

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS

**PROPOSTA DE PROGRAMA DE
INTEGRAÇÃO NUM JARDIM-ESCOLA.
ESTUDO DE CASO**

Por

Mónica Gonçalves

Professor Orientador: José Manuel Correia

Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica

**PROPOSTA DE PROGRAMA DE
INTEGRAÇÃO NUM JARDIM-ESCOLA.
ESTUDO DE CASO**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS

**PROPOSTA DE PROGRAMA DE
INTEGRAÇÃO NUM JARDIM-ESCOLA.
ESTUDO DE CASO**

Por

Mónica Gonçalves

Professor Orientador: José Manuel Correia

Relatório apresentado à Escola Superior de Educação João de Deus com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na especialidade de Supervisão Pedagógica.

Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica

Resumo

O objecto de estudo deste trabalho é o processo de integração docente num Jardim-escola.

Partimos para este projecto absolutamente convictos da sua premente necessidade, uma vez que estamos na presença de uma organização, que recebe com frequência novos docentes, cuja célere integração é totalmente prioritária, para o alcançar dos objectivos organizacionais.

Com esta pesquisa pretendeu-se dar um modesto contributo para a melhoria do processo de integração, através da elaboração de uma proposta de programa. Deste modo, procurámos compreender como se processava a integração de novos docentes, fundamentalmente das necessidades e dificuldades que os mesmos vivenciavam no seu processo de socialização.

Foi adoptada uma metodologia qualitativa do tipo estudo de caso. Foram escolhidos docentes pertencentes ao jardim-escola que estivessem dentro dos primeiros três anos de trabalho, ou seja, no início de carreira. As técnicas utilizadas para a recolha de dados, foram a observação directa, questionários, entrevista e análise documental, para posteriormente se proceder à triangulação dos dados que foram recolhidos.

Concluimos que muito há a fazer neste domínio, o que levou à construção de uma proposta de programa de integração. Não pretendemos e estamos absolutamente convictos que com este projecto não encontrámos a solução para todos os problemas do Jardim-escola na integração dos seus docentes, mas estamos cientes da sua importância e que ao abirmos esta janela, vai possibilitar o debate com o objectivo de melhoria e mudança, as quais temos plena consciência que em última análise, dependem da vontade e do envolvimento dos diversos actores educativos.

Palavras-Chave: Aprendizagem Organizacional, Socialização Organizacional, Programa de Integração, Formação, Jardim-escola.

Abstract

The intention of this investigation was to study docent's integration process inside a kinder garden.

We are aware of the degree of importance in this issue, whereas this kind of organization frequently receives new docents which rapid integration is the top priority to accomplish the organization objectives.

With this research, we intended to give a contribution for the improvement of the integration process through the development of a program proposal. We tried to understand how the integration of new docents is processed, and also the needs and difficulties that these staff experience in their socialization process.

We used qualitative and case study methodology. We choose docents within the kinder garden in the beginning of their profession, which means with less than three years of work.

The techniques we used for the collection of data where: direct observation, questionnaires, interviews and documental analyses.

We concluded that there's a lot to do within this domain, which conducted us to the development of an integration program proposal.

We feel convicted that with this project we didn't find the final solution to all kinder garden issues related to docent integration.

But we believe that this investigation gives a new approach to this debate, giving a positive input to moving towards changing and improvement, in which all education agents should share their commitment and involvement.

Key-Words: Organization Learning, Organizational Socialization, Integration Program, Kindergarden, Training.

Agradecimentos

Este espaço é dedicado àqueles que deram a seu tributo para que este relatório fosse efectivado. A todos eles deixo aqui a minha sincera gratidão.

O presente trabalho, representa um esforço realizado ao longo destes dois anos, onde foi necessário um empenho de sistematização longo e exigente, mas também gratificante. Personifica pois, um período marcante na minha vida pessoal, académica e profissional, e só foi possível através da ajuda e apoio de muitas outras pessoas, que directa ou indirectamente, tiveram a sua participação e cujo agradecimento quero deixar bem expresso nestas linhas.

Correndo o risco de não mencionar todas quantas as que se revelaram importantes para o seu sucesso, desde já deixo a estas o meu obrigado.

Agradeço à Escola Superior de Educação João de Deus, e ao seu corpo docente, que ao longo destes dois anos, me foram ensinando, estimulando e corrigindo, e desta forma ajudando a que todos nós fossemos sempre procurando a melhoria constante, mas mais importante ainda, preparando o nosso futuro quer profissional, quer pessoal, e em especial à Professora Doutora Mariana Cortez, que sempre nos apoiou, através da sua conduta profissional e disponibilidade, entusiasmando e estimulando sempre os seus alunos, com o seu rigor conceptual, metodológico e sentido crítico, não esquecendo a sua simpatia, que tiveram enorme influência, sendo estes factores preponderantes e que influenciaram o nosso percurso.

Aos meus amigos e colegas de mestrado, em especial e de forma totalmente aleatória, Inês, João, José, Mariana e Sílvia, pelas oportunas manifestações de companheirismo e de encorajamento.

Aos meus pais, pela sólida formação dada, pela motivação, compreensão e força, empenho e dedicação infatigável, foram sem dúvida pilares essenciais para a consecução deste objectivo.

Ao meu marido P.P., pelas incontáveis trocas de impressões, rectificações e comentários ao trabalho. Acima de tudo, pelo incomensurável apoio familiar que preencheu as diversas falhas que fui tendo por força das circunstâncias.

E as últimas palavras de agradecimentos vão para o meu Tomás, pela sua compreensão, amor, carinho e energia, pelos seus sorrisos e boa disposição, mas acima de tudo pela bravura de nunca ter cobrado aquilo a que tinha direito, que era a minha disponibilidade total. Espero no entanto que com esta minha “ausência”, lhe tenha de

alguma forma servido de exemplo, para que ele batalhe e cresça com a convicção de que com trabalho e com a colaboração dos que o rodeiam e dele gostam, os sonhos são possíveis de alcançar. A mamã vai-te compensar!

Índice

INTRODUÇÃO	1
1.1. Apresentação da Situação	1
1.2. Objectivos do Estudo	2
1.3. Importância do Estudo	4
1.4. Identificação do Estudo	7
1.5. Limitações do Estudo	9
1.6. Apresentação do Estudo	10
CAPITULO 1 – REVISÃO BIBLIOGRAFICA	12
1.1. Organização: O Conceito	12
1.1.1. Organização Humana	14
1.1.2. Learning Organization (Organizações que aprendem)	16
1.1.3. Organização Escola: escola que aprende	18
1.2. Processos Grupais	20
1.2.1. Grupo e a sua Dinâmica	20
1.2.1. Desenvolvimento e Integração Grupal	24
1.3. Socialização	26
1.3.1. Identidade Pessoal	27
1.3.2. Identidade Social e Cultural	28
1.3.3. Socialização Organizacional	29
1.3.3.1. Integração Profissional	33
1.3.3.2. Identidade Profissional	39
1.3.3.3. Identidade Docente	40
1.3.3.4. Início de Carreira Docente	42
1.4. Formação	46
1.5. Jardim-Escola	50
1.5.1. Sobrevoando a História da Educação em Portugal	50
1.5.2. Jardim-de-Infância	54
1.5.2.1. Serviço Social e Educativo	55
1.5.2.2. Objectivos do Jardim de Infância	55
1.5.3. Jardim-Escola	56
1.5.3.1. Qual o Papel de Educadores/Professores	58
CAPITULO 2 - METODOLOGIA	61
2.1. Âmbito da Pesquisa	61
2.1.1. Campo	61
2.1.1.1. História da Organização	61

2.1.1.2. Situação Geográfica do Jardim-Escola.....	63
2.1.1.3. Características Gerais.....	64
2.1.1.4. Caracterização do Meio.....	64
2.1.1.5. Visão, Missão e Valores.....	64
2.1.1.5.1. Visão.....	64
2.1.1.5.2. Missão.....	65
2.1.1.5.3. Valores.....	66
2.1.1.6. Organização Funcional.....	66
2.1.1.7. Capital Humano.....	67
2.1.1.7.1. Alunos.....	67
2.1.1.7.2. Corpo Docente.....	68
2.1.2. Alvo.....	69
2.2. Fontes de Dados.....	69
2.3. Técnicas de recolha de dados.....	70
2.3.1. Observação Directa.....	72
2.3.2. Questionário.....	75
2.3.3. Entrevista.....	80
2.3.4. Análise Documental.....	82
2.4. Apresentação dos dados.....	83
2.4.1. Critérios da apresentação dos dados.....	83
2.4.2. Grelha de Apresentação de Dados da Unidade de Análise 1: “Organizações”.....	84
2.4.3. Grelha de Apresentação de Dados da Unidade de Análise 2: “Processos Grupais”.....	89
2.4.4. Grelha de Apresentação de Dados da Unidade de Análise 3: “Socialização”.....	96
2.4.5. Grelha de Apresentação de Dados da Unidade de Análise 4: “Formação”.....	107
2.4.6. Grelha de Apresentação de Dados da Unidade de Análise 5: “Jardim-Escola”.....	111
2.5. Análise dos dados.....	115
2.5.1. Critérios de Análise dos Dados.....	115
2.5.2. Análise aos Dados da Unidade de Análise 1:”Organizações”.....	117
2.5.3. Análise aos Dados da Unidade de Análise 2:“Processos Grupais”.....	121
2.5.4. Análise aos Dados da Unidade de análise 3:“Socialização”.....	125
2.5.5. Análise aos Dados da Unidade de Análise 4:“Formação”.....	130
2.5.6. Análise aos Dados da Unidade de Análise 5: “Jardim-Escola”.....	133
CAPITULO 3 - CONCLUSÃO.....	136
3.1. Proposta.....	136
3.2. Limitações.....	146
3.3. Novas Pistas.....	147
Referências Bibliográficas.....	148

APENDICES – A - Entrevista	163
APENDICES – B – Inquéritos por Questionário	168
APENDICES – C – Grelhas de Observação	181
APENDICES – D – Documento	186

INTRODUÇÃO

1.1. Apresentação da Situação

Todos nós enquanto indivíduos vamos passar ou já passámos certamente, pelo “drama” dos primeiros dias de trabalho numa nova organização. Fazer amigos, inserimo-nos num grupo, conhecer as regras pelas quais se regem, os métodos de trabalho adoptados pela chefia e as dúvidas em relação ao que se espera desse novo colaborador, são as questões que mais afligem o profissional que está a iniciar a sua nova função, ou a sua função numa nova organização.

Na tentativa de suprimir ou resolver esses problemas, as organizações encontraram uma ferramenta simples e que se tem mostrado de grande utilidade: os programas de integração, que tanto podem ser usados nos momentos de chegada de novos colaboradores, como serem utilizados periodicamente, com o intuito de integrar os colaboradores das diferentes áreas da organização ou mesmo transmitir novas directrizes.

A utilização dos programas de integração na chegada dos novos colaboradores, ou actividades periódicas com o objectivo de integrá-los, permite pois a adaptação do mesmo e a integração com os outros membros, proporcionando actividades com maior eficácia e eficiência.

Pensamos que tópicos como política da qualidade, visão, missão, histórico e actividades da organização, estrutura organizacional, aspectos burocráticos, contrato, convénios e benefícios são os mais comumente abordados durante esses programas, que amenizam, segundo várias empresas ou organizações, dificuldades como adaptação aos produtos e serviços oferecidos pela organização e aos novos colegas de trabalho.

O maior objectivo dos programas é tornar esta fase o mais confortável possível para o novo colaborador. Como iremos abordar uma organização escolar, a importância que o supervisor pedagógico terá em todo o processo de integração é fundamental, uma vez que fica responsável por fazer o acompanhamento do novo professor/educador nesse período, além de incentivar os restantes colaboradores a actuarem como facilitadores deste processo.

É fundamental em todo o processo de integração reforçar uma cultura de troca de informações e de curiosidade, além de desenvolvimento e aprendizagem permanentes, o

facto de se partilhar conhecimentos, o que exige comunicação eficiente e sinergia entre as diversas áreas e actores educacionais. Esta comunicação interna acontecendo constantemente e de maneira adequada é mais uma ferramenta para manter todos motivados.

Quando o novo Professor/Educador chega, podemos eventualmente fazer um *tour* interno e externo para que ele conheça toda a organização, incluindo todos os seus actores, explicar o que a escola espera dele e quais são seus direitos.

Acreditamos que uma escola tem que ser alegre, que os programas de integração têm que ser alegres. E estes são fundamentais, uma vez que, alinham o sentido da união, dos valores em que a escola acredita.

Pensamos que a palavra de ordem é sinergia, e ela deve existir entre os próprios colaboradores e entre colaboradores e a escola.

Além das actividades comuns de integração, como palestras e dinâmicas, a realização de encontros periódicos que contam com a participação de todos os colaboradores, apresentando-se um balanço das actividades e resultados alcançados pela organização, inovações apresentadas durante o ano anterior, além de tendências e inovações na área educacional e projectos futuros, permitindo aos mesmos total acesso a informações detalhadas, vai para além de promover a integração, estimular o relacionamento mais próximo e saudável entre eles, o que é ferramenta principal para o estabelecimento de um clima organizacional onde as pessoas tenham prazer de estar, de se comprometer e de colaborar.

A integração deve mostrar claramente o papel de cada um dentro da organização e as perspectivas e condições de evolução. O processo de integração serve também para reciclagem de todos os colaboradores, mantendo-os actualizados e homogeneizando a linguagem e o conhecimento dentro da escola.

1.2. Objectivos do Estudo

Após uma curta abordagem e apresentação do tema, onde é dada ênfase à importância dos seus actores e à “obrigatoriedade” da sua participação para que ocorra mudança, o que vem de alguma forma consubstanciar a pertinência do problema que nos propomos Investigar e o traçar dos objectivos do mesmo.

A socialização organizacional constitui o esquema de recepção e de boas-vindas aos novos participante. *“Na realidade, a socialização representa uma etapa de iniciação*

particularmente importante para moldar um bom relacionamento a longo prazo entre o indivíduo e a organização. Mais: ela funciona como elemento de fixação e manutenção da cultura organizacional.” (Chiavenato, 2004, p. 150).

Quando o indivíduo integra um grupo, passa por um processo de adaptação às normas e mudanças internas que com ele ocorrem. Desenrola-se uma nova fase de adaptação, dele consigo próprio e dele com a actual sociedade, aqui ocorre a integração do indivíduo com os demais elementos do meio organizacional. O início de carreira, um novo emprego ou organização, constitui uma fase decisiva dessa adaptação e do desenvolvimento de um relacionamento saudável entre o novo elemento e a organização. É um período moroso e complicado de adaptação. Durante esse período, cada uma das partes envolvidas, aprende a se ajustar à outra, tornando-se assim numa aprendizagem mútua, em que estas procuram diminuir a incerteza, uma em relação à outra. (Chiavenato, 2004, p.147).

Nesta linha pensámos em elaborar uma proposta de programa de integração, em que o desenho deste deve ser realizado a partir de uma avaliação das necessidades e da metodologia existente, definindo a dinâmica do processo.

O Programa de integração irá traduzir-se numa redução do tempo de adaptação do novo Professor/Educador a uma nova realidade, fazendo com que este possa estar apto a atender às necessidades da escola de maneira mais rápida, obtendo-se maior satisfação, uma vez que este se sente parte do grupo de maneira rápida e abrangente, propiciando as melhores condições para o seu desenvolvimento. Irá proporcionar maior produtividade em menos tempo e redução do número de dúvidas a respeito das práticas da escola, seja com relação às suas políticas, seja na administração dos benefícios.

“O ser humano não vive em círculo fechado, pois é na relação com o outro que o ego se constrói.” (Chanlat, 1991 p. 36). Portanto, *“se o ser humano nasceu com a necessidade de comunicar-se, compete então à empresa, na figura de seus gestores dos recursos humanos, criar esses espaços tão importantes para a evasão e o desenvolvimento da inteligência emocional humana.”* (Figueiredo, 1999 p.17).

As pessoas ao serem admitidas na organização escola e sendo novos membros e ocupantes de cargos, antes de iniciarem as suas actividades, há que integrá-los no seu contexto, condicionando-os às suas práticas e filosofias predominantes através de cerimónias de iniciação e de aculturação social, onde simultaneamente se tenta o desligamento de antigos hábitos e prejuízos enraizados e indesejados que devem ser afastados do comportamento do recém-iniciado (Chiavenato, 2004).

O Programa tem por objectivo assessorar o grupo de supervisores e direcção no que diz respeito à integração, acompanhamento e avaliação dos novos elementos, de maneira a favorecer a sua adaptação, no que diz respeito ao novo ambiente de trabalho, da mesma forma que proporciona ao mesmo grupo de supervisão, uma sugestão de avaliação mais regular e sistemática dos novos funcionários, podemos então definir como objectivos específicos:

- Integrar os docentes na escola, de forma a se familiarizarem com o ambiente de trabalho;
- Procurar a melhor forma de favorecer e facilitar a integração entre os elementos constituintes do grupo;
- Estabelecer uma avaliação sistemática, acompanhamento e feedback com o grupo de novos docentes;
- Levantar dados para a melhoria contínua do Programa Integração;

1.3. Importância do Estudo

Senge (1998) afirma que é na capacidade de aprender dos indivíduos que está o progresso das instituições, mais do que nos recursos materiais, naturais ou com as competências tecnológicas. Mas para que escolas, famílias, empresas, se constituam em “learning organization” ou escola que aprende se fizermos a analogia do conceito, é necessário que aprender não signifique apenas e só, reproduzir comportamentos ou memorizar conteúdos determinados, mas sim constituir e possibilitar na organização, capacidade de reflexão e consequente auto-transformação.

Investigações levadas a cabo nas últimas décadas originaram a transformação de uma perspectiva de escola instrumental, reificada e como entidade com uma racionalidade única, para uma dimensão, por exemplo, mais anárquica, “*muito mais complexa, abstracta e fluida, de construção de jogo, de laço contratual, ou mais simplesmente de arena ou de contexto de acção*” (Friedberg, 1993, p. 111).

Sarmiento (1998) encara os estabelecimentos de ensino como sistemas concretos de acção, onde os diversos actores da comunidade educativa se inter-relacionam entre si. A complexidade das organizações escolares têm na sua regulação o alicerce para o seu desenvolvimento enquanto contextos onde ocorre a interacção de diferentes intenções e onde se estabelecem e desenvolvem diferentes lógicas de acção.

Barroso (1995), ao aludir à autonomia de escola, refere que ela é o resultado do equilíbrio de forças entre os diferentes actores (governo e seus representantes, professores, alunos, pais, e outros membros da sociedade local) que detêm sempre poder de influência na escola.

Canário (1992) refere que a organização escolar é, ao mesmo tempo compreensível (o constrangimento ao nível do sistema) e imprevisível (a inter-relação dos actores na acção local). O estabelecimento de ensino é estudado e analisado como uma totalidade, no seio da qual as diversas partes estão em inter-relações entre si.

“Quando falamos sobre a escola, pensamos num edifício, mas ela é um conjunto de pessoas” (Alarcão, 2002), portanto como um grupo de indivíduos, em que se deve possibilitar à escola a autonomia para que seja esta a auto-regular-se e não estar dependente de regulação externa, uma vez que, desta forma iríamos perder todo o potencial existente nos actores que a compõe, e nós sabemos o quanto ele é valioso, não podendo dissociar a qualidade da auto-regulação da escola da qualidade destes. Há portanto, que dotar a escola de competências, para que exista interação e diálogo entre os seus elementos, de forma a gerar uma responsabilização da mesma na resolução dos seus problemas (Santiago, 2001).

Santiago (2001), estabelece algumas condições que considera essenciais para a ocorrência da aprendizagem organizacional, que se traduz numa mudança da cultura organizacional implementada, onde se encontra representado o sistema de comportamentos, normas e valores ou seja, os padrões de referência que vão influenciar a forma de agir e avaliar os acontecimento e que, são aceites e partilhados por todos os actores da organização e que, de certa forma, lhe fornecem um carácter único.

Para o mesmo, estes valores têm que reunir as condições necessárias à promoção da aprendizagem organizacional, uma vez que estes influenciam de forma decisiva a comunicação, assim como as opiniões e formas de agir.

Nesses valores deve ser inculcado a liberdade de expressão, entre todos, estabelecendo-se um estatuto igualitário de ideias, respeito mútuo, valorizando a colaboração e o diálogo. Contudo, há que respeitar a sua autonomia profissional. Deve ser promovida uma orientação não só para os resultados, mas fundamentalmente para os processos, (liderança, canais de comunicação, participação, ensino-aprendizagem, a gestão curricular, etc.) uma vez que melhorando estes, vamos conseguir melhorar o clima organizacional (Santiago, 2001).

No que diz respeito à socialização organizacional e à mudança, Canário (1997) refere que:

A crença de que a mudança (individual e colectiva) das práticas profissionais é, antes de tudo, um problema de socialização profissional, então essa mudança supõe o desenvolvimento, no contexto de trabalho, de uma dinâmica formativa e de construção identitária que corresponde a reinventar novas modalidades de socialização profissional. Essa reinvenção só é possível na acção, donde resulta que os processos formativos passam, necessariamente a instituir-se como processos de intervenção nas organizações de trabalho (p. 10-11).

Nóvoa (2001) ressalta nos seus estudos a importância de processos de aperfeiçoamento da prática pedagógica, através do diálogo e debate entre colegas de trabalho, partilhando experiências, como forma de combate à reprodução de teorias e práticas. Segundo ele, aprender a ensinar compreende e resulta da necessidade de afirmação de um colectivo profissional: a participação em planos de regulação do trabalho escolar; de pesquisa; de avaliação conjunta e de formação contínua, partilhando tarefas e responsabilidades; saber trabalhar em grupo; participar em movimentos pedagógicos de debate, reflexão e intervenção nos sistemas de ensino; organização de momentos interdisciplinares de trabalho por meio de métodos de seminários de observação mútua; espaços de prática reflexiva; laboratórios de análise colectiva das práticas; dispositivos de supervisão dialógica e articulação teoria e prática. Ele reconhece o espaço da incerteza e da instabilidade presente nas sociedades contemporâneas, asseverando que há dilemas que as respostas do passado já não servem e as do presente ainda não existem.

É impreterível possibilitar a revelação das identidades em construção e das culturas presentes neste cenário, os indivíduos devem conversar, reflectir, construir, desconstruir concepções, na procura de transformação das suas práticas. Sabemos que as culturas institucionais não são neutras. Podem reunir os docentes ou separá-los, podem dar oportunidades para a interacção e a aprendizagem ou colocar barreiras que impedem essas oportunidades (Hargreaves, 1999).

Como Senge (2005) salienta, na realidade, instituições aprendentes são aquelas que todos os seus actores e o próprio currículo interagissem de uma forma activa e inovadora como realidades vivas em desenvolvimento. Mas para que isto aconteça, de facto, é preciso uma grande transformação e mudança, por ventura, uma verdadeira transmutação em todos os seus segmentos e componentes.

A escola enquanto organização terá de assumir um papel de permitir que as competências de cada indivíduo sejam uma ferramenta de trabalho para o futuro de cada

um. É necessário um projecto com a participação de todos os actores conscientes que a mudança não será instantânea, mas não poderá continuar a ser protelada. Nesta linha para Benavente (2001, p.9), a escola tem de assentar em bases democráticas, na flexibilidade, na diversidade, permitindo uma aprendizagem real, com qualidade, *“uma escola com identidade em que todos gostem de trabalhar é, certamente, um objectivo nobre, urgente mas difícil de alcançar. Possível, no entanto”*.

1.4. Identificação do Estudo

A realização do nosso trabalho de investigação, vai ter por base uma metodologia qualitativa, através de entrevistas e questionários a serem aplicados a educadores/professores que estão em início de carreira, e ainda uma análise documental da acta da primeira reunião de conselho pedagógico, não deixando de ser realizada uma observação a dois dos novos elementos durante uma reunião, também ela de conselho pedagógico. Será realizada no Jardim-Escola na qual exerço a função de educadora o que de alguma forma me permite observar *in loco* a problemática em estudo.

Mason (1998), ao abordar a pesquisa qualitativa ou interpretativa, denotava preocupação pela forma como o mundo social era interpretado e experienciado, entendido e produzido, assente em métodos de geração de dados flexíveis e sensíveis ao contexto social em que o mesmo foi concebido. Este processo de gerar dados vai exigir por parte do pesquisador, capacidade de pensar e agir de forma estratégica, combinando preocupações intelectuais, filosóficas, técnicas, práticas e éticas para poder estar consciente das decisões tomadas e das suas consequências.

A investigação qualitativa, subentende a inter-relação do investigador com a realidade que estuda, é a partir do terreno, e à medida que os dados empíricos emergem e são analisados, que a construção da teoria se processa, de modo indutivo e sistemático (Pacheco, 1995).

Para Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa aspira à compreensão de dados complexos, contextuais e detalhados, deve então, o pesquisador estar atento às mudanças dos contextos e das situações em que a pesquisa toma espaço, deve manter sempre uma postura auto-crítica.

Segundo os mesmos, na realidade, a investigação qualitativa vai proporcionar aos investigadores um conhecimento intrínseco aos próprios factos, o que vai permitir um melhor entendimento do real, não esquecendo obviamente a inevitável subjectividade,

mas acima de tudo marcada pela conjugação do rigor e da objectividade na recolha, análise e interpretação de dados.

A investigação qualitativa deve levar o investigador, a entrar no campo com o que lhe interessa investigar, no qual não supõe o encerramento no desenho metodológico de somente aquelas informações directamente relacionadas com o problema explícito *a priori* no projecto, pois a investigação implica a emergência do novo nas ideias do investigador, processo em que o marco teórico e a realidade se integram e se contradizem de formas diversas no curso da produção teórica. (González, 1998).

A Relação entre o pesquisador e o objecto de estudo, deve-se configurar como dois pólos indissociavelmente ligados na produção de conhecimentos, o papel do investigador é considerado essencial, visto que as suas ideias, os seus questionamentos, a sua perspectiva teórica estão sempre presentes na actividade de pesquisa, mesmo que não sejam explicitados (Gonzalez, 1997).

Os investigadores qualitativos, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.48), "*entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência*", nesta linha a preocupação do investigador deve incidir mais sobre o processo e não tanto no produto.

Temos então que quanto à natureza e enfoque da investigação qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) apresentam cinco características da investigação qualitativa:

1 – A fonte directa dos dados é o ambiente natural, sendo o investigador instrumento principal, uma das grandes preocupações deste deve ser o contexto, uma vez que o comportamento humano é influenciado de forma significativa onde este ocorre.

2 – A investigação qualitativa é descritiva, os dados são palavras ou imagens. Os dados vão incluir transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais. A base de dados dos resultados deve possibilitar a ilustração e substanciar a apresentação.

3 – Os pesquisadores qualitativos empenham-se mais ao nível do procedimento do que pelos resultados ou produtos.

4 - Os investigadores analisam os dados de forma indutiva, não são destinados a confirmar ou inferir hipóteses construídas previamente, mas as abstrações vão sendo construídas à medida que os dados recolhidos se vão agrupando.

5 – O significado assume uma importância vital. Ao apreender as perspectivas dos participantes, vai ser acentuada a dinâmica interna das situações, o que se perdia no caso de observação exterior. A preocupação com os sujeitos da investigação deve ser

continua para perceber o que experimentam, como interpretam e como estruturam o mundo social em que vivem.

Segundo Mason (1998), a observação participante é um método de geração de dados que envolve o pesquisador imergir-se num quadro ou cena de pesquisa e, sistematicamente, observar as dimensões, interacções, relações, acções e eventos dessa cena. Parte-se do pressuposto de que o conhecimento ou evidência do mundo social pode ser gerado pela observação, ou participação, ou experienciar as cenas da “*vida real*”, em situações interactivas. Tal posição é baseada na premissa de que esse tipo de situação que envolve interacções, revela dados e possibilita ao pesquisador ser não só um observador, mas também experienciar, participar e um intérprete desses dados, o que pode propiciar a ele uma posição de entendido das particularidades da situação.

Tendo em conta a natureza do seu objecto e os objectivos a atingir, o projecto em causa vai originar como já foi referido, um estudo de natureza qualitativa, centrando-se em procedimentos interpretativos e heurísticos de análise e interpretação de dados.

1.5. Limitações do Estudo

Num trabalho de mestrado existe sempre a possibilidade de suceder falhas na sua elaboração, uma vez que o tempo é exíguo e temos de eleger um caminho na procura de resolver as nossas inquietações iniciais que levam à realização do mesmo.

Uma das grandes limitações deste estudo encontra-se na sua reduzida amostra. Deste modo, as conclusões não poderão ser generalizadas a outras populações, tratando-se por isso de um estudo exploratório. Por outro lado, a amostra deste trabalho vai ser realizada apenas com docentes de uma mesma instituição de ensino ou melhor dizendo, a um dos 37 Jardins-Escola existentes, pelo que os resultados observados poderão vir a ser influenciados pelas circunstâncias organizacionais desse Jardim-escola o que poderá dificultar a sua generalização aos restantes ou a outras organizações escolares.

