as necessidades de apoio/formação, e ainda a reflexão sobre a pertinência de programas de indução.

O plano inicial era recolher dados de todos os sujeitos que exercessem funções de professores

principiantes em Timor-Leste e que já terminaram os seus estudos nas universidades. Esse plano de realização não nos foi possível por razões de distanciamento, temporais e logística. Em alternativa, optámos por estudar professores formados no ensino superior e, que se encontram nos seus primeiros três anos de carreira profissional em Díli. Decidimos centrar o estudo nos professores recém-formados na UNTL do departamento de Língua Portuguesa.

### **3. 3. Recolha e Análise de Dados – Fundamentação e Procedimentos**

A investigação qualitativa é descritiva, os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais, incluem aquilo que o investigador encontra sendo simultaneamente as provas e as pistas, que nos ligam ao mundo empírico e, quando são sistemática e rigorosamente recolhidas, ligam a investigação qualitativa a outras formas de ciências. Os dados incluem elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspectos da vida que pretendemos explorar. Bogdan & Biklen (1994).

No nosso trabalho o processo de recolha de dados teve lugar entre Agosto e Setembro de 2010, com a recolha de dados através de entrevista e de Janeiro a Fevereiro de 2011, com a recolha de dados através do questionário.

#### **A Entrevista**

Em investigação qualitativa a entrevista tem um papel importante na recolha de dados, explica-se na opinião de Cohen & Manion (1990), “a entrevista, é um diálogo iniciado pelo entrevistador com o propósito específico de obter informação relevante para a investigação, com enfoque no conteúdo especificado pelos objectivos de investigação”. Na concepção de Afonso (2005), na entrevista, a interacção entre o entrevistado e o entrevistador desenvolvem-se à volta de temas ou grandes questões organizadas do discurso que se podem desenvolver numa lógica descritiva em que se pretende recolher informações sobre factos ou num sentido interpretativo no qual se recolhem dados de opinião e representações do entrevistado. É a técnica mais adequada para “conhecer o que está dentro da cabeça de uma pessoa o que ela pensa” Tuckman, cit.Marques 2009, p.44). Justifica-se a opção pela estruturação de uma entrevista semi-directiva “ visto que o objectivo do estudo é aprofundar e explorar

conhecimento sobre a realidade ( Ghiglione e Matalon, cit. Marques, 2009,p.42). Este tipo de entrevista apresenta a vantagem de as informações que pretende recolher reflectirem melhor as representações do entrevistado pois têm mais liberdade de se exprimir ( Ketele e Rogiers citados. Flores, p.177). Bogdan & Biklen (1994:134), referem que, em investigação de carácter qualitativo, “ a entrevista pode constituir uma estratégia dominante na recolha de dados. Em qualquer das situações a entrevista tem sempre a função a recolha de dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira de como os sujeitos interpretam” os assuntos sobre os quais lhes são questionados. Justifica-se a utilização da entrevista semi-directiva tendo em conta os objectivos desta pesquisa, ao carácter exploratório, e por ser a técnica que mais se adequa à natureza do objectivo do nosso estudo. Assim, utilizamos a entrevista semi-directiva como um meio de investigação para que pudéssemos recolher informação. “ as entrevistas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo” (idem, p. 135).

Os sujeitos para o qual procedemos a recolha de dados através do instrumento de recolha *entrevista*, foram seis professores de Português, em Díli, como referimos anteriormente, encontram-se no início de carreira, escolhemos por se encontrarem disponíveis em relação ao tempo e proximidade do local de encontro, como também pela fluência do português, permitindo a realização da entrevista. Para facilitar a leitura organizámos a caracterização da idade em classes como se pode verificar nos dados explícitos no seguinte quadro.

**Quadro 3.** Características dos sujeitos que foram entrevistados, com dados que reportam em Setembro 2010.

Características dos Sujeitos							
Faixa etária	20 - 25		26 - 30		31 - 35		Total
	1		4		1		
Género	M	F	M	F	M	F	6
	1	0	0	4	1	0	
Anos de serviços	1 ano		2 anos		3 anos		6
	2	0	0	2	0	2	
Nível do ensino	Ensino Básico e Secundário*						
	1	0	0	3+ 1*	1	0	6

(\*) Ensino Secundário.

Observando quadro verificamos que, no total dos 6 entrevistados encontram-se 2 do sexo masculino e 4 do sexo feminino. As idades estão compreendidas entre 20 e os 35 anos de idade. No que refere aos anos de serviços encontra-se dois professores em paralelo no 1º, 2º e 3º ano. No que diz respeito ao nível de ensino, apenas um lecciona no Ensino Secundário e os restantes no Ensino Básico.

A entrevista tinha como objectivo geral:

- Identificar a percepção dos professores recém-formados, sobre a formação recebida e a realidade na carreira dos 3 primeiros anos.
- Identificar a percepção dos professores recém-formados, relativa às dificuldades experienciada nos primeiros anos de carreira.
- Identificar a importância que a experiência dos primeiros 3 anos de profissão teve nas perspectivas dos professores face à profissão.

Deste modo, a partir dos objectivos formulados e de forma a podermos realizar as entrevistas, construímos um guião semi-estruturado que permitiu aprofundar algumas questões no decorrer das mesmas para permitir que os entrevistados pudessem expressar as suas ideias consoante o objectivo. Na necessidade de aprofundar as questões, realizámos leituras de natureza teórica em relevância ao estudo, sobre a técnica da entrevista, bem como o conteúdo da mesma, e elaborámos um guião da entrevista (*vd.* Anexo I). A partir das questões de pesquisa e eixos de análise da nossa investigação, pretendemos assim, conhecer a opinião dos professores principiantes relativamente ao tema em estudo.

O guião é estruturado e implica a marcação prévia no tempo e no espaço em função da disponibilidade dos entrevistados. Como procedimentos, o guião de entrevista contempla seis blocos temáticos e os objectivos específicos:

**Bloco A:** *Legitimação da entrevista.*

Tem como objectivo posicionar e informar o entrevistado do contexto da investigação, objectivos e tema de entrevista, pretende em traços gerais fazer conhecer ao entrevistado a finalidade da entrevista, motivando-os para a colaboração e reflexão sobre as questões propostas. Procura transmitir que ao professor a importância do seu contributo no nosso trabalho de investigação, agradecer a disponibilidade e garantir a confidencialidade dos dados

recolhidos, quer por razões de ordem ética, è necessária para assegurar maior liberdade de expressão.

**Bloco B:** *A escolha da profissão.*

Este tema pretendia identificar os motivos que levaram a escolha da profissão e as atitudes destes professores relativamente à sua escolha.

**Bloco C:** *Contacto com a realidade profissional*

Este tema tem como objectivo procurar saber sobre os pontos positivos ou negativos, os sentimentos de satisfação ou insatisfação sobre as dificuldades experiências no exercício profissional.

**Bloco D:** *A formação inicial.*

Visava perceber se a formação inicial contribuiu para uma boa preparação profissional.

**Bloco E:** *Indução profissional*

Pretende aprofundar mais as expectativas destes professores relativamente à profissão. Procura saber, quais os apoios que esperavam ter e de que forma as gostariam de tê-los.

**Bloco F:** *Auto-estima do professor*

Visa identificar as expectativas do professor em relação ao futuro e identificar os juízos de valor sobre as suas qualidades pessoais.

No processo de recolha de dados, sobretudo na realização das entrevistas, procurámos respeitar os dois princípios básicos adoptados por (Erickson cit. Flores 2001, p.177). Todos os sujeitos implicados neste estudo foram informados dos objectivos que guiavam esta investigação, salvaguardando deste modo o anonimato. As entrevistas foram realizadas com sucesso, todas foram gravadas com o conhecimento dos professores sendo a entrevista iniciada pela legitimação e motivação do entrevistado, através do pedido de colaboração, assegurando também o carácter confidencial das informações prestadas, fizemos uma caracterização e comunicamos a sua finalidade. As entrevistas foram realizadas conforme a

disponibilidade combinada com cada um dos entrevistados, fora do horário do trabalho. O ambiente em que se realizaram as entrevistas foram acolhedores e não houve interrupções. Todos os entrevistados se apresentaram disponíveis, apesar de ter sido a primeira experiência. A duração das entrevistas oscilou entre 40' a 50'. Procedeu-se a transcrição integral das entrevistas, sendo cada protocolo identificado por um código inicial *E* que significa “entrevistado” e por um “número” que corresponde à ordem pela qual foram feitas as entrevistas, os professores são denominados por: *E1*, *E2*, *E3*, *E4*, *E5* e *E6*. Os dados são constituídos pelos seis protocolos. Em seguida procedemos à explicitação da análise de conteúdo. (vd. anexo III) onde foram transcritos os discursos integrais dos seis entrevistados. Para analisar dados qualitativos pressupõe-se um processo cíclico e interactivo que implica a recolha, a redução e a apresentação dos dados e a extracção de conclusões (Miles & Huberman citados Flores 2000, p.183). De seguida realizou-se a interpretação dos dados, com base nos objectivos da investigação como também a análise do conteúdo partindo dos resultados das entrevistas de forma a aproveitar os indicadores a que havíamos chegado. Prosseguimos com a concepção do questionário aos professores orientado para conhecer e caracterizar as dificuldades e as necessidade activas sentidas relativas à experiencia profissional.

Na fase da análise do conteúdo dos protocolos procedemos uma leitura flutuante em planos horizontal e vertical, tivemos em conta, as etapas das três fases da análise do conteúdo. A meia etapa, pré-análise: é um período de intuições que consiste num processo de escolha dos documentos ou definição do corpus de análise; objetivos da análise; elaboração dos indicadores que têm como objectivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais. A segunda etapa, exploração do material ou codificação: consiste no processo através do qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes ao conteúdo expresso no texto. A terceira etapa, tratamento dos resultados-inferências e interpretações: busca-se, nesta etapa, colocar em relevo as informações fornecidas pelo estudo através de quantificação simples (frequência) ou mais complexas como a análise factorial, permitindo apresentar os dados em diagramas, figuras, modelos etc. De uma maneira geral, a análise do discurso permite uma explicação de procedimentos e critérios de interpretação de entrevista e, neste sentido, contribui para a realização de pesquisas mais rigorosas. (Bardin, 1977).

A organização de um conjunto de registos agrupados por um termo chave, que nos baseamos

nos blocos do guião de entrevista, criamos categorias a partir desta, onde foi incluindo todo o corpus, procedeu-se a uma leitura flutuante dos dados (tantas vezes quantas necessárias) em articulação com os adjectivos e questões de investigação, na tentativa de compreender o significado das experiências vividas do ponto de vista dos participantes (Janesick, 1994, cit Malta 1999, p.110). Das leituras fomos agrupando os registos que tinham a relação com as categorias criadas, dando origem a subcategorias a partir da análise do sentido dos registos.

A transformação de todo o texto em unidades de registo de significação realizou-se pelo processo de codificação que permite ordenar os dados de forma lógica e resumida os dados empíricos que emergem dos textos. Procurou-se estabelecer uma correspondência entre o nível empírico e o teórico que é a finalidade da nossa investigação. Procedemos a uma análise categorial definida por (Bardin cit. Flores 2000, p. 181). Seguimos algumas indicações de Bardin,( 1995) no que refere à análise de conteúdo quanto à codificação dos dados. Não parece adequado escolher palavras, a frase ou mesmo o período como registo dado se procurava identificar posições e opiniões dos participantes. Bardin (1994) refere que o tema é geralmente utilizado como unidades de registo para estudar motivações de opiniões, atitudes, valores, crenças, etc. Procurámos, assim, pela análise da linguagem utilizada pelos professores principiantes, compreender melhor as suas experiências durante os seus primeiros anos de carreira profissional.

Assim em síntese no nosso trabalho, procedemos uma leitura flutuante para conhecer bem entrevistas feitas, fizemos recortes à volta de cada tema, ou seja tudo o que foi afirmado acerca de cada objecto no decorrer da entrevista. A partir da leitura atenta dos dados, realizámos sucessivas reformulações, tivemos em conta a regra da exaustividade de todos os elementos do *corpus*.(Bardin, 1977, p.90), ou seja tivemos o cuidado de não deixar fora nenhum dos elementos, optámos por seleccionar o tema como unidades de registo, com o objectivo de identificar as unidades semânticas mais referenciadas pelos professores principiantes tanto no nível das opções de profissão, no nível das experiências de insegurança e de dúvida vividas, bem como a sua superação, assim como ao nível das necessidades de apoio e formação. Relembramos que o título de cada categoria foi definida no fim da operação. Na definição das categorias tivemos em conta as qualidades definidas por Bardin: a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objectividade, fidelidade e a produtividade. (idem, pp.111-114). Fizemos uma construção de pensamento coerente da análise do conteúdo

acima referido. Construimos grelhas na definição de temas, categorias, sub-categorias e unidades de registo. Optamos por sucessivas comparações da primeira grelha com a segunda para detectar tendências mais próximas dos registos, também fizemos sucessivas reformulações das grelhas de análise com aferição e juizes. Lembra Flores (2000) que a análise de entrevista, para ser mais profunda, requer uma atenção à linguagem utilizada, nesse caso pelos professores principiantes quando falam das suas vivências e experiências pessoais e/ou profissionais.

Numa fase final da análise foram feitas a enumeração da frequência das unidade de registo e a percentagem das mesmas. A elaboração de um quadro onde consta os indicadores qualitativos, sumatizados as unidades de registo (U.r) e as unidades de enumeração (U.e) (vd. Anexo III).

Seguidamente apresentamos a síntese a nossa análise onde consta, os temas, as categorias e as sub-categorias no quadro seguinte:

**Quadro 4.** A síntese da análise, os temas, as categorias e as subcategorias

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Sub-categoria</b>
(A) Motivação para a escolha de profissão	A.1. Obtenção de uma oportunidade interessante	
	A.2. Participação na reforma educativa	A.2.1. Possibilidade de Introdução do novos métodos.
		A.2.2. Colaboração com o governo para o desenvolvimento.
		A.2.3. Preenchimento da reforma dos professores da 1ª geração.
(B) A percepção dos professores aos primeiros contactos com a realidade profissional	B.1. Experiência profissional insegura	B.1.1. Enfrentar a nova profissão
		B.1.2. Implementar estratégias pedagógicas
		B.1.3. Ter uma comunicação eficaz
	B.2. O acolhimento é ambíguo	B.2.1. Acolhimento desagradável
		B.2.2. Acolhimento agradável
	B.3. O Trabalho com os alunos é difícil	B.3.1. Trabalho com alunos com diferentes ritmos de aprendizagem

		B.3.2. Falta de assiduidade dos alunos
		B.3.3. Falta de interesse dos alunos
		B.3.4. Falta de condições de trabalho
		B.3.5. Falta de material didáctico
	B.4. Dificuldade no uso da LP, é difícil	B.4.1. Perspectiva dos professores
		B.4.2. Língua LP diferente da materna
	B.5. Condições para os alunos estudarem e trabalharem, insuficientes	
(C) As Estratégias de sobrevivência	C.1. Busca de soluções possíveis	C.1.1. Pedido de apoio
		C.1.2. Reflexão sobre a prática
(D) O Posicionamento dos professores face à formação inicial	D.1. Formação Inicial Satisfatória	
	D.2. Formação inicial Insuficiente	
(E) As expectativas dos professores face à sua profissão	E.1. Mudança para exercício profissional de qualidade	
	E.2. Melhoramento no desempenho profissional	
	E.2. Mudança de profissão	
	E.3. Ser professor profissional	

## O Questionário

O questionário consiste num conjunto de questões escritas a que a resposta também é por escrito. Geralmente utiliza-se quando se pretende ter acesso a um elevado número de actores no seio de uma organização ou num contexto social específico (Afonso,2005, p.101). No nosso caso, a opção pelo questionário não teve tanto a ver com o número de sujeitos mas com a distância a que nos encontrávamos. A opção por aplicação do questionário online teve a mesma justificação ver a distância, embora neste particular o facto de a internet não ser acessível com facilidade em Timor, tivesse acrescentado alguns outras dificuldades. Em termos substantivos, a técnica do questionário permite cobrir três áreas de informações. Pode centrar-se na recolha de dados o que o correspondente sabe (conhecimento ou informação) ou

orientar-se para o que o respondente quer ou prefere (valores ou preferências), bem como para seleccionar o que o correspondente pensa ou crê (atitudes e convicções) (Tuckman cit. Afonso, 2005, p. 103).

A escolha do questionário teve como objectivo a recolha de informações relevantes sobre a opinião dos professores principiantes e o seu tratamento quantitativo. Sabemos contudo, que existem várias limitações associadas à adopção deste método de investigação mas mesmo estando cientes das mesmas, resolvemos prosseguir tomando as devidas precauções pois existirão sempre algumas interrogações sobre os resultados alcançados devido à forma como cada inquirido interpreta as diferentes questões (Ghiglione e Matalon, 2005 cit. Sapina, 2008, p.69). Procurámos respeitar os critérios referidos na literatura de especialidade: formulação dos itens de forma simples e clara, adequada à compreensão dos respondentes prováveis, verificação de obter a informação que permitisse atingir os objectivos da investigação (o critério da fidedignidade, o critério da validade e o critério da representatividade (Afonso, 2005). Este método ajuda ainda a compreender fenómenos, as atitudes, opiniões e preferências que apresentam algumas dificuldades na sua expressão em termos de comportamentos observáveis. A literatura assume ainda que este método é o único que se pode aplicar em grande escala a um número elevado de inquiridos. Justifica a escolha do questionários a fim de obter dados precisos ao estudo.

O questionário obedeceu aos seguintes objectivos:

- Conhecer a opinião dos professores recém-formados em Díli quanto à sua experiência profissional nos primeiros tempos da docência;
- Obter algumas representações dos inquiridos, acerca das dificuldades e as necessidades sentidas nos primeiros anos de carreira profissional.

O Questionário - Os Primeiros Anos de Actividade do Professor/a - foi criado a partir dos objectivos formulados, na literatura sobre os professores principiantes (*vd.* Capítulo II) e, considerando a especificidade do nosso estudo, baseámo-nos na realidade timorense, nas nossas experiências enquanto professora e nos resultados da análise do conteúdo das entrevistas.

O questionário foi organizado em três partes: a primeira pretendeu conhecer algumas características dos respondentes. As duas partes seguintes foram organizadas em itens

fechados. Os itens eram relativos à situações de dificuldades experienciadas e de necessidades apercebidas nos primeiros anos de carreira pelos professores

Para as respostas utilizamos uma escala de tipo Likert, com quatro pontos, pretendendo apreciar o grau de concordância em relação as situações, pelos os sujeitos que responderiam aos questionários. A opção pelos 4 pontos da escala teve a ver com o facto de, tendo um reduzido número de professores principiantes de português no país, procuramos evitar que as respostas no ponto neutro/indiferente fosse escolhida. Assim, decidimos excluí-lo no nosso questionário, de tal forma a escala, no questionário é de 1 a 4 com as seguintes definições: 1. concordo totalmente; 2. concordo mais do que discordo, 3. discordo mais do que concordo; 4. discordo totalmente.

Na construção do questionário começámos por redigir itens que posteriormente foram analisados de forma a cobrir os nossos interesses de pesquisa. Os itens foram formulados em termos das dificuldades nos primeiros anos de serviço e também foram redigidos sob a forma de enunciados de necessidades percebidas nesse mesmo período inicial da actividade docente. O questionário integra os itens relativos aos aspectos que respeitam à realidade educativa timorense, tais como a organização do plano de aula relacionando com a carga horária, o número alunos, a disponibilidade de materias escolares e a relação com a língua de introdução e, por outro lado, à exigência do objectivo do nosso campo de pesquisa, que determina de forma adequada, as dimensões nele incluídas. Assim, de um conjunto inicial de 70 itens, acabamos por ter 50 itens, tentamos porém agrupar as questões relacionadas às dificuldade experienciadas e as questões que visavam saber quais as necessidades percebidas no decorrer dos primeiros anos de exercício profissional e, proporcionamos ainda outras questões relacionadas ao ambiente do ensino de aprendizagem de modo geral. Desta forma o questionário ficou constituído em dois grupos. O primeiro grupo (I) sobre as dificuldades experienciadas, com 26 itens e o segundo grupo (II) foi sobre as necessidades percebidas, pelos professores nos seus primeiros anos de exercício profissional com 24 itens. O que pedíamos era o grau de concordância dos respondentes com as afirmações contidas nos itens, de acordo com a seguinte chave: 1. concordo totalmente; 2. concordo mais do que discordo; 3. discordo mais do que concordo; 4. discordo totalmente.

No presente estudo, o recurso ao questionário justifica-se mais pela distância a que nos encontrávamos dos sujeitos que queríamos interrogar, do que propriamente pelo seu elevado

número. De facto, por razões logísticas, não era possível realizar este questionamento sem ter recorrido ao questionário e à sua versão eletrónica. Embora reconhecendo algumas limitações a esse questionamento, nomeadamente o facto de a internet não constituir ainda um recurso generalizado dos professores em Timor, foi nossa opção realizar o questionário e pedir que a sua resposta fosse suportada pelos novos meios de comunicação. Dadas as razões acima referidas quanto a recolha de dados através do questionário, utilizamos a mesma população das entrevistas, os professores de português Díli.

O questionário elaborado, foi enviado através do correio electrónico (email), sendo anteriormente contactados pela mesma via e pela via telefónica, o pedido o endereço dos professores foi através de uma colega que se disponibilizou e também através da rede social facebook. O questionários foi enviado durante o mês de Janeiro para os professores, no total (30). As respostas recebidas foram 20 questionários durante os meses Fevereiro e Março do ano 2011.

Uma vez recolhidos os dados, procedeu se o tratamento estatístico efectuado com o auxílio do programa SPSS estatistic 18 e Excell 2007. Em primeiro lugar queríamos saber se as respostas como se distribuíram as respostas tendo em conta a escala utilizada (1 – 4), com a finalidade de obtermos uma visão geral dos resultados.

Para descrever “o choque de realidade sentida pelos professores principiantes”, numa primeira análise, tentamos verificar em quais itens, a opção (1.concordo totalmente) e (4. discordo totalmente.). Indicador da ausência de dificuldades e necessidade percebidas. Em seguida analisamos os gráficos, verificando a percentagem obtida em cada um dos itens, tentando compará-los com os itens relativos à situações do ensino na sala de aula, no ambiente da escola assim como outros factores intervenientes processo do ensino e aprendizagem. No final apresentamos uma síntese na análise.

### O grau de fidelidade do questionário

Como já referimos a razões de distância e logística, não foi possível comprovar a validade do questionário, na realização de um Pré-questionário. Nesse sentido utilizamos *alpha* de Cronbach, para testar grau de fidelidade do questionário - Os Primeiros Anos de Actividade do Professor/a que aponta para a consistência interna das perguntas que o constituem. Realizamos a valiação através do coeficiente *alpha* de Cronbach que mede a capacidade explicativa de uma determinada variável ou factor pelas perguntas que a compõem.

Quando o valor de *alpha* de Cronbach é superior a 0,70 é lícito afirmar que as variáveis em causa são bem explicadas pelas perguntas consideradas, dado que a probabilidade de erro é de apenas 30%. No nosso estudo, podemos afirmar que o questionário é válido, pois apresentou um *alpha* de Cronbach de 0,862.

Cronbach's Alpha	N of Items
,862	50

## **Capítulo IV - Apresentação e Discussão dos Resultados**

Depois da recolha e da análise dos dados obtidos através dos instrumentos de recolha. Neste capítulo apresentamos a análise dos dados, tendo como referências as opções metodológicas no capítulo III, com o propósito de dar respostas aos objectivos definidos no capítulo I. Inicialmente optamos por apresentar a descrição dos dados resultantes da aplicação da entrevista e numa fase seguinte apresentamos os dados obtidos através do questionário, *Os Primeiros Anos de Actividade do Professor/a*.

A apresentação dos dados obtidos nesta trabalho de investigação, serão apresentados de forma simples, a fim de poder esclarecer tais resultados bem e claros. Iníciamos por fazer a apresentação os resultados obtidos através da análise de conteúdo das entrevista efectuados aos seis professores de português em Díli abrangidas no presente estudo. As áreas temáticas, categorias, subcategorias e indicadores serão apresentados em forma de quadros de análise onde se inclui a frequência das unidades de registo (U.r) e de unidades de enumeração (U.e).

Feita a análise do conteúdo, emergiram as seguintes cinco temáticas:

- A. A motivação para a escolha de profissão.
- B. A percepção dos professores aos primeiros contactos com a realidade profissional.
- C. As estratégias de sobrevivência.
- D. O posicionamento dos professores face à formação inicial.
- E. As expectativas dos professores face à sua profissão.

### **4. 1. Apresentação e discussão dos dados obtidos através da entrevista**

Neste capítulo, procedemos à descrição e a discussão dos dados obtidos através de análise do conteúdo dos protocolos das entrevista efectuada aos seis professores de português em Díli. Foram incluídas matrizes e quadros resultantes da análise de conteúdo, que servirão para explicitar de uma maneira simples e sintetizada a informação recolhida. (Anexo I), Feita a

análise do protocolo das entrevistas realizadas, emergiram as seguintes cinco temas:

- A motivação para a escolha de profissão;
- A percepção dos professores aos primeiros contactos com a realidade profissional;
- As estratégias de sobrevivência;
- O posicionamento dos professores face à formação inicial;
- As expectativas dos professores face à sua profissão;

O quadro a seguir se apresenta a evidência dessas áreas temáticas e as categorias identificadas.

### Quadro 8

#### Temas e Categorias Emergentes das Entrevistas

Temas	Categorias
A motivação para a escolha de profissão	Obtenção de uma oportunidade interessante
	Participação na reforma educativa
A percepção dos professores aos primeiros contactos com a realidade profissional	Experiência profissional insegura
	Acolhimento desagradável
	Acolhimento desagradável
	Trabalho com os alunos é difícil
	Dificuldade do professor em LP.
	Dificuldade dos alunos em LP.
Condições para os alunos estudarem e trabalharem.	
As Estratégias de sobrevivência	Busca de soluções
O Posicionamento dos professores face à formação inicial	Formação Inicial Satisfatória
	Formação inicial Insuficiente
As expectativas dos professores face à sua profissão	Preocupações profissionais
	Necessidades Percebidas

Pareceu-nos pertinente apresentar a frequência de cada categoria na medida que poderia oferecer uma visão global do resultado e poderia revelar alguma indicação para a análise. Pode observar-se no seguinte quadro, o peso relativo das categorias focadas pelos

entrevistados e traduzidas pelas categorias criadas, peso que se obteve contabilizando as unidades de registo que se agruparam nas diferentes categorias.

### Quadro 6

#### O peso das categorias emergentes das entrevistas

Temas	Categorias	Fre q. U.r	% n=6
A motivação para a escolha de profissão	Obtenção de uma oportunidade interessante	2	33,3
	Participação na reforma educativa	13	83
A percepção dos professores aos primeiros contactos com a realidade profissional	Experiência profissional insegura	27	6100
	Acolhimento desagradável	4	33,3
	Acolhimento agradável	8	66,6
	Trabalho com os alunos é difícil	14	100
	Dificuldade do professor em LP.	3	1,16
	Dificuldade dos alunos em LP.	10	100
	Condições para os alunos estudarem e trabalharem.	2	33,3
As Estratégias de sobrevivência	Busca de soluções.	18	100
O Posicionamento dos professores face à formação inicial	Formação Inicial Satisfatória	8	83
	Formação inicial Insuficiente	9	83
As expectativas dos professores face à sua profissão	Preocupações profissionais	4	33,3
	Necessidades Percebidas	20	100

Como se pode verificar no quadro, 100% dos professores principiantes manifestam que, *o trabalho com os alunos é difícil*, revelam *dificuldade com os alunos na LP*, entretanto numa mesma (100%) percentagem revelam a *busca de soluções* para superar tais dificuldade e *percebem das suas necessidades*. Revelam ainda os professores, 83% que pretendem contribuir na *participação na reforma educativa*, afirmam ter *uma Formação Inicial Satisfatória* mas por outro lado reconhecem a *Formação Inicial Insuficiente*. Nesse aspecto parece haver uma relação com a prática profissional vivida pelos professores principiantes que, 100%, testemunham *ter uma experiência profissional insegura*. Apesar de numa opinião considerável, 66,6% dos entrevistados manifestam que obtiveram *acolhimento agradável nas escolas*, paralelamente numa mesma opinião de 33% os entrevistados revelam uma opinião oposta *acolhimento desagradável nas escolas*, referem as escassas *condições para os alunos estudarem e trabalharem* e revelam as suas *preocupações profissionais*.

E, em seguida apresentamos detalhadamente os quadros com as respectivas categorias, subcategorias. Assim passamos à apresentação dos dados feita consoante os temas e as categorias e subcategorias definidas anteriormente. Iniciamos por fazer a apresentação do tema, *A Motivação para a Escolha de Profissão*.

#### **4.1.1. Motivação para a Escolha de Profissão**

Questionámos os nossos entrevistados sobre as razões que os terão levado a optar por esta actividade profissional como professores. Obtivemos um conjunto de unidades de registo que agrupámos em duas categorias como se pode observar no Quadro 10. Obter uma oportunidade de emprego interessante e poder participar na reforma educativa de Timor parecem ser as razões invocadas.

**Quadro 10 - Motivação para a Escolha de Profissão**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Obtenção de uma oportunidade interessante</li><li>• Participação na reforma educativa<ul style="list-style-type: none"><li>• Preenchimento da reforma dos professores da 1ª geração</li><li>• Colaboração com o governo para o desenvolvimento</li><li>• Possibilidade de Introdução de novos métodos</li></ul></li></ul>

Na perspectiva dos entrevistados a possibilidade de aprender a Língua Portuguesa parece ser forma efectiva de aprender a Língua Portuguesa, uma vez que no país os estudantes só contactam com o português na sala de aula e é uma oportunidade de obter outras oportunidades para um jovem. Como se pode verificar nos seguintes excertos:

“ (...) comecei a estudar o português, em 1999 e, gostei e gostaria de aprender (2).

“ (...) eu queria também por um motivo privado porque eu penso se há menos recursos nessa área (...) possa aproveitar alguma coisa (E1).

**Quadro 8**  
**Participação na reforma educativa**

Subcategoria	Indicadores	% Nº: 6
- Possibilidade de Introdução de novos métodos.	- Mudar as estratégias dos professores	33,3
	- Aumentar a criatividade dos professores	16,7
	- Mudar o ensino em língua portuguesa	16,7
	- Participar na educação de outros.	16,7
- Preenchimento da reforma dos professores da 1ª geração	- Há poucos professores de LP, há mas já de idade.	50
- Colaboração com o governo para o desenvolvimento	- Partilhar com o governo para o desenvolvimento	16,7

Da análise do Quadro 8 mostra a distribuição dos indicadores encontradas para as três subcategorias na segunda subcategoria anterior referida. A Possibilidade de poder participar na renovação do sistema educativo parece ser relevante já que referem introduzir de novos métodos, colaborar no desenvolvimento e não deixar abertos os lugares dos professores que entretanto se reformam. Como se pode verificar nos excertos dos seus discursos que são elucidativos destas perspectivas:

“ (...) posso ensinar os alunos e introduzir o novo método de ensino de língua portuguesa (...) ”. (E4).

“ (...) porque a ciência evolui a ciência muda, passa então nós não podemos dar aulas da maneira como os professores ensinavam, temos de adequar ao tempo (...) um professor que possa mudar estratégias que agora ainda existe do ensino básico (...) ” (E2).

Como se pode ver E2 salienta que aos novos professores parece caber uma tarefa de

renovação tanto no plano das estratégias quanto na criatividade do ensino.

*(...) 2004 os alunos só lêem, escrevem lêem e repetem o que o professor diz, não há criatividade nos professores (...) Os professores que me ensinavam, eram poucos criativos ou seja usavam um método tradicional (...)*” (E2).

Na opinião de E6, a sua motivação se baseou na educação dos outros,

*“(...) A minha motivação é educar outras pessoas (...)*” (E6).

Um aspecto que os novos professores referem na sua motivação é preencher os lugares dos professores de língua portuguesa mais idosos, como se pode verificar nos seguintes excertos:

*” (...) Os homens ainda são mínimos e ainda estão com poucos números na profissão como professores, principalmente na língua portuguesa (...) neste momento a maioria dos professores são da primeira geração (...)*” (E1).*“( (...) As professoras de língua portuguesa eram na maioria professoras já de meia-idade, (...)*” (E2).*“( (...) Espero me tornar um bom professor porque acho que sou jovem (...)*”(E5).

Realça E1 a importância dos professores no desenvolvimento da nação.

*“( (...) No meu ponto de vista essa profissão é importante para uma nova nação e espero me tornar um bom professor porque acho que sou jovem e sou um dos exemplos para a nova geração que ensina português nas escolas, e Timor precisa da minha contribuição em especial para o desenvolvimento da língua portuguesa (...)*” (E1).

Em síntese, neste primeiro tema identificámos as concepções dos professores em relação a motivação de escolha de profissão temos verificado que os professores de um modo geral evidenciaram diferentes razões: de aprender a língua portuguesa, de motivo privados, de renovar o ensino de língua portuguesa, de contribuir para o desenvolvimento e em ocupar os lugares dos professores que vão aposentar.

Parece poder afirmar-se que há uma preocupação dos novos professores quanto a ao desenvolvimento da educação no país. As evidências relacionadas à reforma dos professores vai ao encontro da opinião de Meneses (2008), muitos dos professores, após concluírem o curso de bacharelato, deixarão de ensinar, devido à idade avançada e entrarão na reforma, deixando as escolas novamente sem professores que falem a língua portuguesa. Neste sentido, torna-se urgente repensar a reintrodução da Língua Portuguesa e reformular toda a estratégia de ensino e de formação, abraçando as novas teorias no âmbito da didáctica das línguas e da formação de professores, adaptando-as ao contexto específico de ensino aprendizagem de Timor-Leste.

Os professores parecem apresentar a necessidade de alguma mudança no ensino, como referem serem motivados pela introdução de novas estratégias de ensino baseando nas experiências enquanto alunos. Esta opinião vem ao encontro de Flores, (2008). As experiências pessoais mais marcadas, vividas ao longo da vida escolar, positivas e/ou negativas, parecem exercer uma influência decisiva na forma como os participantes deste estudo vêem os que foram seus professores, constituem uma marca de referência importante para o seu entendimento e prática de ensino.

#### **4.1.2. A percepção dos professores aos primeiros contactos com a realidade profissional**

Tal como referem os estudos realizados sobre o primeiro contacto com a realidade também estes professores ao serem confrontados com a realidade profissional tiveram dificuldades em se integrarem na nova realidade. Da análise do discurso dos respondentes obtivemos um conjunto de unidades de registo que agrupámos em cinco categorias, como se pode verificar no quadro seguinte.

### **Quadro 9**

#### **A percepção dos professores aos primeiros contactos com a realidade profissional**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>
• Experiência profissional insegurança	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfrentar a nova profissão</li> <li>• Implementar estratégias pedagógicas</li> <li>• Ter uma comunicação eficaz</li> </ul>
• Acolhimento é ambíguo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acolhimento desagradável</li> <li>• Acolhimento agradável</li> </ul>
• Dificuldades no trabalho com os alunos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho com alunos com diferentes ritmos de aprendizagem</li> <li>• Falta de assiduidade dos alunos</li> <li>• Falta de condições de trabalho</li> <li>• Falta de material didáctico</li> </ul>
• Dificuldade na Língua portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problemas do professor na LP</li> </ul>

- Problemas do aluno na LP
- Língua LP diferente da materna

Constatamos que em todo este estudo esta categoria é mais abordada pelos sujeitos, é experiência insegura perante a prática profissional. Para perceber os primeiros contactos com a realidade profissional dos respondentes, passamos em seguida para a análise da subcategoria.