Este trabalho não tem a aspiração de esgotar o tema, logo acarreta como limitação a impossibilidade do levantamento da totalidade das pesquisas realizadas com relação à integração de docentes.

Não se pretende também, a proposição de modelos, pois o tempo disponível não permite a validação prática através da implantação no sector.

O facto do estudo se realizar num campo que foi e é o meu local de trabalho, onde iniciei a carreira docente e passei por um período de integração, poderá estar presente a marca da minha própria subjectividade, do meu próprio olhar.

A nossa expectativa é contribuir, através dos conhecimentos práticos do autor e da bibliografia pesquisada, para a melhoria das condições de trabalho e para uma melhor integração na organização escola dos docentes, através da instrumentalização e estímulo à formação de uma consciência crítica dos seus supervisores e direcção.

1.6. Apresentação do Estudo

O trabalho por nós elaborado, tendo em vista a obtenção do grau de mestre em ciências da educação na especialidade de Supervisão Pedagógica, está apresentado e organizado de acordo com a orientação do Professor José Manuel Correia, docente da Unidade Curricular de Metodologias de Investigação. Como tal, apresenta três capítulos, sendo que todos eles estão organizados de forma coerente e que passamos a descrever de seguida.

Numa primeira parte, temos a introdução na qual se encontra a apresentação da situação, os objectivos do estudo, a sua importância, identificação do estudo, para além de ser feita também referência às limitações expectáveis e à apresentação do estudo no qual nos estamos neste momento a debruçar.

No 1º capítulo, a ênfase recai sobre o enquadramento teórico do fenómeno em estudo, ou seja, apresentação de teorias, autores e estudos, com finalidades e/ou objectivos semelhantes, aclarando e explicitando conceitos que se vão inserir directamente no estudo. Temos assim e no decorrer do mesmo, referências às Organizações, Processos Grupais, Socialização, Formação e Jardim-escola como títulos inseridos no capítulo.

No 2º capítulo é apresentada a metodologia escolhida, onde se explica e justifica o âmbito da pesquisa, as fontes de dados, quais as técnicas e critérios de recolha de dados, assim como, os instrumentos, critérios de tratamento dos dados, apresentação e análise dos dados, tudo isto assente numa investigação qualitativa.

No 3º capítulo serão abordadas e explicadas as nossas conclusões sobre o fenómeno, sobre os objectivos que nos propusemos, incluindo também as limitações encontradas no decurso da sua realização, a importância do estudo, não deixando de lançar novas pistas para futuras investigações.

Serão incluídos em apêndice os instrumentos recolhidos através das diferentes técnicas de pesquisa qualitativa, são eles: inquéritos; entrevista; grelha de observação e documento analisado, os quais deram origem à triangulação dos dados.

Para concluir fazemos referência ao facto de que na elaboração deste trabalho, foram cumpridas as regras na redacção e apresentação do estudo, segundo as normas da APA, assim como as orientações do Professor Mário Azevedo.

CAPITULO 1 – REVISÃO BIBLIOGRAFICA

1.1. Organização: O Conceito

Grande parte da nossa vida desenvolve-se dentro de organizações, é assim nas sociedades contemporâneas. Estas são do mais variado tipo, sendo admirável o incremento em número, dimensão e complexidade, das estruturas organizacionais (Gómez e Rivas, 1989).

(Gómez e Rivas, 1989), como ajuíza Chiavenato (1994, p. 54), *“o homem moderno passa a maior parte do seu tempo dentro de organizações, das quais depende para nascer, viver, aprender, trabalhar, ganhar o seu salário, curar as suas doenças, obter todos os produtos e serviços de que necessita (...)”*. Os indivíduos são envolvidos neste “enredo” independentemente dos objectivos que estas perseguem, sejam eles, educacionais, religiosos, económicos, políticos, sociais, as organizações tornam as pessoas cada vez mais dependentes das actividades que levam a cabo. O crescimento e expansão, assim como a variedade, têm a ver com o factor de só através destas estruturas poder ser satisfeita a maioria das necessidades humanas, é mediante a cooperação e a conjugação de esforços que é possível, ou pelo menos mais fácil, atingir objectivos.

Não é fácil chegar-se a uma definição simples, completa e consensual de organização e foram várias as ideias avançadas ao longo do tempo nas diferentes áreas das Ciências Sociais. Uma conceptualização teórica, que poderá de alguma forma ajudar a compreender o tema, abordará as organizações como sistemas estáveis de indivíduos dirigidos para a coordenação planeada de actividades, com vista à consecução de objectivos comuns, mediante uma hierarquia de autoridade, de responsabilidade e de divisão do trabalho, (Lorga da Silva, 2003).

Ferreira *et. al.* (1996, p. 260) acrescentam que, *“qualquer que seja a dimensão da organização, a mesma pode definir-se como um conjunto de duas ou mais pessoas inseridas numa estrutura aberta ao meio externo, trabalhando em conjunto e de um modo coordenado para alcançar objectivos.”*

Seguindo a linha dos autores referidos, é então possível encarar a noção de organização essencialmente sob dois aspectos, por um lado ela designa conjuntos práticos, unidades sociais que prosseguem objectivos tais como a produção de bens ou a sua distribuição, a formação de homens ou a organização dos seus lares. Por outro lado, o mesmo termo designa certas condutas sociais, certos processos: o acto de

organizar tais actividades, a disposição dos meios para atingir os fins colectivos e a integração dos membros numa unidade coerente.

Assim, temos de um lado a organização como parte integrante do meio social, político e económico que a envolve, com quem mantêm relações, a quem fornece bens e que normalmente designamos como variáveis exógenas da mesma. Temos por outro lado, a sua componente interna, com a sua história, as pessoas que nela trabalham, a sua imagem e a sua cultura, elementos identificados como variáveis endógenas.

Pode então falar-se na existência de um ambiente externo e de um ambiente interno da organização. Se a organização cresce e se desenvolve tendo por base factores internos, sejam estruturais ou comportamentais, há também que ter em conta factores externos relacionados com os pedidos e influências do ambiente, pois como resultado desse intercâmbio as organizações reflectirão, em grau variável, os valores e cultura da sociedade envolvente.

Nos inúmeros estudos feitos e conceitos propostos para caracterização da organização, existem certos elementos comuns, indispensáveis para que se possa falar na sua existência. Uma primeira definição é avançada por Shein (1982, p.12): “*Uma organização é a coordenação planeada de actividades de uma série de pessoas, para a consecução de algum propósito ou objectivo comum, através da divisão de trabalho e função e, através de uma hierarquia de autoridade e de responsabilidade.*”. Vemos assim que a organização é uma entidade social a que está subjacente a existência de:

Pessoas: como entidade social que é, ela é formada por pessoas que interagem entre si e sem elas a organização não teria razão de existir;

Coordenação: decorrentes do facto já atrás mencionado de que o indivíduo sozinho não consegue satisfazer todas as suas necessidades, criam-se relações de cooperação entre as pessoas;

Objectivos: através dessa coordenação são estabelecidas metas tendo em vista a realização de determinados objectivos comuns;

Divisão de trabalho: a distribuição entre os membros das diferentes unidades organizacionais que a compõem, das várias funções existentes e tarefas a realizar;

Hierarquia de Autoridade: a existência de uma estrutura hierárquica que define posições e categorias. É a forma mais típica de integração nas organizações e visa assegurar a coordenação entre as partes, através da atribuição de áreas de responsabilidade a cada elemento, para que trabalhem em prol dos objectivos estabelecidos.

Se existe uma certa unanimidade quanto aos elementos que caracterizam a existência de uma organização, já as formas de abordagem feitas ao conceito divergem entre si. A forma como o conceito de organização pode ser abordado tem sofrido evolução ao longo do tempo consoante as diversas correntes teóricas, derivadas do tipo de ambiente sociocultural dominante.

Chiavenato (2002), faz referência ao facto de o termo organização ser muitas vezes associado a sistema, sendo este composto por elementos interdependentes como são os indivíduo, vertente financeira, material, visando a consecução de objetivos. Desta forma a existência de pessoas com aptidões comunicacionais, cooperantes e predispostas a alcançar um objectivo comum, são condição necessária para existirem organizações.

A este propósito não será demais salientar o que diz Maximiano (2004, p. 27), referindo-se em concreto *“As organizações são grupos sociais deliberadamente orientados para a realização de objectivos, que, de forma geral, se traduzem no fornecimento de produtos e serviço”*. Podemos então interpretar pelas suas palavras, que as pessoas não estão agrupadas por mera casualidade, mas sim cientes de que para atingir os objectivos, não o poderiam fazer isolados.

Discorre assim segundo o autor, a necessidade de existirem gestores com competências e aptidões que deêm resposta às exigências provenientes do interior e do exterior da organização, ajudando a construir um ambiente harmonioso, por forma a que a organização consiga atingir os seus objectivos.

1.1.1. Organização Humana

A essência da organização é, o produto da integração dos membros que a compõe, ou seja, o resultado das personalidades que interagem entre si, com os seus valores, crenças, o que vai permitir à organização construir a sua própria identidade (Chiavenato, 2004).

De acordo com o mesmo, as pessoas constituem o principal activo de uma organização, daí a necessidade de tornar as organizações mais conscientes e atentas aos seus trabalhadores. Qualquer organização para ser bem sucedida só poderá crescer e manter a sua continuidade se for capaz de otimizar o retorno sobre os investimentos que realiza, principalmente o dos colaboradores.

As pessoas podem ampliar ou limitar as forças e fraquezas de uma organização, dependendo da forma como são tratadas, *“A essência das organizações está nas pessoas,*

sem as pessoas jamais existiriam organizações. As pessoas são a alma das organizações, aquilo que lhe dá vida e vigor.” Chiavenato (2004, p. 22).

As Organizações desenvolvem-se com pessoas: que respiram, pensam, sentem e agem; que criam processos e sistemas; e que trabalham numa estrutura, com uma estratégia, visando atingir objectivos.

Segundo Chiavenato (2004), a organização é um sistema de actuações conscientes combinadas ou coordenadas de duas ou mais pessoas, onde a colaboração entre estas, é fundamental para a existência da organização.

Segundo o autor, as pessoas são quem utiliza, em proveito dos clientes da organização, os recursos nela existentes. Como colaboradores da organização, estes não podem ser vistos como partes de uma qualquer máquina, nem sequer matéria-prima ou tão pouco apetrechamento, apesar de carecerem de tudo isso. Antes pelo contrário, são dotadas de energia dinâmica criativa, emotivas, inquietas, entusiastas, hábeis, inteligentes, empreendedoras, sensíveis, conscientes da sua dignidade, e desenvolvem, na ordem simbólica, dispositivos que promovem e comprovam a sua generosidade, honradez, fidelidade, fundamentando, deste modo, o seu valor de sujeito.

Chiavenato (2002), fazendo referência a Maslow e Herzberg, dizem que a organização deve conseguir promover um ambiente que tenha a capacidade de satisfazer as exigências dos seus colaboradores, e assim, permitir que estes se possam expandir e encontrar a sua auto-realização ao promover os objectivos da empresa.

Ainda para o mesmo, as organizações são dependentes de pessoas para lhes propiciar o imprescindível planeamento e organização, para as conduzir e controlar e para fazê-las operacionalizar.

Numa organização as individualidades convivem e aprendem umas com as outras, assim, podemos olhar para as pessoas como um godão de conhecimento e capacidades de inovar. Para aumentar cada vez mais o seu capital intelectual, o conhecimento humano necessitaria ser continuamente acomodado pela organização. Assim, investir em organizações de conhecimento traduziria na aquisição de talentos, competências, aptidões e ideias, neste sentido, Stewart (1998) assume essa soma dos atributos vinculados aos indivíduos como a aprendizagem organizacional.

1.1.2. Learning Organization (Organizações que aprendem)

"*Learning Organization*" começou a ser utilizado no início dos anos 80 por Chris Argyris, holandês, professor em Harvard e especialista em comportamento organizacional, que descreve com sendo uma organização em constante aprendizagem e cujo desenvolvimento acompanha o dos seus colaboradores, à medida que estes vão ganhando novos conhecimentos. No entanto, foi através de Peter Senge em 1990 que o mesmo ganhou notabilidade.

A aprendizagem organizacional diz respeito às organizações que estão em processo contínuo de aprendizagem. Mas a grande questão que se pode colocar é: “podem as organizações aprender a aprender?”.

De acordo com Drucker (1996), nos tempos que correm, é atribuído ao conhecimento o título de recurso económico de maior relevância. É nele que se encontra a capacidade para interpretação de factos, criação de novas ideias, inovação de produtos, compreender relações complexas, resolver problemas, potencializando o valor das organizações. Assim, é o conhecimento aplicado ao processo que transforma o dado em informação relevante, portanto, aquele deve ser sempre incentivado, aprimorado e disseminado entre todos os membros da organização.

Ao fazer-se a análise da aprendizagem organizacional verificamos que esta se associa ao nível do sistema, e não nível individual, o que remete para a interacção da organização com o seu meio ambiente (Duncan & Weiss, 1979).

No entanto, não podemos esquecer que a aprendizagem organizacional pressupõe a aprendizagem individual, e esta é requisito, para a ocorrência da aprendizagem organizacional (Argyris & Schon, 1974).

Apresenta-se como fundamental, que ocorra uma permuta e difusão, a todos os níveis da organização, seja do que é aprendido por esta, seja do que é aprendido pelos colaboradores. E isto deve permanecer resguardado e mantido ao longo do tempo, tal como referem Baldwin e Ford (1987).

Afigura-se portanto como um processo, que se prolonga pela vida da organização, que assenta na reflexão, influenciado e determinado pela experiência concreta e activa, torna-se desta forma um processo contínuo, onde as intenções, acções e conceitos, se modificam pela meditação sobre as experiências e não apenas sobre os resultados (Kolb, 1984).

Segundo Senge (1990), nas "*Learning Organization*", não ocorre um treino para os actores exercerem as suas funções, mas sim uma educação para obterem satisfação na realização das suas actividades, onde o mais importante é desenvolver um espírito de equipa e possibilitar a criatividade e a inovação, nunca deixando de ser respeitada a individualidade e autonomia de cada um, podendo desta forma ser desenvolvido um trabalho com excelência.

De acordo com o mesmo, a aprendizagem organizacional compreende princípios e práticas, que vão estar na origem da absorção do conhecimento nas organizações, as quais estimulam a aprendizagem contínua dos seus colaboradores, com o objectivo de incorporar esses novos conhecimentos nos processos de trabalho. Estas organizações estão atentas ao processo evolutivo.

O ambiente criado neste tipo de organizações vai favorecer a criação de objectivos compartilhados, dando origem a uma mente de grupo, sentimentos de cumplicidade, trazendo uma mais-valia para a mesma, torna-se mais coerente, permitindo uma forte coesão de grupo com uma participação activa dos indivíduos na resolução dos problemas.

Estamos a falar então de uma organização que terá competências para lidar com os problemas de hoje, não podendo deixar de olhar para o futuro, onde a comunicação é dinâmica e circular em que deverá existir lugar à aplicação de novas teorias, técnicas e ferramentas, de gerar novos conhecimentos, de assimilar novos paradigmas ou seja, estar preparada e acompanhar a mudança. Onde todos os elementos do grupo caminham para o mesmo objectivo, onde se potencializa ao máximo as capacidades enquanto colectivo, enquanto um todo.

Para Senge (1990, p.11), as organizações de aprendizagem são aquelas "*Nas quais as pessoas expandem continuamente sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam, onde surgem novos e elevados padrões de raciocínio, onde a aspiração colectiva é libertada e onde as pessoas aprendem continuamente a aprender em grupo*".

Na mesma linha para Senge (1998) o que destriça as organizações que aprendem das restantes, é a sua capacidade contínua de adaptação ao meio envolvente externo e mudança, promovem o colectivo e empregam os resultados da aprendizagem para alcançar de forma mais eficiente e eficaz os resultados propostos.

Este conceito foi sendo adaptado ao conceito “escola que aprende”, uma vez que era reconhecida a necessidade desta se assumir cada vez mais como uma organização reflexiva, e essa reflexão/conhecimento devia levar à aprendizagem.

1.1.3. Organização Escola: escola que aprende

No que se concerne à organização escolar, esta pode ser considerada como uma relevante “*organização formal*” de serviços, cujos principais beneficiários são, à partida, os alunos. Isto é, “*com quem e para quem [os] seus membros trabalham*” (Blau & Scott, 1979, p. 66). A escola, em termos clássicos, também pode ser vista tendencialmente como uma “*organização normativa*” uma vez que “*o poder normativo é a principal fonte de controlo sobre a maioria dos participantes*” (Etzioni, 1974, p. 72).

Investigações levadas a cabo nas últimas décadas originaram a transformação de uma perspectiva de escola instrumental, reificada e como entidade com uma racionalidade única, para uma dimensão, por exemplo, mais anárquica, “*muito mais complexa, abstracta e fluida, de construção de jogo, de laço contratual, ou mais simplesmente de arena ou de contexto de acção*” (Friedberg, 1993, p. 111).

Sarmiento (1998) encara os estabelecimentos de ensino como sistemas concretos de acção, onde os diversos actores da comunidade educativa se inter-relacionam entre si. A complexidade das organizações escolares têm na sua regulação o alicerce para o seu desenvolvimento enquanto contextos onde ocorre a interacção de diferentes intenções e onde se estabelecem e desenvolvem diferentes lógicas de acção.

Barroso (1995), ao aludir à autonomia de escola, refere que ela é o resultado do equilíbrio de forças entre os diferentes actores (governo e seus representantes, professores, alunos, pais, e outros membros da sociedade local) que detêm sempre poder de influência na escola.

Canário (1992) refere que a organização escolar é, ao mesmo tempo compreensível (o constrangimento ao nível do sistema) e imprevisível (a inter-relação dos actores na acção local). O estabelecimento de ensino é estudado e analisado como uma totalidade, no seio da qual as diversas partes estão em inter-relação entre si.

“*Quando falamos sobre a escola, pensamos num edifício, mas ela é um conjunto de pessoas*” (Alarcão, 2002), portanto como um grupo de indivíduos, em que se deve possibilitar à escola a autonomia para que seja esta a auto-regular-se e não estar dependente de regulação externa, uma vez que, desta forma iríamos perder todo o

potencial existente nos actores que a compõe, e nós sabemos o quanto ele é valioso, não podendo dissociar a qualidade da auto-regulação da escola da qualidade destes. Há portanto, que dotar a escola de competências, para que exista interacção e diálogo entre os seus actores, de forma a gerar uma responsabilização da mesma na resolução dos seus problemas.

Santiago (2001), estabelece algumas condições que considera essenciais para a ocorrência da aprendizagem organizacional, que se traduz numa mudança da cultura organizacional, implementada onde se encontra representado o sistema de comportamentos, normas e valores ou seja, os padrões de referência que vão influenciar a forma de agir e avaliar os acontecimentos e que, são aceites e partilhados por todos os actores da organização e que de certa forma lhe fornecem um carácter único.

Para o mesmo, estes valores têm que reunir as condições necessárias à promoção da aprendizagem organizacional, uma vez que estes influenciam de forma decisiva a comunicação, assim como as opiniões e formas de agir. Nesses valores deve ser inculcado a liberdade de expressão, entre todos os actores, estabelecendo-se um estatuto igualitário de ideias, respeito mútuo, valorizando a colaboração e o diálogo. Contudo, há que respeitar a autonomia profissional dos seus actores. Deve ser promovida uma orientação não só para os resultados, mas fundamentalmente para os processos, (liderança, canais de comunicação, participação, ensino-aprendizagem, a gestão curricular, etc.) uma vez que melhorando estes, vamos conseguir melhorar o clima organizacional.

Segundo Alarcão (2001), uma escola que “*se pensa a si própria*”, que jamais ignora os seus problemas, bem pelo contrário, envolve todos nos seus processos de tomada de decisão e de resolução, aproveitando essa envolvente para obter aprendizagem.

Como já foi referido, o desenvolvimento e aprendizagem da escola, não pode depender apenas da soma das partes, vai isso sim, ganhar forma nas permanentes interacções dos indivíduos que a compõe.

Estamos na presença de uma escola de pessoas, com pessoas, para as pessoas.

Santos Guerra (2001, p.12), diz que uma escola para obter o seu desenvolvimento, não se pode fechar à aprendizagem, não se pode deixar de questionar, ou seja, não pode estar presa a rotinas: “*Tem de ter vontade de agir, olhos abertos para ver, a mente desperta para analisar, o coração disposto para assimilar o aprendido*”.

Para este autor, deve haver capacidade de autocritica, relativamente ao contexto ou contextos onde esta se integra. Deve planear, desenvolver e avaliar projectos adequados

às suas necessidades, promover a qualidade do currículo, gerando altas expectativas nos alunos e considerar que a aprendizagem destes está intimamente ligada à dos professores.

É fundamental, o controlo, a reflexão e avaliação de todos os níveis da instituição.

“É mais importante saber onde se quer ir que pôr-se a caminho sem rumo. É mais importante saber para onde se caminha que acelerar o passo em direcção a nenhures.”

(Santos Guerra, 2001, p. 19).

1.2. Processos Grupais

1.2.1. Grupo e a sua Dinâmica

Enquanto ser gregário, o Homem vive em permanente relação com os seus semelhantes, relações essas que podem ocorrer de várias formas e em diversos contextos. De acordo com Oliveira (1995), é em função dessas relações, que os indivíduos conglomeram em grupos. Essas relações sociais têm o seu início comumente no grupo familiar, sendo este considerado uma etapa de preparação para associar-se no futuro em relações sociais mais abrangentes. No decorrer da vida o indivíduo é preparado para interiorizar e acomodar-se da realidade objectiva, tornando-se esta um sustentáculo na sua formação psíquica, num processo em constante estruturação.

Seguindo o mesmo autor, quando nasce, o indivíduo desemboca num panorama traçado sem a sua participação. É o mundo social, a realidade objectiva, edificada por um estilo de organização política, económica e jurídica da sociedade, de uma cultura produto da construção humana.

Temos assim que, todas as pessoas pertencem a um número considerável de grupos: a família, os amigos, os vizinhos, a equipa de futebol, os escuteiros, o partido político, etc., etc.

O indivíduo comporta-se como membro de um grupo desde que tenha consciência que partilha dos mesmos valores, regras e objectivos, característicos dos outros elementos que o formam. Morales (1987) citando McDougall, salienta que existe uma contradição ao nível da vida grupal, isto porque ele refere, que se o sujeito se deteriora como afirma LeBon, por outro lado é através do grupo que o indivíduo atinge o auge como ser humano. A diferença encontra-se na organização do grupo, quando o é organizado, as propensões de degradação são minoradas porque, os distintos graus de

organização (duração, auto consciência, interação, tradições e costumes etc.) têm como corolário o surgimento da consciência de grupo, da qual emana mente grupal. Nesta linha Morales (1987), para além de assumir que estes têm vida própria, identifica o grupo como um sistema organizado de forças com a capacidade de delinear todos os elementos e também a si e cuja evolução é morosa e gradativa.

Todos os pequenos grupos, enquanto entidade viva e dinâmica, desenvolvem-se, superando diferentes etapas ou fases de desenvolvimento durante o seu tempo de vida.

Os estudos sobre pequenos grupos estão enraizados na teoria de K. Lewin, que os analisa em termos de espaço topológico e de sistema de forças, procurando captar a dinâmica que ocorre quando pessoas estabelecem uma interdependência seja em relação a uma tarefa proposta (sócio-grupo), seja em relação aos próprios membros em termos de atracção, afeição, etc. (psico-grupo).

Pode-se aferir dos estudos baseados nesta abordagem, que estamos na presença de valores que tendem a reproduzir os de individualismo, de harmonia e de manutenção. A função do grupo é definir papéis e, conseqüentemente, a identidade social dos indivíduos: é garantir a sua produtividade social.

Horkheimer (1973) e Adorno, procuram analisar processos grupais na sua inserção social e institucional, e vêem o micro grupo como a mediação necessária entre o indivíduo e a sociedade e cuja estrutura assume formas historicamente variáveis.

Loureau (1975), propõe uma análise das instituições através das relações grupais, caracterizando os grupos em termos de grupo-objecto, onde a segmentaridade se dá de forma a manter os indivíduos unidos sob uma capa de coerência absoluta — é o que o autor denomina de grupo tipo bando ou seita.

Lapassade (1977), também analisa grupos quanto à sua dinâmica e ao seu nível de vida oculto, que seria o nível institucional o qual irá determinar as características do grupo, e se processa numa contradição constante entre serialização e totalização.

Sartre (1960), vai caracterizar a serialidade como sendo a própria negação do grupo, embora exista um objectivo comum, a relação entre os membros não irá ser mais do que um somatório, ou seja, eles formam uma série tipo: primeiro, segundo, terceiro, etc. Apenas e só quando os elementos se organizam é que se poderá falar em grupo que define, controla e corrige a praxis comum.

Aubry e Saint-Arnaud (1978), apoiam a definição de grupo não na soma de indivíduos, mas sim, nas relações que se estabelecem entre os diferentes indivíduos.

Deve ocorrer uma aceitação do trabalho comum, participar da responsabilidade colectiva e reunir esforços para a consecução desse trabalho.

Pichon-Rivière (1980), grupo é um conjunto reduzido de sujeitos ligadas entre si por constantes de tempo e espaço, estruturadas pela respectiva representação interna, que apresenta clara ou tacitamente uma tarefa a qual constitui sua finalidade, interagindo através de emaranhados mecanismos de atribuição e assunção de papéis.

Para Zimerman et al. (1997), a significação do termo grupo pode considerar diversas acepções: pode ser constituído por duas pessoas como uma família, uma turma, uma classe de aula, um gang, uma fila para o autocarro, uma claque no estádio, etc. Ou pode ainda, ser um conjunto de pessoas sintonizadas num mesmo programa de rádio, televisão.

Na concepção de Contreras (1999), a definição de grupo não está arrolada ao número de sujeitos que o compõe, mas sim ao conjunto de pessoas que interagem impelidos por um fim comum a todos eles. Desta forma, cada indivíduo influencia o grupo a que pertence e recebe, reciprocamente, a influência do mesmo.

Guzzo e Dickson (1996), ao descreverem grupo de trabalho, referem que o que o caracteriza é o facto dos sujeitos se compreenderem e serem compreendidos pelos outros como uma entidade social, solidários motivado pelas funções que desempenham, e incluídos num sistema social maior, a organização, que é afectada pelo desempenho do grupo.

Para Robbins (1998), a procura de realização de objectivos comuns, vai originar no grupo um processo de interacção, onde as pessoas se vão influenciar reciprocamente, expressando por palavras, gestos, etc., os elementos da sua identidade, com o outro no grupo. Este movimento em direcção ao outro, vai favorecer o auxílio e o apoio entre eles, mas por outro lado, gera dificuldades uma vez que o processo de comunicação não é natural nem espontâneo, vai exigir esforço e aprendizagens, a autenticidade nas relações interpessoais no grupo, vai ter como resultado, uma maior maturidade social.

Isto vai de encontro a Kruger (1998), onde o sentimento de solidariedade pode ser encarado como um importante factor de subsistência do grupo, e podem emergir conflitos ao nível dos valores, a normas, etc. Estes provêm da confrontação contínua entre pontos de vista divergentes, decorrentes das diferentes individualidades presentes no grupo, com tal, o conflito não produz forçosamente a desagregação do grupo e muitas das vezes caracteriza-se por ser mais uma etapa do seu crescimento.

West et. al. (1998), descrevem que o grupo de trabalho é uma entidade social, implicada no âmbito das organizações, cujos elementos realizam tarefas cuja finalidade é a sua contribuição para alcançar o objectivo da organização e cuja influência afecta os indivíduos dentro e fora da organização.

De acordo com moscovici (1985), se pretendemos estudar e perceber a actividade dos grupos é imprescindível perceber os pressupostos da influência social, esta, surge grande parte das vezes na tentativa de modificação das crenças, acções e atitudes por parte dos indivíduos, através de pressões para a sua uniformidade.

Na linha de Machado (1998), o grupo trata-se então de:

Um sistema de relações dinâmicas e complexas entre um conjunto de pessoas, que se identificam a si próprias e são identificadas por outras pessoas dentro da organização como membros de um grupo relativamente estável, que interagem e compartilham técnicas, regras, procedimentos e responsabilidades, utilizadas para desempenhar tarefas e actividades com a finalidade de atingir objectivos mútuos (p.7).

Segundo Idáñez (2004), para que um grupo seja capaz de resolver problemas de modo efectivo e satisfatório é preciso estabelecer algumas condições:

- Ambiente ou clima grupal favorável ao trabalho colectivo;
- Relações interpessoais, que permitam a diminuição da intimidação (medo do outro) e facilitem a confiança e a comunicação no grupo;
- Estabelecimentos de acordos, sobre a forma como serão resolvidos os problemas;
- Liberdade do grupo para definir os seus objectivos, estratégias e tomar decisões;
- Aprendizagens das formas mais adequadas para adoptar as melhores decisões.