## Quadro 10

### Experiência profissional insegura

Da análise do quadro demonstra a distribuição dos indicadores encontradas para as três subcategorias na segunda categoria. Para enfrentar uma nova profissão parece ser importante poder-se comunicar bem para ser possível a implementar as estratégias planeada.

No que se refere a nova profissão os professores enfrentaram momentos difíceis ao ambiente profissional, em como se começar a ensinar e como adaptar a complexa realidade na escola que é diferente ao que obteve na formação inicial. Como podemos ver alucinados nos excertos:

*“ (...) Nos primeiros anos eu, tive que começar a ser uma professora, senti algumas dificuldades (...) Lembro-me perfeitamente e com essa entrevista fez-me recordar os momentos em como é que eu iria ensinar (...)”*(E6).

*“ (...) Achei que foram momentos difíceis, porque tive que enfrentar uma realidade complexa profissional (...)”*.(E3).

*“ (...) Nos primeiros momentos senti ainda algumas dificuldades em adaptar ao ambiente de professor (...)”*(E1).

*“(...) aprendi muita coisa sobre o ensino, mas a realidade de enfrentar os alunos por vezes é difícil implementar na realidade timorense (...)”*(E4).

Verifica-se que é difícil transpor situações teóricas para a prática e viver situações que nunca se experienciaram, sendo comum a ideia de que os aspectos teóricos e práticos não se podem dissociar. A falta de preparação em relação ao ensino e os diferentes níveis de ensino. Os dados mostram, que os entrevistados (67%), passaram por momentos de tensão no início da sua carreira. Como revelam os professores:

*“ (...) Eu e os meus colegas somos os primeiros bacharéis e somos considerados bons*

*professores, mas, na verdade ainda senti um pouco dúvidas frente dos alunos e ainda outros (...) Tive dificuldades nos primeiros momentos (E1).*

*“ (...) eram os momentos que eu senti algumas dúvidas em como começar a ensinar, como organizar esses pequenos alunos (...)”(E5).*

*“(...) Nos primeiros momentos senti medo e atrapalhada em não conseguir alcançar os objectivos (...) não gostei, foram momentos difíceis (...)”,(E3).*

*“(...) Nos primeiros anos senti algumas dificuldade porque as crianças do 1º ano, vi que há uma grande diferença o comportamento das crianças e diferente dos adultos (...)” (E6).*

Os dados revelam que o contacto com a realidade nas escolas, nas turmas, com os alunos, com o programa e o programado conduzem a um desconforto entre as expectativas ideais com a realidade de sala de aula. Os professores (50%) testemunham através dos seus relatos:

*“ (...) Não consigo terminar o conteúdo na aula apesar de ter feito o plano porque tenho que repetir mais vezes para o alunos compreenderem (...)” (E5).*

*“ (...) Não consegui ensinar toda..., por exemplo os conteúdos da disciplina, não tinha uma estratégia em como levar os alunos a uma meta, então só usava um método, e depois repetir, repetir este método eles não compreenderam tive que repetir, mais com este método (...)”,(E1).*

*“(...) há alunos que não conseguem fazer nem compreender nada não têm livros de apoio, não têm dicionários e com isso tenho dificuldades em organizar uma aula, e também chega a um momento que não consigo ensinar o programa. (...) as vezes há uma dificuldade de não ter o material completo e o texto é escrito no quadro e isso perco muito tempo para isso (...)” (E3).*

Análise parece identificar a falta de preparação dos professores e parece ser a causa da dificuldade de contactar com os alunos. Como revela o professor E5:

*“ (...) ainda tenho alguma dificuldade em encarar os meus alunos principalmente quando eles não entendem o que eu digo ou ensino (...) muitas vezes não consigo achar exemplos para explicar melhor o conteúdo e fico muito agarrado ao texto(...)”.*

Revela E4 a dificuldade de fazer entender aos alunos.

*“(...) lembro-me muito bem quando comecei a ensinar os alunos se mostravam muito calados, e atentos a ouvir-me, o ambiente parecia que eu estava só, fiquei confusa em como continuar a aula, os alunos estavam atentos mas não falavam(...)”(E4).*

Dos discursos dos professores podemos inferir que estes consideram a importância da avaliação para a melhorar a qualidade porém revelam a sua dificuldade em avaliar os alunos. A avaliação constitui também uma temática que representa alguns problemas para dois professores, nomeadamente o que se refere as dificuldades de atribuição de notas. Salientam terem preocupação em relação avaliação aos alunos, relacionando com a pouca motivação dos alunos.

*“(...) alguns alunos não tem grande interesse de saber isso preocupo-me porque irei ter problemas em como avaliar o seu desempenho(...)”(E6).*

*“(...) acho que é um pouco difícil avaliar os aluno nessa condição de estudo que eles enfrentam(...) nos exames também não consigo e nem posso exigir muito perante essas condições acabo por fazer uma avaliação pouco qualitativa ou seja um pouco fácil (...) estou a criar uma má qualidade mas que na verdade se fizer uma avaliação mais difícil todos reprovaram(...)”(E5).*

Os entrevistados reportam a respeito da recepção nos seus primeiros momentos de experiência, como se verifica na seguinte categoria.

### Quadro 11

#### O Acolhimento é Ambíguo

Subcategoria	Indicadores	% N=6
- Acolhimento desagradável	- Acharam-me ainda uma aluna	33
	- Foi apenas um professor que mostrou gentil	33
- Acolhimento agradável	- Receberam me bem	33
	- Cederam a responsabilidade	50
	- Acolheram no grupo de LP	16,7
	Total	83

Da análise do Quadro 14 mostra a distribuição dos indicadores encontradas para as duas subcategorias na terceira categoria. Registam aspectos positivos e negativos. Os aspectos agradáveis acompanhados com uma boa relação com a cultura e o ambiente da escola que favorece a adaptação.

Dos seis professores quatro evidenciaram que foram bem acolhidos, tiveram boas relações, há partilha na busca de soluções às dúvidas em excepção dois professores revelaram numa outra opinião. O conhecimento da língua portuguesa foi uma das razões desse acolhimento, como revelam os entrevistados nos excertos:

“ (...) *Acho que damo-nos muito bem, conseguimos trabalhar juntos, no sentido de podemos apoiar um e outro para resolver os problemas relativos aos alunos (...)*” (E6).

“ (...) *tinha sido formada no departamento de Língua Portuguesa e a partir daí, tivemos boas relações muitas vezes pediam-me ajuda para traduzir as lições (...)*”(E2).

” (...) *Os colegas do trabalho sempre procuramos trabalhar juntos para resolver os problemas de indisciplina de avaliação e aproveitamento dos alunos (...)*”(E3).

A língua de introdução o português no ensino também fez parte nos relatos, que fez com que (os professores) se adaptaram com mais facilidade. Parece indicar alguma necessidade por parte dos professores *experientes* em relação a língua portuguesa, como se pode verificar nos relatos:

“(...) *quando eles souberam que eu fazia parte da língua portuguesa ou que eu conhecia um pouco da língua portuguesa ficaram contentes comigo, quanto mais que alguns professores são os meus colegas da formação contínua (...)*”(E1).

“ (...) *quando cheguei sentiram uma grande ajuda com a minha presença (...)*” (6).

Por um lado dois professores expressam aspectos desagradáveis no seguinte excerto “ (...) *Foi apenas um professor que se mostrou gentil e recebeu bem, mas os outros professores não (...)*”(E3).

*impossível uma professora de língua portuguesa com a minha idade, acharam que ainda era uma aluna (...)*” (E2).

## Quadro 12

### O Trabalho com os alunos é difícil

Subcategoria	Indicadores	% N=6
--------------	-------------	----------

- Trabalho com alunos com diferentes ritmos de aprendizagem	- Têm bom comportamento, mas não têm capacidade	16,7
	- Alunos muito caladinhos mas têm boas notas	16,7
	- Alunos têm muita fraqueza	33
- Falta de assiduidade dos alunos	- Os alunos faltam muitas vezes.	33
- Falta de interesse dos alunos	- Os alunos não têm interesse.	50
	- Os alunos não querem estudar	16,7
- Falta de condições de trabalho	- Ensina em turmas grandes	16,7
	- Ensina disciplinas diversas	33,3
	- Falta do rigor no regulamento da escola	33,3
	- Falta de responsabilidade	50
- Falta de material didáctico	- Falta de material de ensino a nível nacional	50
	- Falta de manual em algumas disciplinas	16,7
	- Falta de livros em LP	50
	Total	100

O quadro 15 mostra as dificuldades dos professores em trabalhar com os alunos com diferentes ritmos de aprendizagem como se pode verifica no relato dos professores:

“ (...) Os aluno que não têm capacidade os que têm muitas fraquezas nos estudos como fazer com eles (...)” (E3).

” (...) Há alunos que mesmo que nós explicamos, tentamos explicar bem, mas não conseguem fazer nem compreender (...)” (E2).

Outro aspecto que os entrevistados focam é o aspecto da assiduidade, por exemplo expressam os entrevistados nos seguintes excertos:

“(…) Numa maioria dos estudantes raras vezes frequentam as aulas (...)” (E2).

“(…) Em Timor o número de faltas é tão grande que quase todos os estudantes podem

*reprovar por número de faltas (...)*” (E2).

*“(...) Alguns (há alunos) embora dominam o conteúdo mas costumam faltar as aulas (...)*” (E3).

No que refere ao interesse, referem os entrevistados o pouco interesse em saber, e de estudar, manifestam dificuldades em seguir a aula e não gostam da língua portuguesa.

*”( (...) alguns alunos não têm grande interesse de saber (...)*”. (E6).

*“( (...) há pouco interesse em estudar não se entende porque? (...)*” (E5).

*”( (...) comecei e ingressar na realidade profissional na escola secundária de no 9º ano, naquele momento os alunos também não estavam interessados com a língua portuguesa, eles não gostam da língua portuguesa* (E2)

*”( (...) (As vezes é por razão dos alunos não terem) e interesse em aprender mesmo que esforcem* (E5).

*”( (...) contactamos com crianças, e algumas vezes não tem interesse em aprender* (E6).

*”( (...) os alunos não são muito interessados, e eles participam na minha aula com dificuldades, mas os alunos não parecem interessados* (E2).

Os relatos dos professores sobre as suas experiências parecem estar relacionados com as escassas condições referidas na subcategoria seguinte. Reporta-nos que, os professores principiantes enfrentam problemas relativamente ao ensino, nomeadamente, *escassas condições de trabalho*, como se pode verificar nos resultados obtidos. As dificuldades são para além das condições escolares, a falta de infra-estruturas adequadas, referem também a *falta de material de ensino a nível nacional* especificamente a *falta de livros*, e a inexistência de manuais o material de ensino representa um aspecto fundamental e, dessa forma é difícil realizar um trabalho, uma vez que, a falta de livros para os alunos em sala de aula constitui um desafio dos professores. Como podemos verificar no discurso dos professores.

*“( (...) Acho que sobre o aproveitamento dos alunos (...) neste momento ainda não há material de ensino a nível nacional para todos os alunos (...)*”(E6).

*”( (...) O material porque as vezes é uma dificuldade de não ter o material completo (...), por não terem livros (...) em algumas disciplinas, ainda não há o manual para ensinar (...)*”(E3).

*”( (...) ainda não há um manual destinado aos alunos até este momento (...)*”(E2).

As condições de trabalho constituem um dos pontos problemáticos para os professores principiantes, uma das dificuldades que também evidenciam é a carga horária no ensino, a leccionação em várias turmas, a existência de um número elevado de alunos por turma e o número de turmas por professores. O número de horas lectivas, muitas vezes implica a preparação de aulas de diferentes níveis.

” (...) os alunos são muitos numa turma por volta de 50 a 60 alunos e a relação, atenção isso é difícil de conhecer todos os alunos e para ajudá-los individualmente (...)” (E5).

”(...) na escola tenho que leccionar também outras disciplinas (...)” (E4).

”(...) na primária leccionamos todas disciplinas para um ano, uma turma (...)” (E1).

”(...) estamos no 9º ano durante dois períodos nós ensinamos aquilo que o ministério nos indica ou seja o currículo (...)”(3).

Os professores entrevistados, evidenciam aspectos em relação ao rigor no regulamento interno da escola, como dizem os entrevistados:

“(...) preocupo-me com o aproveitamento dos alunos (...) porque parece-me (professores) que muitos dos nossos colegas costumam deixar a aula ou sejam muitas vezes (...)” (E4).

“ (...) Acho que há uma falta de rigor no regulamento da escola e isso dificulta e desfavorece o aproveitamento do aluno, (...)” (E2).

“ (...) Alguns professores pensam que a carreira de professor é só para ganhar uma boa vida mas não pensam na responsabilidade de um bom professor, (...)” (E1).

Em relação ao ensino de Língua portuguesa os Professores (50%) revelam através da entrevista:

“ (...) Nós ainda não temos livros ou manuais para o ensino do português (...)” (E5)

“ (...) Há alunos não conseguem fazer nem compreender, nada acho que é porque não têm livros de apoio, não têm dicionários (...)” (E2).

“ (...) Não tem dicionário, não tem material (...)” (E2).

Obtivemos um conjunto de unidades de registo que agrupámos em duas subcategorias como se pode observar no Quadro 16. Em relação as dificuldades presentes no sistema de educação em Timor Leste, os entrevistados salientam a dificuldade quanto a língua de introdução no ensino, referem as dificuldades por parte do professor e dos alunos com se pode verificar no

seguinte quadro.

### Quadro 13

#### Dificuldade no uso da LP é difícil

Subcategoria	Indicadores	% N=6
- Dificuldade do professor na LP	- Dificuldade do professor em explicar em português	16,7
	- Os professores não explicam a matéria por causa da LP	16,7
- Dificuldade do aluno na LP	- Dificuldade em fazer-me entender	50
	- Português em Timor (difícil, difere da língua materna e só contactam na sala de aula)	67,7
	<b>Total</b>	83

A dificuldade de realizar a aula parece haver a sua relação com a língua materna no país. Na leitura do quadro, parece ser uma dificuldade presente no país, pelo facto da LP ser uma nova língua para a nova geração, e, os três professores revelam as suas experiências nas entrevistas: “ (...) *A maior dificuldade que tive eu tinha algumas palavras para cada disciplina que eu não conhecia muito bem (...) dificuldade em explicar aos alunos em português, principalmente nas disciplinas de matemática, em muitos alunos eu notei e acho que as dificuldades é só na língua (...) Os alunos também não conhecem bem ... mas vezes tentamos explicar em língua portuguesa e os alunos não compreendem (...)* ” (E1). “ (...) *A dificuldade é a língua eles sabem ler mas têm a dificuldade em expressar (...)* ” (E4). “ (...) *Há alunos não conseguem fazer nem compreender, nada (...)* ” (E2).

As evidências sugerem, a implementação de estratégias adequadas ao ensino, parece haver a relação com o programa na formação inicial. Pretende-se um apoio intensivo em relação à língua portuguesa:

” (...) *O que queria, temos que esforçar para que os alunos compreendam a língua, através do esforço (...) temos que abrir alguns cursos de língua de aula extra para apoiar o crescimento da língua (...)* ” (E1).

A diferença existente entre a LP e as línguas maternas parece ser um dos desafios no ensino da Língua portuguesa, como se pode ver no relato dos entrevistados (67%), sobre as suas

experiências:

” (...) *Na realidade timorense em que o português segunda língua não é falada (...)*” (E3).

” (...) *Para contactar com a língua também apenas na sala de aula não temos muitos contactos em Língua Portuguesa (...)*” (E1).

”(...) *é difícil aprender uma língua que é muito diferente da língua materna (...)*” (E5). ” (...) *O português, (os alunos) achavam difícil (...)*” (E2).

Sugere a realização de apoio aos estudantes em relação a Língua Portuguesa, como uma forma de melhorar a aprendizagem em outras disciplinas, como se pode verificar na opinião seguinte:

” (...) *em Timor nós aprendemos português, principalmente para os jovens, temos algumas dificuldades porque nós aprendemos a língua e a ciência em simultâneo (...)*” (E1).

Em síntese, no segundo tema identificámos as concepções dos professores ao que diz respeito à categoria *Experiência profissional insegura*, os entrevistados revelam as suas dificuldades no início de carreira, sendo que diferentes sentimentos implicam o seu modo de estar na profissão destaca os conflitos vividos pelos professores perante toda essa mudança temos verificado que os professores sentem dificuldades ao enfrentar a nova profissão. Os professores descrevem as suas experiências, mostram os momentos de dúvidas e tensão também referem algumas situações onde devem ser tomadas algumas medidas onde salientam a fraca motivação e capacidade dos alunos em acompanhar a aula, o número de alunos em cada turma a falta de material é um obstáculo insuperável pelos professores principiantes. Estas dificuldades vividas nos primeiros anos de carreira, remetem para os sentimentos significativos de (dúvida, medo, insegurança) aos professores principiantes, no que é referido pelos autores “nesse período os professores são estrangeiros num mundo estranho e desconhecido, essa transição é constituída de diversas dificuldades, pois apesar de o professor ter passado muitas horas nos bancos de escola volta para esse mesmo ambiente, com outras responsabilidades e uma nova função (Johnston e Rian, 1983, cit. Marcelo1999, p.114). As evidências indicam a mínima qualidade de educação actual, indica o fracasso na selecção da entrada dos alunos. Parece haver a necessidade criação de centros profissionais que possam acolher alunos com capacidades mínimas para seguir as aulas nas escolas. Sugere ainda às escolas uma selecção ao perfil de entrada de estudantes com capacidades que se possam desenvolver. Os professores sugerem a necessidade de criação de turmas especiais para o

acompanhamento dos alunos com diferentes ritmos de aprendizagem. Por um lado as evidências salientam a fraca motivação por parte dos estudantes. Isto indica que se deve repensar sobre a criação de actividades, condições, facilidades, baseadas num profundo diagnóstico das necessidades de aprendizagem por parte dos professores. Por outro lado, esses relatos ilustram a realidade nas escolas. Parece existir um incumprimento de certas normas estabelecidas. Sugerem os professores o cumprimento dos professores ao regulamento interno nas escolas e a criação de actividades motivadora que promovam a motivação nos alunos.