O alcançar destas condições não passa apenas pela questão de decisão, há que ter em consideração que o trabalho de grupo ou em grupo é um processo, i.e., impõe uma hierarquia de acções, numa primeira fase, voltadas para o conhecimento dos indivíduos entre si, depois para os objectivos do grupo, para por fim chegar-se à distribuição de papéis e tarefas que cada elemento do grupo poderá desenvolver no colectivo grupal.

Ter presente os princípios básicos que orientam a acção do grupo, é condição necessária e extremamente útil para coordenadores de grupos, visando à criação de grupos participativos e operativos. Existem inúmeros factores que facilitam todo o processo grupal, tais como: atmosfera grupal; comunicação no grupo; participação e espírito de grupo; liderança distribuída; formulação de objectivos; flexibilidade; consenso; compreensão do processo e avaliação contínua.

1.2.1. Desenvolvimento e Integração Grupal

O ciclo de vida do grupo, como já fizemos referência, é dinâmico. Criam-se, funcionam durante algum tempo e transformam-se gradativamente, a velocidades diferentes, podem também fragmentar-se, deixando de existir como grupo original ou dando origem a outros grupos. Esta sucessão de acontecimentos da vida de um grupo tem sido alvo de inúmeros estudos, que procuram uma compreensão do “fenómeno grupo” e a previsão das suas mutações.

O desenvolvimento e maturidade, assim como a integração dos elementos dos grupos, não podem estar dissociados da sua liderança.

Mailhiot (1991), assim como Lewin, consideram o líder como sendo o elemento que deve promover e assegurar o desenvolvimento do grupo tornando-o mais eficiente, detentor de maior criatividade ao nível das tarefas.

O autor, suportado nos trabalhos de Argyris, Bion e Heider, os grupos passam pelas seguintes fases ou etapas:

Fase individualista - Os indivíduos reúnem-se para executar uma tarefa e procuram a sua afirmação como indivíduos independentes. Nesta fase, a mobilização situa-se ao nível das preocupações o que os afasta da execução das suas funções. O coordenador deverá reconhecer a importância dessa fase, para que os elementos do grupo se conheçam melhor, se aceitem reciprocamente e descubram as possíveis contribuições de cada um para a realização da tarefa;

Fase de identificação - Aceitem como indivíduos, num primeiro passo e antes de formarem um grupo, formam subgrupos. Aqueles que são uma minoria, percebem-se, como não membros, nos momentos de decisão, experimentam temores, apreensões e vivências semelhantes. Cabe ao coordenador estimular e valorizar a participação de cada membro nas decisões do grupo. Esta fase terá tendência a se prolongar quanto mais heterogêneo for o grupo;

Fase de integração – A partir do momento em que cada membro do grupo se sente plenamente aceite, o grupo entra na chamada fase de integração. O coordenador do grupo, ao procurar o clima propício à integração, deve estar atento a duas leis fundamentais: a primeira, baseia-se em aceitar e fazer aceitar pelos outros membros, os momentos de ansiedade intrínsecos a todo processo de crescimento psíquico; a segunda é a da complementaridade, onde cada membro se percebe como diferente, mas incompleto e cada um dos outros indivíduos que pertencem ao grupo, como possível

complemento. As divergências de opiniões são vistas como possibilidade de complementaridade entre os membros na procura de soluções dos problemas, não como conflito ou tensão.

Mucchielli (1980), refere que numa 1ª fase as pessoas que formam o grupo ainda não se conhecem ou conhecem-se mal. Apresenta mecanismos do tipo social e tratam-se umas às outras por rótulos e títulos. O grupo só existe de nome (daí a designação nominal). O grupo tenta responder a questões do tipo “Porque estamos aqui?”, “Quais são os nossos objectivos?”.

Numa 2ª fase, as pessoas começam a mostrar satisfação por estarem juntas. Procuram interesses comuns (Fusão) e começam a interessar-se pelas tarefas. Os mecanismos de defesa modificam-se. As questões passam por: “Como vamos alcançar os objectivos?”, estamos na fase fusional.

A fase conflitual, onde as pessoas estão seguras de si, começam a defender opiniões e pontos de vista próprios que entram em choque com as dos outros. Geram-se tensões e rivalidades. Podem formar-se subgrupos.

O que se pretende num grupo é que este crie uma mente de grupo, uma consciência colectiva, o que só ocorre na sua plenitude na fase unitária, em que as pessoas apercebem-se que fazem parte de um grupo em fase de maturidade elevada. Aparece o autocontrolo e a auto-regulação que quase dispensa o líder. As pessoas estão empenhadas nas tarefas e no problema a resolver. Aparece uma maior aceitação das diferenças individuais.

Para Zimerman et al. (1997), a essência dos fenómenos grupais é a mesma em qualquer tipo de grupo, o que irá determinar as diferenças entre os grupos é a finalidade para o qual foram formados. Após a sua criação e composição, devemos estar atentos e habilitados a responder a algumas questões referentes ao seu planeamento, como: O grupo foi criada para o quê e qual a sua finalidade? Para quem é que ele se destina? Como vai funcionar? Onde, em que circunstâncias, e com que recursos? Quem vai ser o coordenador?

Os autores referem-se ainda à necessidade de ser estabelecido um enquadre e a necessidade da sua preservação para o bom funcionamento do grupo. Definem enquadre, como a soma de todos os procedimentos que organizam, normalizam e possibilitam o funcionamento do grupo, assim também denominado de "setting" ou "regras do jogo". Neste enquadre, são considerados alguns elementos, desde o espaço

físico, até às concertações prévias de horário, frequência, duração, além da própria composição do grupo.

Ortiz (1992), define enquadre como a delimitação clara e precisa de uma tarefa e realça que o estabelecimento do mesmo tende, desde o primeiro encontro, a diminuir as angústias e temores dos participantes.

1.3. Socialização

O processo de socialização não se pode restringir ao período do desenvolvimento infantil, uma vez que seria impensável durante este, proporcionar ao indivíduo toda a aprendizagem social, que lhe permitisse desempenhar todos os papéis na idade adulta e estar preparado para as inúmeras mudanças que ocorrem durante a vida (Kohan, 2003).

A socialização é o processo pelo qual os sujeitos adquirem conhecimento, habilidades e disposições, tornando-as mais ou menos competentes para serem membros da sociedade (Brim, 1966).

Segundo Lane (1994), o homem desde que nasce, e ao longo da sua vida, viveu sempre em instâncias socializadoras, ou seja, é um ser social, tendo necessidade de viver e conviver em grupo, seja na família, na escola, com os amigos ou nas organizações.

“É um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades.” (Tardif & Raymond, 2000, p. 217).

Pegando nesta perspectiva, Setton (2002, p.60), afirma que as relações estabelecidas podem ser *“de aliados ou de adversários; podem ser relações de continuidade ou de ruptura”*, seja qual for a instância socializadora, a família, a escola, os grupos de amigos, o trabalho, ou seja mundos socializados que coabitam numa enérgica relação de interdependência e nas quais se estabelecem as identidades pessoais e sociais dos indivíduos.

Para Gontijo (2005, Mar/Jun), socializar não se resume apenas, a estar com os outros, mas na relação, na apreciação, na aquisição de habilidades, valores comportamentos e conhecimentos, que são indispensáveis para que ocorra o convívio social.

1.3.1. Identidade Pessoal

Jhon Perry (1975) diz que a grande questão que se coloca ao nível da identidade, é dar respostas às questões relativas às relações entre acontecimentos ou diferentes estágios da vida do indivíduo.

O fenómeno da identidade é extremamente complexo, como afirma Erikson “*quanto mais se escreve sobre este tema, mais as palavras instauram uma limitação à volta de uma realidade tão insondável como invasora de todo o espaço.*” (Dubar, 1997, p.103-104). O mesmo psicólogo refere que, a identidade está sempre inacabada e que os indivíduos atravessam obrigatoriamente crises resultantes daquilo que ele denomina como *fissuras do eu*.

Bosma, (1995), Cada indivíduo é um ser de relação, tem uma constituição individual própria, mas sujeito a influências externas. A sua constituição primária pessoal, e as seguintes, sofrem diversas influências externas, e a sua personalidade psicossocial será construída através de transacções sucessivas, quando organiza a informação acerca de si próprio: o nosso auto-conceito e também a auto-estima que é a componente afectiva, estes vão ter enorme influência sobre a nossa imagem quer para nós, que para os outros.

Cortez (2006) citando Lipianski (1990), aponta cinco proposições que definem o conceito de identidade pessoal, são elas:

- 1 - A identidade é dinâmica, sendo construída e reconstruída de forma contínua ao longo da vida;
- 2 - É interactiva, pois desenvolve-se através de interacções entre as suas experiências, a vivência com outros e o ambiente social;
- 3 - É multidimensional, uma vez que, o actor social vai ser confrontado com múltiplas situações, que vai exigir para cada uma, papéis diferentes e respostas estruturadas;
- 4 - Consciência da sua unidade e continuidade, embora possua um carácter flexível e transformador da identidade em função da situação e do tempo;
- 5 - Capacidade de desenvolver estratégias identitativas, mobilizando energia para ultrapassar tensões e conjunturas, transformando-se de forma a proporcionar dinâmicas identitativas.

De acordo com Milheiro (2001) citado por Cortez (2006), a identidade é construída de forma evolutiva e progressiva, consolidando-se através de três vínculos:

- a) Espacial, que implica uma estruturação corporal, a qual exige uma coesão interna que obriga à comparação com os outros e com os objectos;

- b) Temporal, proporcionando uma integração das diversas representações ao longo da vida;
- c) Social, que estabelece as relações interpessoais vivida nos sentidos de dentro para fora e de fora para dentro, possibilitando a diferenciação e aceitação das diferenças.

O entrelaçamento das dinâmicas individuais, de grupos sociais, sociedade e projectos culturais enraizados na estrutura social, são os ingredientes necessários para a construção da identidade pessoal, como afirma Iturra (1990), não é só na origem social que está a génese da identidade, mas sim em todo o seu percurso de vida e na relação com outros estratos sociais e diferentes mentalidades.

1.3.2. Identidade Social e Cultural

Para Goffman (1975), o sujeito pode representar de acordo com o contexto social onde se insere, tendo em conta aqueles que o observam, e pode fazê-lo de forma consciente ou inconsciente, no entanto ele tem de conseguir conciliar a aparência com a maneira de agir.

Para ele, o processo de construção da identidade social é sempre intersubjectivo, dialógico, interacional e relacional, constantemente confrontado com o outro e modeladas de acordo com a urgência.

O desenvolvimento humano está dependente da formação de relações duradouras com os outros, é nas diferenças, nas semelhanças e na sua relação dialéctica, que ocorre o processo de socialização (Amâncio, 2000).

A socialização das pessoas, está subjacente aos mecanismos de identificação, de pertença, de diferenciação e de identificação sociocultural.

De acordo com a linha de pensamento de Dubar (199/), nós possuímos uma identidade para nós e outra para os outros que no entanto se inter-relacionam, a primeira é a forma como o indivíduo se vê a si próprio, a segunda está relacionada com a percepção daqueles que connosco se relacionam, no entanto e como foi referido estas são interdependentes, resultando num processo dinâmico, mas podendo constantemente sofrer alterações, trata-se então a identidade do resultado dos diferentes processos de socialização.

A construção da identidade pessoal e social, é um processo contínuo e dinâmico, assente não apenas numa sociabilidade primordial da infância, mas de sucessivas socializações de acordo com os círculos identitários.

Urry (2001) citado por Cortez (2006), refere que compreender as dinâmicas identitárias, vai passar por deixar de lado as dicotomias indivíduo/sociedade, ordem/desordem, ser/devir, uma vez que a globalização, vai obrigar a uma perspectiva de diversidade de variáveis que poderão constituir instrumentos de análise dos espaços relacionais e interactivos.

As sociedades cada vez mais complexas, obrigam a uma análise e compreensão dos variados contextos e percursos de vida e a da sociedade envolvente, as transformações que ocorrem no mundo e na sociedade, onde o mundo está em perfeito período de globalização, isto segundo Bauman (2004), vai ter repercussões na sociedade moderna, também ela globalizada e onde as relações interpessoais são cada vez mais descartáveis. O que implica ainda segundo o mesmo, uma flexibilização na construção das diferentes identidades seja a pessoal ou social, na sua globalidade.

1.3.3. Socialização Organizacional

Van Maanen (1976), vai definir socialização organizacional, como o processo através do qual o indivíduo aprende valores, normas e comportamentos esperados, que vão permitir que este participe como membro da organização de um processo contínuo durante a sua carreira dentro da organização.

Para (Wanous et al., 1984; Feldman, 1976; Louis, 1980), a socialização quando bem-sucedida vai proporcionar ao indivíduo, novas auto-imagens, novos compromentimentos, novos valores e novos talentos. A preparação, para o assumir deste novo papel, começa a ser desenvolvido via selecção, ou via socialização por antecipação, isto é, começa a ocorrer antes da entrada formal do indivíduo na organização.

Referem portanto que há uma etapa que vai anteceder o contacto com a nova realidade a qual tem duas dimensões importantes:

1ª A imagem que o indivíduo tem sobre a organização onde se vai inserir, e aqui ocorre o processo de socialização por antecipação, levando ou podendo levar a uma revisão dos seus comportamentos e valores para se adaptar;

2ª As expectativas que o indivíduo tem sobre a actividade que vai desenvolver na nova organização, onde se pode realçar, a importância da descrição por parte desta de detalhes da organização, como as suas políticas e as características do seu novo papel organizacional.

No momento de admissão ocorrerá o choque com a realidade, onde este confirma ou não as suas expectativas, influenciando o processo de socialização.

Van Maanen e Schein (1979), propõem uma teoria de socialização organizacional, onde estabelecem as seguintes premissas:

- a) Quando vivenciam uma transição na organização, os indivíduos encontram-se numa situação geradora de ansiedade, encontrando-se mais ou menos motivados para reduzi-la, aprendendo as exigências funcionais e sociais de seus novos papéis, que serão assumidos tão rápido quanto possível;
- b) Deverá estar sensível aos sinais de como proceder que partem de colegas, superiores, subordinados, clientes e outros pares, e estes irão orientar o indivíduo na aprendizagem do seu novo papel;
- c) A estabilidade e a produtividade de qualquer organização vai estar dependente em grande parte, do modo como os novos elementos desempenhem as suas tarefas;
- d) A adaptação às novas circunstâncias é bastante semelhante, embora exista uma grande diversidade no conteúdo particular e no tipo de ajustamento obtido ou não.

Wanous (1992), ao analisar os modelos de socialização de Schein; Feldman; Porter-Lawler-Hackman; e Buchanan; vai identificar que:

- a) São definidos em termos da perspectiva do indivíduo e não da organização, sendo consistente com a visão de que a organização influencia o indivíduo;
- b) Cada modelo inclui um estágio de preliminar;
- c) As definições dos estágios são genéricas;
- d) Os modelos de estágios são baseados em eventos que ocorrem e não somente na passagem do tempo.

O mesmo autor, vai agregar os modelos de socialização num modelo único e integrado de socialização organizacional, com as seguintes etapas:

- 1ª Estágio um: Confrontando e aceitando a realidade organizacional;
- 2ª Estágio dois: Conseguindo clareza de papel;
- 3ª Estágio três: Localizando-se no contexto organizacional;
- 4ª Estágio quatro: Detectando sinais de socialização bem-sucedida.

Para Chao et al. (1994), a socialização é multidimensional. As dimensões são relativamente independentes, a socialização difere de área para área. Esta especificidade ao nível dos conteúdos vai permitir a análise entre as dimensões de socialização e os resultados.

Para os autores, o conteúdo da socialização organizacional é abrangido por seis dimensões:

- a) História: conhecimento das tradições, costumes e história das pessoas;

- b) Políticas: informações sobre as relações formais, informais e estrutura de poder;
- c) Linguagem: conhecimento da linguagem técnica, gíria e siglas;
- d) Valores e Objectivos Organizacionais;
- e) Pessoas: estabelecimento de relacionamentos bem-sucedidos e satisfatórios com pessoas da organização;
- f) Proficiência do Desempenho: quanto o indivíduo aprendeu as tarefas que envolvem seu trabalho.

Outros autores referem outros factores que vão afectar a socialização organizacional. Para Bauer e Green, (1998), a socialização é afectada pelas informações prévias que o indivíduo obtém da organização, assim como pelo realismo dessas informações. A socialização compreende um processo cumulativo, onde as várias experiências de socialização podem influenciar processos e resultados através do tempo.

Para estes o realismo é a dimensão da precisão e do tamanho da imagem, do que é realmente a vida na organização, o que vai influenciar positivamente a socialização organizacional. Este realismo deve estar relacionado com a partilha de informações e a avaliação das informações do seu recrutamento, e a exactidão com que eles entendem as expectativas organizacionais.

Buckley et al. (1998), referem que um recrutamento realista, vai diminuir as expectativas que estão em dissonância com a realidade e minimiza os efeitos negativos - *turnover*, baixa satisfação e comprometimento.

Decenzo e Robbins (2001), sobre este assunto, abordam a necessidade de ocorrerem ajustes, dando ênfase às pressuposições da socialização para o colaborador, bem como a socialização ser um processo constituído por três etapas, a primeira passa por tudo aquilo que o novo colaborador aprendeu antes de chegar à organização. A segunda, implica o encontro, ou seja, o colaborador adquire a noção de como é que a organização realmente é, e verifica *in loco* as diferenças que existem entre as expectativas e a realidade. A terceira, é a metamorfose, que ocorre quando os colaboradores já se encontram adaptados, existindo um ajustamento aos valores e normas vigentes.

Sidor (2000) citando Chiavenato refere que:

...a socialização organizacional constitui o esquema de recepção e de boas vindas aos novos participantes e representa uma etapa de iniciação particularmente importante para moldar um bom relacionamento a longo prazo entre o indivíduo e a organização, funcionando como elemento de fixação e manutenção da cultura organizacional (p. 74).

Shinyashiki (2002), citando Schein e Van Maanen, acerca do processo de socialização organizacional, refere as seguintes premissas:

- a) Novas situações provocam ansiedade, logo à que reduzir os seus níveis, o que tem influenciam no facto dos colaboradores quererem ou não aprender mais depressa as exigências do seu papel;
- b) Quando se encontram perante uma nova situação organizacional, os colaboradores estarão mais sensíveis aos sinais positivos do que aos negativos transmitidos pelos outros, o que o dirigirá na sua aprendizagem;
- c) O correcto desempenho das tarefas por parte dos colaboradores, pesará de forma inequívoca na estabilidade e produtividade da organização;
- d) Só depois de concluído o período de iniciação do seu novo papel por parte do novo colaborador, é que a sua aprendizagem se poderá afirmar como completa.

Gontijo (2005, Mar/Jun), diz que a socialização organizacional é a aprendizagem do conteúdo e do processo, para que a pessoa se ajuste de forma a executar os seu papel na organização.

A mesma salienta o facto de as organizações cada vez mais propenderem uma maior integração dos colaboradores com os interesses da organização, desta forma, promovem diversas formas de socialização, pois é através destas que se transmite os valores e se criam junto dos colaboradores os comportamentos adequados aos seus interesses.

De acordo com Chiavenato (2004), o novo colaborador, deve abdicar de parte da sua liberdade de acção ao entrar para a organização, de forma a seguir os seus preceitos internos, uma vez que a entrada nesta, irá obrigar a um seguimento de regras e normas internas, tais como obedecer a um novo horário, desempenhar uma dada actividade, seguir orientações superiores, etc. Cabe por sua vez à organização induzir a adaptação do indivíduo às suas expectativas e necessidades.

De qualquer forma, e ainda segundo o mesmo, o novo elemento, procura influenciar a organização, mais concretamente o seu superior hierárquico, para que a sua situação de trabalho se molde, na procura de obter satisfação e esteja de acordo com os seus objectivos pessoais. Ocorre assim, uma tentativa de dupla influência na díade organização-indivíduo, em que cada uma das partes, tenta influenciar e adaptar de acordo o outro às suas conveniências e necessidades, como refere Chiavenato (2004), de um lado temos a socialização do outro a personalização.

1.3.3.1. Integração Profissional

Para Watts-Davies, (1993), a integração intenta particularmente para a satisfação do colaborador e a adaptação célere deste à empresa.

Ao fazermos uma revisão bibliográfica sobre integração profissional, podemos verificar a ocorrência de uma abordagem multidisciplinar, a qual abrange vários campos, como o social, o económico e cultural, nos quais se destacam conceitos como, a empregabilidade, a inserção profissional e o empreendedorismo, os quais lhe estão relacionados.

A empregabilidade segundo Bourguet (2006), é um sustentáculo fundamental na integração profissional, isto porque, será o conjunto de capacidades, que serão adquiridas no sistema de educação de base e de qualidade, e no sistema de formação avançada profissionalizante e ao longo da vida.

Kovacs (2002), destaca o facto da empregabilidade, ser a capacidade do profissional, se adaptar às novas necessidades e à dinâmica dos novos mercados de trabalho, por forma, a que o indivíduo consiga construir uma carreira que o proteja dos riscos que lhe estão inerentes.

Desta forma, e pegando em Gaio (2005), o sucesso da integração profissional, está intimamente ligada às competências e habilidades necessárias para que este as possa aplicar no mercado de trabalho, quer ao nível da inserção no 1º emprego ou na progressão na carreira.

Para Mendes (2005), a instituição universitária vai ter um papel preponderante ao nível do 1º emprego, não só ao nível das competências e qualificações, mas ao nível do empreendedorismo, que vão contribuir para a empregabilidade do indivíduo.

Podemos então afirmar segundo os autores anteriores, que a integração profissional, vai ser influenciada pela empregabilidade e competências empreendedoras do indivíduo, pela especificidade do mercado de trabalho, pela sua rede social, assim como o estatuto e o vínculo da instituição universitária à sociedade.

Segundo Chiavenato (2004), a socialização do novo funcionário inicia-se no processo de selecção, no conteúdo da função, supervisor como tutor, grupo de trabalho e programa de integração. A integração das pessoas nas organizações, é de importância capital, uma vez que possibilita ao novo colaborador, um conhecimento conceptual da organização, e desta forma ao dar início à sua actividade possa conhecer os seus procedimentos, as suas normas e a sua cultura.

O mesmo autor (2002), fazia referência à importância do treino de integração, o qual visa a adaptação e a ambientação do novo colaborador à organização e ao ambiente social e físico onde irá trabalhar.

“A introdução de um empregado novo ao seu trabalho é feita através de uma programação sistemática. Conduzida pelo seu chefe imediato, por um colega ou instrutor especializado.” Chiavenato (2002, p.512).

Realça assim o autor, o interesse da introdução de um plano ou programa de integração de novos colaboradores, com o pressuposto de proporcionar ao colaborador informações relevantes que fará com que este se ajuste com maior facilidade e rapidez.

Gil (2001), refere-se à integração, como um processo educacional de curto prazo, que vai incrementar a capacidade do colaborador para que exerça as funções relacionadas ao cargo a desempenhar. A integração vai permitir o preenchimento de lacunas ou falta de conhecimentos sobre a respectiva função.

Para Chiavenato (2004), o conjunto de informações que deverá ser transmitido ao novo elemento, sejam elas, sobre a sua cultura, funções, desempenho, bem como expectativas sobre o mesmo, assumem-se de primordial importância e de um modo sintetizado, refere que a integração deve conseguir alcançar os seguintes objectivos:

Reduzir a ansiedade das pessoas - o medo de falhar, o sentimento de incerteza, aparece com naturalidade no novo colaborador, o facto de existir um acompanhamento por parte de um tutor, o apoio que este fornece e a sua orientação, vai certamente reduzir a ansiedade;

Reduzir a rotatividade - uma orientação eficaz vai ter como efeito uma diminuição da rotatividade, que normalmente surge da insatisfação e sentimento de ineficiência e inutilidade para com a organização;

Economizar tempo - o tempo que é gasto pelo novo elemento no conhecimento da organização, do grupo e da função, pode ser reduzido, quando existe cooperação por parte dos restantes elementos e do seu supervisor, facilitando assim a sua integração;

Desenvolver expectativas realistas - com o programa de orientação, os novos colaboradores rapidamente e de forma objectiva, ficam a conhecer o que se espera deles e o que a organização almeja.

Segundo o mesmo, a elaboração de um plano de acolhimento e integração, possibilita desenvolver um clima de bem-estar entre o novo colaborador e a organização e, acontecendo um acolhimento positivo, estão abertas as portas para que se torne um bom colaborador e um bom elemento da equipa.

Ainda segundo Chiavenato, o programa de integração de ser elaborado contendo as seguintes informações:

- A história da organização, o seu desenvolvimento e o organograma;
- Os produtos ou serviços;
- Os direitos e deveres do pessoal;
- As actividades sociais dos colaboradores, os benefícios e serviços;
- As normas e regulamentos internos;
- As noções sobre protecção e segurança no trabalho;
- O cargo a ocupar, a natureza do trabalho, horários, salários, oportunidades de carreira;
- O supervisor do novo colaborador com consequente apresentação;
- As relações do cargo com os outros cargos;
- Descrição detalhada do cargo.

Chiavenato (2002), faz ainda referência ao facto, do programa de integração ter a vantagem de o novo colaborador ser instruído em concordância com as exigências definidas na descrição da função que irá ocupar.

A visão, missão, os objectivos organizacionais, os seus valores a sua cultura, fazem o contexto organizacional da empresa, e este deve ser bem conhecido do novo colaborador, deve existir a preocupação por parte da organização de envolver as pessoas que chegam pela 1ª vez, para que estas estejam alinhadas com os objectivos organizacionais, sendo esta a linha da socialização organizacional (Chiavenato, 2004).

Existem várias alternativas, segundo Chiavenato (2004), para um programa de integração, são elas:

- a) Formal ou Informal, o novo elemento pode ser isolado e diferenciado, para que seja explicito o seu papel de novo, neste contexto estaríamos perante um programa formal (programas específicos de integração ou orientação), ou ser inserido de imediato na sua função, sem atenção especial o que o torna informal;
- b) Individual ou colectivo, a socialização pode ser feita individualmente ou em grupo, sendo neste caso processado por um conjunto idêntico de experiências;
- c) Uniforme ou Variável, poderão ser realizados estágios padronizados na transição entre o elemento seleccionado e já como colaborador, ou quando não está estabelecido nenhum programa concreto de integração;
- d) Seriado ou Randômico, com o estabelecimento de papéis que permitem treinar e encorajar o novo colaborador, ou deixar o colaborador entregue a si mesmo;

e) Reforço ou eliminação, quando ocorre apoio e o reforço de qualidades específicas do novo elemento, que são consideradas fundamentais para o sucesso na função, ou a tentativa de eliminar e neutralizar certas características, que não são desejáveis e adaptá-lo ao novo papel.

Chiavenato (2004), considera que a finalidade de um programa de integração, é ajudar o novo colaborador a assimilar o mais rápido possível, a cultura organizacional, tornando-se desta forma parte integrante da mesma. Considera assim como uma das partes essenciais do programa de integração, a entrega por parte da organização ao novo elemento de um manual de recepção e boas-vindas, com informações que o vão auxiliar na sua integração.

O programa de socialização segundo Chiavenato deve ter como principais itens, os assuntos organizacionais, onde conste: a missão e os objectivos globais da organização; as políticas e directrizes da organização; a estrutura da organização e as suas unidades organizacionais; produtos e serviços oferecidos pela organização; regras e procedimentos internos; procedimentos de segurança no trabalho; arranjo físico e instalações que o novo membro irá utilizar. Deve constar também benefícios oferecidos, tais como: horário de trabalho, de descanso e de refeições; dias de pagamento e de adiantamentos salariais; programa de benefícios sociais oferecidos pela organização. O relacionamento, como a apresentação aos superiores e aos colegas de trabalho é outro ponto fulcral. E para finalizar os deveres do novo participante, como por exemplo: responsabilidades básicas confiadas ao novo funcionário; visão geral do cargo; tarefas; objectivos do cargo; metas e resultados a alcançar.

Chiavenato (2004, p. 179), defende também a elaboração de um manual para entregar ao novo colaborador onde conste: mensagem de boas-vindas; história da organização; o negócio da organização; indivíduo e o seu futuro; o que necessita conhecer (horário de trabalho; períodos de descanso; ausências do trabalho; registos e controles; dias de pagamento; prevenção de acidentes; utilização de telefones; supervisão; local de trabalho; locais de utilização e movimentação); quais são os seus benefícios (férias e descanso semanal; feriados; seguro de vida em grupo; assistência médico-hospitalar; estacionamento e transporte; programas de treino; plano de sugestões; planos de segurança social; serviço social); benefícios especiais (sindicato; planos educacionais; restaurante e café; clube recreativo).

Ainda como refere Chiavenato (2004), o processo comunicativo é fundamental na organização, a qualidade deste, influencia o grau de satisfação dos colaboradores,

muitas das vezes mais do que a vertente material ou financeira. A liberdade de expressão concebida aos diferentes elementos, sejam chefias ou não, vai proporcionar segurança aos colaboradores. Os benefícios da organização ao fomentar a liberdade, participação e conseqüentemente obter comprometimento e responsabilidade, são ganhos fulcrais para o desenvolvimento e crescimento da organização e melhor ainda, sem custos.

De acordo com Chiavenato (2004), durante a etapa inicial do emprego, a organização deve procurar criar um ambiente que permita desde logo favorecer a integração do indivíduo nas suas funções. Cabe então às mesmas, facilitar a socialização dos seus novos colaboradores integrando-os de forma adequada na sua força de trabalho.

Segundo o mesmo, há que utilizar os métodos adequados para a ocorrência da socialização organizacional, verificando-se que os mais utilizados são os seguintes:

- a) Processo selectivo – a socialização começa ao nível das entrevistas de selecção, onde o candidato, vai ficar a conhecer aquele que será o seu futuro ambiente de trabalho, assim como a cultura da organização, os restantes colaboradores, as actividades desenvolvidas, os desafios e recompensas em vista, as chefias e o estilo de administração vigente, etc. Isto é, anteriormente à sua aceitação, o processo de selecção vai disponibilizar à pessoa, informações, assim como, uma observação in loco do funcionamento da mesma e a relação existente, entre esta e os indivíduos que a compõe;
- b) Conteúdo do cargo – O sucesso inicial da pessoa na organização, vai depender em grande parte, deste receber tarefas, onde o grau de complexidade, vai sendo gradativamente mais complexo e crescentemente desafiador ao longo do tempo, o sucesso inicial na resolução das suas tarefas, vai permitir uma melhor socialização por parte do indivíduo;
- c) Supervisor como tutor – A figura do supervisor revela-se fundamental, cabe a este fazer o seu acompanhamento e orientá-los durante a fase inicial. A tutoria é importantíssima, para que a organização seja vista por parte do colaborador como algo positivo, um trabalho mal realizado ao nível da supervisão, construirá uma margem negativa por parte do novo colaborador. Para que isto não aconteça, existem quatro funções básicas por parte do supervisor, são elas:
 - A transmissão ao recém-chegado da descrição clara da tarefa a ser realizada;
 - Facultar todas as informações técnicas de como realizar a tarefa;
 - Negociar com o novo colaborador os objectivos quanto a metas e resultados a alcançar;

- Dar feedback sobre o desempenho do novo colaborador.

Deve portanto existir por parte da organização, um cuidado muito grande na escolha do supervisor, para a fase de acolhimento e integração do novo elemento para que se sintam acompanhados e orientados.

d) Grupo de trabalho – O impacto que o grupo de trabalho, vai produzir no novo colaborador tem de ser positivo, o seu processo de socialização vai depender em grande parte desta relação, o facto de ser aceite pelo grupo será o alicerce da satisfação e necessidades sociais;

e) Programa de integração – Existe a necessidade de um treino inicial, para que este se familiarize com a linguagem habitual da organização, com os seus costumes, os seus usos, a sua estrutura, os produtos e serviços, a missão, e os objectivos organizacionais, etc. A sua intenção é precisamente a interiorização por parte do novo elemento dos valores, normas e padrões de comportamentos, os quais são segundo a óptica da organização peça fulcral para um bom desempenho.

A socialização organizacional constitui o esquema de recepção e de boas-vindas aos novos participantes. Na realidade, a socialização representa uma etapa de iniciação particularmente importante para moldar um bom relacionamento a longo prazo entre o indivíduo e a organização.

Segundo Dutra (2004), as políticas e práticas de gestão de pessoas deve reunir os seguintes domínios:

- Integração recíproca: ou seja, a compreensão pelo administrador das relações do indivíduo para com a organização e o resultado que daí advém para a mesma, de atitudes inicialmente insuladas. Por exemplo, o aumento salarial de um funcionário e seus reflexos na massa salarial, no sistema de carreiras, etc.;

- Integração com o plano organizacional: deverá existir uma convergência entre as actuações da gestão de pessoas aos propósitos da organização, seus valores, princípios, missão, etc.;

- Integração com as expectativas das pessoas: as expectativas da organização devem ir de encontro às expectativas dos colaboradores, favorecendo a efectividade das suas acções.

Segundo Dutra (2004, p. 28):

Muitas pessoas e alguns teóricos compreendem a competência como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para que a pessoas desenvolva suas atribuições e responsabilidades. Esse enfoque é pouco

instrumental, uma vez que o fato de as pessoas possuírem determinado conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes não é garantia de que elas irão agregar valor à organização.

Em jeito de conclusão, tendo em conta o que foi dito anteriormente, podemos de alguma forma avocar que a integração e o respectivo programa, vai auxiliar ou facilitar o aperfeiçoamento do papel funcional dos colaboradores dentro da organização, assim como na construção da sua identidade profissional.

1.3.3.2. Identidade Profissional

De acordo com Hughes (1958), a construção de um profissional, não podia incluir somente o conjunto das disciplinas aprendidas durante a formação, mas acima de tudo de uma iniciação ao novo papel profissional e numa conversão a uma nova visão do mundo, que vai permitir o desempenho desse papel.

Segundo o mesmo, durante este processo, o que acontece é uma verdadeira conversão identitária, que irá consistir em mudar-se a si mesmo a partir da agregação de novas ideias sobre a natureza da tarefa a ser realizada, assim como, da aquisição de competências específicas que permitam o seu desempenho em termos de uma carreira profissional. Consiste, desse modo, de construir em si mesmo e no olhar do outro, uma nova identidade: uma identidade profissional.

Para a construção dessa nova identidade seria necessária uma espécie de impregnação cultural, sendo considerada a base de todo o processo de socialização profissional.

Por identidade profissional pode-se entender, como um processo dinâmico que ocorre num determinado tempo e espaço próprios, produzindo momentos característicos de passagem nesse movimento ao longo da carreira profissional, ou ciclo de vida profissional, e se produz entre a imagem interna e a imagem externa. Autores que trataram desse tema (Dubar, 1997; Carolo, 1997; Nóvoa, 1992, entre outros), afirmam que as identidades profissionais estão ligadas às representações sociais, associando-se ao sentimento e à consciência de pertença a um grupo, do lugar que cada um se coloca no mundo, na profissão e nessas formas de pertença grupal, as diferenciadas formas de apoio e reconhecimento profissional parecem ocupar papel central. As profissões apresentam-se como construções dinâmicas e obedecem à lógica do mundo do trabalho e no cenário actual, com as transformações ocorridas no sistema produtivo, muitas profissões sofreram transformações ou deixaram de existir.

Lopes (2001 citado em Cortez, 2006), refere-se à identidade profissional, como sendo uma identidade social particular, no meio de outras que o indivíduo possui, esta particularidade está subjacente ao lugar da profissão e do trabalho no conjunto social.

Neste processo de socialização, ao integrar um grupo profissional e social, o indivíduo está em contínua interação com os outros e em permanente reconstrução individual.

1.3.3.3. Identidade Docente

Não se pode descontextualizar a identidade docente da própria história. A procura de um perfil do professor, isto na segunda metade do sec. XVIII, onde o modelo de professor era associado ao padre, isto devido em parte ao domínio eclesial, sobretudo jesuítico e oratiano, o modelo de professor é o do padre (Nóvoa, 1991).

Para Gonçalves (1996, p.34), “ *O docente do terceiro milénio, terá de se afirmar uma pessoa-profissional-professor que a si próprio, reflexivamente se constrói, ao longo do seu percurso de vida e, ao mesmo tempo, de formação*”.

Fazer da nossa prática um lugar de formação parece pois, poder ser a chave da aquisição de competências indispensáveis a uma inserção qualificante, projectando, ao mesmo tempo, um trajecto formativo futuro.

A formação, ou a construção da identidade profissional docente, será alicerçada numa linha de continuidade daquilo que o professor é, da relação que estabelece com os outros, nos diversos contextos em que participa (Cavaco, 1995).

Ainda segundo o autor, será então fundamental, ter em consideração, as situações de reflexão partilhada, como facilitadora do desenvolvimento pessoal e profissional, bem como a necessidade de aprofundar os seus efeitos formativos, que vão potencializar a apropriação cognitiva dos mecanismos profissionais e de mudança de perspectiva.

Moita (1992, p.115), afirma que “*ninguém se forma no vazio*” isto porque, existe a necessidade de troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações, numa dinâmica onde se vai construindo a identidade de uma pessoa.

O investimento que realizamos no nosso *eu*, no ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, é segundo Godson (1992), a forma pela qual iremos conceber a prática. Pois as experiências de vida e o ambiente sociocultural são peças fulcrais da pessoa que somos, do nosso sentido do *eu*.

O autor baseado em depoimentos de professores verificou que o professor preferido, é um dos que mais influencia enquanto aluno.

Machado (2002), *“aprender a educar”*, vai consistir num processo de desenvolvimento que decorre ao longo da vida, e durante esta, vai sendo criada progressivamente um estilo próprio de intervenção, assente em reflexões e análises críticas à nossa vida.

Questionando a própria experiência, identificando as fases por que se passa e retirando dessas a influência que teve a formação da pessoa e na formação do profissional, na profissão que tem e na função que desempenha, ou seja, descobrir enquanto indivíduos integrados num grupo, que nos iremos apropriar de um conjunto de significados, através dos quais daremos significado à nossa existência e à nossa acção (Nóvoa, 1998).

Sarmiento (1999, Outubro), referindo-se às educadoras de infância, dá ênfase ao facto de que cada uma, dar relevância à sua história de vida, no entanto, a construção da identidade não é um acto solitário, mas construindo-se em contextos, em interacções com trocas, aprendizagens e nas diversas relações do indivíduo, no seu espaço de vida, seja ele familiar, comunitário ou profissional.

Para Gonçalves (1992), é no contexto que reside o aspecto mais importante para o desenvolvimento profissional do indivíduo.

Machado (1997), o processo tornar-se professor, ocorre ao longo da vida, numa mescla entre realidade e identidade.

Bullough (1992), referindo-se à questão de tornar-se professor, afirma que este é um processo marcadamente idiossincrático, onde se misturam não só as diferenças biográficas e as diferentes concepções de ensino, mas também se imiscui a natureza dos diferentes contextos.

A modificação que ocorre no meio ou nos papéis e actividades desenvolvidas, é a fonte da construção da identidade pessoal do saber, de si, e da relação interpessoal, que é o acto educativo (Bronfenbrenner, 1977).

Sarmiento (1999, Outubro) citando Sainsaulieu, quando se dá esta mudança, o mais importante é a existência de apoio para os indivíduos avançarem nos seus ensaios de serem diferentes.

Huberman (1992), ressalta no que concerne à carreira docente, que há indivíduos que estabilizam mais cedo, outros que nunca o fazem e outros que o fazem para depois destabilizarem. A construção da carreira docente é um processo, para uns linear e para outros não.

O percurso profissional dos docentes pode ser analisado, segundo Gonçalves (1992), sob dois planos distintos, mas que se complementam, são eles: o desenvolvimento profissional em termos gerais e o da construção da identidade profissional, ou seja, a relação que o docente estabelece com a sua profissão e o seu grupo de pares e, ao mesmo tempo, a construção simbólica, pessoal e interpessoal, que ela implica.

Um estudo levado a cabo por Lopes (2000), teve como assunção que, a construção das identidades profissionais dos docentes podem elevar-se e serem construídas, através de uma postura colaborativa de aprendizagem e de trabalho de grupo entre pares, mesmo com condicionalismos externos.

1.3.3.4. Início da Carreira Docente

Pearson e Honig, citados por Guarnieri (1996), verificaram que entre os principais problemas dos docentes ao ingressarem na instituição escolar, centra-se na falta de assistência na escola, principalmente por parte dos professores mais experientes, para além da falta de tempo dos iniciantes para solicitar ajuda aos docentes mais experientes, têm também receio em partilhar as suas dificuldades por medo de serem avaliados de forma negativa, como incompetentes ou menos profissionais ao pedirem auxílio. Esta situação pode acabar por levar o professor iniciante ao isolamento. Ligado a este problema, ainda segundo os autores, a falta de orientação e treino aos professores iniciantes por parte das escolas, vai dar origem a uma Prática Pedagógica pobre, por não conseguirem por em prática os conhecimentos adquiridos durante a sua formação inicial em actividades de aprendizagem para os alunos.

O início da carreira docente, como já foi referido, é um momento complexo e muitas vezes difícil, causando sentimentos como a solidão, frustração e incapacidade. Para além destes, o desgaste físico e emocional que afecta os professores, origina a que os alunos possam vir a ser prejudicados, pelas dificuldades enfrentadas por aqueles que começam a ensinar. Daí a importância segundo Veenman (1988), que é o apoio institucional oferecido pelas escolas que recebem esses professores.

Outra importante recorrência concerne à existência da figura de um professor experiente como um modelo, um espelho. O docente no início da sua carreira tende, ainda que inconscientemente, a construir a sua auto-imagem a partir das influências dos seus pares. A esse respeito, Lima (2004, p.13), salienta que *“os professores precisam ser parte de uma comunidade de colegas que influencie nas tentativas de repensar e experimentar práticas”*.

No início da carreira, o docente depara-se com intensas aprendizagens. Enfrenta contradições na sua postura e na sua prática por não conseguir coadunar aspectos que, no seu entender, são antagónicos, como, por exemplo, ser bonzinho e ser rigoroso.

Embora encontrando-se num ambiente colectivo, não deixa muitas das vezes de estar isolado.

Lima (2004), a este propósito, expõe que, como se não bastasse a iniciação ser sinónimo de dificuldade, há a mentalidade de que se o professor pensar sozinho sobre sua prática vai conseguir alterá-la, tornando-se o único responsável pelo seu desenvolvimento profissional.

Os primeiros anos da docência são, ou poderão ser decisivos na estruturação da prática profissional e podem potencializar o estabelecimento de rotinas e certezas cristalizadas sobre a actividade de ensino que acompanharão o professor ao longo da sua carreira (Tardif & Raymond, 2000).

De acordo com Feiman-Nemser (2001), o início da carreira docente é marcado por um período intenso de aprendizagens, que vão influenciar não só a permanência do professor na carreira, mas o tipo de docente que o iniciante virá a ser.

Existe a necessidade de se prestar atenção, uma vez que estas vão influenciar o modo como os indivíduos interpretam o mundo e determinam o que elas aprendem (Bullough, 1989).

Huberman (1993), descreve fases que marcam a carreira docente e que são comumente vivenciadas pelos professores, destacando o início da carreira como um período de sobrevivência e descoberta. Esta primeira visão tem a ver com o “*choque de realidade*”, com o impacto inicial com a complexidade e a imprevisibilidade que é característica da prática pedagógica, com a disparidade entre os ideais educacionais e a vida quotidiana nas salas e nas escolas.

A descoberta está relacionada com o entusiasmo do docente que inicia a carreira, marcada pelo orgulho de, finalmente, ter sua própria sala, os seus próprios alunos e pertencer a um corpo profissional. De acordo com Huberman (1993), sobrevivência e descoberta caminham lado a lado no período de entrada na carreira.

De modo geral, assim como apontam estudos sobre professores principiantes, a entrada na carreira parece marcada, por aprendizagens diversas, pelo convívio de sentimentos contraditórios em relação à profissão, pela busca excessiva de superação de obstáculos e por fortes exigências pessoais em relação ao próprio desempenho profissional. Analisados em conjunto, os registos mostram diferentes trajetórias de

principiantes que passam por um período intenso de descobertas e de tentativas de sobrevivência na profissão (Huberman, 1993).

Huberman, procurou analisar, entre outros tópicos, a existência de fases comuns aos diversos docentes, os melhores e os piores momentos do ciclo profissional e a influência dos acontecimentos da vida pessoal sobre a vida profissional, que para o autor, passa por cinco fases: exploração, estabilização, diversificação, conservadorismo e desinvestimento. Irei debruçar-me apenas um pouco na 1ª fase, pois é a que se reveste de maior importância para o meu trabalho.

A primeira fase, a exploração, corresponde ao período inicial da carreira (2 ou 3 anos). Nesta fase, experimenta papéis e avalia a sua competência profissional, podendo daí resultar três configurações motivacionais:

1ª Sobrevivência, se o confronto com a realidade escolar tiver sido problemático, nomeadamente pela ocorrência de fracassos na dinâmica estabelecida no processo de ensino-aprendizagem;

2ª Descoberta, se for experienciado sucesso, entusiasmo e satisfação com as novas experiências;

3ª Indiferença, se o professor escolheu a profissão de docente por falta de outras alternativas profissionais.

Para Huberman, as situações de descoberta e de sobrevivência interactivam, sendo a primeira que permite tolerar a segunda, embora usualmente haja um perfil predominante.

Em Portugal, Gonçalves (1992), estudou o desenvolvimento dos professores do ensino primário, obtendo alguns resultados semelhantes aos de Huberman.

Descortinou cinco fases do desenvolvimento profissional: o início, em que pode ocorrer o entusiasmo ou, ao contrário, a desilusão; entre os oito e os quinze anos de carreira, distinguindo-se entre os professores muito empenhados e os que apresentam saturação; a serenidade, entre os quinze e os vinte e cinco anos de serviço, caracterizada pelo distanciamento afectivo; no final da carreira pode ocorrer um interesse renovado pela profissão ou, ao contrário, um maior cansaço, saturação e impaciência.

Conforme refere Cavaco (1993, p. 114), “*os primeiros anos parecem efectivamente deixar marcas profundas na maneira como se pratica a profissão*”. Este período inicial da carreira é fundamental, uma vez que, um fracasso nesta fase pode ocasionar uma desvalorização pessoal, enquanto o mesmo fracasso, acontecendo numa fase mais

avançada da carreira, será vivido apenas como uma mera exceção, salienta Lévy-Leboyer (1994).

Veenman (1984), os docentes no início de carreira vão ser confrontados com a dura realidade das escolas, pondo em causa os ideais missionários desenvolvidos durante a sua formação inicial.

Segundo autores como (Kagan, 1992; Bullough, 1989; Zeichner & Gore, 1990), a interferência das experiências antecedentes deriva em grande parte da conceptualização da Formação Inicial. No que concerne à sua influência, há que ponderar uma panóplia de variáveis, como são: a natureza, a estrutura, as características curriculares e os objectivos de cada curso de formação. Nos estudos que realizaram, há um factor comum que alude para o fraco impacto dos cursos de formação de docentes na modificação das concepções precedentes. Por outro lado, concorrem para atestar e fortalecer convicções, valores e atitudes que estes transportam consigo quando principiam esses cursos.

Neste sentido, o conceito choque com a realidade, traduz o confronto entre o estereótipo idealizado da profissão docente, adquirido durante a formação inicial, e a realidade do trabalho quotidiano na sala de aula, sendo postas em causa as expectativas anteriores e, muitas vezes, a própria competência pessoal, estando na base de um período de crise do auto-conceito profissional, salientada por Esteve (1995).

Neste início de carreira docente, segundo Costa, et. al., (2000), é fundamental os supervisores ajudarem na reconstrução das estruturas já enraizadas, confrontar os pensamentos, as ideias, as intenções.

Marcelo (1998), fazendo referência a Huling-Austi, diz que estes reconhecem que os docentes iniciantes que acabaram recentemente o seu processo de formação inicial, ainda necessitam de supervisão e apoio. Estes vão configurar-se como elo entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional.

“(...) um professor tem uma história de vida, é um actor social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e os seus pensamentos e acções carregam as marcas do contexto nos quais se inserem.” (Tardif & Raymond, 2000, p. 15).

Segundo estes, a sapiência dos docentes vai então ser edificada na interacção social à medida que o indivíduo vai principiando a sua formação, com os conhecimentos relativos às áreas de ensino, a organização curricular, quer ao nível das experiências enquanto aluno, quer na sala de aula enquanto professor.

1.4. Formação

As constantes mutações pelas quais a sociedade tem passado, nas diferentes etapas do seu processo evolutivo, acompanham de alguma forma, as mais diversas revoluções tecnológicas, assim como produzem efeitos ao nível do trabalho, das relações e comunicações interpessoais, e obviamente os processos de ensino-aprendizagem, tal como refere Garcia (1999) citando (Dalin e Rust, 1996).

Sendo assim e segundo Hargreaves (1998) e Day (2001), essas mudanças reflectem-se nas situações que se colocam às crianças e aos seus docentes, o que origina ao nível da conceptualização da formação, que esta seja vista como sendo um processo permanente e constante, que se vai iniciar com a formação inicial e se perpetua ao longo da vida profissional.

No início dos anos 80, surgem novos conceitos sobre o que é a actividade docente e das competências associadas a um desempenho profissional competente.

Para Schon (1983), o ensino passa a ser concebido como uma actividade reflexiva e os docentes como profissionais em permanente aprendizagem, possibilitada pela prática reflexiva. Esta forma de encarar o ensino e a profissão docente, com origem em Dewey, implica que os docentes sejam capazes de interpretar as acções que implementam na sala de aula e de justificar as decisões que tomam, a partir do desenvolvimento de atitudes/capacidades de reflexão na e sobre a acção que desenvolvem.

São múltiplas e diversificadas as formas de se definir formação, uma vez que as mesmas são concebidas tendo por base perspectivas de índole epistemológicas, ideológicas e culturais, o que se vai reflectir, na forma como se encara a profissão docente, a título de exemplo, Ferry (1991), dá ênfase ao carácter individual da formação, no entanto Garcia (1999), realça o seu carácter colaborativo.

Para Ponte et al. (2000, p.13), a formação é fundamental e condição *sine qua non*, para a “*aprendizagem de aspectos de como ensinar e de como se inserir no espaço escolar e na profissão docente*”.

Chantraine-Demaily (1992), aborda um modelo de formação docente alicerçado na experiência, nos conhecimentos e nas crenças, os quais se articulavam com o contexto de trabalho, num processo interactivo-reflexivo, onde a cooperação entre os diferentes actores, a colaboração e a negociação colectiva é fonte de produção de saberes, sendo realizada de forma contínua com o objectivo de dar solução a problemas práticos e concretos da profissão docente.

Neste contexto (Sprinthall *et al.*, 1996; Marcelo Garcia, 1999), dão ênfase ao pensamento reflexivo na formação de formadores o qual será crucial para o seu desenvolvimento profissional. Perante esta perspectiva, existe a necessidade de desenvolver novos programas de formação (Smyth, 1989; Liston e Zeichner, 1997; Lemberger *et al.*, 1999, Maio), com o objectivo de dotar os docentes com ferramentas para que estes possam reflectir de forma crítica sobre a sua prática e sobre ela tomar decisões válidas através da consideração dos contextos, nos quais a sua actividade ocorre.

È portanto necessário possibilitar experiências formativas que ajudem ao desenvolvimento de competências de investigação e análise crítica, por forma, a consciencializar as intenções da sua acção e assim ir contra a tendência de adopção de práticas profissionais rotineiras e acríticas, como resultado de processos de formação pouco propícios à reflexão.

Segundo Nóvoa (1995, p.31), *“Toda a formação encerra um projecto de acção e de transformação. E não há projectos sem acções”*. Este projecto vai facilitar o desenvolvimento profissional docente de uma forma contínua e progressiva.

O mesmo, refere o facto da inevitabilidade da formação se adequar às necessidades e responder à realidade da acção docente, para que possa transformar e mudar o indivíduo.

Adquire uma importância fundamental a conjugação da reflexão e investigação das situações concretas da prática, num ambiente onde as relações colaborativas com outros profissionais são perspectivadas como facilitadoras do confronto de saberes que facilita a mudança/reestruturação do conhecimento profissional dos docentes (Handal & Lauvas, 1987; Zeichner, 1993).

Formosinho (2000, p.22), abordando a especialização docente, refere como fundamental para ocorrer a formação, a experiência e a reflexão, podendo a mesma acontecer por segmentação ou integração, a primeira tem a ver com a divisão das tarefas globais e complexas em subtarefas simples ou por *“compartimentação”* de pessoas, isolando-as e distribuindo-as pelos professores especializados, a segunda, que para nós será a mais pertinente para o estudo, trata-se de *“um processo de complexificação da actuação pedagógica, envolvendo novos conhecimentos e novas competências, desenvolvendo novas atitudes, integrando informações oriundas de vários agentes e de várias áreas disciplinares, coordenando a actuação dos que trabalham para o mesmo objectivo”*.

Oliveira-Formosinho (1998), concebem a formação especializada, como um processo de integração inserida num processo de crescimento e desenvolvimento profissional.

A nova tendência formativa de transferência de situações formativas, para a situação de trabalho, não com o objectivo de trocar apenas o local de formação mas sim, com o intuito de articular as práticas de formação com o contexto de trabalho, percebendo-se deste forma, a formação como um processo permanente e integrada no dia-a-dia do docente, passando-se a ver a escola, como um contexto onde não existe a dicotomia entre trabalho e formação (Nóvoa, 1995).

Para Barroso (1997), este modo de pensar a formação, como um “corte” da formação da administração central, passando-a para uma formação centrada na escola e integrando o plano estratégico da mesma, orientada para a resolução de problemas, o que nos vai remeter para a organização que aprende, mais concretamente a Escola que Aprende (conforme ponto (1.3.) do nosso trabalho).

Passamos então a ter (Oliveira e Formosinho e Formosinho, 2001), não um processo individual de formação, mas sim um processo em contexto.

Existe assim segundo Barroso (2003), uma integração entre o campo da formação e o campo da organização, proporcionando uma aproximação real, entre as situações de formação e as de trabalho.

Kishimoto (2002), refere que deste modo, centra-se a formação na prática profissional, fortalecendo a participação dos docentes na sua própria formação.

Voltando a Oliveira -Formosinho e Formosinho, (2001, p.33), as organizações escola são *“consideradas como unidade sociais e organizacionais com autonomia, vontade colectiva e projectos próprios. É uma formação centrada na iniciativa da unidade organizacional da escola”*.

O docente passa assim a estar implicado directamente desde o início na sua formação, sendo coadjuvado pela restante equipa formativa, no levantamento de necessidades, planificação, execução e avaliação da formação, que vai também ajudar a integrá-lo no grupo profissional e na sua inserção na organização (oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001).

Ainda segundo os mesmos, permite o desenvolvimento de um projecto de formação e intervenção que visa a melhoria da qualidade das Práticas Pedagógicas, valorizando o saber prático da docência.

Temos assim e segundo Bolívar (2000), uma formação que abarca de forma integrada e simultânea os docentes e as organizações como comunidades que aprendem num processo contínuo de desenvolvimento organizacional e profissional.

Autores como Schweinhart e Weikart (1997), referem que a formação é pedra basilar na qualidade das práticas pedagógicas, por isso, é extremamente importante, que a mesma se desenvolva em contexto educacional.

Como refere Zabalza (2004, p.222), “ *O sentido da aprendizagem não está na simples acumulação de informações, por mais especializada que ela seja, mas no desenvolvimento da capacidade para organizar essa informação e tirar proveito dela*”. Garcia (1999), afirma que os primeiros anos de trabalho ocorrem ou devem ocorrer precisamente na formação, mais concretamente, durante o estágio, que será de acordo com o autor onde ocorre a socialização, ou seja, a integração no sistema, passando por um período onde este se vai tentar adaptar aos diferentes actores do sistema educativo, sejam eles, alunos, colegas ou supervisores.

Portanto será fundamental, capacidade de reflexão, ter a consciência dos nossos objectivos e o que é necessário para conseguir alcançá-los, tendo presente as nossas dificuldades e limitações (Claxton, 2005).

Não se pode obviamente menosprezar o papel da teoria, pois esta fornece perspectivas de análise, ajudando os docentes à compreensão da contextualização histórica, social, cultural, organizacional e deles próprios como profissionais (Pimenta, 2006).

Imbernón (2000), adianta que ela fornece as bases para a construção do conhecimento pedagógico especializado, na qual se inicia a socialização profissional, e a aquisição de regras e assunção de princípios para a estruturação do conhecimento pedagógico geral.

No entanto, é na prática e pela experiência, que se adquire os saberes profissionais, na interacção com os outros, estando perante situações problemáticas, na reflexão dos sucessos e insucessos, na avaliação do fazer. É assim em contexto, que surge e cresce o verdadeiro Eu profissional docente (Cavaco, 1995).

A formação de docentes deve ter no horizonte grandes áreas ou problemas, onde se inclua uma metodologia de trabalho de projecto, de modo a que haja o entendimento do conhecimento disciplinar como instrumento para uma melhor compreensão e aprofundamento dos problemas globais (Vasconcelos, 2004).

Os professores são os principais agentes da construção de uma coerência educativa pelo que este mesmo princípio deve regular a sua formação. As recentes alterações ao enquadramento jurídico da formação de professores (ao definir um licenciado em educação básica como ponto de partida para a formação pós-graduada, com perfis compostos de educadores de infância, professores do 1º e do 2º CEB) poderão contribuir não só para o desenvolvimento de uma cultura profissional comum como para uma adequada integração de profissionais habilitados com a licenciatura em Educação Básica (Alarcão, 2006).