A Dificuldade vivida no exercício profissional remete para os aspectos significativos no sector educacional, especialmente no que se refere às políticas educacionais e às novas exigências no exercício da docência. Esse facto implica aos professores principiantes alguma pressão e insegurança, com diz Marcelo (2008) e Wideen et al, (1998): “a empregabilidade é um choque cultural para professores iniciantes especialmente preparado para o pior. A adaptação é mais fácil quando a cultura de uma corresponde às características do professor e pelo contrário é difícil quando a cultura que a ele é desconhecido”. Destaca ainda o autor que, os sentimentos de insegurança, de inadequação e ineficácia começam a surgir, quando os professores principiantes não concretizam as suas próprias expectativas e as expectativas da escola e também na carga docente da falta de tempo de reflectir sobre as aulas, começam a sentir-se inseguros e duvidam de suas capacidades para resolver os problemas complexos que enfrentam. Uma das fontes mais importantes de *stress* é o sentimento de que não se domina as situações e os contextos de intervenção profissional” (Nóvoa, 1997:26). A confrontação das expectativas acima referidas (motivação) com a realidade escolar e da sala de aula, provoca sentimentos de desilusão e em certa medida, um choque, dado que o real não corresponde ao esperado (Flores, 2000). A desmotivação e a frustração decorrem nos professores quando não alcançam objectivos previstos e do desfasamento entre o esperado e o vivido. São, factores como a desmotivação e desinteresse dos alunos e assunção das funções docentes, por vezes diferentes daquilo que se imaginava (Flores, p.36).

Os professores principiantes identificaram alguns aspectos que eles gostariam de melhorar na formação inicial, especialmente no que respeita à existência de actividades mais práticas e de maior integração entre o conceito científico e pedagógico, integrando de maneira gradual as escolas e os alunos nas escolas. Parece desejável que a eficácia da formação se traduza a um isomorfismo entre a formação inicial e os estágios profissionais, que poderão minimizar os aspectos apresentados, essas evidências vão ao encontro da perspectiva de (Girux,cit.

Imbernón,2007a,p.49) “uma etapa de socialização em que o novo professor se integra como membro activo e participante no colectivo dos professores. Os novos professor têm um problema específico, o conceito teórico e prático durante a formação inicial choca com a realidade prática da escola, a vida quotidiana e dentro da aula, no qual tem de estar a tomar decisões constantemente, mas sem ter um parâmetro de actuação e, os quais a acolher-se nem uma formação que acha que facilite sobre a sua actuação prática diária. Verifica-se também que o processo de integração ao ambiente profissional requer uma dinâmica de parceria entre as instituições onde os sujeitos se formam e as que recebem no início na profissão.

Importa também, nesta fase do estudo, reforçar a relevância do discurso sobre as dificuldades sentidas em relação a Língua de introdução. Por um lado o português é a língua oficial do país desde o ano 2002 (CRDTL), mas a realidade Timor enfrenta desafios, nomeadamente em relação à formação de professores e de uma maneira geral o ensino no país, como refere o actual ME: “línguas oficiais, o tétum e o português e nesse sentido está-se a para procurar todos os meios não só para o reforço do ensino formal como também preencher o tempo dos jovens e crianças para além da escola, para um melhor aproveitamento e um melhor processo de aprendizagem da Língua Portuguesa, já que o português é parte da nossa identidade”. Parece haver um investimento significativo em relação a esse aspecto como refere o Decreto-Lei 23, 2010 (Estatuto Carreira Docente). Por um lado o governo neste momento está a fazer um programa de formação de forma a capacitar os professores em relação ao currículo. Por outro lado há a insatisfação em relação ao referido programa (CJITL, 2010). Pelo que parece, existe uma discrepância entre as necessidades sentidas pelos professores e a formação oferecida. A necessidade possui uma conotação objectiva, porque é inevitável e obrigatória e um significado subjectivo porque são vividas e percebidas no sujeito que a sente. O sujeito sente necessidades em função daquilo que considera útil para permanecer de acordo com os seus próprios valores e segundo as orgânicas da sociedade em que vive. É neste sentido que o conceito de necessidades está sempre associado aos valores e às normas onde este se exterioriza enquadra (Rodrigues e Esteves, 1993).

Nesse sentido parece haver o desajustamento entre as necessidades presenciadas pelos professores e a formação recebida. Para além dos outros problemas já mencionados parece ser um problema específico do país a falta de livros.

### 4. 1. 3. As estratégias de sobrevivência

De um conjunto de unidades de registo agrupamos em uma categoria - Busca de Soluções – de emergiram duas subcategorias. Como se verifica no quadro seguinte.

**Quadro 14**  
**Busca de Soluções**

<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>% Nº: 6</b>
- Pedido apoio	- Procurar apoio dos colegas	33
	- Partilhar com outros na aprendizagem do aluno	50
Reflexão sobre a prática	- Procurar estratégias novas de ensino	50
	- Aprofundar o conhecimento sobre o ensino	50
	- Pesquisar material de ensino	16,7
	- Ser exigente	16,7
	Total	100

Embora os professores enfrentaram dificuldade nos seus primeiros anos de exercício profissional. Nas entrevistas revelam algumas soluções para suas dificuldades. No Quadro17 verificamos uma modalidade sugerida pelos professores entrevistados, é, a existência de professores, grupos de professores mais experientes na escola, na (universidade) formação inicial ou de instituições relacionadas, que podem partilhar as suas experiências e reflectirem sobre a sua actividade, as dificuldades, dúvidas. Os dados revelam a necessidade de apoio nos primeiros anos de carreira, apoio de um professor com funções específicas de apoio e de orientação para esclarecimento de dúvidas elucidação das tarefas a desempenhar e na resolução de problemas relativos ao exercício de funções docentes (estratégias, avaliação, de Língua Portuguesa) como se pode verificar nos relatos:

*”(...) as dificuldades que eu enfrentei nas escolas eu vim consultar aos professores como é que podia fazer ou dizer isso ou aquilo para melhorar o meu ensino (...)”(E2).*

*” (...) tive que tentar o apoio de outros professores porque não sou da área (...)”(E1)*

Partilhar com os professores mais experientes foi uma das formas de superar as suas dificuldades no início de carreira, 50% dos entrevistados relatam nos seus discursos:

*” (...) Tento dialogar c m eles, através do diálogo é que vou ajudar (...)”(E1)*

*” (...) Eu costumo consultar as pessoa mais experientes, aos meus professores do curso, aos meus colegas e também na internet (...) ” (E5)*

*” (...) Através de cursos e se encontrar um professor que tiver mais experiências sobretudo nessa área (...) ” (E3)*

*“ (...) Gostaria de ter apoio em tudo, de um professor ou de uma instituição (...)” (E2).*

Para além de pedir apoio, como foi referido anteriormente, os professores também, evidenciam formas de superação, como se poder ver seguidamente, apoio individual e em grupo aos alunos, sugestão de trabalhos de grupo, como se pode verificar:

*“ (...) Chamei individualmente para explicar as suas dificuldades (...) ” (E1).*

*“ (...) Sugerir-lhes trabalhos de grupo para que pudessem completar os apontamentos e tentar explicar melhor (...) Dar-lhes mais atenção (...) ” (E2).*

*“(...) Costumo aplicar, é, aproximar-me dos que são mais fracos e motivá-los, para eles terem mais vontade de querer aprender em estudar (...)”(E3).*

*” (...) Valorizar nos trabalhos deles (...)”(E2).*

Tendo em conta as escassas condições, uma das estratégias utilizada foi a exigência, como se verificar no discurso do professor:” (...) *Como os alunos ainda não me conheceram, ainda não me conheceram então as vezes tiveram medo porque eu mostrava como uma pessoa exigente (...) ” (E1).*

Parece ser uma estratégia possível, uma vez que nas escolas ainda não existem manuais disponíveis, uma forma eficiente para manter a disciplina na aula assim como em outros

trabalhos tanto individuais como em grupo.

Os professores entrevistados (50%), evidenciam a busca de estratégias para superar as suas dificuldades na aula, como se pode verificar nos exemplos:

” (...) *os alunos estavam atentos mas não falavam, tive que procurar meios para os fazer falar através de outras actividades (...)* ” (E4)

” (...) *Tentei ultrapassar diversificando os métodos de ensino, por exemplo contar histórias, criar jogos que pudessem motivar os alunos a aprender (...)* ” (E6).

” (...) *Algumas estratégias que eu aplicava na escola, aos alunos que podem compreender aquilo que nós explicámos e alguns não compreendiam então eu tentei dividir os alunos em duas partes e depois para aqueles que não sabem ler eu vou dar algumas tarefas para eles estudar, para eles estudarem como podia ler e a e vou para os outros alunos que já sabem ler com alguma ciência (...)*”(E1).

A reflexão a sua própria prática foi também uma estratégia. Como se verifica no seguinte excerto, a forma como os principiantes buscam novos conhecimentos para melhor ampliarem os seus conhecimentos sobre o ensino, 50% dos entrevistados testemunham através dos seus relatos:

“ (...) *tentei preparar melhor, mas mesmo assim como já tinha mencionado, depende da turma que eu ensino (...)* ” (E4).

”(...) *tenho que preparar bem a matéria, para ensinar outras disciplinas (...)*”(E2).

“(...) *achei que sempre me reflectia as aulas obre a formar de otimizar a aula (...)*”(E5)

No terceiro tema identificámos as concepções dos professores superaram as suas dificuldades nos primeiros contacto com a realidade apoiaram se aos professores mais experientes e a reflexão sobre a sua prática. As experiências dos professores principiantes vêm ao encontro de Huberman (1995): explicita que, os dois aspectos “à descoberta “ e “ sobrevivência. Realça o autor que, apesar de não ser uma regra, esses dois aspectos podem ser vivenciados ao mesmo tempo e é devido à descoberta que se têm forças para enfrentar as dificuldades e angústias da sobrevivência. O choque de realidade ocorre quando os professores se confrontam com a complexidade da situação profissional e caracteriza-se por um princípio de sobrevivência e pelo predomínio do valor prático (Veeman, 1984). A prática reflectida, parece poder relacionar-se com o que sustenta Schön (1991) acerca da reflexão sobre a prática e que é

realizado de forma retrospectiva e simultânea com a própria prática. Para tal torna-se necessária, uma reflexão sistemática que proporcione o conhecimento de si e dos outros (os alunos), de onde decorram estratégias que levem os professores principiantes a novas formas de saber ser e saber fazer.

Verifica-se que o processo de inserção profissional requer uma dinâmica de parceria entre as instituições, a formação inicial. É notório nos excertos, uma crítica dos professores principiantes. Parece que sentem um abandono, uma falta de apoio e não sabem a quem devem recorrer, tentam solucionar e encontrar as respostas ao seu próprios questionamentos recorrendo aos que acham que os podem ajudar a encontrar a solução. Estas afirmações vão ao encontro de Silva (1994), Alves (1997), Alen (2009), Alen e A. Allegroni (2009) que numa opinião idêntica (relativamente aos professores) propõem os programas de acompanhamento baseado num espírito de parceria por parte das instituições (formação inicial) com as instituições escolares.

#### **4. 1. 4. O Posicionamento dos professores face à formação inicial**

Verifica-se na seguinte categoria - O Posicionamento dos professores face à formação inicial a teoria e a prática são duas vertentes importantes para o exercício profissional, em que cada uma delas se complementa. De um conjunto de registos agrupámos em duas categorias - Formação Inicial Satisfatória e Formação inicial Insuficiente.

**Quadro 15**  
**Formação Inicial Satisfatória**

<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>% Nº: 6</b>
	- Foi uma aprendizagem satisfatória	33
	- Teve cadeiras de relevância ao ensino	50
	- Foi importante a prática	50
	Total	83

Assim entende-se dos discursos, uma certa ambiguidade que advém das necessidades

profissionais. Cinco professores principiantes consideram terem obtido uma formação inicial positiva em relação aos conhecimentos relativos às suas funções como professores revelam aspectos positivos em relação á formação inicial, 50% refere que tiveram acesso a teorias de relevância ao ensino e acharam que a prática foi importante para ao seu desempenho profissional, como se pode ver alucinados nos excertos:

” (...) *tive cadeiras, como didáctica, ensino do português língua não materna. Nessas cadeira tínhamos que apresentar trabalhos (...) Durante as aulas não só falávamos mas tínhamos de fazer trabalhos autónomas para apresentar na sala de aula, tivemos debates durante as aulas (...)*”(E2)

“(...) *a formação que tive aprendi muita coisa sobre o ensino e aprendizagem muita teoria sobre o ensino tive cadeiras sobre a didáctica (...)*”(E3).

”(...) *tivemos cadeiras que tem a relevância com a minha realidade profissão (...)*”(E4).

Numa opinião 50% dos respondentes atribuem uma importância à formação prática, como se pode verificar nos discursos:

” (...) *aprendi muitas coisas, a fazer o plano de aulas. E coloquei na prática o que aprendi nas aulas (...)*”(E5).

” (...) *é o estágio pedagógico e isso contribuiu muito para eu ter uma noção sobre o ensino (...)*”(E4).

” (...) *Achei o estágio interessante (...) foi uma fase da formação condiz com a minha realidade na escola (...)*”(E2).

**Quadro 16**  
**Formação Inicial Insuficiente**

Subcategoria	Indicadores	% Nº: 6
	- O sentimento de insuficiência na dinâmica	33
	- A prática na formação foi breve.	50
	Total	83

Numa opinião inversa ao no Quadro 19, referem os professores que não estavam bem preparados para exercer as funções da profissão e que a prática foi breve parece ser a opinião

invocada. Como se pode verificar alucinados nos excertos:

” (...) *Eu pensei que eu estava um pouco preparado na parte da disciplina da língua portuguesa mesmo que sinto um pouco fraco (...)* ” (E1).

Opiniões opostas ao quadro anterior, evidenciam a insuficiência, nos aspectos relativos à teoria nomeadamente nas estratégias aplicadas.

“ (...) *mas acho que não foram suficientes acho deveria ter mais dinâmica nas aulas visto que vamos enfrentar alunos precisamos de prática (...)* ” (E2).

” (...) *Tive só três meses de estágio e acho que o tempo não é suficiente, para mim é melhor o tempo do estágio prolongue mais tempo é melhor um semestre todo para ter mais prática. Mas isso depende dos professores. Porque eu acho que este tempo só de três meses, só em 6 aulas, nós não podemos dominar ou fazer tudo o que nós queremos mas se for um tempo mais longo então nós podemos utilizar mais de seis aulas durante 1 semestre, nós ficámos mais preparados em relação à prática (...)*”(E2, E4,E3).

Em síntese por um lado acharam que a formação foi positiva em nos aspectos teóricos mas por outro lado os professores atribuem uma grande parte das dificuldades nos seus primeiros anos serviços a aspectos relacionados com formação inicial tiveram menos oportunidade em contactar com os alunos durante o tempo da formação prática. Essas afirmações vão ao encontro da literatura (Arends,1995) O choque surge quando o professor principiante deixa de ser a audiência e passa a ser o actor. Quando alguém inicia a profissão docente, teme a falta de adequação dos seus modos de pensar e agir, não sabe a quem pedir ajuda, nem como pautar os seus procedimentos Silva, (1997). Sugere os professores à formação inicial, mais tempo na formação prática. Para terem mais oportunidade de contactar e implementar a aprendizagem teórica, como forma de preparação para a inserção profissional. As evidências parecem apontar a uma diferença de apoio aos professores. Sugerem a realização de cursos a todas as disciplinas, o apoio, a criação de condições de apoio através programas de inserção. Modalidade de apoio ou assistência, pela existência de um professor/orientador e a possibilidade de partilhar experiências em grupo. A necessidade de que os programas de formação de professores e do processo de inserção de professores (Flores 2000). Veeman (1988) propõe um modelo de apoio aos professores iniciantes, por parte de professores mais experientes, no primeiro ano de actividade.

#### 4. 1. 5. As expectativas dos professores face à sua profissão

Na análise da opinião dos entrevistados sobre - As expectativas dos professores face à sua profissão - pode se verificar que os respondentes apresentam diferentes opiniões. Da análise emergiram duas categorias. Como se pode verifica-se no seguinte quadro

**Quadro 17**

#### **Expectativas dos professores face à formação inicial**

<b>Categoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>% N=6</b>
- Preocupações profissionais	- Preocupação com a qualidade do ensino	16,7
	- - Preocupação com a responsabilidade dos professores	16,7
- Necessidades percebidas	- Apoio de cursos e professores experientes	66,7
	<b>Total</b>	66,7

Reportam os professores a preocupação sobre a condição de trabalho nas escolas em geral e o uso da língua portuguesa no ensino, como se pode verificar nos seguintes relatos:

*“(...) Tenho a preocupação com a qualidade do ensino (...) ainda preocupo com as disciplinas que as vezes temos que explicar em língua tétum, como será a qualidade ? (...)”(E4).*

Uma das preocupações presentes no discurso é a responsabilidade da comunidade da escola: *“(...) O eu preocupava em relação ao ensino de aprendizagem é a responsabilidade dos professores em todas as escolas (...) tolerar os professores para algumas coisas relacionadas com a necessidade dos professores, mas prejudicamos o futuro dos estudantes (...)”(E1).*

Um aspecto curioso no ponto de vista dos professores principiantes de português na seguinte categoria – Necessidades Percebidas - O quadro reporta o entusiasmo do professores principiantes e sugerem apoio ou seja programas de apoio e formação para a resolução sobre as dificuldades nas escolas e também para uma formação contínua.