As constantes exigências aos docentes para que estes se consigam adaptar o mais rapidamente possível às constantes transformações do contexto social onde estão inseridos, a incessante pressão que sobre eles é exercida, obriga a que a formação seja obrigatoriamente orientada para a criação de novas competências (Teodoro, 2006).

O mesmo autor, salienta que a construção de um novo profissional docente, deve ter em conta que estes devem estar dotados de ferramentas que lhes confira aptidões para responder as exigências e necessidades da prática docente, que hoje e cada vez mais vai para além do que se passa dentro da sala de aulas.

É necessário como diz Roldão (2008), uma nova Profissionalidade Docente, que procure a formação de docentes cada vez mais capazes e competentes, que sejam capazes de ensinar.

1.5. Jardim-Escola

1.5.1. Sobrevoando a História da Educação em Portugal

Nóvoa (1987, p.54), refere que o Sec. XIX fez uma aposta clara naquilo que este chama de trilogia - ler, escrever e contar, o Séc. XX, marcado pela Primeira República (1910-1926) e o Estado Novo (1926-1974) constituem dois períodos em que o sistema escolar oficial mais intimamente se prende a um projecto de sociedade, foi durante este período que os sistemas escolares começaram a ser vistos como organizações de administração estatal organizadas com base num referencial de equitatividade, generalizado e gratuito.

O final da monarquia levou o país para uma conjuntura económica de alguma instabilidade, por este facto existia grandes dificuldades dos republicanos ao nível do regime orçamental. Era com efeito magra a fatia do Orçamento de Estado afectada para o ensino, “ (...) o que se repercutia nas dificuldades de recrutamento de professores

devidamente preparados e na impossibilidade de construção de edifícios escolares.” Serrão (1981, p.28).

No entanto e como refere Pintassilgo (1998), os altos governantes republicanos consideraram como condição essencial, educar a nação e criar uma verdadeira consciência cívica, procedendo a uma harmonização dos seus princípios e a uma visão global dos seus fins, de definir, finalmente, o seu verdadeiro espírito. Daqui resultou uma preocupação urgente de intervenção no ensino primário, isto logo a seguir à revolução vitoriosa de 5 de Outubro.

Para o autor, este pensamento educativo está estreitamente ligado ao chamado movimento da Educação Nova, cujo grande divulgador foi o pedagogo suíço Adolphe Ferrière a partir dos anos vinte do século passado. A esta renovação da educação está subjacente o conceito de “escola activa”, a qual refuta à escola tradicional, censurando nesta o seu formalismo, a inexistência de atitude crítica face ao conhecimento, a dissociação do ser da vida real, a obediência passiva, o saber livresco, seguindo as palavras de Not (1989, p.10) *“mesmo relativizado[s], cada um destes modelos opõe-se ao outro. Isto autoriza a alternativa mas exclui o compromisso, tanto quanto a alternância”*.

O segundo período marcado ao longo dos anos pela Ditadura Militar e do Estado Novo (1926-1974), pela resistência de alguns sectores ao nível do ensino privado e da igreja, o Estado Novo foi intransigente na sua orientação programática e doutrinária a todo o ensino (Matos, 2006), fica então esta época assinalada por um projecto de educação patriota e iliberal, cuja orientação vertia para a doutrina e a imposição ideológica e redutora dos ensejos de liberdade social (Nóvoa, 1992), o qual referindo a legislação à época, não era pretensão da ditadura coagir consciências, e sempre que um docente não tivesse oportunidade de executar a sua acção no amor à pátria, só poderia seguir um caminho que era pedir a demissão.

A proibição da educação conjunta no ensino primário elementar foi uma das primeiras medidas tomadas pela Ditadura Militar, logo a seguir ao 28 de Maio, *“Os novos dirigentes consideravam de tal gravidade a presença de meninos e meninas nas mesmas salas de aula, tanto receavam de tamanha promiscuidade, mal se sentaram no poder (...), logo decretaram a separação dos sexos nas escolas primárias elementares.”* Carvalho (1981, p.729).

A 17 de Maio de 1927 (Dec nº 13 619), o ensino primário geral, agora denominado “elementar”, permaneceu obrigatório, mas ao qual foi retirado um ano, o superior, agora

dito complementar, foi identicamente reduzido um ano, tornando-se esta a primeira reforma do ensino primário encetada pelo novo regime.

Os primeiros anos do novo regime ficaram marcados pela permanente depreciação do papel da escola primária, onde se pode apontar, como já foi referido, a recusa da co-educação no ensino primário elementar e redução de um ano (1926), passando a ser obrigatórios apenas os três primeiros anos (1927), redução dos planos de estudos (1928), e a extinção do ensino primário complementar (1932). Pelo Decreto-lei 27.279, de 24 de Novembro de 1936, como solução para o problema da educação popular, procura-se difundir os “postos escolares” nos quais aos docentes em exercício apenas era requerida a necessária idoneidade moral.

Ficam bem patentes as tendências nacionalista, autoritária e cristã da educação, que já haviam sido expressas pela Lei 1.941, de 11 de Abril de 1936, sob a designação de “*Remodelação do Ministério da Instrução Pública.*”

Este surgia devido à desvalorização da escola primária, nomeadamente nos professores e à função docente através de Salazar, isto não significava de forma alguma, que o papel que esta desempenhava ou podia desempenhar, num processo educativo no qual o Estado Novo depunha as suas maiores esperanças (Nóvoa, 1989).

De acordo com o diploma, o objectivo era formar as novas gerações na ideologia centralizadora, totalitária e autoritária, e para tal, urgia a necessidade de possuir um conjunto de mecanismos de controlo de entre os quais sobressaía o que dizia respeito à administração do ensino.

Só dois anos após a revolução de Abril, mais concretamente a partir de 1976, com o decreto sobre a gestão democrática das escolas e, depois, com a Reforma do Sistema Educativo iniciada em 1986, se iniciou a viragem para um sistema educativo mais descentralizado.

Era uma época em que o sector da educação acompanhava as mudanças políticas, quer nos seus avanços, quer nos recuos.

“Com o 25 de Abril, na formação social, e portanto nas escolas – onde, mesmo quando “protegidas”, ressoam os rumores do Mundo -, verifica-se uma libertação explosiva, e por muitos aspectos criadora, das tensões e dos problemas acumulados” Grácio (1981, p.666).

Apesar de tudo, pode ser considerado na generalidade positivo, o balanço da acção educativa durante o período da revolução. Durante este período, ocorreram modificações profundas que foram introduzidas nos currículos e programas das várias

disciplinas, num esforço de eliminação de matérias e conteúdos mais objectivamente associados com o regime de depósito, quando não de disciplinas do currículo, Grácio (1981. p.142) refere que este abanão no sistema educativo, se verificou pela indispensabilidade de *“renovação dos planos de estudo e programas de ensino, orientados por valores de modernidade científica e cultural, de pluralismo ideológico, de inspiração democrática.”*

A estabilização do sistema educativo só começou por volta da década de 1976-1986, período o qual compreende um conjunto de grandes modificações que, de alguma forma, acabariam por ficar consagradas quando da aprovação da Lei 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), (Grilo, 1994).

Em Julho de 1988, surge a *“Proposta Global de Reforma”*, implodia assim um processo dinâmico de reflexão, à qual se seguiram um conjunto de questões educativas e que abrangeu toda a sociedade civil e as instituições ligadas à educação em Portugal.

Foi uma proposta cujas linhas orientadoras assentavam na necessidade de educar para a liberdade e a autonomia, o desenvolvimento e a solidariedade, num tempo marcado pelas transformações bruscas e pela globalização progressiva. Era tempo de educar para a mudança (CRSE, 1988).

A educação pré-escolar com a sua rede pública de centros de educação pré-escolar, os jardins-de-infância, sob o controlo do Ministério da Educação foi estabelecida em 1977 (Lei n.º 5/77, de 1 de Fevereiro) e os estabelecimentos e respectivos estatutos datam de 1979 (Decreto-lei n.º 542/79, de 31 de Dezembro), não deixando no entanto de constar na organização do sistema de escolarização facultativa.

Temos assim neste momento (ao que ao estudo importa) o ensino pré-escolar (dos 3 aos 5 anos) que abarca a educação de infância institucionalizada em estabelecimentos próprios e com docentes especializados, é de implantação recente, não está abrangida no âmbito da escolaridade obrigatória, mostra uma taxa de escolarização crescente, com uma forte percentagem de estabelecimento privados, e rege-se por orientações curriculares formalmente definidas pelo Ministério da Educação. E o 1º ciclo do ensino básico (dos 6 aos 9 anos), que corresponde ao ensino primário ou elementar paulatinamente massificado ao longo dos séculos XIX e XX, inserido na escolaridade obrigatória, é assegurado por professores com formação profissional específica que laboram em regime de mono-docência, numa rede de escolas maioritariamente públicas, com um currículo nacional pormenorizadamente especificado focalizado no ensino da leitura, da escrita e do cálculo.

1.5.2. Jardim-de-Infância

O verdadeiro interesse pela educação da criança no espaço escola, só começa a ganhar relevância por Comenius (1592-1670), para o qual a instrução moral da criança enquanto humana, necessitava do espaço escolar. Anos mais tarde, Pestalozzi (1746-1827), dá ênfase à centralidade da criança na família e na escola, conforme refere Araújo (2005) é nos bancos da escola, que a criança se torna adulta, que aprende.

Em 1805 Froebel, através de estudos que se baseiam nos pressupostos da ideia de Pestalozzi, aventa a possibilidade da criação de um espaço que seja adequado à educação de crianças pequenas. Esta fase da etapa do desenvolvimento da criança, para ele seria a da descoberta da vida, onde ocorre o constante questionamento, e necessitada de cuidados, tudo isto se deve em parte às suas vivências escolares, cuja insatisfação ele não pretendia que fosse vivenciada por nenhuma criança (Froebel, 2001).

De acordo com Arce (2002, p.74), para Froebel o jogo e a brincadeira eram fundamentais no desenvolvimento das crianças nomeadamente na primeira infância. A procura do auto-conhecimento com liberdade neste estágio da vida, a brincadeira era a nata do desenvolvimento, daí o seu material pedagógico de eleição ser o jogo e brinquedo aos quais ele chamou “dons”.

Embrenhado nesta filosofia, Froebel funda o primeiro jardim-de-infância em 1840 na Alemanha, ao qual deu o nome de Kindergarten, destinado a crianças com idades inferiores a 6 anos. Para Arce (2002, p.67), este espaço teria o condão de embutir nas crianças *“as suas tendências divinas, a sua essência humana através do jogo, das ocupações e das actividades livres, tais como Deus faz com as plantas na natureza”*.

Em Portugal foi no sec. XVIII, que a educação de infância surge como objecto de preocupação, como refere Sarmento (2001, p.134) ocorre *“um grande desenvolvimento das casas da roda, das misericórdias e das casas de órfãos com carácter marcadamente existencial”*. Os primeiros jardins-de-infância no entanto só surgem no sec. XIX (Bairrão e Vasconcelos, 1997 p.7).

O primeiro Jardim-de-infância em Portugal, como refere Castelo Branco (1996, p.26), foi criado em 1882, pela câmara municipal de Lisboa, ao mesmo tempo que era criada *“a associação das Escolas Móveis pelo método João de Deus”* precisamente nesse mesmo ano de 1882 (Bairrão e Vasconcelos, 1997, p.8).

1.5.2.1. Serviço Educativo e Social

A propagação e o crescimento da educação pré-escolar, raia com o intento de auxiliar as famílias na educação da criança, proporcionando oportunidades de autonomia e socialização desta, procurando desta forma a sua integração na vida em sociedade, e ao mesmo tempo dotá-la de bases para uma escolaridade com sucesso.

Trata-se neste caso, e segundo o Dec.lei n.º147/97, de 11 de Junho (p. 2) *“que não haja discriminações e de que a educação pré-escolar não constitua um privilégio, mas um direito, integrado na realização do objectivo afirmado pela UNESCO de que a educação é para todos”*. Mas tratando-se de escolaridade não obrigatória, e devido às contingências orçamentais, não existe ainda uma rede pública de jardins-de-infância, que venha suprimir as necessidades da população, daí que Formosinho e Sarmento (2000, p.123) façam referência ao facto de *“às preocupações com o atendimento às crianças, juntam-se as preocupações com o atendimento às suas famílias, o que suscita a necessidade de criar diferentes contextos organizacionais que integrem à partida aquelas duas vertentes”*, poderemos daqui retirar e ainda segundo os mesmos, que a rede pública não passa só por ser um serviço educativo, mas também um serviço social de apoio às famílias.

1.5.2.2. Objectivos do Jardim de Infância

Como já foi referido o Jardim-de-infância, para além do papel social, o papel educativo é também um facilitador de aprendizagens múltiplas. O horizonte actual da criança enquanto aluno confirmam a importância da vontade para aprender, destacando a importância de asseverar, quer a satisfação de necessidades de cunho sócio-emocionais ou cognitivas.

Os seus objectivos estão previstos na Lei de Bases do Sistema Educativo (art.º 5º, ponto 1) os quais passamos a citar:

- a) Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;
- b) Contribuir para a estabilidade e segurança afectivas da criança;
- c) Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança;
- d) Desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade;
- e) Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade;
- f) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica;
- g) Inculcar hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e colectiva;

h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança (Artº5).

Pensamos, conforme Laevers (2004, Novembro), que desde as primeiras etapas do processo educativo, e também durante todas as etapas educativas, convém fomentar o incremento de uma auto-estima positiva/saúde emocional, desenvolvimento físico e motor, estimular o desenvolvimento do raciocínio e pensamento conceptual, o ímpeto exploratório e a atitude de compreensão do mundo físico e social, valorizar-se a competência social, a expressão e comunicação, a capacidade de auto-organização e iniciativa, a criatividade e, especialmente, edificar-se a atitude básica de ligação ao mundo, essencial ao desenvolvimento de um cidadão independente.

Resumindo e pegando nas ideias de Whitebread (1996), é essencial para o desenvolvimento emocional e intelectual da criança o amor e auto-estima, sentirem-se seguras emocionalmente e um sentimento de controlo.

1.5.3. Jardim-Escola

Como referido no ponto anterior, o primeiro jardim-de-infância público, Jardim-de-infância modelo, foi criado em Lisboa em 1882, tendo sido posteriormente também criado no Porto, inserindo-se nas comemorações do centenário de Froebel. Durante este período é também assinalável a publicação da Cartilha Maternal de João de Deus (1876), que não obstante se tratar de uma metodologia de alfabetização de adultos e crianças, concebia a leitura como resultante de todo um processo educativo iniciado na infância, daí a importância atribuída ao ensino pré-escolar, que culminou com a criação do primeiro jardim-escola em 1908 (Cardona, 1997; Bairrão *et. al.*, 1990).

A 7 de Julho de 1914, a Lei n.º 233 criou as Escolas Normais de Lisboa, Porto e Coimbra, que substituíam as Escolas de Ensino Normal e as de Habilitação ao Magistério Primário, tendo sido estabelecido que os alunos (futuros professores) fizessem, nos dois últimos anos, a prática do ensino primário ou infantil nas escolas anexas às normais, com a finalidade de aplicarem os conhecimentos adquiridos, isto originava que junto de cada Escola Normal existisse também uma instituição para crianças dos 4 aos 8 anos, denominada de jardim - escola ou escola - infantil.

Torna-se complexo diferenciar jardim-de-infância e jardim-escola, uma vez que os próprios dicionários lhe atribuem o mesmo significado, no entanto enquanto que o primeiro compreende apenas o ensino pré-escolar, o segundo pode englobar também o ensino primário.

Impõe-se portanto a necessidade de redefinir ou melhor incluir neste ponto os objectivos referentes ao 1º ciclo do ensino básico, aos quais se junta os da pré-escolar. Temos assim que segundo a Lei nº 46/86 de 30 de Agosto (lei de bases do sistema educativo), São objectivos do ensino básico:

- “a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;
- b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;
- c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios;
- d) Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda;
- e) Proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho;
- f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;
- g) Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas;
- h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;
- i) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;
- j) Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades;
- l) Fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos;
- m) Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias;
- n) Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral;
- o) Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos (Art.º7).

Efectivamente, podemos concluir que embora seja manifesto que a creche, ou o jardim-de-infância ou mesmo a escola *per si*, não determinam a vida das crianças, mas serão uma parte importante de influências e experiências que vão afectar o seu desenvolvimento.

A família (principalmente os pais) e profissionais educativos têm conhecimento que a satisfação emocional da criança, o seu desenvolvimento e a aprendizagem ganham o seu espaço no âmbito de importantes relações interpessoais, e o que fazer para que estas cresçam confiantes, com vontade de aprender e capazes de fazê-lo, despertar a sua curiosidade, é proporcionar-lhes um ambiente cuidado, sensível, estimulador e fomentador de autonomia.

1.5.3.1. Qual o Papel de Educadores/Professores

Arroyo (2002, p. 9), questiona se a sociedade vê os profissionais da educação como “*um apêndice, um recurso preparado, ou despreparado?*”. Qual o verdadeiro papel dos actores educativos?

Segundo Ardoino (1980), a acção educativa é um caso verdadeiramente intrincado, inconciliável já com o molde de comunicação de saber de sentido único, onde o pai, o professor ou o educador, teriam um papel activo e a criança um papel passivo nesta relação. O educador/professor seriam então o centro do sistema no modelo triangular docente-aluno-matéria, conjecturava a transmissão da matéria ao aluno por parte destes, ao aluno era pedido apenas ou melhor, era exigido a “restituição” precisa do saber.

Na verdade, e na conjectura actual temos o perfeito conhecimento que a educação se realiza num contexto muito mais amplo, onde existe uma interacção permanente, assim como outras variáveis originárias dos sistemas político, ideológico, filosófico, religioso, económico, etc. Será pois, nesta multiplicidade que leva à reflexão da escola, não só como uma organização ao nível do currículo, mas também em termos epistemológicos.

Silva (1992, p. 32), dá ênfase precisamente ao facto de que os docentes revelam nos seus relatórios, uma preocupação exacerbada com a metodologia, como se esta fosse o ponto de partida e condição única para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Já Estrela (1997, p. 2) referia o facto de que “*o mundo da pedagogia tradicional era traçado a partir de uma comunidade de solidões: solidão do professor, enclausurado no seu saber e na sua autoridade de mestre, solidão do aluno, prisioneiro da palavra magistral do seu professor*”. Estávamos perante uma pedagogia baseada na transmissão de conteúdos e na verificação da sua obtenção por parte de quem recebia o saber, resumindo-se a uma lógica de que aquele que sabia e ensinava veria a sua competência comprovada pela reprodução fidedigna do saber do aprendente. É por isso manifesto nos dias de hoje que há uma exigência do aumento de funções e papéis que o docente

tem de assumir, o que por sua vez tem o resultado de obrigar os mesmos a uma maior responsabilidade.

“O educador que não quer danificar o sentido humano da sua actividade deve portanto estar disponível para aceitar as incertezas” (Barbosa, 1997, p. 53). Com a globalização, assim como, o desenvolvimento do conhecimento e a massificação do ensino, sopram tempos de mudanças, onde são postas em causa aquelas que eram certezas da educação.

Pegando nas palavras de Estrela (1998), todas os investigadores que realizaram estudos sobre o processo de aprendizagem, afirma que o aluno é o centro do processo, uma vez que será ele o motivo e a razão de ser de qualquer método de ensino.

Partindo do pressuposto de que o alicerce para o progresso e incremento dos saberes das crianças é intrínseco às próprias crianças, ao nível das suas competências e desenvolvimento, então, há que adequar e adaptar a prática docente às suas actuais capacidades e necessidades, direccionando a vertente educativa para um processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação. Segundo Laevers, (1998, 2003), há que mobilizar nas relações existentes, dimensões como a empatia e a intuição, por forma, a criar condições de ensino de qualidade e conducentes à aprendizagem, ocorrendo a necessidade dos docentes se colocarem na perspectiva da criança.

Para Estrela (1998), o trabalho de alguns pedagogos dos quais se destaca Montessori, tem tido um papel preponderante na edificação de um conhecimento fundamental, como são a do primado da sensação, da percepção, na construção do conhecimento, e a de que não existe uniformidade no desenvolvimento intelectual, sensorial e motor da criança, uma vez que este depende das particularidades e da estrutura singular de cada uma das etapas em que se organiza a sua vida psíquica. A mesma em (1997) realça o facto de que:

Por um lado, o educador, o professor e a sua palavra deixaram de estar no centro do acto educativo, substituídos que foram pelos materiais didácticos, a manipular sensorialmente pelo aluno. Por outro lado, o formalismo lógico-dedutivo do ensino tende a desaparecer, para dar lugar a uma aprendizagem centrada no aluno, ou seja, naquele que pesquisa e, em autonomia, constrói o seu conhecimento. Meio privilegiado utilizado: a actividade lúdica, suportada pelo material didáctico e organizada sob a forma de jogo (p. 3).

Pegando então nas palavras da autora, podemos aferir que o educador/professor deve ser acima de tudo um facilitador de aprendizagens, revelar eficácia, ter em atenção todos os alunos quer na sua vertente individual, quer colectiva, organizar o trabalho da

turma e aplicar uma diversidade de metodologias, que vão de encontro à variedade e dissemelhanças dos alunos, tendo sempre presente, a importância capital da solidez e estabilidade emocional e afectivo dos mesmos, tendo em conta o cariz social e socialização da turma.

Severino (2001, p.121) refere que a filosofia da educação deve convergir, para uma prática cuidada, ponderada, edificada e reedificada, não apenas empirista, mas sim reflexiva.

Roldão (2003, p.57), *“a competência de criar e conceber as situações que realmente servem para demonstrar se o aprendiz se tornou ou não competente”*, isto é, *“se é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los adequadamente perante [uma] situação (ou problema, ou questão, ou objecto cognitivo ou estético, etc.) ”* (p.20).

O reconhecimento do potencial de desenvolvimento educacional da criança é tarefa do educador/professor. Posto isto, este deve cogitar e desenvolver situações que sejam incitadoras, e estarem atentos ao bem-estar emocional e envolvimento das crianças, Laevers (2004, Setembro).

Será pois uma tarefa do educador/professor incentivar e envolver as crianças nas actividades, tendo sempre em conta, que deve perceber o que é que na verdade as mobiliza, o que na realidade é importante para estas e tendo em atenção o que questionam, que sentido dá às actividades. É com a criança e na sua relação, que ocorre o seu desenvolvimento e existe a garantia de aprendizagem, mas isto só será possível com uma grande competência da parte do educador/professor.

CAPITULO 2 - METODOLOGIA

2.1. Âmbito da Pesquisa

2.1.1. Campo

Como já foi feita referência o campo de estudo, vai ser um Jardim-Escola da área metropolitana de Lisboa, ao qual passo de seguida a fazer a sua Caracterização (Retrato).

2.1.1.1. História da Organização

A organização (Jardim-Escola) na qual vai decorrer o estudo é uma de muitas que espalhadas pelo país, pertencem a uma associação. Esta associação iniciou-se com Escolas Móveis utilizando um Método próprio de ensino. Tudo começou por iniciativa do mecenas Casimiro Freire, em 1882 (quando 80% da população portuguesa era iletrada), e que alfabetizou, desde a sua fundação até 1920, vinte e oito mil adultos e crianças.

Esta iniciativa foi acompanhada por distintas personalidades, como João de Barros, Bernardino Machado, Jaime Magalhães Lima, Francisco Teixeira de Queiroz, Ana de Castro Osório, Homem Cristo, entre outros. A propósito da mesma escrevia Jaime Cortesão *"O culto de ... esse, é mais íntimo, mas não menos fecundo. Em volta do nome do grande Lírico, autor da Cartilha Maternal, juntaram-se muitos professores, intelectuais, artistas e construtores que lançam os verdadeiros alicerces da Pátria"* (Associação Jardim-escola João de Deus, 2008).

Em 1908, por proposta de J.D.R, filho de um Poeta-Educador, passou a designar-se *"Associação de Escolas Móveis pelo Método ..., Bibliotecas Ambulantes e Jardins-escola"*.

Decorria o ano 1911, quando JDR, abre em Coimbra o primeiro Jardim-escola. Uma vez, que sentia a necessidade de espalhar e tornar duradoura a obra de instrução. E esse modelo vingou. Até 1953, data do seu falecimento, J.D.R. criou 11 Jardins-Escola.

Em 1917, foi inaugurado o Museu com o nome do Poeta -Educador, projecto de Escola-Monumento (da autoria de Raul Lino e hoje classificado património nacional), ao qual se congregaram copiosos intelectuais e artistas, entre os quais João de Barros e Afonso Lopes Vieira.

A partir de 1920, a Associação de Jardins-escola engrossou o número de alfabetizados através do seu Método com mais cento e trinta e cinco mil seiscentas e quarenta crianças. Esse ano fica marcado pelo início da formação de Educadores de Infância, mas só em 1943 seria fundado, com carácter sistemático, o primeiro Curso de Didáctica Pré-Primária (designação de J.D.R.).

Duas décadas mais tarde, dá-se início aos Cursos de Auxiliares de Educação Infantil (que viria a ser extinto em 1980), com o objectivo de dotar os estabelecimentos com pessoal qualificado, e não que as crianças estivessem entregues a vigilantes sem qualquer tipo de qualificação especializada.

Foi durante o Estado Novo, mais propriamente em 1936, com a ordem de encerramento das escolas do Magistério Primário, que ficou bem patente a grandiosidade e respeito pela obra desta Instituição (hoje Instituição Particular de Solidariedade Social - IPSS), dedicada à Educação e à Cultura. O Ministro Carneiro Pacheco, não se atreveu, dado o peso e o reconhecimento públicos desta Instituição, a encerrá-la, reconhecendo, por Decreto-Lei de 15 de Agosto de 1936, o respeitoso projecto de responsabilidade e honestidade dessa instituição.

Foi este o reconhecimento público do trabalho de J.D.R., que de si próprio dizia ironicamente: *“Depois de João Sem-Medo e de João Sem-Terra, eis aqui o João Sem-Nome”*. Era nesta modéstia, que se revia o pedagogo que já à época defendia: *“É preciso que o povo saiba ler e escrever, é preciso motivar os políticos para a execução desses princípios”*. Eleito deputado por duas vezes (em 1913 e 1915). J.D.R. exerceu ainda os cargos de Governador Civil, de Ministro da Instrução Pública e de Ministro do Trabalho.

Mais tarde verificou-se um novo ponto alto da história da instituição, decorria o ano de 1988, através de um diploma legal de 9 de Novembro (Decreto-Lei n.º 408/88, de 9 de Novembro), entrou em funcionamento a Escola Superior de educação da mesma instituição, onde era ministrado os cursos de Educadores de Infância e de Professores do Ensino Básico - 1o. Ciclo.

A Escola Superior é uma entidade sem fins lucrativos. É propriedade da Associação de Jardins-Escola (Instituição Particular de Solidariedade Social - IPSS).

Com origem na reconversão do Curso de Didáctica Pré-Primária, este foi o primeiro e, durante muitos anos, o único a formar Educadores de Infância em Portugal, emprestando um contributo indubitável no desenvolvimento da Educação Infantil. Foram criados os cursos de Educadores de Infância e de Professores do Ensino Básico

1º Ciclo, elaborados por um conjunto de doutores em Ciências da Educação, aos quais se juntaram os Cursos de Estudos Superiores Especializados (CESE) em Investigação em Educação, Gestão Escolar e Desenvolvimento Pessoal e Social.

A atenção que dedica à pesquisa e à formação permanente dos alunos (e antigos alunos) é notória, não só na criação dos Cursos de Estudos Superiores Especializados, designadamente o de Investigação em Educação, como nas disciplinas desta área ministradas em todos os cursos, e nas 41 publicações e vídeos editados pela Escola, divulgando os trabalhos de investigadores nacionais e estrangeiros.

São Convidados todos os anos, personalidades nacionais e estrangeiras ligadas às Ciências da Educação, para trabalharem com os alunos.

A partilha de ideias, o conhecimento de novas experiências, sempre com o objectivo de contribuir para a formação permanente, faz com que se realize, por norma, todos os anos, pelo menos três viagens de estudo a centros educativos, em Portugal e no estrangeiro, abertas a professores, alunos e antigos alunos.

Outro desafio se encontra em curso: a colaboração no desenvolvimento nas áreas das Ciências da Educação com a África Lusófona. Por solicitação de governos dos PALOP, nomeadamente: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e S. Tomé e Príncipe, tem sido possível dar formação a professores, em Língua Portuguesa, em Matemática e em Gestão e Administração Escolar, dos referidos países.

A Associação de Jardins-escola e a Escola Superior de Educação tem ao seu serviço 973 pessoas, entre educadores, professores, auxiliares de educação e outros colaboradores, cuja actividade se reparte pela ESE e por 34 Jardins-escola, distribuídos pelo País.

Desde a fundação das Escolas Móveis pelo seu Método próprio e posteriormente dos Jardins-escola com o mesmo nome, foram matriculadas aproximadamente 200.000 crianças.

2.1.1.2. Situação Geográfica do Jardim-Escola

O Jardim-Escola “palco” do estudo, é um dos 37 centros da Associação de Jardins-Escola. Fundado em 1915, é o mais antigo de Lisboa o Jardim-Escola fica no centro de um triângulo constituído pelos bairros de Campo de Ourique, Lapa e S. Bento.

2.1.1.3. Características Gerais

O Jardim-Escola é constituído por dois módulos de arquitectura diferente. Um primeiro módulo construído em 1915 da autoria do Arquitecto Raul Lino e um segundo módulo construído em 1975 de arquitectura indiferenciada que tem vindo a ser alvo de reformas. O estado de conservação do imóvel pode ser considerado razoável considerando a idade, os trabalhos de conservação e melhoramento que têm sido realizados nos últimos anos.

O edifício possui doze salas de aula, um salão, um ginásio, uma biblioteca, uma sala de informática, um gabinete médico, uma sala de professores, uma sala multiusos (onde decorrem nomeadamente, as aulas de Educação Musical), um gabinete de Direcção, uma secretaria, um refeitório, uma cozinha, três despensas, uma sala de material de educação física, um vestíbulo, cinco zonas de casas de banho para crianças, quatro zonas de casas de banhos de adultos (1 deficientes) e dois espaços exteriores de utilização polivalente.

São ainda utilizados os laboratórios, o atelier de cerâmica, a sala de informática e o ginásio da Escola Superior.

O Jardim-Escola está equipado com mobiliário, material didáctico, informático e gimno-desportivo em quantidade considerável e globalmente em bom estado de conservação.

2.1.1.4. Caracterização do Meio

O Jardim-Escola está situado numa zona urbana, numa avenida onde se concentra um número considerável de pequeno comércio e serviços assim como vários bancos e escritórios de empresas ligadas a várias áreas da actividade económica.

O local onde sita, apresenta uma taxa de habitação superior à média para a cidade de Lisboa.

Aspecto importante é o facto de parte significativa dos alunos do Jardim-Escola viverem fora da cidade de Lisboa.

2.1.1.5. Visão, Missão e Valores

2.1.1.5.1. Visão

Como todas as organizações, pretende ser referência no ensino escolar e pré-escolar, desenvolvendo para tal um serviço focalizado e sustentado em fortes alicerces

educacionais e pedagógicos, que privilegie aspectos da inteligência organizacional e visão de futuro, cujos resultados façam sobreluzir os nossos alunos na sociedade.

Pretende-se portanto dotar os indivíduos de competências que lhes possibilitem encarar o repto que lhes é lançado pela evolução da sociedade.

Consciente dos desafios que tem pela frente e da agressividade e competitividade das sociedades cada vez mais globalizadas, são traçados objectivos na garantia da instrução e formação cívica e moral dos alunos, assente numa verdadeira Educação para a Paz e para a Cidadania. É feita uma aposta nas crianças e na formação dos seus educadores/professores, progredindo em direcção ao futuro, com base em valores intemporais de tolerância, respeito e igualdade na diversidade.

Ser um meio cuja primazia vai no sentido da humanização, educação e cultura que inteire toda a comunidade escolar, procure o desenvolvimento e coopere para a educação completa de crianças e adultos, assente numa pedagogia própria e inovadora que enalteça as capacidades e aptidões arroladas à leitura e à escrita no âmbito do conhecimento, colaborando na formação de uma sociedade equitativa e fraternal.

2.1.1.5.2 Missão

Caracterizado pelo desenvolvimento de um modelo próprio da Associação a que pertence, o Jardim-Escola é orientado por grandes princípios de solidariedade, entreajuda, convivialidade, pesquisa e formação permanente. É uma Organização projectada à escala humana, na qual se atribui grande importância à vertente humanista e se procura viver em família - a grande família daqueles que se ocupam da Criança e do seu desenvolvimento integral e harmonioso.

Tem assim como principal missão educar crianças na sua plenitude, honrando sua individualidade e incrementando o seu potencial interpessoal, através de uma metodologia própria, concorrendo para a formação de cidadãos éticos e responsáveis, aptos a construir conhecimento, detentores de autonomia e espírito crítico para dar resposta aos novos desafios do mundo,

Dentro do espírito da sua metodologia, as actividades da Escola desenvolvem-se de acordo com princípios fundamentais. Reconhecendo e fomentando o direito à educação como garantia de igualdade de oportunidades de sucesso, o respeito activo/ vivido pela multiculturalidade, o cuidado pela garantia de desenvolvimento de relações democráticas e pluralistas e o desenvolvimento de um clima relacional favorável a todos os elementos da comunidade educativa.

Recebendo com regularidade diária, formandos provenientes da sua Escola Superior, o Jardim-escola “transforma-se” num espaço pedagógico por excelência para a prática dos futuros docentes, sob a orientação das docentes que compõe o seu quadro profissional, que auxiliam e apoiam na sua “confrontação” com a realidade segundo as linhas do método, colocando ao seu dispor a sua experiência. A formação dos futuros docentes com base na sua metodologia, vai-se traduzir numa integração mais eficaz e menos morosa na sua cultura organizacional, retirando daí os dividendos necessários a uma melhoria da qualidade.

2.1.1.5.3.Valores

No que diz respeito aos valores, embora já tenham sido de alguma forma referenciados anteriormente, importa no entanto destacar: os seus alunos, que são a razão de ser da organização; os seus colaboradores, cuja cooperação almeja alcançarem os objectivos propostos através do fortalecimento da sua união, coesão e entreajuda; a ética no sentido de procurar educar para que sejam melhores e se comprometam a fazer o que está correcto; a família, onde incorporamos toda a comunidade escolar através da troca de valores, reconhecimento e respeito mutuo; a educação democrática através de uma relação interpessoal procurando a excelência educacional contribuindo para a sociedade.

São também valores fundamentais desta organização, o conhecimento, experiência e competência, permitindo a compreensão e o reconhecimento da difícil tarefa de educar, persistindo no estudo, no diálogo da partilha de informação e experiências.

A solidariedade, apoio e complementaridade reforçando as relações interpessoais ao nível social profissional e afeição, através da colaboração, da cooperação e do trabalho contribuindo para o seu crescimento e consecução dos objectivos.

Realçamos também valores como a liberdade, autonomia, integridade, para além do serviço cívico e social desta organização.

2.1.1.6. Organização Funcional

O Jardim-Escola apresenta uma orgânica interna funcional e pedagógica, em concordância com a sua metodologia e de um plano anual traçado em consenso por todos os docentes e subordinado a um tema globalizante.

Mensalmente o Conselho Escolar reúne. Essas reuniões são regra geral realizadas conjuntas (na presença de todos os docentes do JE) onde estes se interrogam, se

envolvem pessoalmente e colectivamente, procurando respostas e soluções para os problemas que vão surgindo.

As valências do Jardim-escola são a Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico bem como Estágio de Educadores e Professores.

Existem no Jardim-Escola actividades curriculares disciplinares, não disciplinares e extra curriculares. As actividades curriculares disciplinares e não disciplinares, estão de acordo com os programas e planificações em vigor no Jardim-Escola.

As actividades curriculares do Pré-Escolar estão definidas nas planificações anuais das diferentes classes (Viveirinho (3 anos), Viveiro (4 anos) e Pré-Primária (5 anos)).

As actividades curriculares disciplinares do 1º Ciclo do Ensino Básico estão também definidas nos programas e planificações dos 4 anos de escolaridade ministrados no Jardim-Escola (Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Educação Física, Trabalhos Manuais e Desenho, Informática, Educação Musical, Flauta, Biblioteca e Inglês).

As actividades curriculares não disciplinares são as seguintes:

- Área Projecto;
- Estudo Acompanhado;
- Formação Cívica.

As actividades extra curriculares são as seguintes:

- Dança / Ballet;
- Xadrez;
- Inglês;
- Taekwond;
- Atelier de Ginástica;
- Atelier da Expressão Corporal e Dramática;
- Atelier dos Pequenos Jornalistas;
- Atelier de Estudo Acompanhado.

2.1.1.7. Capital Humano

2.1.1.7.1. Alunos

Estão matriculados no Jardim Escola 357 alunos divididos da seguinte forma:

165 na Pré-Escolar

192 no 1º Ciclo do Ensino Básico

2.1.1.7.2. Corpo Docente

Pertencem ao quadro profissional 19 Docentes licenciados (9 Educadoras e 10 Professoras), para além destes colaboram com o Jardim-Escola, 8 Professores, nas diferentes actividades extra curriculares.

A Direcção do Jardim Escola é composta por uma Directora, que é professora licenciada, que exerce simultaneamente as duas funções.

Das 19 docentes licenciadas, 6 educadoras são titulares de sala, assim como 8 professoras, estas 14 assumem ainda a função de orientadoras de estágio da prática pedagógica dos discentes da escola superior, as restantes são apoios educativos.

Das 19 docentes licenciadas, 3 educadoras e 1 professor são mestrandos em Ciências da educação e 1 professora é doutoranda em Ciências da educação.

Vamos no entanto deter-nos aqui um pouco uma vez que, estes são o alvo do estudo.

O corpo docente deste estabelecimento de ensino é bastante heterogéneo principalmente ao nível da idade e ao nível da experiência docente. No que diz respeito à experiência profissional existem discrepâncias enormes: existe um docente que está no seu primeiro ano de trabalho; 6 que estão entre os três primeiros anos, por outro lado existem outros que já se encontram no topo da carreira docente.

Tem no entanto alguns pontos que reflectem alguma homogeneidade, uma vez que exceptuando um caso, todos fizeram a sua formação inicial na associação e estiveram desde logo familiarizados com o método da mesma, com a sua cultura, valores, etc. Não nos podendo no entanto esquecer e como foi verificado ao longo do trabalho, as diferenças existentes entre o ser estagiário e o início da carreira docente.

Este grupo tenta funcionar num processo de relação interdependente e organizado, com o intento de conseguir os seus objectivos sejam eles a curto, médio ou longo prazo, que podem passar por trabalhos escolares, jornal da escola, realização de festas ao longo do ano curricular, etc.

A efectivação dos objectivos pressupõe tarefas, regras, normas que regem as relações interpessoais, num sistema de comunicação que envolve todos os participantes e o próprio crescimento do grupo com um fim único que são os objectivos.

Este grupo envolve uma rede de relações, as quais se podem considerar por relações equilibradas entre os participantes, existindo obviamente alguma resistência por parte de certos elementos uns em relação aos outros, mais concretamente, no que diz respeito à

imediate aceitação dos novos elementos, o que por vezes pode levar à formação de subgrupos dentro do corpo docente.

Muitas vezes esta resistência poderá ocorrer pela existência de uma forte coesão de grupo ou dos subgrupos, pela pressão exercida pelo grupo sobre os seus elementos com receio de um possível desmembramento pela intromissão de algo ou neste caso alguém.

Para concluir não podemos no entanto deixar de salientar que, embora hajam divergências, nem sempre os conflitos são algo negativo, pois podem promover também o desenvolvimento do grupo, queremos no entanto ressaltar, que neste grupo docente não deixa de subsistir cooperação, ajuda, partilha de ideias, respeito, solidariedade, liberdade, independência e integridade.

2.1.2. Alvo

O alvo deste estudo vão ser educadores/professores que iniciam a carreira docente neste Jardim-Escola, provenientes da Escola Superior de Educação da associação, assim como outros docentes em início de carreira que tenham sido transferidos de outros Jardins-Escola, pertencentes à mesma.

Segundo Gonçalves (1992), existe alguma falta de estudos no que diz respeito aos períodos de formação profissional ou início de carreira de educadores de infância e até mesmo do 1º ciclo do ensino básico.

No entanto e Gonçalves (2000) identifica através de um estudo realizado acerca da carreira das professoras de ensino básico, cinco fases ou etapas que compõe o seu perfil de carreira, são elas: O Início (1-4); Estabilidade (5-7); Divergência (8-14); Serenidade (15-22); Renovação do interesse e desencanto (23-31).

O nosso alvo vai ser os docentes (educadoras e Professora/es) na fase de O Início (1-4) – corresponde aos 4 primeiros anos da carreira e é caracterizado por uma oscilação entre a luta pela sobrevivência, consequência do choque do real e o entusiasmo da descoberta do mundo profissional.

2.2. Fontes de Dados

A escolha dos protagonistas do estudo está directamente ligada ao facto de os mesmos serem docentes em início de carreira e que têm necessidades de integração, e diariamente estão em contacto com a investigadora, fazendo parte do seu contexto de

trabalho, o ambiente natural ou seja fonte directa de dados da investigação qualitativa (Bogdan e Biklen,1994).

Uma investigação empírica subentende uma recolha de dados. Algumas delas centralizam-se em grupos deveras ampliados de sujeitos e instituições, documentos.

Muitas das vezes o investigador não tem disponibilidade nem recursos suficientes para a recolha e análise dos dados para cada um dos casos da população. Dessa forma, considera uma parte dos casos que constituem a população, designada por amostra e analisa os dados recolhidos da amostra, tira conclusões, e extrapola-as para a população (Hill e Hill, 2002).

Serão desta forma fontes de dados deste estudo 4 docentes do Jardim Escola, pertencentes ao quadro para o ano lectivo de 2008/2009, todos eles em inicio de carreira docente, tal como designava Gonçalves (2000) na primeira das fases que compreendia 1-4 anos de carreira “*O «Inicio»*”, e a Directora à qual será realizada a entrevista.

O informador-chave será uma docente educadora de infância no inicio do seu 3º ano de carreira. Esta escolha deve-se à proximidade existente entre a docente em causa e a investigadora, assim como, o facto de estar ainda no período de indução, já vivenciou situações de necessidade de integração o que faz com que seja uma fonte de dados importante dada a sua fidedignidade e disponibilidade para a cooperação neste estudo.

Poderemos eventualmente obter ainda, dados através da análise dos seguintes documentos: actas das reuniões; plano anual de actividades e o regulamento interno.

2.3. Técnicas de recolha de dados

Tendo a investigação qualitativa como objectivo uma visão holística do fenómeno em estudo segundo Denzin e Lincoln (1994), o investigador será sem sombra de dúvida o instrumento principal. Segundo os autores, isto acontece, porque na investigação qualitativa a utilização dos métodos são direccionados para a obtenção de dados do tipo narrativo, onde serão abrangidas e cuja preocupação do investigador se focaliza nas interacções entre os sujeitos e o contexto, bem como os pontos de vista, atitudes, valores e percepções dos participantes.

Bogdan e Biklen (1994) referem que o estudo de caso pode ser representado como um funil em que o início do estudo é sempre a parte mais larga. Estes autores referem ainda que nos estudos de caso, a melhor técnica de recolha de dados consiste na observação participante sendo o foco de estudo uma organização particular.

De acordo com Carmo e Ferreira (1998, p.217) resumiu as características de um estudo qualitativo como tendo as seguintes características:

- Particular – se focaliza numa determinada situação, acontecimento, programa, ou fenómeno;
- Descritivo – porque o produto final é uma descrição "rica" do fenómeno que está a ser estudado;
- Heurístico – porque conduz à compreensão do fenómeno;
- Indutivo – a maioria destes estudos tem como base o raciocínio indutivo;
- Holístico – tem em conta a realidade na sua globalidade. É dada uma maior importância aos processos, à compreensão e à interpretação;

Segundo isto e recorrendo a Igea, et al., (1995), a utilização de vários métodos para a recolha de dados, vai possibilitar ao investigador valer-se de variadas perspectivas sobre a mesma situação, assim como auferir de informação de natureza distinta e seguidamente proceder a comparações entre as diversas informações, realizando assim a triangulação da informação colhida. Esta triangulação vai permitir evitar ameaças à validade interna intrínseca ao molde como os dados de uma investigação são recolhidos.

Os métodos e técnicas de recolha de dados, relacionados a trabalhos de investigação, independentemente da área científica da sua utilização, revelam, como denominador comum os critérios a que o investigador os submete para concluir sobre a sua selecção. Desta forma, os procedimentos empregues na sua eleição estão necessariamente subordinados, a determinados quesitos, podendo estes coexistir, quer em sobreposição, quer em complementaridade, conforme refere Veiga (1996).

Neste âmbito, podemos destacar e ainda segundo o autor quatro métodos e técnicas de recolha de dados, tais como:

- Observação;
- Entrevista;
- Questionário;
- Análise documental;

Os instrumentos de recolha de dados que iremos privilegiar neste estudo serão: entrevistas e inquéritos.

Optamos pela composição de entrevistas, já que estas são um importante instrumento de recolha de dados numa investigação de tipo qualitativo interpretativo e através da qual podemos sempre ter acesso enquanto investigadores que não estava sequer nas nossas cogitações (Quivy e Campenhout, 2003).

Dentro dos diferentes tipos de entrevista existentes à aplicação vai recair em entrevistas do tipo semi-estruturadas conduzidas com base em tópicos específicos, a partir dos quais se criam as questões. Teremos de traçar um guião que nos asseverará a angariação das informações ambicionadas.

O outro instrumento que será o de inquéritos/questionários (a professores e educadores) usando dissemelhantes tipos de escalas de modo a melhorar a validade e consistência do estudo. Na sua elaboração iremos tentar acautelar o seu rigor, uma vez que dele provém a medição da maioria das variáveis de investigação, pelo que, previamente diligenciaremos definir com rigor:

- Os tipos de pergunta a fazer;
- Os tipos de resposta adequados;
- As escalas de medida a utilizar;
- Os métodos para análise dos dados.

Será também importante produzir mecanismos de validação destes dois tipos de instrumentos de recolha de dados, utilizados neste estudo, para mais facilmente se detectarem eventuais erros e se proceder à sua reformulação.

2.3.1. Observação Directa

Bogdan e Biklen (1994) estão convictos de que a melhor técnica de recolha de dados num estudo de caso é a observação participante cuja incidência do estudo numa organização particular.

Segundo Tuckman (2002), a observação objectiva considerar o meio através de um delineamento genérico para nos encaminhar e que o resultado dessa observação é inscrito em notas de campo.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2003), os métodos de observação directa constituem os únicos métodos de investigação social (à excepção de investigação-acção) que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou testemunho.

Patton (1990) refere que os dados observados vão facilitar a entrada e compreensão da situação que está a ser descrita pelo investigador.

Vale (2000, p. 233) salienta que *“a observação é a melhor técnica de recolha de dados do indivíduo em actividade, em primeira-mão, pois permite comparar aquilo que diz, ou que não diz, com aquilo que faz”*.

Quivy e Campenhoudt (2003), referem que a observação directa adequa-se pelas suas características, para ser utilizada na análise de comportamentos espontâneos, para a verificação do comportamento não verbal bem como o que dele se retira.

Apresenta assim como principais vantagens segundo os mesmos, da verificação *in loco* dos comportamentos e dos factos no preciso momento em que estes têm origem, para além de que, permite a recolha de comportamentos e atitudes espontâneas, o que de alguma forma vem dar autenticidade ao acontecimento.

Ainda segundo Quivy e Campenhoudt (2003), a observação directa, vai permitir a recolha de todas as situações previstas, sem ocorrer qualquer tipo de intervenção dos sujeitos observados, deve no entanto existir um guia de observação a partir dos indicadores de comportamentos que se pretendem observar.

Grelha de Observação

Nome:

Data:

A Observar	Parâmetros a observar	Sim	Não	Observações
Comunicação	Faz solicitações/pedidos			
	Inicia e Mantém Conversação			
	Pede retroinformação(feedback)			
	Pede Explicação			
	Pede Informação			
Comportamento	Expressa humor			
	Expressa satisfação			
Participação	Atende às solicitações feitas			
	Colabora			
Influência	Expressa opinião			
	Oferece informação/ajuda			

2.3.2. Questionário

Com vista à obtenção de dados para a concretização dos objectivos deste estudo, seleccionámos numa 1ª fase a técnica de inquérito por questionário.

De acordo com Muñoz (2003) o questionário, trata-se de um instrumento versátil, possibilitando que o mesmo seja utilizado na investigação que pode abarcar, a avaliação de pessoas, processos e programas de formação, seja ao nível da investigação qualitativa, seja quantitativa.

Tuckman (2002) afirma que os questionários e as entrevistas são instrumentos que permitem obter dados sobre os sujeitos, através do questionamento, e não pela observação ou recolha de dados sobre o seu comportamento.

De acordo com Ghiglione e Matalon (2001), deve ocorrer a possibilidade de pedido de esclarecimentos por parte do investigador sobre assuntos que necessitavam de uma aclaração, por outro lado permitir ao questionado solicitar ser elucidado sobre as questões. Como tal, para que os dados retirados sejam merecedores de fidedignidade deve ocorrer:

- Rigor na escolha da amostra, enunciação clara e inequívoca das perguntas;
- Correspondência entre o universo de referência das perguntas e o universo de referência do inquirido;
- Atmosfera de confiança no momento de administração do questionário.

A incorrecta exequibilidade de qualquer uma destas condições a credibilidade do conjunto de trabalho ressentem-se.

Os questionários irão contemplar questões de escolha múltipla, onde algumas delas serão complementadas com um pedido aos docentes participantes no estudo, para apresentarem uma justificação ou do motivo da sua escolha permitindo assim ao respondente a clarificação da sua escolha desta forma irá permitir ao investigador colher informação mais pertinente ao estudo.

O instrumento que irá ser construído, será todavia uma versão provisória, uma vez que o mesmo carece de pré-testagem. Com a pré-testagem podemos compreender as instruções e as questões, e a sua maior ou menor aceitabilidade, a sua facilidade ou dificuldade de decodificação, a extensão ou redundância das informações, podendo assim ser evitado as surpresas desagradáveis como referem Damas e de Ketele (1985).

Para tal pensamos em colocá-lo à apreciação de um perito.

Os questionários serão aplicados por administração directa (Quivy & Champenhoudt, 2003), entregues aos docentes cooperantes, pessoalmente, após prévia solicitação e disponibilidade dos mesmos para colaborar com o nosso estudo.

Por favor, coloque um x no quadrado, que melhor se adapta à sua opinião.

O Jardim-Escola onde trabalha é uma organização.

- “As organizações são grupos sociais deliberadamente orientadas para a realização de objectivos, que, de forma geral, se traduzem no fornecimento de produtos e serviços” Maximiano (2004)
- “A essência das organizações está nas pessoas, sem as pessoas jamais existiriam organizações. As pessoas são a alma das organizações, aquilo que lhe dá vida e vigor” Chiavenato (2004).
- “Nas quais as pessoas expandem continuamente a sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam, onde surgem novos e elevados padrões de raciocínio, onde a aspiração colectiva é libertada e onde as pessoas aprendem continuamente a aprender em grupo”, (Senge, 1990).

Explique a sua opção _____

O conhecimento sobre a organização é fundamental.

- “A socialização é afectada pelas informações prévias que o indivíduo obtém da organização, assim como pelo realismo dessas informações” Bauer e Green, (1998).
- “A missão, a visão, os objectivos organizacionais, os seus valores e a sua cultura, fazem o contexto organizacional da empresa, e este deve ser bem conhecido do novo colaborador” Chiavenato (2004)
- “O indivíduo aprende valores, normas e comportamentos esperados, que vão permitir que este participe como membro da organização de um processo contínuo durante a sua carreira dentro da organização” Van Maanen (1976).

Explique a sua opção _____

A integração das pessoas nas organizações é de importância capital.

- “A introdução de um empregado novo no seu trabalho é feita através de uma programação sistemática. Conduzida pelo seu chefe imediato, por um colega ou instrutor especializado” Chivenato (2002).
- “A integração vai permitir o preenchimento de lacunas ou falta de conhecimentos sobre a respectiva função”. Gil (2001)
- “Há a mentalidade de que se o professor pensar sozinho sobre sua prática vai conseguir alterá-la, tornando-se o único responsável pelo seu desenvolvimento profissional”. Lima (2004)

Explique a sua opção _____

A formação revela-se de extrema importância para uma melhor integração dos novos docentes.

- “A formação é fundamental e condição *sine qua non*, para a aprendizagem de aspectos de como ensinar e de como se inserir no espaço escolar e na profissão docente” Ponte et. al. (2000)
- “Um modelo de formação docente alicerçado na experiência, nos conhecimentos e nas crenças, os quais se articulavam com o contexto de trabalho, num processo interactivo-reflexivo” Chantraine-Demaily (1992)

- “Um corte da formação da administração central, passando-a para uma formação centrada na escola e integrando o plano estratégico da mesma, orientada para a resolução de problemas” Barroso (1997)

Explique a sua opção _____

Torna-se necessário a existência de um programa de integração para novos docentes.

- “ Realizado com o objectivo de dar ao novo empregado todas as informações necessárias para facilitar a sua integração na organização” Marra (2003)
- “ O novo colaborador ser instruído em concordância com as exigências definidas na descrição da função que irá ocupar” Chiavenato (2002)
- “ Intenta particularmente para a satisfação do colaborador e a adaptação célere deste à empresa” Watts-Davies, (1993).

Explique a sua opção _____

2.3.3. Entrevista

Pensamos obter através do questionário alguns indicadores que nos poderão ajudar na elaboração do guião da entrevista, de forma a aprofundarmos explorativamente as características e as necessidades determinantes dos docentes em estudo.

Segundo Ketele e Roegiers (1999, p.18), a entrevista é um *“método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações”*.

Assentando a entrevista numa comunicação entre entrevistador e entrevistado, onde a intencionalidade irá estar presente *“numa conversa intencional entre duas pessoas com o objectivo de obter informações.”* (Bogdan & Bilken, 1994, p.134).

Nesta linha Carmo e Ferreira (1998, p.126), referem que a interacção que existe entre entrevistador e entrevistado, deve estar inserida num contexto relacional, onde existe abertura total das duas partes, que permita reduzir a *“área secreta do entrevistado e a área cega do entrevistador”*.

Tratando-se de um método interactivo e elementar para a recolha de dados (Silverman,1994), o seu intento será propiciar a proximidade com os actores, com o objectivo de *“explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos, coisa que o inquérito nunca poderá fazer”* (Bell, 2004, p.137) e de *“compreender o mundo do ponto de vista do sujeito, para revelar o significado das experiências das pessoas, para expor o seu mundo vivido.”* (Steinar, 1996, p.1).

Decidimo-nos na realização deste estudo pela entrevista semi-estruturada, pensamos ser a mais ajustada para o estudo que realizado uma vez que de alguma forma nos transmite mais confiança e segurança. Coadjuvados por um guião onde constavam determinadas questões de âmbito geral as quais foram de acordo com as respostas dadas pela entrevistada. Sobre isto baseamo-nos em Bogdan e Biklen (1994), que asseguram que as entrevistas na investigação qualitativa devem ser do tipo que permitam uma relativa abertura, com ênfase em determinados pontos, ou conduzidas por temas genéricos.

A elaboração do guião da entrevista, será de natureza flexível, com o intuito de atingir os objectivos definidos, respeitando sempre a liberdade dos entrevistados.

Na base da construção do guião terá tido em conta a análise prévia dos dados recolhidos nos inquéritos por questionário lançados neste estudo.

Objectivo Geral	Objectivo Específico	Perguntas
<p>Recolha de dados indicadores para a elaboração de um programa de integração de docentes num Jardim-Escola</p>	<p>Solicitar a colaboração do docente.</p> <p>Afiançar a confidencialidade dos conteúdos.</p>	
	<p>Obter dados sobre a existência de um plano de integração e a sua utilidade para melhorar a socialização/integração dos docentes</p>	<p>Que tipo de informações são disponibilizadas aos novos docentes quando iniciam as suas funções no Jardim-Escola?</p> <p>Quais os procedimentos adoptados por parte do Jardim-Escola como facilitador da integração de um novo elemento na organização?</p> <p>Como descreve este Jardim-Escola enquanto organização no que diz respeito aos processos grupais e a sua influência no novo elemento?</p>
	<p>Entender se na perspectiva do entrevistado o programa de integração é importante no processo de socialização/integração de novos docentes.</p>	<p>Qual a importância que atribui à existência de um programa de integração? Porquê?</p>

2.3.4. Análise Documental

A referência a esta técnica de recolha de dados, decorre do facto de que o trabalho de investigação se debruçar também em termos de pesquisa e recolha de informação, sobre materiais escritos. A análise documental corresponde ao levantamento do conteúdo de um documento que diz respeito a uma situação ou local (De Bruyne et al., 1975).

O mesmo refere, que estes documentos, podem ser de diversos, privados ou oficiais (arquivos, relatórios, estatísticas), contendo os mais diversificados tipos de informação, como factos, atributos, comportamentos e tendências.

De Bruyne (1975) diz ainda, que esta técnica é utilizada na grande maioria das vezes como complementaridade na investigação qualitativa, ou seja, é usada com muita frequência para ser triangulada com os dados obtidos pela utilização de outros métodos ou técnicas.