Reportam os professores:

*“(...)Gostaria de ter apoio em tudo, de um professor ou de uma instituição(...)”. (E1),”*

*“(...)O ministério de educação está a fazer formação para os professores de língua indonésia, mas, é bom também aos professores de língua portuguesa (...)” (E2,E3),.*

Os entrevistados (66,7%) sublinham a necessidade de uma aprendizagem contínua:

*”(...)No futuro gostaria de continuar para os estudos para um nível mais alto. Estou na licenciatura mas pretendo também continuar para a pós-graduação (...)”(E4).*

*“(...) Para ser uma boa professora tenho que estudar mais, pretendo continuar a pós graduação se tiver a oportunidade (...)” (E2).*

*”(...) pretendo terminar os meus estudos e continuar a ensinar (...)”(E5).*

*”(...) Por exemplo, estudar mais (...)” (E1).*

*”(...) Mas se for a ensinar numa turma do nível mais alto, tenho que aprender mais é um pouco difícil (...)” (E6).*

Os professores pretendem no futuro mudar para uma de profissão mais fácil.. Como podemos ouvir nos excertos:

*”(...) no futuro gostaria de tradutora (...). Não mudamos de um lado para o outro ficamos no mesmo sítio para trabalhar, não vamos encarar os alunos (...) e como tradutora se não terminarmos dentro daquele momento podemos adiar (...)”(E3).*

*”(...) Quero escrever poesias para as crianças - porque agora também em Timor ainda não há escritor para crianças (...)”(E1).*

Os dados revelam o entusiasmo dos professores no seu exercício profissional: uma missão a cumprir, um desejo a realizar é ser professor profissional. Como reportam 50% dos entrevistados, opiniões diversas em relação a experiência profissional obtida:

Os professores afirmam que gostam de ser professores e interessam-se na transferência do seu conhecimento, no relacionamento com as crianças, na oportunidade de formar jovens e no conhecimento contínuo podemos verificar no discurso revelam o interesse em desenvolver no seu modo global, o desejo de lidar com as crianças os alunos, jovens. Em partilhar com eles o conhecimento e no desenvolvimento das pessoas. Como podemos verificar nos seguintes relatos:

*”(...) Porque gosto de lidar com crianças e partilhar com os alunos o conhecimento que tenho (...)”(E4,E6).*

” (...) *quero partilhar com os outros lidar pessoas em especial os jovens (...)* ” (E5).

” (...) (como professora) *podemos passar ou transmitir os nossos conhecimentos as outras pessoas e outras pessoas aprendem e transformam-no em seus saberes (...)*”(E3).

” (...) (Gostaria de) *fazer crescer neles a vontade de aprender (...)* (Gostaria de fazer crescer neles) *a procura de saber na sua vida de criança (...)* ” (E6).

Opinião relacionado com o desenvolvimento pessoal:

”(...) *Gosto, porque aquilo que nós já esquecemos, por exemplo aquilo que nós aprendemos no pré-secundário, no secundário também algumas ciências na primária nós estamos confusos podemos rever vamos conhecer e aprender mais podemos aproveitar (...)* *acho que como professor sempre temos algo de novo, porque sempre acompanhamos o desenvolvimento da ciência (...)* *na carreira de professor como se não deixamos a ciência passar aproveitamos sempre aquilo que é novo para os estudantes, aproveitamos sempre para ver a evolução da ciência (...)* ” (E1).

Em síntese, relativamente à análise desta categoria, verificamos que os professores evidenciam as suas preocupações em relação ao ensino de um modo geral e ao ensino do português. Para o melhoramento do seu desempenho parece sugerir a formação de professores uma modalidade contínua para os cursos de mestrado e doutoramento. Mudança de profissão parece ser uma alternativa dos professores principiantes para uma profissão mais fácil.

Na opinião de (Alves, 2001), o professor principiante por um lado se sente estranho perante a situação nos seu primeiros anos de exercício profissional é uma situação que já conhecida teoricamente na sua formação inicial. As condições iniciais de instabilidade, confusão e insegurança podem vir a projectar-se no futuro do professor, tornando-se geradoras de ansiedade, opressivas, alienantes, multiplicadoras de receios e desconfianças, inviabilizando um desenvolvimento vocacional harmonioso. A consequência de não atender os problemas dos professores principiantes, em muitos países resulta o abandono da docência (Marcelo, 2008).

#### **4. 2. Apresentação e Análise dos Dados do Questionário**

A apresentação dos dados obtidos através do questionário aos professores principiantes de português em Díli, serão apresentados em forma de gráficos e quadros onde se pode visualizar os resultados em (percentagem e dos respectivos itens) e de cada opção. Os resultados serão descritos de acordo com as duas temáticas: *Nos meus primeiros anos de vida profissional, senti dificuldades* e *Nos meus primeiros anos de vida profissional, senti a necessidade*.

Com o objectivo de simplificar a apresentação dos gráficos optámos pela utilização de abreviaturas para definir os grupos temáticos:

(D) - Nos meus primeiros anos de vida profissional, senti dificuldades.

(N) - Nos meus primeiros anos de vida profissional, senti a necessidade.

Relembramos que as respostas foram dadas numa escala de (1- 4), em que, 1 - concordo totalmente; 2 - concordo mais do que discordo; 3 - discordo mais do que concordo; 4 - discordo totalmente.

Relembramos ainda que questionário elaborado, foi enviado a 30 através do correio electrónico, sendo anteriormente contactados através da mesma via. A recolha as respostas do questionário, foram recebidas através do correio electrónico. O questionário apresentava cinquenta e quatro itens, todos os itens obtiveram resposta pelos vinte respondentes. Tendo respondido ao questionário 20 respondentes, o número total de respostas foi de mil e oitenta.

Numa análise global das respostas, podemos constatar que das mil e oitenta respostas esperadas, obtivemos mil e oitenta respostas o que, considerando o procedimento de aplicação deste questionário, nos parece ser satisfatório, sobretudo quando assumimos que este estudo, tem uma natureza exploratória. As respostas, parecem indicar que as questões apresentadas neste questionário pertencem ao repertório dos inquiridos porque em primeiro lugar verifica-

se a inexistência de ausência de respostas nos pontos da escala 1 e 2, e segundo lugar, aproximadamente 80% das respostas recaem no ponto da escala 1 e 2 (concordo totalmente e concordo mais do que discordo). Seguidamente numa análise global por questões relativas às dificuldades experienciadas.

### Quadro 18

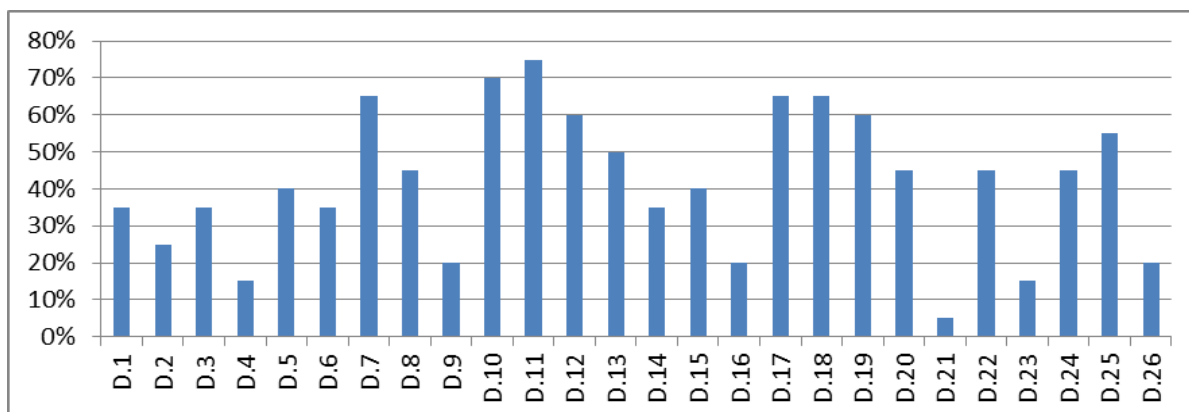
Distribuição das respostas relativas as dificuldades pelos pontos da escala

Pontos da escala	Frequência	%
1	217	41,73%
2	197	37,89%
3	92	17,69%
4	14	2,69%
Total	520	100%

Verifica-se que os maiores valores se encontram nos pontos 1 e 2 da escala (concordo totalmente e concordo mais do que discordo). Revela uma situação de dificuldade considerável dos respondentes (20) à sua escolha. Podemos constatar também que os respondentes, parece que enfrentam dificuldades consideráveis quanto as situações referidas nos 26 itens. As respostas apontam um grau de dificuldade significativa pelos respondentes (20) no início de carreira profissional.

A percentagem global do nível de concordância no ponto 1 da escala (concordo totalmente). Tentamos aferir níveis na opinião dos respondentes.

**Gráfico 1.** Dificuldades sentidas nos pontos 1 da escala



Constata-se a distribuição da escolha pelos 26 itens. A escolha é apresentada em diferentes níveis de percentagem. Parece ao mesmo indicar vários níveis de dificuldade. Verifica-se que a percentagem menor é de 5% recai no item D.21, *manter a disciplina dos alunos na da sala de aula* é uma situação que parece não ser de maior dificuldade, e a maior é de 75% D.11, *ensinar várias disciplinas na escola* situação presente nas escolas.

Em função dos pressupostos anteriores decidimos trabalhar isoladamente os dados relativos aos itens que apresentam uma maior percentagem, a percentagem média e a percentagem mais baixa de respostas no ponto 1 da escala. Depois, apresentamos a percentagem da escala de resposta no ponto e da escala e em seguida os dados referentes aos itens agrupando os pontos 1 e 2 da escala e o ponto 4 da escala e no fim os dados referentes aos pontos da escala 3 e 4.

Iniciamos por apresentar o resultado da análise sobre a percentagem mais alta no ponto 1 da escala (concordo totalmente) como se pode verificar no seguinte quadro:

### Quadro 19

Distribuição das dificuldades significativas no ponto 1 da escala

Nº	Item	%
11	ensinar várias disciplina na escola.	75
10	trabalhar tantas horas de ensino.	70
7	organizar a aula em turmas demasiadas numerosas.	65
17	terminar o conteúdo do programa.	65
18	seleccionar materiais para a minha aula.	65
19	dominar bem o conteúdo dos textos em português.	60
12	adaptar o material ao nível dos meus alunos.	60
22	ajustar o ensino ao contexto em que trabalho.	55
25	gerir bem o tempo da aula.	55

O quadro reporta, as dez situações apresentadas no questionário que os (20) respondentes consideram como as dificuldades mais consideráveis na sua experiência no início de carreira, situam se numa percentagem de 55% aos 75%, a percentagem mais alta. Pode-se verificar que a situação de dificuldade que se encontra com a percentagem mais alta (70 - 75%) é o (item D.10) *ensinar várias disciplinas na escola e trabalhar tantas horas de ensino*, são situações

relacionadas com as condições no ensino.

Verificamos três situações (D.7, D.17, D.18) que se situam numa percentagem de 65% são relativas ao ensino aprendizagem, nomeadamente a planificação da aula como o exemplo: *organizar a aula em turmas demasiadas numerosas, seleccionar materiais para a minha aula e terminar o conteúdo do programa.*

Constata-se (itens, D.19, D.12) a dificuldade em *dominar bem o conteúdo dos textos em português e adaptar o material ao nível dos meus alunos.* É uma realidade presente no país que se pode relacionar com a formação inicial, referentes aos programas, as estratégias aplicadas.

Numa percentagem de 55%, os respondentes referem ter dificuldades em *ajustar o ensino ao contexto em que trabalho e gerir bem o tempo da aula.* Pelo que parece haver a necessidade de revisão ao programa de formação inicial e, entre outros desafios, os professores principiantes de português, parecem sugerir a necessidade de diferentes formas de apoio, para superar tais dificuldades.

Dentro do ponto 1 da escala, que aponta o nível *concordo totalmente*, há cinco itens que são assinalados por cerca de 5% a 20% dos respondentes e que pertencem ao mesmo grupo de dificuldades experienciadas que representam a menor percentagem, como se pode observar no quadro.

### Quadro 20

Distribuição dos itens de menor percentagem no ponto 1 da escala

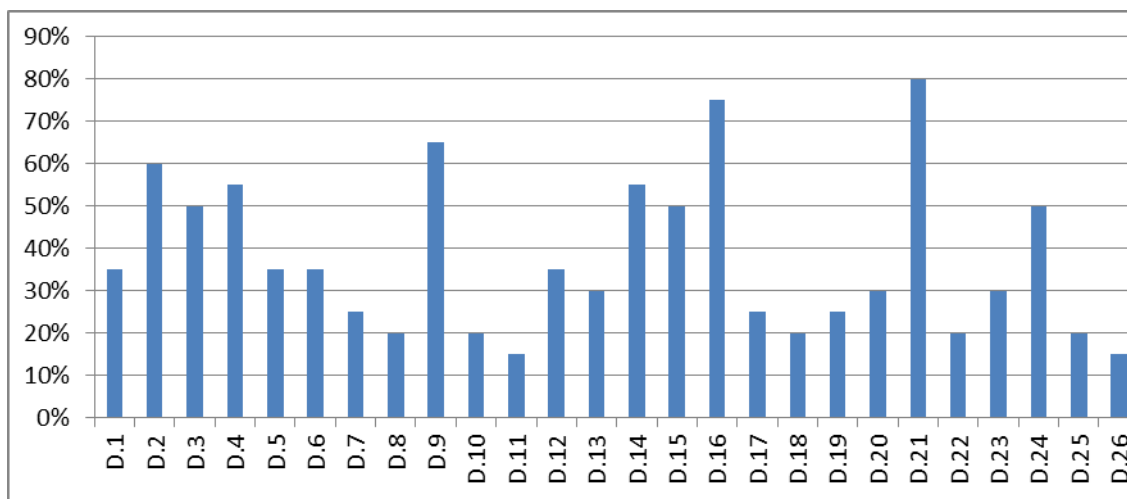
Nº	Item	%
26	comunicar com os alunos na sala de aula.	20
16	realizar/alcançar os objectivos planeados.	20
4	decidir o aproveitamento do aluno.	15
23	comunicar com os pais sobre o aproveitamento e o comportamento dos filhos.	15
21	manter a disciplina dos alunos na da sala de aula.	5

Podemos constatar, que, a situação relativa a disciplina é uma situação que é representada pela percentagem mais baixa de (5%) nessa escala, pelos respondentes. Uma realidade diferente que a literatura diz, (Veeman,1984, 1988) nas investigações nos países ocidentais (Britton et

al.e Serpell citados Marcelo 2008, p.16) que, os problemas que mais ameaçam os professores principiantes são: como gerir a aula, como motivar os alunos, a relação com os pais dos alunos e os companheiros. A realidade dos respondentes, num país que acabou de sair de várias situações de opressão, conflitos e invasão, em que a autoridade, nomeadamente os professores é considerada no país. Os itens relativos a comunicação, tanto em sala de aula, *comunicar com os alunos na sala de aula*, como também em relação aos responsáveis, *comunicar com os pais sobre o aproveitamento e o comportamento dos filhos*, parece que os professores (15% a 20%) não os consideram como dificuldades. Curiosamente ao (item D.16) *realizar/alcançar os objectivos planeados*, parece ser uma opinião de uma minoria dos respondentes, uma vez que tem a sua relação com o quadro anterior que apresenta situações de diferentes níveis de dificuldades. Tal também parece acontecer com os professores principiantes em que existe diferentes níveis de aproveitamento. Parece sugerir um programa de formação que possa articular as teoria e a realidade nas escolas.

Se o ponto anterior é representativo ao 1 ponto da escala que representa uma concordância total, vejamos em seguida ponto 2 da escala (concordo mais do que discordo), aponta para uma outra concordância em relação aos itens. Como se pode verificar no seguinte gráfico.

**Gráfico 2.** Dificuldades sentidas nos pontos 2 da escala.



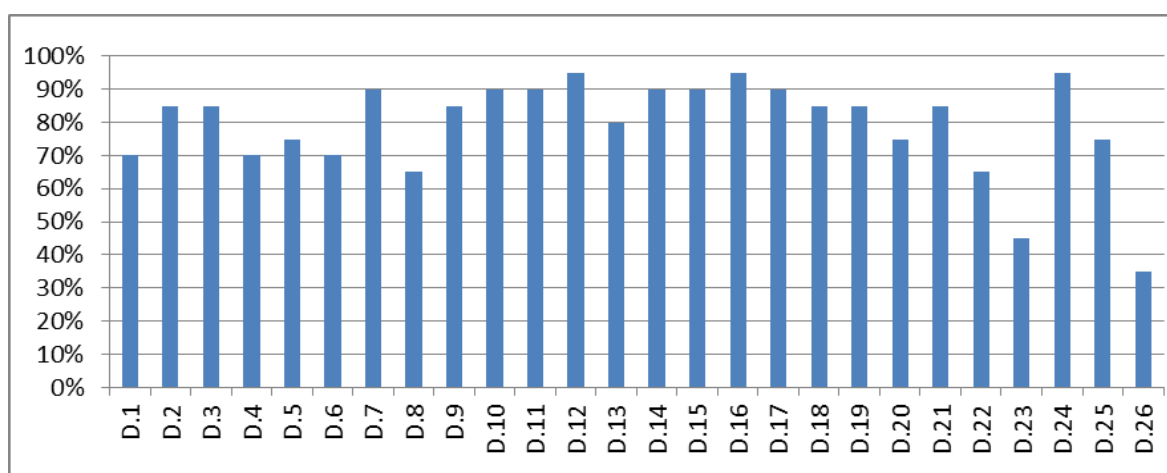
Constata-se a distribuição da escolha da opção nos 26 itens. A escolha é apresentada em diferentes níveis de percentagem. Parece indicar vários níveis de dificuldade pelos respondentes. Verifica-se um acréscimo de percentagem menor de 15%, e a maior é de 80%.