A sua utilização e seguindo as ideias de Bell (1993), na maioria das investigações educacionais, pode ser empregada segundo duas perspectivas, ou seja, pode ser usada para complementar a informação adquirida através de outros métodos, com o objectivo de se descobrir nos documentos informações úteis para o objecto em estudo, ou então, pode ser o método de pesquisa central, chamando a si a exclusividade de um projecto onde os documentos são o alvo de estudo por si próprios.

A localização dos documentos é por regra diversa e, vulgarmente, é a natureza do estudo que vai encaminhar o investigador para determinadas fontes, como bibliotecas, arquivos, bancos de dados, actas de reuniões, documentos produzidos pelo professor e pelos alunos, e muitas mais.

O investigador terá, então, de perfilar uma estratégia de selecção que se adeque à finalidade do seu trabalho e justificável. Bell (1993, p.107)) refere algumas sugestões para se proceder a uma *“selecção controlada”*:

- *“não incluir demasiadas fontes deliberadas;*
- *não seleccionar documentos com base na forma como estes apoiam os seus pontos de vista;*
- *procurar uma selecção equilibrada com atenção ao tempo disponível;*
- *verificar periodicamente se está a cumprir as datas do plano” .*

Iremos então proceder a uma análise documental a partir da leitura da acta da primeira reunião de conselho pedagógico, onde podemos numa primeira abordagem,

compreender, escolher, apurar, aclarar e decifrar, bem como diferenciar, dentre os pensamentos expostos, aquelas que se nos relevam de maior pertinência ao estudo.

2.4. Apresentação dos dados

2.4.1. Critérios da apresentação dos dados

Conforme descrevem Bogdan e Biklen (1994), vamos imaginar que estamos num grande ginásio, onde existe milhares de brinquedos e o que nós temos que fazer é desenvolver um esquema para empilhá-los todos e para tal existem diferentes formas de o fazer.

À medida que íamos lendo os dados, alguns destacavam-se, outros repetiam-se, como padrões de comportamento, frases, palavras, ideias, etc.

O que nos propusemos fazer foi o seguinte, depois de realizada a recolha dos dados qualitativos, procedeu-se ao tratamento dos mesmos, foram numerados por ordem cronológica de acordo com o momento em que foram recolhidos e também pelos instrumentos que lhes deram causa (Inquérito, Observação, Entrevista e Análise documental). Posteriormente foram organizadas categorias de codificação, como meio de classificar os dados descritivos, estas categorias emergem da revisão bibliográfica realizada.

Utilizámos de seguida uma abordagem que Bogdan e Biklen (1994, p. 235), apelidam de "cortar-e-colocar-em-pastas-separadoras" desta forma organizámos os dados dentro de cada unidade de análise, da qual resultou a construção da grelha de dados.

Formamos assim como unidades de análise, 1- “Organizações”; 2-“Processos Grupais; 3-“Socialização”; 4- “Formação”; 5- “Jardim-escola”.

Quanto aos dados serão apresentados como I – Inquérito; O – Observação; E – Entrevista e D – Análise Documento.

**2.4.2. Grelha de Apresentação de Dados da Unidade de Análise 1:
“Organizações”**

Código dos Dados	Descrição	Observações
1I1,4I1	<i>“Nas quais as pessoas expandem continuamente a sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam, onde surgem novos e elevados padrões de raciocínio, onde a aspiração colectiva é libertada e onde as pessoas aprendem continuamente a aprender em grupo”</i>	Estes dados são iguais O Código integra-se também nas unidades 2, 3 e 5
1I3	<i>“Evoluímos e aprendemos muito mais trabalhando em grupo e equipa”</i>	Os Códigos integram-se também nas
1I4	<i>“Se um ser humano não vive, nem sobrevive sozinho, também não aprende sozinho</i>	unidades 2 e 3
1I5	<i>“ São as pessoas que fazem a organização”</i>	
1I19	<i>“Julgo ser fundamental um programa de integração...com o objectivo terem todas as informações necessárias para se integrarem mais facilmente na organização e desempenhar as suas funções”</i>	O Código integra-se também nas unidades 3 e 5
2I1	<i>“As organizações são grupos sociais deliberadamente orientadas para a realização de objectivos, que, de forma geral, se traduzem no fornecimento de produtos e serviços”</i>	Os Códigos integram-se também nas unidades 2 e 3
2I2	<i>“Esta organização trabalha para a obtenção de resultados”</i>	Os Códigos integram-se também na unidade 5

2I3	<i>“Os objectivos são estabelecidos pelas pessoas da organização tendo em conta as necessidades globais dos alunos”</i>	O Código integra-se também na unidade 4
2I11	<i>“...surgindo como desenvolvimento profissional a par do desenvolvimento organizacional.”</i>	Os códigos integram-se também nas unidades
3I1	<i>“A essência das organizações está nas pessoas, sem as pessoas jamais existiriam organizações. As pessoas são a alma das organizações, aquilo que lhe dá vida e vigor”</i>	2 e 3
3I2	<i>“Porque as organizações funcionam com pessoas na sua interacção...são a sua essência”</i>	Código integra-se também nas unidades 3
3I6	<i>“O conhecimento do funcionamento das organizações por parte dos funcionários faz com que este tenha uma participação mais activa na organização, tornando-se mais produtiva”</i>	
2I5	<i>“Apenas conhecendo bem...o individuo poderá participar consciente e de forma activa na organização”</i>	Código integra-se também nas unidades 3 e 5
4I6	<i>“Quando se entra numa organização deve-se saber como a mesma funciona”</i>	O Código integra-se também na unidade 2 e 3
4I7	<i>“Para um bom desempenho, procurando atingir o tal espírito cooperativista”</i>	O Código integra-se também na unidade 2, 3 e 4
1O1,1O3, 2O1, 2O2,2O3	<i>Solicitou ajuda a uma colega durante a reunião (em privado) para se conseguir orientar relativamente às avaliações dos seus alunos</i>	Estes dados são iguais Os códigos integram-se também na unidade

105	<i>Foi-lhe feito o reparo durante a reunião de que este não efectuava da melhor maneira as avaliações</i>	2, 3 e 4
104,107	<i>Tinha constantemente dúvidas sobre a elaboração da acta da reunião a qual foi incumbido de fazer</i>	Estes dados são iguais O Código integra-se também na unidade 2 e 3
106,101 4	<i>Apenas participava na reunião quando solicitado, não colabora</i>	O Código integra-se também nas unidades 2 e 3
1015, 2011	<i>Revela pouca ou nenhuma influência sobre as decisões tomadas durante a reunião, embora expresse esporadicamente a sua opinião</i>	Estes dados são iguais O Código integra-se também nas unidades 2 e 3
203	<i>Revelou desconhecimento das datas de entrega das avaliações dos alunos</i>	Os Códigos integram-se nas unidades 3 e 4
204	<i>Demonstra dúvidas sobre o preenchimento de fichas de actividades</i>	
E5	<i>“Posso não me lembrar de tudo e determinados aspectos que vão acontecendo ao longo do ano e que a pessoa vai pondo ao corrente.”</i>	O código insere-se também na unidade 3
E11	<i>“É-lhes facilitado informações e documentação ... no entanto, se for realizado um plano integrador de certeza que vão falhar muito menos coisas do que poderão falhar, eventualmente, sem plano.”</i>	O código insere-se também na unidade 3
D2	<i>" Cada uma de nós só se deve preocupar com o nosso trabalho e não arranjar conflitos e intrigas"</i>	Este código insere-se também na unidade 2 e 3
D3	<i>“...as idas ao gabinete da Filipa</i>	Este código insere-se

	<i>terminem definitivamente, pois aquele é um local de trabalho e de muita responsabilidade e que não pode estar a ser interrompido a toda a hora.”</i>	também nas unidades 2 e 3
D6	<i>“...as horas em que o pessoal docente e não docente se ausenta durante o dia para se deslocar ao médico ou para tratar de assuntos pessoais vão passar a ser contabilizados já que por vezes essas horas todas somadas dão vários dias, e que depois serão descontados nos dias de roulement.”</i>	Este código insere-se também na unidade 5
D10	<i>A Directora...está bastante aborrecida pois continua-se a comentar o que se passa nas reuniões de conselho escolar com pessoas que não fazem parte da escola, nomeadamente as avaliações dos docentes.</i>	Este código insere-se também nas unidades 2, 3 e 5
D11	<i>deveríamos deixar participar nestas reuniões a associação de pais, pois deixa de ser um assunto sigiloso</i>	Este código insere-se também nas unidades 2, 3 e 5
D12	<i>Que em nenhum momento se pode comentar a avaliação dos professores fora das reuniões com ninguém.</i>	Este código insere-se também nas unidades 3 e 5
D13	<i>A avaliação diagnóstica tem de ser feita e constar no projecto curricular de turma. Nesta avaliação deverá constar onde a turma tem dificuldades e as estratégias utilizadas para melhorar essas dificuldades.</i>	Este código insere-se também na unidade 5
D14	<i>As professoras deverão fazer os objectivos mínimos para o 1º ciclo que os que estavam anteriormente feitos não estão correctos</i>	Este código insere-se também nas unidades 3,4 e 5
D15	<i>A Directora pega ainda num dossier e exemplifica de como se pode organizar o PCT. Os objectivos não podem ser para o 1º ciclo em geral, têm de ser para cada ano</i>	Este código insere-se também nas unidades 3, 4 e 5
D16	<i>A Directora refere também que as planificações do modelo T vão ser iguais para todos os Jardins Escola</i>	Este código insere-se também nas unidades 3, 4 e 5

D17	<i>temos de trabalhar a Área ,Projecto e temos de encontrar um tema para esta área, e trabalhá-lo durante o ano, cada professor com a sua turma ... Pergunta ainda se alguém tem alguma ideia para o tema desta área, pois todo o trabalho tem de estar relacionado com a área projecto no projecto curricular de turma/escola.</i>	Este código insere-se também nas unidades 2, 3 e 5
D18	<i>O Professor ... pergunta se poderia tratar a poluição. Vários professores sugeriram a ideia de trabalhar a reciclagem e os ecopontos.</i>	Este código insere-se também nas unidades 2 e 3
D19	<i>as grelhas de avaliação, à semelhança do ano lectivo passado, deverão ser preenchidas e entregues até dia três/quatro de cada mês.</i>	Este código insere-se também nas unidades 3 e 5
D29	<i>Alerta para o facto dos professores não contribuírem para o jornal da escola dizendo que o jornal só sairá quando todos os professores enviarem um artigo. A entrega dos trabalhos deverá ser feita até dia vinte de cada mês.</i>	Este código insere-se também nas unidades 2, 3 e 5

2.4.3. Grelha de Apresentação de Dados da Unidade de Análise 2: “Processos Grupais”

Código dos Dados	Descrição	Observações
111,411	<i>“Nas quais as pessoas expandem continuamente a sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam, onde surgem novos e elevados padrões de raciocínio, onde a aspiração colectiva é libertada e onde as pessoas aprendem continuamente a aprender em grupo”</i>	Estes dados são iguais O Código integra-se também nas unidades 1,3 e 5
112	<i>“Uma pessoa só pode evoluir enquanto pessoa e profissionalmente se estiver realmente integrada num grupo”</i>	O Código integra-se também na unidade 3
113	<i>“Se um ser humano não vive, nem sobrevive sozinho, também não aprende sozinho”</i>	O Código integra-se também na unidade 1 e 3
114	<i>“Evoluímos e aprendemos muito mais trabalhando em grupo e equipa”</i>	O Código integra-se também nas unidades 1 e 3
115	<i>“ São as pessoas que fazem a organização ”</i>	
117	<i>“Apesar de não ser uma pessoa que se deixe influenciar pelas “más opiniões...pode afectar a socialização e até o desempenho”</i>	O Código integra-se também na unidade 3
215	<i>“Apenas conhecendo bem...o individuo poderá participar consciente e de forma activa na organização”</i>	

217	<i>“A integração deverá permitir que o indivíduo conheça os elementos”</i>	O Código integra-se também na unidade 3
2I16	<i>“Foram necessárias perguntas constantes às minhas colegas sobre os procedimentos a adoptar em variadíssimas situações”</i>	O Código integra-se também nas unidades 3
311	<i>“A essência das organizações está nas pessoas, sem as pessoas jamais existiriam organizações. As pessoas são a alma das organizações, aquilo que lhe dá vida e vigor”</i>	Os Códigos integram-se também nas unidades
312	<i>“Porque as organizações funcionam com pessoas na sua interacção...são a sua essência”</i>	1 e 3
313	<i>“A missão, a visão e os valores devem ser apreendidos à partida pelo novo elemento sendo estes transmitidos pelos elementos da organização”</i>	O Código integra-se também nas unidades 3 e 5
412	<i>“Sendo o ser Humano um ser em permanente aprendizagem, nada melhor que a convivência social...”</i>	Os Códigos integram-se também nas unidades 1 e 3
413	<i>“Se a escola não for cooperativa, não poderá ser uma boa escola”</i>	
414	<i>“Todos os elementos da mesma têm de “trabalhar” para o mesmo”</i>	
412	<i>“Para um bom desempenho, procurando atingir o tal espírito cooperativista”</i>	O Código integra-se também nas unidades 1 e 3
101,201 202,203	<i>Solicitou ajuda a uma colega durante a reunião (em privado) para se conseguir orientar relativamente às avaliações dos seus alunos</i>	Estes dados são iguais O Código integra-se

		também na unidade 1, 3 e 4
105	<i>Foi-lhe feito o reparo durante a reunião de que este não efectuava da melhor maneira as avaliações</i>	Os Códigos integram- se também nas unidades 1, 3 e 4
104,107	<i>Pergunta várias vezes se era assim que se fazia a avaliação</i>	Estes dados são iguais
109	<i>Revelou algum humor com a colega do lado</i>	O Código integra-se também na unidade 3
1011 1012	<i>Revelou alguma insegurança sempre que lhe era feita algum reparo</i>	Estes dados são iguais O Código integra-se também na unidade 3 e 5
102,202	<i>Demonstrou satisfação (alívio) quando soube que a reunião não era integrada por nenhum membro da associação de pais</i>	Estes dados são iguais
1015	<i>Apenas participava na reunião quando solicitado, não colaborou</i>	Código integra-se também na unidade 3
1015 1016	<i>Revela pouca ou nenhuma influência sobre as decisões tomadas durante a reunião, embora expresse esporadicamente a sua opinião</i>	Código integra-se também nas unidades 1 e 3
205	<i>Revelou humor com diversas colegas durante a reunião</i>	
206	<i>Ficou satisfeita quando lhe foi dito que tinha realizado de forma</i>	

	<i>correcta as avaliações</i>	
209	<i>Denotou-se ansiedade sempre que era solicitada para intervir na reunião</i>	
2010 2012	<i>Pouca participação na reunião restringindo-se às colegas que se encontram ao seu lado</i>	Código integra-se também na unidade 3
E3	<i>“como é que se processa toda a estrutura ao nível de trabalhos dos alunos ao nível de hábitos aqui da escola e determinadas regras que no fundo eles têm de cumprir.”</i>	O código insere-se também nas unidades 3 e 5
E6	<i>“nós temos tido sempre pessoas que vêm para cá trabalhar, que já estagiaram neste J.E., portanto não é completamente desconhecido... novo elemento que nós temos este ano, em que estagiou os quatro aqui no J.E. da Estrela.”</i>	O código insere-se também nas unidades 3 e 4
E7	<i>“Temos uma vantagem que é a vantagem de eles já aqui terem estado, conhecerem todas as pessoas, nomeadamente até conhecerem muito bem algumas turmas, especialmente onde tiveram mais tempo de estágio”</i>	O código insere-se também na unidade 3
E10	<i>“...conhecem as professoras, conhecem a dinâmica da escola mas há determinados aspectos enquanto estagiários não têm acesso”</i>	O código insere-se também nas unidades 2 e 4
E12	<i>“As pessoas já conhecem minimamente aquele estagiário, mesmo que não o tenham tido: por informações das colegas ... Muitas vezes é diferente depois como professor mas, independentemente disso, as pessoas conhecem-se.”</i>	O código insere-se também na unidade 3
E13	<i>“há muitos trabalhos... festa de Natal; festa de final de ano, entre outras coisas, em que eles participam e que é a nível global, com todos os professores da escola, pelo menos um bocadinho todos acabam por conhecê-lo, não é!?”</i>	O código insere-se também na unidade 3

E14	<i>“também é difícil termos um grupo todo a aceitar, ninguém aceita da mesma maneira, não é? Uns aceitam melhor, outros aceitam pior”</i>	O código insere-se também na unidade 3
E15	<i>“hoje, o corpo docente é mais instável, tivemos aqui inúmeras pessoas, nos últimos dez anos, que saíram com Alguma frequência.</i>	O código insere-se também na unidade 3
E16	<i>“estou aqui há dois anos como Directora e sinto que ainda cometo determinadas falhas nesse aspecto...alguns pormenores que eu julgo tão óbvios...só depois, quando elas falham é que reparo que para eles, realmente falharam! mas ...por consequência de uma falha minha”</i>	O código insere-se também na unidade 3
E17	<i>“...não as informei sobre o assunto, sobre esse aspecto e portanto, eu acho que um plano integrador serviria... para um guia, para a pessoa responsável que os recebe cometer o menor número de falhas possível.”</i>	O código insere-se também na unidade 3
E18	<i>“Neste momento há uma dinâmica de grupo bastante forte neste J.E., e não acho que haja má receptividade aos novos elementos.”</i>	O código insere-se também na unidade 3
E19	<i>“Conto sempre também com a ajuda principalmente do par pedagógico ... para lhe dar algumas indicações que eu possa não lhe ter dado”</i>	O código insere-se também nas unidades 1 e 3
E21	<i>“O que mais me preocupa quando entra uma pessoa nova no J.E. é que as pessoas sejam simpáticas para ela, que a recebam bem.”</i>	O código insere-se também na unidade 3
E22	<i>“as regras, o que tem de fazer, o que não tem de fazer, o que é permitido, o que não é permitido, o que é o Projecto Educativo, isso para mim é secundário”</i>	O código insere-se também nas unidades 3, 4 e 5
E23	<i>“O novo elemento tem sempre uma obrigação, que é imposta pela escola e que não pode falhar...que é: com o seu primeiro ordenado, tem de comprar uns docinhos para o nosso pequeno-almoço”</i>	O código insere-se também na unidade 3
D1	<i>Aproveitou em seguida, o facto de estar o pessoal docente e não docente todo reunido, para desejar a todos os presentes um bom ano Lectivo</i>	Este código insere-se também na unidade 3

D2	<i>" Cada uma de nós só se deve preocupar com o nosso trabalho e não arranjar conflitos e intrigas"</i>	Este código insere-se também na unidade 1 e 2
D3	<i>"...as idas ao gabinete da Filipa terminem definitivamente, pois aquele é um local de trabalho e de muita responsabilidade e que não pode estar a ser interrompido a toda a hora."</i>	Este código insere-se também nas unidades 1 e 3
D4	<i>"A educadora ... toma a palavra, dizendo que a sua intervenção vem um pouco fora do contexto, mas quero agradecer a preocupação de todo o corpo docente aquando a sua intervenção cirúrgica e recuperação. Ficou muito contente".</i>	Este código insere-se também na unidade 3
D5	<i>Volta a alertar que no gabinete da Filipa não se devem ter determinadas conversas pois é um local onde estão pais, e por vezes mistura-se simpatia com confiança.</i>	Este código insere-se também na unidade 3
D6	<i>"...as horas em que o pessoal docente e não docente se ausenta durante o dia para se deslocar ao médico ou para tratar de assuntos pessoais vão passar a ser contabilizados já que por vezes essas horas todas somadas dão vários dias, e que depois serão descontados nos dias de roulement."</i>	Este código insere-se também na unidade 5
D7	<i>reforçou os votos de um bom ano de trabalho, dando as boas vindas ao novo elemento do corpo docente ... no Jardim Escola, e que pode contar com a disponibilidade de todos para que tudo corra bem</i>	Este código insere-se também na unidade 3
D9	<i>A praxe do Jardim Escola para os novos elementos é, quando se recebe o primeiro ordenado ter de se trazer um bolo.</i>	Este código insere-se também na unidade 3
D10	<i>A Directora...está bastante aborrecida pois continua-se a comentar o que se passa nas reuniões de conselho escolar com pessoas que não fazem parte da escola, nomeadamente as avaliações dos docentes.</i>	Este código insere-se também nas unidades 1, 3 e 5
D11	<i>deveríamos deixar participar nestas reuniões a associação de pais, pois deixa de ser um</i>	Este código insere-se também nas unidades 1,

	<i>assunto sigiloso</i>	3 e 5
D17	<i>temos de trabalhar a Área ,Projecto e temos de encontrar um tema para esta área, e trabalhar-lo durante o ano, cada professor com a sua turma... Pergunta ainda se alguém tem alguma ideia para o tema desta área, pois todo o trabalho tem de estar relacionado com a área projecto no projecto curricular de turma/escola.</i>	Este código insere-se também nas unidades 1, 3 e 5
D18	<i>O Professor ... pergunta se poderia tratar a poluição. Vários professores sugeriram a ideia de trabalhar a reciclagem e os ecopontos.</i>	Este código insere-se também nas unidades 1 e 3
D29	<i>Alerta para o facto dos professores não contribuírem para o jornal da escola dizendo que o jornal só sairá quando todos os professores enviarem um artigo. A entrega dos trabalhos deverá ser feita até dia vinte de cada mês.</i>	Este código insere-se também nas unidades 1, 3 e 5

**2.4.4. Grelha de Apresentação de Dados da Unidade de Análise 3:
“Socialização”**

Código dos Dados	Descrição	Observações
1I1,4I1	<i>“Nas quais as pessoas expandem continuamente a sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam, onde surgem novos e elevados padrões de raciocínio, onde a aspiração colectiva é libertada e onde as pessoas aprendem continuamente a aprender em grupo”</i>	Estes dados são iguais O Código integra-se também nas unidades 1,2 e 5
1I2	<i>“Uma pessoa só pode evoluir enquanto pessoa e profissionalmente se estiver realmente integrada num grupo”</i>	Os Códigos integram-se também nas unidades
1I3	<i>“Se um ser humano não vive, nem sobrevive sozinho, também não aprende sozinho</i>	1 e 2
1I4	<i>“Evoluímos e aprendemos muito mais trabalhando em grupo e equipa”</i>	O Código integra-se também na unidade 1 e 2
1I7	<i>“Apesar de não ser uma pessoa que se deixe influenciar pelas “más opiniões...pode afectar a socialização e até o desempenho”</i>	O Código integra-se também na unidade 2
1I9	<i>“A integração vai permitir o preenchimento de lacunas ou falta de conhecimentos sobre a respectiva função”</i>	O Código integra-se também na unidade 5
1I10	<i>“Uma integração bem-feita, quando se chega pela primeira vez à organização é importante para que ninguém se sinta perdido ou cometa erros mais tarde”</i>	
1I11	<i>“...é importante...a informação dos horários, conhecer a função que</i>	O Código integra-se

	<i>vai desempenhar e as funções dos colegas”</i>	também na unidade 5
1I12, 3I7, 4I10	<i>“A formação é fundamental e condição sine qua non, para a aprendizagem de aspectos de como ensinar e de como se inserir no espaço escolar e na profissão docente”</i>	Estes dados são iguais O Códigos integra-se também na unidade 4
1I13	<i>“A formação é fundamental para a integração na vida activa”</i>	O Código integra-se também na unidade 4
1I14	<i>“Quando comecei a trabalhar, embora tivesse muitas horas de prática pedagógica, foi difícil perceber por onde começar e como começar e o que era suposto leccionar no 1º ano de escolaridade”</i>	O Código integra-se também na unidade 4 e 5
1I16,2I13 3I10,4I12	<i>“ Realizado com o objectivo de dar ao novo empregado todas as informações necessárias para facilitar a sua integração na organização ”</i>	Estes dados são iguais
1I17	<i>“Quando iniciei a minha actividade profissional as únicas informações que me foram transmitidas, foi os horários de entrada e saída, o ano que leccionava e conhecer o espaço”</i>	Os Códigos integram-se também na unidade 2 e 5
1I18	<i>“...não percebia as horas de descanso, onde eram as actividades dos outros professores que me substituíam nas horas não lectivas, para onde levar os meninos após as refeições”</i>	
1I19	<i>“Julgo ser fundamental um programa de integração...com o objectivo de terem todas as informações necessárias para se integrarem mais facilmente na organização e desempenhar as suas funções</i>	O Código integra-se também na unidade 1 e 5
2I4, 3I3,	<i>“A missão, a visão, os objectivos organizacionais, os seus</i>	Estes dados são iguais

4I5	<i>valores e a sua cultura, fazem o contexto organizacional da empresa, e este deve ser bem conhecido do novo colaborador”</i>	O Código integra-se também na unidade 1 e 5
2I5	<i>“Apenas conhecendo (missão, visão, valores e cultura...), o individuo poderá participar conscientemente e de forma activa na organização”</i>	O Código integra-se também na unidade 1 e 5
2I6, 3I5, 4I8	<i>“A introdução de um empregado novo no seu trabalho é feita através de uma programação sistemática. Conduzida pelo seu chefe imediato, por um colega ou instrutor especializado”</i>	Estes dados são iguais O Código integra-se também na unidade 2
2I7	<i>“A integração deverá permitir que o novo individuo conheça todos os elementos (indivíduos da organização)”</i>	O Código integra-se também na unidade 2
2I8	<i>“Parece-me melhor que exista uma programação...que garanta o conhecimento”</i>	
2I8	<i>“...que exista...um responsável...que garanta sem falhas este conhecimento”</i>	
2I14	<i>“...Informações devem incluir o projecto educativo, a missão os valores, os seus objectivos, os deveres do novo individuo, bem como os seus direitos”</i>	O Código integra-se também na unidade 5
2I15	<i>“ Apenas me foram dadas as boas-vindas e algumas informações (como o horário a cumprir e o nome dos alunos que eu iria leccionar)”</i>	
2I16	<i>“Foram necessárias perguntas constantes às minhas colegas sobre os procedimentos a adoptar em variadíssimas situações”</i>	O Código integra-se também na unidade 2

2I17	<i>“Não posso dizer que a minha integração tivesse sido fácil, levando a dúvidas que nesta fase (após 3 anos), me parecem de resposta óbvia que muito me deixaram a desesperar”</i>	
3I2	<i>“Porque as organizações funcionam com pessoas na sua interação...são a sua essência”</i>	O Código integra-se também na unidade 1 e 2
3I4	<i>“A missão, a visão e os valores devem ser apreendidos à partida pelo novo elemento sendo estes transmitidos pelos elementos da organização”</i>	O Código integra-se também na unidade 2 e 5
3I6	<i>“O conhecimento do funcionamento das organizações por parte dos funcionários faz com que este tenha uma participação mais activa na organização, tornando-se mais produtiva”</i>	O Código integra-se também na unidade 1
3I9	<i>“Em formação eleva o docente num patamar mais elevado do seu conhecimento integrando-se com novos elementos de uma forma mais facilitadora”</i>	O Código integra-se também na unidade 4
3I11	<i>“Só assim poderá sentir-se integrado, conhecendo a organização de forma a adaptar-se da melhor maneira”</i>	
4I2	<i>“Sendo o Ser Humano, um Ser em permanente aprendizagem, nada melhor que a convivência social para o enriquecimento das suas aprendizagens”</i>	O código integra-se também na unidade 2
4I3	<i>“Se a escola não for cooperativa, não poderá ser uma boa escola”</i>	Os Códigos integram-se também nas
4I4	<i>“Todos os elementos da mesma têm de “trabalhar” para o mesmo”</i>	unidades 1 e 2
4I7	<i>“Para um bom desempenho, procurando atingir o tal espírito cooperativista”</i>	O Código integra-se também nas unidades

		de análise 1 e 2
4I9	<i>“...tem de existir um elemento orientador (chefia, colega ou instrutor), que integre o novo elemento na instituição de trabalho”</i>	
4I11	<i>“Sendo a vida feita de aprendizagens e não sendo as mesmas inatas, é fundamental a orientação para uma boa prática profissional”</i>	O Código integra-se também na unidade 4
4I13	<i>“É necessário saber todas as exigências que nos são colocadas quando iniciamos a prática profissional”</i>	O Código integra-se também na unidade 4
101,1032 01,202 203	<i>Solicitou ajuda a uma colega durante a reunião (em privado) para se conseguir orientar relativamente às avaliações dos seus alunos</i>	Estes dados são iguais O Código integra-se também na unidade 1, 2 e 4
105	<i>Foi-lhe feito o reparo durante a reunião de que este não efectuava da melhor maneira as avaliações</i>	
104,107	<i>Tinha constantemente dúvidas sobre a elaboração da acta da reunião a qual foi incumbido de fazer</i>	Os Códigos integram-se também nas unidades 1, 2 e 4
103	<i>Pergunta várias vezes se era assim que se fazia a avaliação</i>	
1010,207	<i>Demonstrou satisfação (alívio) quando soube que a reunião não era integrada por nenhum membro da associação de pai</i>	Estes dados são iguais O Código integra-se também na unidade 3
1011,	<i>Revelou alguma insegurança sempre que lhe era feita algum reparo</i>	O Código integra-se