Referimos ao item D.21 *manter a disciplina dos alunos na da sala de aula*, se encontra na percentagem mais alta (80%) uma percentagem oposta do ponto da escala anterior. Que parece indicar que a disciplina é um das dificuldades uma vez que se relaciona com outras

situações na escola. Os itens D.2, *seleccionar estratégias adequadas aos meus alunos*, D.3, *avaliar os meus alunos com justiça* e D.4, *decidir o aproveitamento do aluno*, o item D.24, *conceber o teste de avaliação fiável*, relativos à avaliação obtêm uma percentagem significativa de 50% a 55%, parece indicar uma situação que merece atenção na formação. A avaliação é um ponto essencial em ensino aprendizagem para definir os passos posteriores numa actividade de ensino.

Uma vez que há diferentes níveis de dificuldades nos pontos da escala, vejamos em seguida a análise da representação da soma dos dados no ponto da escala 1 e 2. Considerando o conjunto de valores acumulados dos pontos da escala 1 e 2, tal como se verifica no gráfico 3, é de referir que, as situações apontadas para estes ponto da escala, revelam que os professores principiantes concordam totalmente e parcialmente em relação as situações de dificuldades apresentadas nos 26 itens.

**Gráfico 3.** Dificuldades sentidas nos pontos 1 e 2 da escala

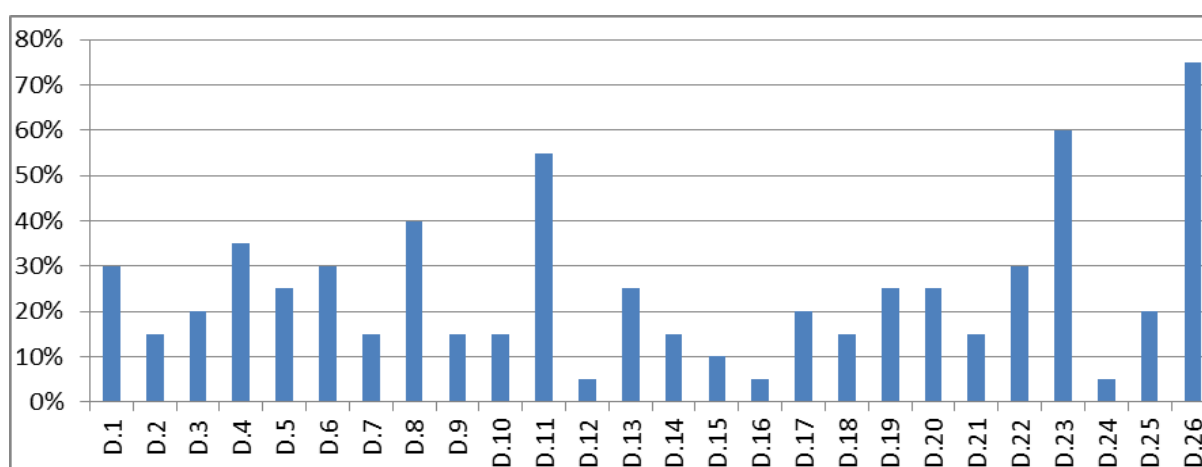


Constata-se que numa percentagem 65% a 95% dos respondentes, consideram como dificuldades as situações apresentadas. Em excepção dos itens relativos à comunicação apresentaram uma percentagem 35% e 45%. É de salientar que os itens D.7, D.10, D.12, D.14, D. 15, D.16, D.17 e D. 24, são apresentados por (85% a 95%) que podemos afirmar segundo os professores principiantes revelam, que conceber o teste de avaliação fiável, adaptar o material ao nível dos meus alunos, realizar/alcançar os objectivos planeados, seleccionar estratégias adequadas aos meus alunos, avaliar os alunos com justiça, utilização da língua portuguesa, organizar a aula em turmas demasiadas numerosas, incentivar os alunos a estudar português, ensinar várias disciplina na escola, resolver os problemas individuais dos

alunos, exercer bem a função num ambiente escolar, terminar o conteúdo do programa, seleccionar materiais, ajustar o ensino ao contexto em que trabalho, gerir bem o tempo da aula, são considerados dificuldades consideráveis. As dificuldades manifestadas dirigem-se, para o repensar em relação ao programa de a formação inicial e aos meios de minimizar tais dificuldades.

Em seguida apresentamos a percentagem cumulativa referente aos pontos 3 e 4 da escala. Diferentemente numa opinião oposta é representada no gráfico seguinte com a percentagem cumulativa nos pontos da escala 3 e 4.

**Gráfico 4.** Dificuldades experienciadas nos pontos 3 e 4 da escala



Considerando em conjunto os valores acumulados dos pontos 3 e 4 da escala, podemos afirmar que encontra-se uma percentagem entre (5% a 75%) que discordam totalmente e parcialmente em relação as situações de dificuldades apresentadas. Analisamos e verificamos que a percentagem é muito reduzida. Indica que apenas 5% dos respondentes parece não terem dificuldades em relação aos itens (D. 12, D.16 e D.24) A análise parece revelar que os professores principiantes experienciaram dificuldades consideráveis no ensino aprendizagem. Voltamos a referir que os itens relativos à comunicação tanto com os alunos, bem como com os pais dos alunos têm a percentagem mais alta (55% e 75%) nos pontos 3 e 4 da escala

Depois da apresentação dos dados relativos às dificuldades experienciadas pelos professores principiantes de português, em seguida abordamos os dados relativos às necessidades percebidas pelos mesmos professores na sua experiencia profissional.

No início relembra, Esteves e Rodrigues (1993) as necessidades dependem sempre dos limites que são impostas ao sujeito de acordo com a sua vida profissional, instituições de

formação e da situação pedagógica propriamente dita. Todos estes aspectos devem ser tidos em conta no processo da transformação de uma necessidade num objectivo de formação. Pretendemos assim através da análise perceber as limites percebidas pelos professores.

Em seguida apresentamos os dados recolhidos relativos às necessidades, que foram apresentados em (24 itens). Num primeiro momento abordamos uma análise global por questões relativas às dificuldades experienciada

### Quadro 21

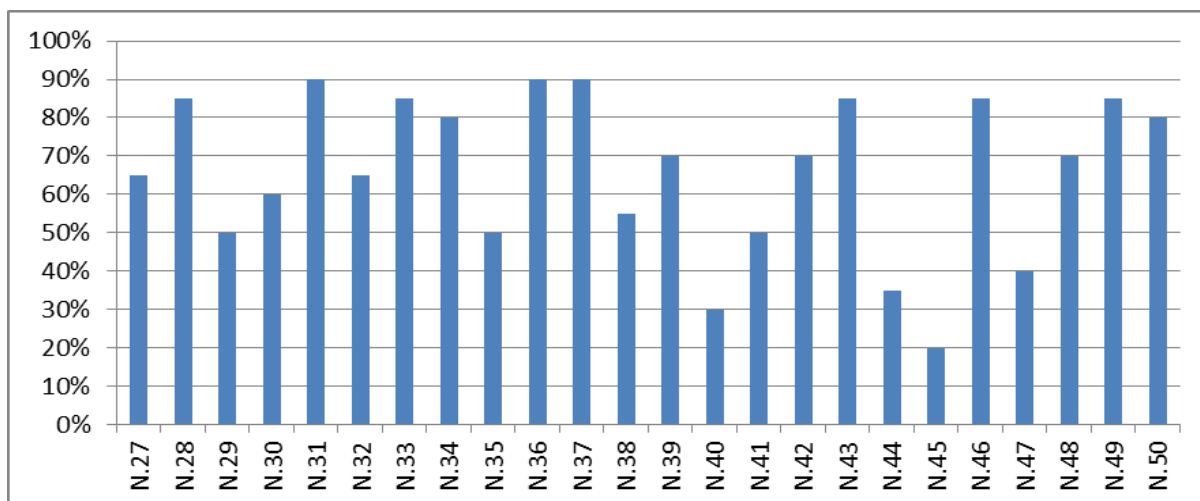
Distribuição das respostas relativas as necessidades pelos pontos da escala

Pontos da escala	Frequência	%
1	317	66,05%
2	132	27,50%
3	29	6,04%
4	2	0,41%
Total	480	100

Constata-se que os maiores valores se encontram no ponto 1 da escala (concordo totalmente) numa percentagem de 66,05%. Representa uma percentagem considerável pelo respondentes (20) em relação as situações referidas nos 24 itens. Contudo encontra-se uma percentagem de (0,01%) no ponto 4 da escala (discordo totalmente). Verifica-se a maior percentagem 93,55 %, dos respondentes situa-se no ponta 1 e 2 da escala, sendo uma percentagem significativa em relação as situações apresentadas (24 itens). Apenas cerca de 6,45%, manifestam a discordância ao escolher o ponto 3 e 4.

A percentagem global do nível de concordância no ponto 1 da escala (concordo totalmente). Tentamos aferir níveis que na opinião dos respondentes dentro dos diferentes pontas da escala.

**Gráfico 5.** Necessidades percebidas no ponto 1 da escala



Constata-se a distribuição da escolha da opção pelos 24 itens. A escolha é apresentada em diferentes níveis de percentagem. Parece também indicar vários níveis de necessidade. Verifica-se que a percentagem menor é de 20%, e a maior é de 90%.

Procedimentos idênticos ao grupo (I) do questionário, decidimos trabalhar isoladamente os dados relativos aos itens que apresentam uma maior percentagem, a percentagem média e a percentagem mais baixa de respostas no ponto 1 da escala. Depois, apresentamos a percentagem da escala de resposta no ponto e da escala e em seguida os dados referentes aos itens agrupando os pontos 1 e 2 da escala e no fim os dados referentes aos itens 3 e 4.

Seguidamente apresentamos, pormenorizadamente os pontos da escala, iniciamos por apresentar os itens presentes no ponto 1 da escala *concordo totalmente*, dos itens com a percentagem mais alta, como se verifica no seguinte quadro.

## Quadro 22

Necessidades significativas no ponto 1 da escala

Nº	Item	%
36	ter tempo para ensinar alguns alunos com dificuldade de aprendizagem	90
37	rigor nas regras do meu trabalho.	90
31	implementar novos métodos de ensino.	90
33	contribuir para a melhoria da cultura existente da escola.	85

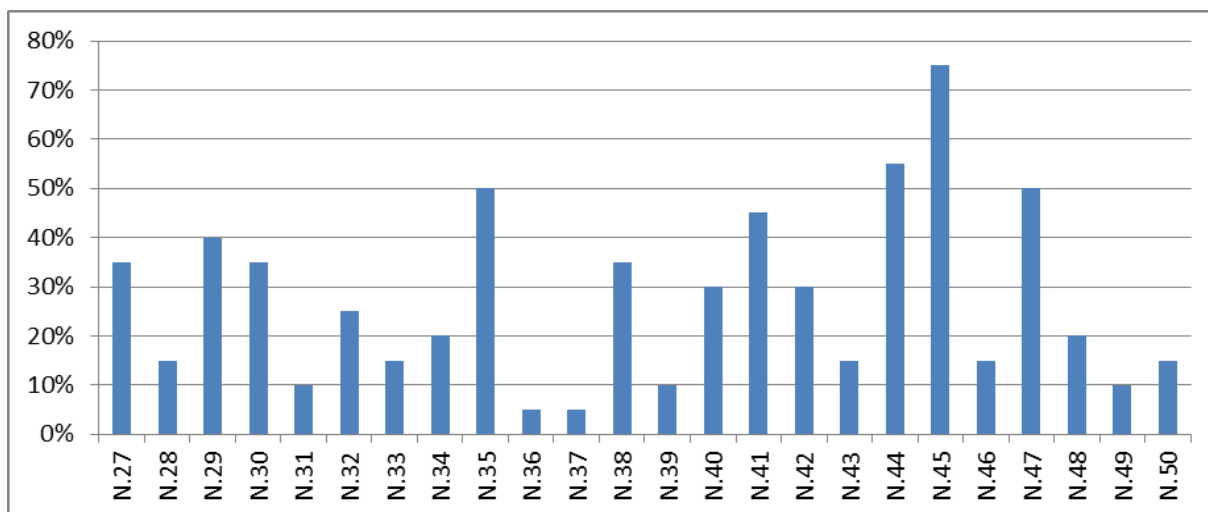
28	ter apoio pedagógico.	85
43	partilhar com os colegas as decisões da escola.	85
46	ter materiais escolares em condições para estudar.	85
49	reflectir sobre meu desempenho profissional.	85
50	criar um ambiente favorável na minha aula.	80
34	envolver os pais dos alunos na responsabilidade da aprendizagem dos filhos.	80

O quadro reporta-nos no total de dez situações apresentadas no questionário que os respondentes (20) consideram como sendo situações necessárias para ao seu exercício profissional. Consta-se, numa percentagem de 90% nos (itens, N.31, N.36, N37), são situações referentes ao ensino de modo geral, referentes ao tempo, a disciplina e implementação de novos métodos. Parecem apresentar a realidade do ensino no país. Como testemunham nas seguintes situações prioritárias nos (itens, N.28, N.33, N.43, N46 e N.49). Relativamente ao (item, N.28) *ter apoio pedagógico*, é uma situação apresentada por 85% dos respondentes. As dez situações apresentadas, parecem indicar a necessidade da criação de programas de indução. O (item N.46) *ter materiais escolares em condições para estudar*, parece ser uma situação de necessidade de urgência na sua relevância com os dados recolhidos (entrevista).

Estas evidências vão ao encontro de (Marcelo, 2008), a possibilidade de melhorar o ensino aprendizagem se desenvolve quando os professores conseguem questionar de forma colectiva o insucesso das rotinas do ensino. Examinam novas concepções do ensino e aprendizagem, encontram formas de responder e as diferenças e os conflitos, e se implicam activamente no seu desenvolvimento profissional.

Verificamos em seguida a distribuição das necessidades percebidas no ponto da escala 2.

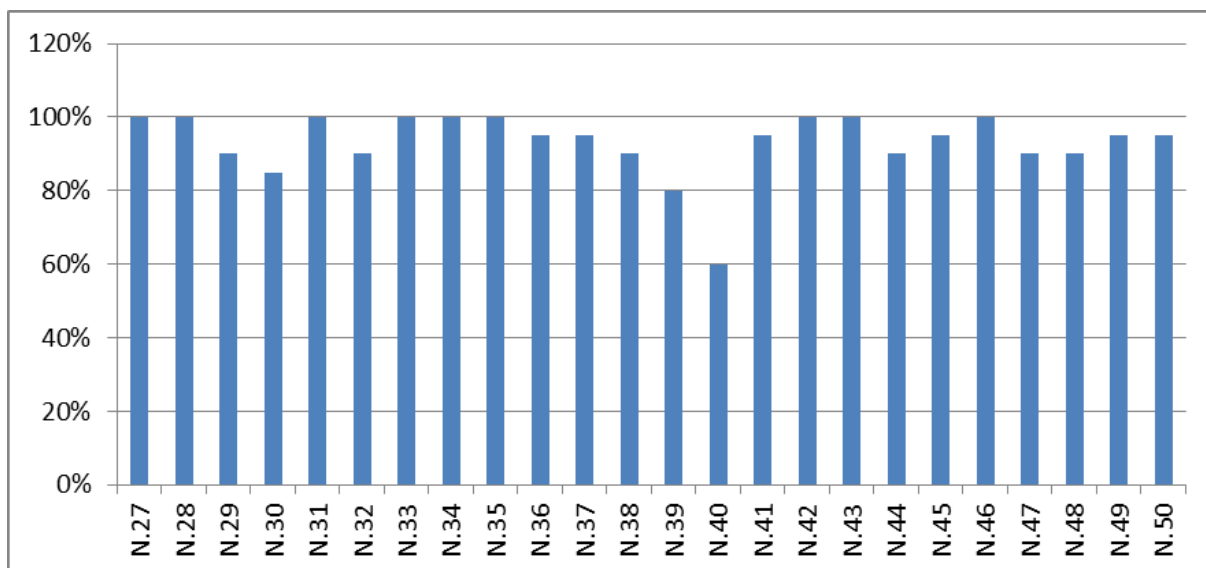
#### **Gráfico 6.** Necessidades percebidas no ponto 2 da escala



Constata-se a distribuição da escolha da opção nos 24 itens. Verifica-se a percentagem menor de 5%, e a maior é de 75%. São manifestadas em diferentes níveis de percentagem. Referimos que o item N.45 *propor as minhas opiniões nas reuniões da escola*, se encontra na percentagem mais alta (75%). Os itens N.35, *ter tempo para ensinar alguns alunos com dificuldade de aprendizagem*, N.4, *comunicar com o director enquanto o responsável da escola* e o item N.47, *ter flexibilidade nas actividades extra curriculares na escola*, são situações relativas à reunião, à comunicação com os responsáveis da escola bem como a atenção nas dificuldades de aprendizagem dos alunos. Estas situações foram manifestadas numa percentagem significativa de 50% a 55%, o que parece indicar uma situação que merece atenção por parte dos responsáveis das escola e das instituições educativas.

O gráfico anterior é representativo à concordância total. O ponto 2 da escala representa uma concordância parcial (*concordo mais do que discordo*). Vejamos em seguida a percentagem cumulativa do ponto 1 e 2 da escala, aponta para uma concordância mais aumentada em relação aos outros itens. Como se pode verificar no gráfico:

**Gráfico 7.** Necessidades percebidas nos pontos 1 e 2 da escala



Constata-se que os itens, na maioria apresentam uma percentagem entre 80% a 100%, que os respondentes revelam necessidades consideráveis. O item N.40 *mudar de profissão* é o item que apresenta a percentagem de 60%. Vejamos em seguida as situações mais necessitadas apresentados pelos respondentes.

### Quadro 23

Necessidades significativas com 100% nos pontos 1 e 2 da escala

Nº	Item	%
28	ter apoio pedagógico.	100
31	implementar novos métodos de ensino.	100
33	contribuir para a melhoria da cultura existente da escola.	100
34	envolver os pais dos alunos na responsabilidade da aprendizagem dos filhos.	100
42	aprender mais.	100
43	partilhar com os colegas as decisões da escola.	100

46	ter materiais escolares em condições para estudar	100
----	---	-----

Verifica-se no quadro o total de 7 itens que apresentaram 100% dos entrevistados como as necessidades presentes nas suas experiências profissionais. As necessidades consideráveis se relacionam com condições pessoais e profissionais.

As situações apresentadas nos (itens N.28 e N 42), *ter apoio pedagógico e aprender mais, a* opinião vai ao encontro da literatura (Feiman cit. Marcelo 2009, p. 15) que os professores principiantes devem a ensinar e aprender a ensinar. Realça o autor que algumas coisas só se aprendem na prática. Numa opinião semelhante de Marcelo, (2009), os professores principiantes necessitam de possuir um conjunto de ideias e habilidades críticas assim como a habilidade de reflectir, avaliar e aprender sobre seu ensino de forma a melhorar continuamente como docente. Para concretizar as necessidades dizia: Cohran-Smith “para permanecer no ensino, hoje e amanhã, os professores necessitam de condições e, é na escola que se apoiam e criam oportunidades para trabalhar com outros professores nas comunidades de aprendizagem.” Cohran-Smith cit. Marcelo 2009, p. 15). As opiniões sugerem a necessidade da criação de programas de apoio aos professores principiantes nos primeiros anos de serviços. Os professores revelam no (item, N.31 e N. 33), a necessidade de reformas para contribuir na melhoria da cultura existente da escola e implementar novos métodos de ensino. Sendo uma fase de entusiasmo e interesse em estar no trabalho (Marcelo 2008) que também se reflecte na necessidade expressa nos (itens N.34 e N. 43), de envolver os pais dos alunos na responsabilidade da aprendizagem dos filhos e de partilhar com os colegas as decisões da escola.

Revelam os respondentes a necessidade em (item 46) ter materiais escolares em condições para estudar. Sugerem os professores principiantes aos responsáveis ou as instituições em educação no país a criação de manuais e condições necessárias para o ensino.

### Quadro 27

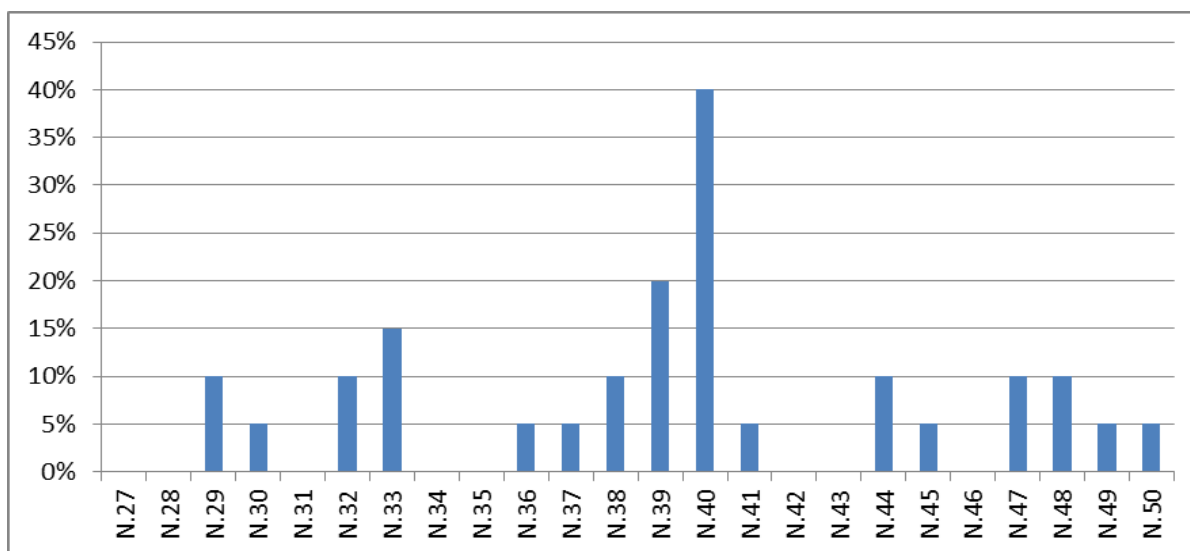
Necessidades significativas com 90% nos pontos 1 e 2 da escala

Nº	Item	%
36	rigor nas regras do meu trabalho.	90

37	apoio dos pais para acompanhar na educação dos filhos.	90
41	ter um estágio mais longo.	90
45	propor as minhas opiniões nas reuniões da escola	90
49	reflectir sobre meu desempenho profissional.	90
50	criar um ambiente favorável na minha aula.	90

Quando se faz a leitura do quadro 31, verifica-se que 90% dos entrevistados consideram como seis situações necessárias na sua experiência profissional, esses itens já referidos anteriormente. Voltamos a referir que estas situações na percentagem cumulativa da opção 1 e 2, apresentam como sendo uma necessidade considerável em relação aos outros itens. Em relação aos (itens, N.49 e N.50), os professores reconhecem a importância da reflexão do seu desempenho e o estabelecimento de regras no seu próprio trabalho no sentido, prepara bem a aula bem como o seu funcionamento para a criação de um ambiente agradável e propício de aprendizagem. Vejamos em seguida o seguinte gráfico.

**Gráfico 8.** Necessidades percebidas nos pontos 3 e 4 da escala



No gráfico 6, considerando em conjunto os valores acumulados dos pontos da escala 3 e 4, podemos afirmar que se encontra a ausência de escolha em alguns pontos da escala. Parece revelar a necessidades prioritárias aos professores principiantes, indica a necessidade da partilha no trabalho nas instituições relacionadas a educação ao ensino nas escolas. A escolha dos itens situa-se numa percentagem entre (5% a 40%) que discordam totalmente e parcialmente em relação as situações de necessidades apresentadas. O item N.40, *mudar de*

*profissão* analisamos e verificamos que a percentagem é a mais alta que revela 40% dos professores principiantes, discordam com a necessidade de mudar para outra profissão. Parece uma situação diferente de outros países que na literatura diz que os professores nos primeiros anos de docência percentagem mais elevada de abandono da profissão (Marcelo, 2008, p.16).

## **Conclusão**

---

Ao longo do nosso estudo exploratório fomos tomando algumas conclusões relativas aos objectivos que formulámos. O trabalho de investigação, revelou-nos um novo olhar sobre os professores principiantes e particularmente sobre a formação de professores dos mesmos. Os resultados obtidos e a reflexão dos mesmos bem como a relação entre os dados obtidos e o conceito teórico previamente estudado, constituíram um processo particularmente enriquecedor para nossa própria formação.

Identificámos pelo processo anteriormente descrito que os professores revelam um conjunto dificuldades e de necessidade percebidas no decorrer desses primeiros anos, dificuldades ligadas à condição das escolas e necessidades ligadas ao apoio de professores mais experientes para o apoio às dificuldades, bem como sobre adaptação ao ambiente profissional. A nossa análise permite-nos afirmar que essas condições traduzem necessidade de programas de formação. É uma oportunidade de dotar o futuro professor de um conjunto de técnicas e métodos que lhe permitirá integrar-se na profissão e, por outro lado uma forma de consciencializar o futuro professor para os aspectos educacionais com uma vista a uma

adaptação e desenvolvimento posteriores. E dessa forma permite resolver o dilema entre a teoria da acção

Este estudo permite cumprir o primeiro objectivo do nosso trabalho. Podemos afirmar que as dificuldades apresentadas por estes professores são semelhantes às presentes na literatura. Na sequência dos resultados obtidos nesta investigação poderemos dar cumprimento ao segundo objectivo do nosso estudo. Em consonância com as dificuldades foram identificadas necessidades de apoio pedagógico. Através das evidências, parece haver a necessidade de reformas no programa de formação inicial. No cumprimento do terceiro objectivo, podemos identificar opiniões positivas em relação à formação, mas também opiniões de insuficiência na formação prática.

A nossa investigação procurou saber que caminhos traçar para melhorar as actividades dos professores no início de carreira. Numa fase seguinte em cumprimento do quarto objectivo do nosso estudo sugerir ainda que de uma forma modesta, algumas medidas a tomar em relação à formação inicial, para a melhor eficácia do desempenho profissional: A criação durante a formação inicial, de um espaço que contemple uma formação mais adequada ao ensino do português no contexto actual; mais tempo na prática pedagógica; estágio em todos os anos de formação; introdução no currículo de programas de sensibilização para problemas a enfrentar na vida profissional; uma avaliação da formação inicial em harmonia com a realidade dos contextos da prática profissional de professores.

Numa análise global, os professores, por um lado incidem sobre aspectos positivos relacionados com uma formação inicial. Por outro lado, evidenciam aspectos de insuficiência em relação à dinâmica e insuficiência temporal na formação prática. Numa mesma análise os dados através do preenchimento do questionário revelam opiniões semelhantes, a dificuldade no uso de estratégias no ensino, a dificuldade em avaliar os alunos, em terminar o conteúdo, em gerir o tempo da aula, são aspectos relacionados com a planificação, a avaliação no ensino aprendizagem. Isso nos permite afirmar que o sentimento de ambiguidade por parte dos professores revela que a formação inicial necessita de algumas reformas no programa do mesmo.

Através da análise confirma-se que os professores têm uma visão ampla e crítica sobre o seu próprio desempenho. As evidências anunciam uma grande motivação por parte dos professores principiantes, referem de uma maneira global a mudança, a reforma como motivação. Achamos ser um ponto positivo para os próprios bem como para as instituições acolhedoras e da formação inicial na criação de programas que venham a apoiar os professores

Sobre *o choque de realidade*, os sujeitos evidenciaram que tiveram fases de dificuldades nos primeiros anos de carreira. As dificuldades sentidas são relativas à resolução de situações de ensino e aprendizagem na sala de aula, nas dificuldades que dizem respeito às deficiências condições escolas e às dificuldades de processo de integração à nova profissão. Os resultados que obtivemos permitiram-nos reflectir sobre alguns aspectos que a investigação em educação tem salientado para a formação de professores. Pelo que parece verificar que o nosso estudo se encontra em sintonia com a literatura recolhida.

Mesmo assim queremos destacar algumas características específicas. Na impossibilidade em qualquer outra profissão esperar num principiante um desenvolvimento semelhante a um experiente. No nosso estudo a realidade é ao contrário, exige a um principiantes as mesmas responsabilidades dos experientes; na dificuldade em relação à língua no ensino, no nosso estudo são pedidos o apoio aos principiantes na resolução de problemas relativos à língua Portuguesa; no que refere às dificuldades sentidas se diferencia a ordem de prioridade na literatura (Veeman,1988 e Flores, 2000).

Como resultado da nossa análise gostaríamos de deixar algumas sugestões ao Ministério de Educação, às instituições responsáveis pela formação dos professores, às escolas e aos professores e aos professores principiantes de um modo geral.

- Ao ministério, competente que haja uma acção política de apoio contínuo ao desenvolvimento profissional docente centrado na escola, que permita um programa de inserção como parte do projecto educativo e melhoria da escola:
  - Um programa de formação inicial que incorpora a realidade das escolas.
  - Uma inserção satisfatória ao professor principiante nos centros escolares.
- A escola onde começa a profissão deve focar a atenção, deve criar uma cultura estável onde todos os professores se sintam realizados. Onde os professores principiantes possam encontrar uma comunidade dinâmica para poderem para contribuir a catalização de novos conhecimentos necessários para o mundo actual e futuro.
- A possibilidade de complementar as necessidades básicas do aluno através de parcerias com as empresas para a solução da carência dos manuais escolares.
- Aos professores principiantes, para desenvolver o espírito crítico nos seus alunos através da leitura. Sugere-se a criação de bibliotecas de turma como estratégia de desenvolvimento da língua, do conhecimento da ciência e de criatividade.

O nosso estudo exploratório parece ser útil no âmbito da formação de professores, na

medida em que pode permitir que os mesmos resultados sobre as dificuldades dos professores, venham contribuir para as intervenções mais eficazes no plano do programa de formação de professores. Assim, acreditamos que contribuímos para uma base teórica, que permitirá no futuro, estudos relacionados com o choque de realidade e programas de inserção profissional, tal como referimos nas conclusões do estudo. Esperamos que o nosso estudo tenha despertado a curiosidade de tentar perceber se, relativamente aos professores principiantes em outras situações os resultados seriam semelhantes que presentámos.

Os resultados que tivemos e as conclusões que chegámos no decorrer do nosso estudo exploratório, reconhecemos as suas limitações. As nossas limitações, partem da limitação do tempo e de recursos disponíveis para a realização, da distância com os sujeitos em estudo. Deste modo foi determinante na recolha de dados. A impossibilidade fazer entrevista a mais professores, e da elaboração de uma pré-questionário. Caso fosse possível ter entrevistado mais professores e tivesse feito uma pré-testagem, aos professores, quanto a sua opinião sobre os itens, a sua formulação, a sua importância para o tema central e também sobre os aspectos que consideraram para determinar o seu grau de interesse e o questionário final fosse enviado para um maior número de professores talvez tivéssemos um resultado mais satisfatório para o presente estudo.

Mesmo assim, às futuras investigações seria interessante, investigar as dificuldades dos professores principiantes do país sobre os diferentes níveis de aprendizagens dos alunos, investigar sobre as necessidades de formação contínua, uma vez que carreira docente é uma profissão que sempre se adequa às exigências da sociedade actual. Seria procurar uma amostra mais representativa, procurando um número maior de participantes e também que abrange outras necessidades prioritárias. O que não foi possível neste estudo devido as limitações referidas.

## **Bibliografia**

---

AFONSO, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*, Porto: ASA

ALENCAR, B. (2009). *Acompanhamento de Professores e Professores em seu Primeiro Emprego*, Instituto Nacional de Formação de Professores de República Argentina, Vol. 13, No. 1

ALMEIDA N. C. (2008). *Língua Portuguesa em Timor-Leste: Ensino e Cidadania*. Tese de Mestrado apresentada, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa (fotocopiado)

ALVES, C. F. (1997). *A Satisfação / Insatisfação Docente – Contributo para um estudo da satisfação / insatisfação dos professores efectivos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário do distrito de Bragança*. Tese de Mestrado apresentada, Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação de Universidade de Lisboa (fotocopiado).

ALVES, C. F. (2001). *A Dimensão Profissional dos professores*, Estudos, IPB, Portugal

ALVES, C. F. (1997). *O Encontro a Realidade Docente - Estudo Exploratório (auto) biografia*, Tese de Doutoramento apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências de

Educação de Universidade de Lisboa.

ARENDS, R.I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: MacGraw-Hill.

BARDIN, L. (1977). *Análise de Conteúdo*, Lisboa: Ed.70

BELO J. C, (2010). *Formação de Professores de Matemática a Lúz da Etnomatemática*. Tese defendida e aprovada em 15 de Abril 2010. Mestrado em educação e ciências da matemática, Universidade federal de Goiás.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora

BOLINA, M. (2005). *Timor Língua Portuguesa no seu Projecto Educativo*, **ISSN**. Ed nº 6

BOTERF, L. G. (2003). *Desenvolvendo a Competência dos Profissionais*, Porto Alegre: Artmed

BRAGA, F. e ROSA B. (2003). *Metáforas e Representações de Professores Principiantes: do estudo de caso aos desafios de Bolonha, contributos para o repensar da formação inicial de professor na FLUP*. Revista da Faculdade de Letras “Linguas e Literaturas” Porto, pp. 607-635.

CAVACO, M. H. (1995). *Ofícios do Professor em Tempo da mudança*, In. A. Nóvoa org. *Vidas de professores*, Porto: Porto Editora.

COMBS, A. W. (1972). *Some Basic Concepts for Eeacher education*, In *Journal of Teacher Education*, vol.23, pp. 286-290.

CORNEJO, J. A, Y. (2008). *Implementación y Desarrollo de una Experiencia de Apoyo a la Iniciación Docente de Profesores en Chile*. Univ. Católica do Chile.

CURI, E. (2005). *A Matemática e os Professores dos Anos Iniciais*, Musa Editora, Portugal.

CARMO, H. e FERREIRA, M. (1998). *Metodologia da Investigação-Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

COHEN, L. e MANION, L.(1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

CJITL (2010) professor.es em Díli, <http://timorlorosaenacaodiario.blogspot.com-formacao-de.html>

DAY, C. (2005). *Formar Docentes: como, cuando y en que condiciones aprende el profesorado*, Narcea S.A; Madrid, Espanha.

DUARTE, J. B. (1987). *Em Terras de Timor*, TIPOSET, Lisboa.

NERCIA, S.A. (1983). *Nuevas Reflexiones sobre la Invetigacion Educativa*, Madrid.

ESTRELA, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores* (4ª ed.), Porto: Porto Editora.

ESTRELA, M. T. (2001). *Questões de Profissionalidade e Profissionalismo Docente*. In M. Teixeira (org). *Ser Professor no Limiar do Séc. XXI*. Porto. Edições, ISET.

ESTRELA, M. T. (2002) *Modelos de Formação de Professores e seus Pressupostos Conceptuais*. In revista de Educação, vol. 11, nº1.

ESTRELA, M. T., ESTEVES, M., RODRIGUES,Â. (2002). *Síntese da Investigação sobre Formação Inicial em Portugal (1990-2000)*, Porto: Porto Editora

ESTEVE, J. M. (1989). *Et la Malestar Docente*, Ed Paidós, Barcelona.

ESTEVE, J. M. (1990-93), *Professor Profissão – Formação contínua – Associativismo*, Boletim nº 23,13,14,15 (II série) APH, Vol. I.

ESTEVE, J. M. (1991). *Mudanças Sociais e Função Docente*. In A. Nóvoa (org.) *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.

ESTEVE, J. M.,S. Francisco y Júlio.V.,(1995), *Les profesor el câmbio social*, Barcelona.

ESTEVE, J. M. (1997). *Dizes-me como Ensinas, Dir-te-ei Quem és e Vice-Versa*, PROFMAT, 91 Actas, Vol. II.

ESTEVES, M. (2002). *A Investigação Enquanto Estratégia de Formação de Professores: um estudo de caso*, IIE, Lisboa.

FLORES, M. A. (1999), *Desilusões e paradoxos: A entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos*, Revista Portuguesa de Educação, 12 (1), pp. 171-204.

FLORES, M. A. (2000), *A indução no Ensino: Desafios e Constrangimentos*, Instituto de inovação educacional, ME, Lisboa.

FLORES, M. A. (2004). *Os professores em início de carreira e o seu processo de mudança: influências e percursos*. Revista de Educação, XII(2),107-117.

FLORES, M. A. (2009). *La inversión Sobre los Primeros Años de Enseñanza: lectura e implicaciones*. In. Marcelo (coord) Profesores principiantes e incersion e la docencia, pp.59-98.

GARCIA, C. M. (1992). *A Formação de Professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*, Cood. A. Novóá, Dom Quixote. Portugal.

GÓMEZ, A. P. (1992) *Pensamento Prático do Professor. A formação do professor como profissional reflexivo*, Cood. A. Novóá, Dom Quixote. Portugal.

GÓMEZ, A. P. (2001) *La Funcion Docente. Nuevas Demandas en Tiempos de Cambio*. In. C. Marcelo (ed) La funcion docentes, PP: 9-25.

GÓMEZ, A. P. (2008). *Políticas de Inseção a la Docência: De Eslabón Perdido a Puete pra el Desarrollo Profesional Docente*, coord. Marcelo, OCTAEDRO, Barcelona- buenos Aires-México.

GÓMEZ, S. G. e CARMEN, G. P. (2009) *Processo de Formação do Novo Professor: É você quem tem a solução!* O processo de treinamento para iniciante professores, Vol,13.1, Universidade de Sevilla.

GUSMÃO, M. M., (2010). *Cooperação Bilateral Brasil Timor-Leste na profissionalização Docente em Serviço: “Perspectiva-se desafios do Século XXI*, Dissertação defendida no Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília.

HUBERMAN, M. (1989). *O Ciclo de Vida Profissional dos Professores*. Tradução do capítulo inicial da obra *La vie des enseignants - Évolution et Bilan d’une profession*(Neuchâtel – Paris: Delachaux et Niestlé, 1989).

IMBERNON, F. (2007a). *La Formación e el Desarrollo Profisional del Profesorado*. Hacia una nova cultura, Biblioteca de aula Barcelona.

IMBERNON, F. (2007b). *Investigación Educativa como Herramienta de Formación del professorado: reflexión y experiencias de investigación educativa*, España.

LIMA, E. F. (2004). *Construção do Início da Docência: Reflexões a Partir de Pesquisas brasileiras*, ver. Do centro de educação, nº 29 nº 2.

LOUREÇO, S. V. M. F. (2008). *Um Quadro de Referência para o Ensino do Português*, Tese de Mestrado defendida na Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa.

MALLA, M. I. S. G. (2005). *Primeiro Ano de Docência” Motivação dos professores licenciados do 1º Ciclo do Ensino Básico, no 1º ano de docência*, um estudo de caso, Tese apresentada na Universidade Católica de Lisboa.(fotocopiado)

MARCELO, ( 1999) *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto/Portugal: Porto Editora.

MARCELO (2008) *Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente* (pp. 7-57). In. Marcelo (coord): *Profesores principiantes e inserción en la docencia*. Barcelona. Octaedro.

MARCELO (2009a). *Los Comenzos en la Docencia: un profesorado com buenos principios, revista de currículum y formación del profesorado*.Vol.13,nº1.

MARCELO (2009b). *Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e Futuro*, Revista de Ciências da Educação nº8.

MENESES, D. N. de C. (2008). *Timor: De Colónia a País nos fins do Século XXI Um sistema Educativo em Re-estruturação (um estudo documental)*, Tese de Mestrado apresentada,Universidade do Porto.

Megazine (2010) *Edukasaun*, Nº 2 Setembro. <http://www.presidencia.tl>.

MORAIS, F. e TERESA, M. (2007). *Desenvolvimento Profissional do Professor” Chave do Problema”* Universidade de Açores. <http://www.educacion.udc.es>

NEMIÑA, R., Eirin , RUSSO, G. e LOURDES, M. (2009) *Profesores iniciantes e indução profissional. Estudo Exploratório*, VOL. 13, No. 1 Universidade de Santiago de Compostela.

NIELSEN, L. B. (1997). *Necessidades Educativas na Sala de Aula* .Um Guia para Professores, Porto: Porto Editora.

NÓVOA, A. org.(1992) *Os professores e as Histórias da Sua Vida*, In. *Vidas de professores*, Porto: Porto Editora.

PACHECO. J. (2009), *Projecto de Desenvolvimento do Currículo do 3º Ciclo da Educação Básica em Timor-Leste*, Universidade do Minho.<http://repositorium.sdum.uminho.pt>

PAZETO, A. (2007) *Desafios da Organização e da Regulação da Educação Superior em*

*Timor-Leste e a Questão da Capacitação Institucional*, Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 56, p. 413-428.

PERRENOUD, Ph, (2001). *La Formación de los Docentes en el Siglo XXI*, Rev. de *Tecnologia Educativa*, Santiago, Chile, 2001, XIV, 3, pp. 503-523.

RODRIGUES, M. A. P. (2006). *Análise de práticas e de necessidades de formação*, DGIDC, Lisboa.

RAÚL, E. NEMÍNIA, H. M<sup>a</sup>, RUSSO, y LOURDE, M. M. ,(2009). *Profesores Principiantes y Iniciación Profesional, Estudio Exploratorio*, Revista *Currículun e formación del profesorado*, vol. 13 n<sup>o</sup>1.

RUIZ, C. (2009). *Novos desafios para uma universidade no processo de mudança*, ISSN Unv. Sevilla, Vol 13,n<sup>o</sup>1

SACRISTÁN, J. G. (1995). *A consciência e Acção sobre a prática como libertação profissional dos professores*, Porto: Porto Editora.

SANTOMÉ, J. T. (2006). *La Desmotivación del Profesorado*, tradução, João m. Paraske, Isabel Vasconcelos, Edições, Pedagogo, Lda, Portugal

SAUL e SANTOS (2004) *Desenvolvimento profissional e motivação dos professores*, Pontífica Unv. Católica do Rio Grande do Sul, Vol. XXXII, n<sup>o</sup>.52, pp.39-58.

SEC (2010). *Desarrollo de Programas de Iniciación Coherentes y Sistémicos, Manual para los responsables políticos para profesores principiantes: Documento de Trabajo de los Servicios de la Comisión Europea*

SILVA, M. C. M. (1997a) *Viver e construir a profissão docente*, Porto: Porto Editora.

SILVA, M. C. M. (1997b). *O Primeiro Ano de Docência: O Choque com a Realidade*. In Estrela M.T. (org.) *Viver e construir a profissão docente*, Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação, n. 26, p.51-80.

SONDAVAL F.E. (2009) *Ser Maestro de Secundária en México Insertion into the Teaching Profession. Learning how to be a Secondary School Teacher in. Mexico universidad Pedagógica Nacional de México* Vol. 13, N<sup>o</sup> 1.

SOLEDAD, G. G. e CARMEN, G. P. (2009). *¡La Solución la Tienes tu! El Proceso Deformación de professorado Novel!* Revista de *Currículun del formación del profesorado*, Unv. Sevilha. Vol 13, n<sup>o</sup>1

SCHÖN, D. A.(1992). *Formar Profesores como Profissionais Reflexivos*. Cood.Novóa. A.

dom Quixote. Portugal.

URETA, C. V. de Medrano, (2009). *Para el Acompañamiento al Profesorado Principiante: Teacher – mentor competences for the accompaniment of beginner teachers*, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Vol. 13, Nº 1

VEEMAN, S. (1988). *El Proceso de llegar a Ser Profesor: un análisis de la formación inicial*, in. A. VILLA (coord.), *Problemas e Perspectivas de la Funcion Docente*, Madrid, Narcea

## **Legislação Consultada**

---

Decreto-Lei nº 75/2010, 23 de Junho de 2010 - O Estatuto Carreira Docente. <http://timor-lete.gov.tl/>

Lei de Bases de Educação de Timor Leste. <http://www.scrib/Lei-de-Bases-da-Educacao-2008>

Constintuição de Timor Leste , <http://timor.no.sapo.pt/constibase.html>

## ANEXO 1

**Universidade de Lisboa – faculdade de Psicologia de Ciências da Educação.  
Curso de Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização: Formação de Professores**

### GUIÃO DA ENTREVISTA

Estrutura da Entrevista – Semi-directiva, de perguntas abertas, permitindo a livre expressão dos entrevistados.

Entrevistados: Professores recém-formados e já exercem a função como professores 1 a 3 anos.

Tema: O Choque da realidade dos professores no início da carreira.

Objectivo geral:

- identificar a percepção dos professores recém-formados, sobre a formação recebida e a realidade na carreira dentro de 3 primeiros anos.
- Identificar a percepção dos professores recém-formados, relativa às dificuldades experienciada nos 3 anos de carreira.
- Identificar a importância que a experiência dos primeiros 3 anos de profissão teve nas perspectivas dos professores face à profissão.

<b>Blocos</b>	<b>Objectivos específicos</b>	<b>Formulário de perguntas</b>	<b>Tópicos</b>
A Legitimação	Posicionar e informar o entrevistado	1. Agradecer a disponibilidade do professor, Informar, em linhas gerais do nosso trabalho de investigação: choque de realidade dos	

<p>da Entrevista</p>	<p>do contexto da investigação, objectivos e tema de entrevista</p>	<p>professores de português em Díli</p> <p>2. Informar, em traços gerais, a finalidade deste trabalho de investigação.</p> <p>3. Pedir a ajuda do professor, que o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho e sua autorização para gravar a entrevista.</p> <p>4. Transmitir que o professor é um elemento importante neste trabalho investigação</p> <p>4. Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas.</p>	
<p>B A Escolha da Profissão</p>	<p>Recolher dados que permitam conhecer os motivos que levaram o professor optar pela docência.</p>	<p>1. Que interesses e motivações o levaram a escolher esta profissão?</p>	<p>Interesses e motivações actuais para o seu profissionalismo; o que mudou; Porque é que mudou.</p>
<p>C Contacto com a Realidade Profissional</p>	<p>Saber como foi o processo de colocação.</p>	<p>1. Lembre-se do seu 1º ano? Como foi esse 1º ano?</p>	<p>Os aspectos positivos; Aspectos negativos; relação com a formação recebida; dificuldades experienciadas; como foi colocado.</p>

	<p>Saber o relacionamento com a comunidade educativa.</p> <p>Conhecer a apresentação do entrevistado sobre os seus primeiros anos como professor.</p>	<p>1.Como foi recebido/a pelas pessoas da localidade?  2. Como foi recebido/a pelos alunos?  3. E pelo director escola?  4. Como se sentiu ao assumir a sua docência?</p> <p>1.Considera que ao longo dos 1º, 2º e 3º ano de serviço teve mais experiências de sucesso ou insucesso?  2.Quais as razões para explicar as suas experiências de sucesso?  3.Como ultrapassou as piores experiências de insucesso na prática pedagógica?</p>	
<p>D  A Formação Inicial</p>	<p>Perceber se a formação inicial contribuiu para uma boa preparação profissional</p>	<p>1.Sentiu-se preparado para exercer a função de professor como a formação que teve?  Quais os aspectos se sentiu positivo?  Quais os aspectos se sentiu mais dificuldade?</p> <p>2. Em que momentos da formação que</p>	<p>Virada para a realidade;  Muito teórica.</p> <p>Estágio pedagógico.</p>

		melhor contribuiu para a sua formação.	
E Indução profissional	Saber que apoios o professor gostaria de ter	1.Gostaria de ter tido apoio pedagógico e científico no 1º ano da sua docência? Em quê? Porquê? Como?	Um professor com mais velho; mais experiente; do instituto.
F Auto-estima do Professor	Identificar as expectativas do professor em relação ao futuro.  Identificar os juízos de valor sobre as suas qualidades pessoais	1.Gosta de ser professor/a? 2.Que expectativas tem em relação ao futuro?  1.Sente-se um professor competente?  2.Sente ansiedade, angústia, perante a falta de conhecimentos, o não saber fazer, como ensinar?  3.Quais as maiores dificuldades?  4.Quais as maiores preocupações? (disciplinas, alunos, rendimento dos alunos, inspeção, avaliação dos professores, relação com os colegas)	

**Questionário**  
**Os Primeiros Anos de Actividade do Professor/a**

Presente questionário insere-se num estudo no âmbito do Curso de Mestrado em Ciências da Educação na Área de Formação de Professores e, pretende conhecer a opinião dos professores recém-formados em Díli quanto à sua experiência profissional nos primeiros tempos da docência.

Encontra em seguida um conjunto de afirmações relativas às actividades aos professores no seu exercício profissional, relativamente às quais lhe pedimos que se posicione dizendo qual é o grau de acordo com cada uma delas, assinalando-as com **X**. Para o efeito utilize a seguinte escala: **1. concordo totalmente; 2. concordo mais do que discordo 3. discordo mais do que concordo; 4. discordo totalmente.**

QPAA P					
Escola:.....					
O nível de ensino:.....					
A idade do professor/a:.....					
Anos de serviço:.....Data de preenchimento: ...../...../.....					
<b>I. Nos meus primeiros anos de vida profissional, sentí dificuldades em:</b>					
1	planificar as minhas aulas.	1	2	3	4
2	seleccionar estratégias adequadas aos meus alunos.	1	2	3	4
3	avaliar os meus alunos com justiça.	1	2	3	4
4	decidir o aproveitamento do aluno.	1	2	3	4
5	utilizar da língua de introdução, o português, na minha aula	1	2	3	4
6	diagnosticar os problemas de aprendizagem dos diferentes alunos.	1	2	3	4
7	organizar a aula em turmas demasiadas numerosas.	1	2	3	4
8	motivar os meus alunos.	1	2	3	4
9	incentivar os alunos a estudar português.	1	2	3	4
10	trabalhar tantas horas de ensino.	1	2	3	4
11	ensinar várias disciplina na escola.	1	2	3	4
12	adaptar o material ao nível dos meus alunos.	1	2	3	4
13	obter material didáctico para minha aula.	1	2	3	4
14	resolver os problemas individuais dos alunos.	1	2	3	4
15	exercer bem a função num ambiente escolar.	1	2	3	4
16	realizar/alcançar os objectivos planeados.	1	2	3	4
17	terminar o conteúdo do programa.	1	2	3	4
18	seleccionar materiais para a minha aula.	1	2	3	4
19	dominar bem o conteúdo dos textos em português.	1	2	3	4
20	desempenhar bem a funções de director da turma.	1	2	3	4
21	manter a disciplina dos alunos na da sala de aula.	1	2	3	4
22	ajustar o ensino ao contexto em que trabalho.	1	2	3	4

23	comunicar com os pais sobre o aproveitamento e o comportamento dos filhos.	1	2	3	4
24	conceber o teste de avaliação fiável.	1	2	3	4
25	gerir bem o tempo da aula.	1	2	3	4
26	comunicar com os alunos na sala de aula.	1	2	3	4
<b>II. Nos meus primeiros anos de vida profissional, sentí a necessidade de:</b>					
27	ser aceite e respeitado pelos colegas professores na escola.	1	2	3	4
28	ter apoio pedagógico.	1	2	3	4
29	ter apoio científico.	1	2	3	4
30	ter manuais e materiais didácticos suficientes.	1	2	3	4
31	implementar novos métodos de ensino.	1	2	3	4
32	me adaptar à cultura da escola.	1	2	3	4
33	contribuir para melhoria da cultura existente da escola.	1	2	3	4
34	envolver os pais dos alunos na responsabilidade da aprendizagem dos filhos.	1	2	3	4
35	adaptar-me ao ambiente profissional.	1	2	3	4
36	ter tempo para ensinar alguns alunos com dificuldade de aprendizagem	1	2	3	4
37	rigor nas regras do meu trabalho.	1	2	3	4
38	apoio dos pais para acompanhar na educação dos filhos.	1	2	3	4
39	manter a disciplina na minha aula.	1	2	3	4
40	mudar de profissão	1	2	3	4
41	ter um estágio mais longo.	1	2	3	4
42	aprender mais.	1	2	3	4
43	partilhar com os colegas as decisões da escola.	1	2	3	4
44	comunicar com o director enquanto o responsável da escola.	1	2	3	4
45	propôr as minhas opiniões nas reuniões da escola.	1	2	3	4
46	ter materiais escolares em condições para estudar.	1	2	3	4
47	ter flexibilidade nas actividades extra curriculares na escola.	1	2	3	4
48	trabalhar com os colegas, para a solução dos problemas dos alunos.	1	2	3	4
49	reflectir sobre meu desempenho profissional.	1	2	3	4
50	criar um ambiente favorável na minha aula.	1	2	3	4