1012		também na unidade 2 e 5
106,1014	<i>Apenas participava na reunião quando solicitado, não colabora</i>	O Código integra-se também na unidade 2
1015, 2011	<i>Revela pouca ou nenhuma influência sobre as decisões tomadas durante a reunião, embora expresse esporadicamente a sua opinião</i>	Estes dados são iguais O Código integra-se também nas unidades 1 e 2
203	<i>Revelou desconhecimento das datas de entrega das avaliações dos alunos</i>	Os Códigos integram- se também nas unidades 1 e 4
204	<i>Demonstra dúvidas sobre o preenchimento de fichas de actividades</i>	
2010 2012	<i>Pouca participação na reunião restringindo-se às colegas que se encontram ao seu lado</i>	O Código integra-se também nas unidades 2
E3	<i>“como é que se processa toda a estrutura ao nível de trabalhos dos alunos ao nível de hábitos aqui da escola e determinadas regras que no fundo eles têm de cumprir.”</i>	O código insere-se também nas unidades 2 e 5
E4	<i>“No dia 1 de Setembro, nessa altura, nesse dia é-lhes dado as informações necessárias. Claro que por vezes há falha de informação, não é? Posso não me lembrar de tudo”</i>	O código insere-se também na unidade 5
E5	<i>“Posso não me lembrar de tudo e determinados aspectos que vão acontecendo ao longo do ano e que a pessoa vai pondo ao corrente.”</i>	O código insere-se também na unidade 1

E6	<p><i>“nós temos tido sempre pessoas que vêm para cá trabalhar, que já estagiaram neste J.E., portanto não é completamente desconhecido...novo elemento que nós temos este ano, em que estagiou os quatro aqui no J.E. da Estrela.”</i></p>	<p>O código insere-se também nas unidades 2 e 4</p>
E7	<p><i>“Temos uma vantagem que é a vantagem de eles já aqui terem estado, conhecerem todas as pessoas, nomeadamente até conhecerem muito bem algumas turmas, especialmente onde tiveram mais tempo de estágio”</i></p>	<p>O código insere-se também na unidade 2</p>
E8	<p><i>“Portanto! não existe, digamos assim, nenhum plano integrador...”</i></p>	
E9	<p><i>“Acho que esse plano, apesar de conhecerem o J.E. continua a ser importante, não só porque pode vir alguém de fora, que não conheça o J.E., como também mesmo que já conheçam, o que é que eles. Conhecem?”</i></p>	
E10	<p><i>“...conhecem as professoras, conhecem a dinâmica da escola mas há determinados aspectos enquanto estagiários não têm acesso”</i></p>	<p>O código insere-se também nas unidades 2 e 4</p>
E11	<p><i>“É-lhes facilitado informações e documentação ... no entanto, se for realizado um plano integrador de certeza que vão falhar muito menos coisas do que poderão falhar, eventualmente, sem plano.”</i></p>	<p>O código insere-se também na unidade 3</p>
E12	<p><i>“As pessoas já conhecem minimamente aquele estagiário, mesmo que não o tenham tido: por informações das colegas ... Muitas vezes é diferente depois como professor mas, independentemente disso, as pessoas conhecem-se.”</i></p>	<p>O código insere-se também na unidade 2</p>
E13	<p><i>“há muitos trabalhos...festa de Natal; festa de final de ano, entre outras coisas, em que eles participam e que é a nível global, com todos os professores da escola, pelo menos um bocadinho todos acabam por conhecê-lo, não é!?”</i></p>	<p>O código insere-se também na unidade 2</p>
E14	<p><i>“também é difícil termos um grupo todo a aceitar, ninguém aceita da mesma maneira, não é? Uns aceitam melhor, outros aceitam pior”</i></p>	<p>O código insere-se também na unidade 2</p>

E15	<i>“hoje, o corpo docente é mais instável, tivemos aqui inúmeras pessoas, nos últimos dez anos, que saíram com Alguma frequência.</i>	O código insere-se também na unidade 2
E16	<i>“estou aqui há dois anos como Directora e sinto que ainda cometo determinadas falhas nesse aspecto...alguns pormenores que eu julgo tão óbvios...só depois, quando elas falham é que reparo que para eles, realmente falharam! mas ...por consequência de uma falha minha”</i>	O código insere-se também na unidade 2
E17	<i>“...não as informei sobre o assunto, sobre esse aspecto e portanto, eu acho que um plano integrador serviria... para um guia, para a pessoa responsável que os recebe cometer o menor número de falhas possível.”</i>	O código insere-se também na unidade 2
E18	<i>“Neste momento há uma dinâmica de grupo bastante forte neste J.E., e não acho que haja má receptividade aos novos elementos.”</i>	O código insere-se também na unidade 3
E19	<i>“Conto sempre também com a ajuda principalmente do par pedagógico ... para lhe dar algumas indicações que eu possa não lhe ter dado”</i>	O código insere-se também nas unidades 1 e 2
E20	<i>“...plano é extremamente útil principalmente para mim, porque acho que ainda cometo falhas”</i>	
E21	<i>“O que mais me preocupa quando entra uma pessoa nova no J.E., é que as pessoas sejam simpáticas para ela, que a recebam bem.”</i>	O código insere-se também na unidade 2
E22	<i>“as regras, o que tem de fazer, o que não tem de fazer, o que é permitido, o que não é permitido, o que é o Projecto Educativo, isso para mim é secundário”</i>	O código insere-se também nas unidades 2, 4 e 5
E23	<i>“O novo elemento tem sempre uma obrigação, que é imposta pela escola e que não pode falhar...que é: com o seu primeiro ordenado, tem de comprar uns docinhos para o nosso pequeno-almoço”</i>	O código insere-se também na unidade 2
D1	<i>Aproveitou em seguida, o facto de estar o pessoal docente e não docente todo reunido, para desejar a todos os presentes um bom ano Lectivo</i>	Este código insere-se também na unidade 2

D2	<i>" Cada uma de nós só se deve preocupar com o nosso trabalho e não arranjar conflitos e intrigas"</i>	Este código insere-se também na unidade 2
D3	<i>"...as idas ao gabinete da Filipa terminem definitivamente, pois aquele é um local de trabalho e de muita responsabilidade e que não pode estar a ser interrompido a toda a hora."</i>	Este código insere-se também nas unidades 1 e 2
D4	<i>"A educadora ... toma a palavra, dizendo que a sua intervenção vem um pouco fora do contexto, mas quero agradecer a preocupação de todo o corpo docente aquando a sua intervenção cirúrgica e recuperação. Ficou muito contente".</i>	Este código insere-se também na unidade 2
D5	<i>Volta a alertar que no gabinete da Filipa não se devem ter determinadas conversas pois é um local onde estão pais, e por vezes mistura-se simpatia com confiança.</i>	Este código insere-se também na unidade 2
D7	<i>reforçou os votos de um bom ano de trabalho, dando as boas vindas ao novo elemento do corpo docente ... no Jardim Escola, e que pode contar com a disponibilidade de todos para que tudo corra bem</i>	Este código insere-se também na unidade 2
D8	<i>A professora ... diz ainda que o 3º ano é um ano complicado, e que o primeiro de trabalho também não é fácil.</i>	
D9	<i>A praxe do Jardim Escola para os novos elementos é, quando se recebe o primeiro ordenado ter de se trazer um bolo.</i>	Este código insere-se também na unidade 2
D10	<i>A Directora...está bastante aborrecida pois continua-se a comentar o que se passa nas reuniões de conselho escolar com pessoas que não fazem parte da escola, nomeadamente as avaliações dos docentes.</i>	Este código insere-se também nas unidades 1, 2 e 5
D11	<i>deveríamos deixar participar nestas reuniões a associação de pais, pois deixa de ser um assunto sigiloso</i>	Este código insere-se também nas unidades 1, 2 e 5
D12	<i>Que em nenhum momento se pode comentar a avaliação dos professores fora das reuniões com ninguém.</i>	Este código insere-se também nas unidades 1 e 5

D14	<i>As professoras deverão fazer os objectivos mínimos para o 1º ciclo que os que estavam anteriormente feitos não estão correctos</i>	Este código insere-se também nas unidades 1, 4 e 5
D15	<i>A Directora pega ainda num dossier e exemplifica de como se pode organizar o PCT. Os objectivos não podem ser para o 1º ciclo em geral, têm de ser para cada ano</i>	Este código insere-se também nas unidades 1, 4, e 5
D16	<i>A Directora refere também que as planificações do modelo T vão ser iguais para todos os Jardins Escola</i>	Este código insere-se também nas unidades 1, 4 e 5
D17	<i>temos de trabalhar a Área ,Projecto e temos de encontrar um tema para esta área, e trabalhará-lo durante o ano, cada professor com a sua turma... Pergunta ainda se alguém tem alguma ideia para o tema desta área, pois todo o trabalho tem de estar relacionado com a área projecto no projecto curricular de turma/escola.</i>	Este código insere-se também nas unidades 1,2 e 5
D18	<i>O Professor ... pergunta se poderia tratar a poluição. Vários professores sugeriram a ideia de trabalhar a reciclagem e os ecopontos.</i>	Este código insere-se também nas unidades 1e 2
D19	<i>as grelhas de avaliação, à semelhança do ano lectivo passado, deverão ser preenchidas e entregues até dia três/quatro de cada mês.</i>	Este código insere-se também nas unidades 1 e 5
D20	<i>A Directora comunica a todos os presentes que as rodas passarão a ser feitas também com a presença dos alunos do primeiro ciclo, e sempre que possível no exterior.</i>	Este código insere-se também na unidade 5
D21	<i>No dia de pais, estes têm de sair às doze horas, sem falta...Os pais também têm de cumprir as regras do Jardim Escola.</i>	Este código insere-se também na unidade 5
D22	<i>“todos os professores que ainda não fizeram o inventário das salas de aula para o fazerem o mais rapidamente possível e entregar também em cd ou numa pen.”</i>	Este código insere-se também na unidade 5
D23	<i>A Directora passa então a distribuir os horários pelos professores e educadores de apoio</i>	Este código insere-se também na unidade 5

D24	<i>propõe duas pessoas fixas e uma terceira rotativa que irá ler e compor as actas. O professor ... oferece-se para ser um dos professores fixos</i>	
D25	<i>A Educadora ... pergunta onde se vai guardar o material que as crianças têm de trazer neste ano lectivo</i>	Este código insere-se também na unidade 5
D26	<i>pede ainda para todos os professores fazerem o encerramento do livro de ponto.</i>	Este código insere-se também na unidade 5
D27	<i>A Professora ... pergunta se os alunos que entram de novo, este ano no Jardim Escola, fazem os mesmos testes que os alunos que já frequentavam, ao que a Directora responde que não.</i>	Este código insere-se também na unidade 5
D28	<i>comunica a todos os presentes que...quer os mapas dos comportamentos dos alunos afixados nas salas de aulas...Cada criança deverá fazer a sua auto avaliação, depois a turma faz a avaliação e no final a professora faz a avaliação de cada criança ...feito em assembleia de turma uma vez por semana. As actas das assembleias de turma devem constar do dossier de turma</i>	Este código insere-se também na unidade 5
D29	<i>Alerta para o facto dos professores não contribuírem para o jornal da escola dizendo que o jornal só sairá quando todos os professores enviarem um artigo. A entrega dos trabalhos deverá ser feita até dia vinte de cada mês.</i>	Este código insere-se também nas unidades 1,2 e 5

2.4.5. Grelha de Apresentação de Dados da Unidade de Análise 4: “Formação”

Código dos Dados	Descrição	Observações
1I12,3I7, 4I10	<i>“A formação é fundamental e condição sine qua non, para a aprendizagem de aspectos de como ensinar e de como se inserir no espaço escolar e na profissão docente”</i>	Estes dados são iguais O Códigos integra-se também na unidade 3
1I13	<i>“A formação é fundamental para a integração na vida activa”</i>	O Códigos integra-se também na unidade 3
1I14	<i>“Quando comecei a trabalhar, embora tivesse muitas horas de prática pedagógica, foi difícil perceber por onde começar e como começar e o que era suposto leccionar no 1º ano de escolaridade”</i>	O Códigos integra-se também na unidade 3 e 5
2I9	<i>“Um corte da formação da administração central, passando-a para uma formação centrada na escola e integrando o plano estratégico da mesma, orientada para a resolução de problemas”</i>	
2I10	<i>“Cada vez mais a formação parece fazer mais sentido se estiver integrada num contexto específico”</i>	
2I11	<i>“...surgindo como desenvolvimento profissional a par do desenvolvimento organizacional.”</i>	O Códigos integra-se também na unidade 1
2I12	<i>“É essencial a formação integrada”</i>	
3I9	<i>“Em formação eleva o docente num patamar mais elevado do seu conhecimento integrando-se com novos elementos de uma forma mais facilitadora”</i>	O Códigos integra-se também na unidade 3
3I8	<i>“A formação continua integrada é de extrema importância para se manter actualizado devido às mudanças que existe no mundo”</i>	

4I11	<i>“Sendo a vida feita de aprendizagens e não sendo as mesmas inatas, é fundamental a orientação para uma boa prática profissional”</i>	O Códigos integra-se também na unidade 3
101,103 201	<i>Solicitou ajuda a uma colega durante a reunião (em privado) para se conseguir orientar relativamente às avaliações dos seus alunos</i>	Estes dados são iguais O Código integra-se também na unidade 2, 3 e 4
105	<i>Foi-lhe feito o reparo durante a reunião de que este não efectuava da melhor maneira as avaliações</i>	Os Códigos integram-se também na unidade 1,2 e 3
104,107	<i>Tinha constantemente dúvidas sobre a elaboração da acta da reunião a qual foi incumbido de fazer</i>	Os Códigos integram-se também na unidade 1 e 3
203	<i>Revelou desconhecimento das datas de entrega das avaliações dos alunos</i>	3
204 E6	<i>Demonstra dúvidas sobre o preenchimento de fichas de actividades “nós temos tido sempre pessoas que vêm para cá trabalhar, que já estagiaram neste J.E., portanto não é completamente desconhecido...novo elemento que nós temos este ano, em que estagiou os quatro aqui no J.E. da Estrela.”</i>	O código insere-se também nas unidades 2 e 3
E10	<i>“...conhecem as professoras, conhecem a dinâmica da escola mas há determinados aspectos enquanto estagiários não têm acesso”</i>	O código insere-se também nas unidades 2 e 4
E22	<i>“as regras, o que tem de fazer, o que não tem de fazer, o que é permitido, o que não é permitido, o que é o Projecto Educativo, isso para mim é secundário”</i>	O código insere-se também nas unidades 2, 3 e 5
D6	<i>“...as horas em que o pessoal docente e não docente se ausenta durante o dia para se deslocar ao médico ou para tratar de assuntos pessoais vão passar a ser contabilizados já que por vezes essas horas todas somadas dão vários dias, e que</i>	Este código insere-se também na unidade 1

	<i>depois serão descontados nos dias de roulement.”</i>	
D10	<i>A Directora...está bastante aborrecida pois continua-se a comentar o que se passa nas reuniões de conselho escolar com pessoas que não fazem parte da escola, nomeadamente as avaliações dos docentes.</i>	Este código insere-se também nas unidades 1, 2 e 3
D11	<i>deveríamos deixar participar nestas reuniões a associação de pais, pois deixa de ser um assunto sigiloso</i>	Este código insere-se também nas unidades 1, 2 e 3
D12	<i>Que em nenhum momento se pode comentar a avaliação dos professores fora das reuniões com ninguém.</i>	Este código insere-se também nas unidades 1 e 3
D13	<i>A avaliação diagnóstica tem de ser feita e constar no projecto curricular de turma. Nesta avaliação deverá constar onde a turma tem dificuldades e as estratégias utilizadas para melhorar essas dificuldades.</i>	Este código insere-se também na unidade 1
D14	<i>As professoras deverão fazer os objectivos mínimos para o 1º ciclo que os que estavam anteriormente feitos não estão correctos</i>	Este código insere-se também nas unidades 1, 3, e 4
D15	<i>A Directora pega ainda num dossier e exemplifica de como se pode organizar o PCT. Os objectivos não podem ser para o 1º ciclo em geral, têm de ser para cada ano</i>	Este código insere-se também nas unidades 1, 3, e 4
D16	<i>A Directora refere também que as planificações do modelo T vão ser iguais para todos os Jardins Escola</i>	Este código insere-se também nas unidades 1,3 e 4
D17	<i>temos de trabalhar a Área ,Projecto e temos de encontrar um tema para esta área, e trabalhá-lo durante o ano, cada professor com a sua turma... Pergunta ainda se alguém tem alguma ideia para o tema desta área, pois todo o trabalho tem de estar relacionado com a área projecto no projecto curricular de turma/escola.</i>	Este código insere-se também nas unidades 1,2 e 3
D19	<i>as grelhas de avaliação, à semelhança do ano lectivo passado, deverão ser preenchidas e entregues até dia três/quatro de cada mês.</i>	Este código insere-se também nas unidades 1

		e 3
D20	<i>A Directora comunica a todos os presentes que as rodas passarão a ser feitas também com a presença dos alunos do primeiro ciclo, e sempre que possível no exterior.</i>	Este código insere-se também na unidade 3
D21	<i>No dia de pais, estes têm de sair às doze horas, sem falta...Os pais também têm de cumprir as regras do Jardim Escola.</i>	Este código insere-se também na unidade 3
D22	<i>“todos os professores que ainda não fizeram o inventário das salas de aula para o fazerem o mais rapidamente possível e entregar também em cd ou numa pen.”</i>	Este código insere-se também na unidade 3
D23	<i>A Directora passa então a distribuir os horários pelos professores e educadores de apoio</i>	Este código insere-se também na unidade 3
D25	<i>A Educadora ... pergunta onde se vai guardar o material que as crianças têm de trazer neste ano lectivo</i>	Este código insere-se também na unidade 3
D26	<i>pede ainda para todos os professores fazerem o encerramento do livro de '----- ponto.</i>	Este código insere-se também na unidade 3
D27	<i>A Professora ... pergunta se os alunos que entram de novo, este ano no Jardim Escola, fazem os mesmos testes que os alunos que já frequentavam, ao que a Directora responde que não.</i>	Este código insere-se também na unidade 3
D28	<i>comunica a todos os presentes que...quer os mapas dos comportamentos dos alunos afixados nas salas de aulas...Cada criança deverá fazer a sua auto avaliação, depois a turma faz a avaliação e no final a professora faz a avaliação de cada criança feito em assembleia de turma uma vez por semana. As actas das assembleias de turma devem constar do dossier de turma</i>	Este código insere-se também na unidade 3
D29	<i>Alerta para o facto dos professores não contribuírem para o jornal da escola dizendo que o jornal só sairá quando todos os professores enviarem um artigo. A entrega dos trabalhos deverá ser feita até dia vinte de cada mês.</i>	Este código insere-se também nas unidades 1,2 e 3

2.4.6. Grelha de Apresentação de Dados da Unidade de Análise 5: “Jardim-Escola”

Código dos Dados	Descrição	Observações
1I1,4I1	<i>“Nas quais as pessoas expandem continuamente a sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam, onde surgem novos e elevados padrões de raciocínio, onde a aspiração colectiva é libertada e onde as pessoas aprendem continuamente a aprender em grupo”</i>	Estes dados são iguais O Código integra-se também nas unidades 1, 2 e 3
1I14	<i>“Quando comecei a trabalhar, embora tivesse muitas horas de prática pedagógica, foi difícil perceber por onde começar e como começar e o que era suposto leccionar no 1º ano de escolaridade”</i>	O Códigos integra-se também na unidade 3 e 4
2I9	<i>“Um corte da formação da administração central, passando-a para uma formação centrada na escola e integrando o plano estratégico da mesma, orientada para a resolução de problemas”</i>	O Códigos integra-se também na unidade 4
1I19	<i>“Julgo ser fundamental um programa de integração...com o objectivo terem todas as informações necessárias para se integrarem mais facilmente na organização e desempenhar as suas funções”</i>	O Códigos integra-se também na unidade 1
2I3	<i>“Os objectivos são estabelecidos pelas pessoas da organização tendo em conta as necessidades globais dos alunos”</i>	O Códigos integra-se também na unidade 1
4I6	<i>“Quando se entra numa organização deve-se saber como a mesma funciona”</i>	O Códigos integra-se também na unidade 1
3I3	<i>“A missão, a visão e os valores devem ser apreendidos à partida pelo novo elemento sendo estes transmitidos pelos elementos da organização”</i>	O Código integra-se também nas unidades 2 e 3
1I9	<i>“A integração vai permitir o preenchimento de lacunas ou falta de conhecimentos sobre a respectiva função”</i>	O Código integra-se também na unidades 3

1I14	<i>“Quando comecei a trabalhar...foi difícil perceber por onde começar e como começar e o que era suposto leccionar no 1º ano de escolaridade”</i>	O Código integra-se também nas unidades 3 e 4
1I17	<i>Quando iniciei a minha actividade profissional as únicas informações que me foram transmitidas, foi os horários de entrada e saída, o ano que leccionava e conhecer o espaço”</i>	Os Códigos integram-se também na unidade 2 e
1I18	<i>“...não percebia as horas de descanso, onde eram as actividades dos outros professores que me substituíam nas horas não lectivas, para onde levar os meninos após as refeições”</i>	3
1I19	<i>“Julgo ser fundamental um programa de integração...com o objectivo terem todas as informações necessárias para se integrarem mais facilmente na organização e desempenhar as suas funções</i>	O Código integra-se também na unidade 1 e 3
2I5	<i>“Apenas conhecendo (missão, visão, valores e cultura...), o individuo poderá participar conscientemente e de forma activa na organização”</i>	O Código integra-se também na unidade 1 e 3
2I14	<i>“...Informações devem incluir o projecto educativo, a missão os valores, os seus objectivos, os deveres do novo individuo, bem como os seus direitos”</i>	O Código integra-se também na unidade 3
1O10	<i>Demonstrou satisfação (alívio) quando soube que a reunião não era integrada por nenhum membro da associação de pais</i>	O Código integra-se também na unidade 2 e 3
E1	<i>“...assistem à primeira reunião geral com todos os professores. Logo aí, nessa reunião são transmitidas algumas informações, nomeadamente ao nível do planeamento do ano escolar”</i>	
E2	<i>“É-lhes dado a conhecer o Projecto Educativo da Escola e algumas indicações sobre o ano que eles vão leccionar”</i>	
E3	<i>“como é que se processa toda a estrutura ao nível de trabalhos dos alunos ao nível de hábitos aqui da escola e determinadas regras que</i>	O código insere-se também nas unidades 2

	<i>no fundo eles têm de cumprir.”</i>	e 3
E4	<i>“No dia 1 de Setembro, nessa altura, nesse dia é-lhes dado as informações necessárias. Claro que por vezes há falha de informação, não é? Posso não me lembrar de tudo”</i>	O código insere-se também na unidade 3
E22	<i>“as regras, o que tem de fazer, o que não tem de fazer, o que é permitido, o que não é permitido, o que é o Projecto Educativo, isso para mim é secundário”</i>	O código insere-se também nas unidades 1, 2 e 4
D6	<i>“...as horas em que o pessoal docente e não docente se ausenta durante o dia para se deslocar ao médico ou para tratar de assuntos pessoais vão passar a ser contabilizados já que por vezes essas horas todas somadas dão vários dias, e que depois serão descontados nos dias de roulement.”</i>	Este código insere-se também na unidade 1
D10	<i>A Directora...está bastante aborrecida pois continua-se a comentar o que se passa nas reuniões de conselho escolar com pessoas que não fazem parte da escola, nomeadamente as avaliações dos docentes.</i>	Este código insere-se também nas unidades 1, 2 e 3
D11	<i>deveríamos deixar participar nestas reuniões a associação de pais, pois deixa de ser um assunto sigiloso</i>	Este código insere-se também nas unidades 1, 2 e 3
D12	<i>Que em nenhum momento se pode comentar a avaliação dos professores fora das reuniões com ninguém.</i>	Este código insere-se também nas unidades 1 e 3
D13	<i>A avaliação diagnóstica tem de ser feita e constar no projecto curricular de turma. Nesta avaliação deverá constar onde a turma tem dificuldades e as estratégias utilizadas para melhorar essas dificuldades.</i>	Este código insere-se também na unidade 1
D14	<i>As professoras deverão fazer os objectivos mínimos para o 1º ciclo que os que estavam anteriormente feitos não estão correctos</i>	Este código insere-se também nas unidades 1, 3, e 4
D15	<i>A Directora pega ainda num dossier e exemplifica de como se pode</i>	Este código insere-se

	<i>organizar o PCT. Os objectivos não podem ser para o 1º ciclo em geral, têm de ser para cada ano</i>	também nas unidades 1, 3, e 4
D16	<i>A Directora refere também que as planificações do modelo T vão ser iguais para todos os Jardins Escola</i>	Este código insere-se também nas unidades 1,3 e 4
D17	<i>temos de trabalhar a Área ,Projecto e temos de encontrar um tema para esta área, e trabalhá-lo durante o ano, cada professor com a sua turma... Pergunta ainda se alguém tem alguma ideia para o tema desta área, pois todo o trabalho tem de estar relacionado com a área projecto no projecto curricular de turma/escola.</i>	Este código insere-se também nas unidades 1,2 e 3
D19	<i>as grelhas de avaliação, à semelhança do ano lectivo passado, deverão ser preenchidas e entregues até dia três/quatro de cada mês.</i>	Este código insere-se também nas unidades 1 e 3
D20	<i>A Directora comunica a todos os presentes que as rodas passarão a ser feitas também com a presença dos alunos do primeiro ciclo, e sempre que possível no exterior.</i>	Este código insere-se também na unidade 3
D21	<i>No dia de pais, estes têm de sair às doze horas, sem falta...Os pais também têm de cumprir as regras do Jardim Escola.</i>	Este código insere-se também na unidade 3
D22	<i>“todos os professores que ainda não fizeram o inventário das salas de aula para o fazerem o mais rapidamente possível e entregar também em cd ou numa pen.”</i>	Este código insere-se também na unidade 3
D23	<i>A Directora passa então a distribuir os horários pelos professores e educadores de apoio</i>	Este código insere-se também na unidade 3
D25	<i>A Educadora ... pergunta onde se vai guardar o material que as crianças têm de trazer neste ano lectivo</i>	Este código insere-se também na unidade 3
D26	<i>pede ainda para todos os professores fazerem o encerramento do livro de ponto.</i>	Este código insere-se também na unidade 3
D27	<i>A Professora ... pergunta se os alunos que entram de novo, este ano no Jardim Escola, fazem os mesmos testes que os alunos que já frequentavam, ao que a Directora responde que não.</i>	Este código insere-se também na unidade 3

D28	<p><i>comunica a todos os presentes que...quer os mapas dos comportamentos dos alunos afixados nas salas de aulas...Cada criança deverá fazer a sua auto avaliação, depois a turma faz a avaliação e no final a professora faz a avaliação de cada criança feito em assembleia de turma uma vez por semana. As actas das assembleias de turma devem constar do dossier de turma</i></p>	Este código insere-se também na unidade 3
D29	<p><i>Alerta para o facto dos professores não contribuírem para o jornal da escola dizendo que o jornal só sairá quando todos os professores enviarem um artigo. A entrega dos trabalhos deverá ser feita até dia vinte de cada mês.</i></p>	Este código insere-se também nas unidades 1,2 e 3

2.5. Análise dos dados

2.5.1. Critérios de Análise dos Dados

A análise de dados, segundo Bogdan e Biklen (1994):

É um processo de busca e de organização sistemático de transcrição de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (p. 205).

De acordo com Bradley (1993, Outubro), a grande quantidade de dados produzidos pela investigação qualitativa, vão depois ser fraccionadas em pequenas unidades, sendo posteriormente reagrupadas em categorias que se relacionam emergindo destas, padrões e conceitos.

A análise trata-se então de um procedimento de organização de dados, criando padrões, categorias e unidades elementares descritivas, onde a sua interpretação envolve a atribuição de significado à análise, ocorrendo a explicação dos padrões encontrados e procura de relação entre as dimensões descritivas (Patton, 1980).

Huberman e Miles (1984), faz referência a três actividades que interagem entre si e são contínuas, aborda assim a redução de dados, a apresentação de dados e o delineamento e verificação da conclusão.

No que diz respeito à redução de dados, temos então que esta redução de dados segundo o autor, já se verifica antes da recolha dos mesmos, e trata-se da simplificação,

abstracção e transformação dos dados num processo contínuo. A apresentação de dados é realizada através de textos narrativos, matrizes, gráficos, etc. É porém fundamental que, a sua organização permita que o investigador retire da mesma a informação que lhe permita tomar decisões. Ao nível do delineamento e verificação da conclusão Huberman, aborda a necessidade de reconhecimento de padrões, esclarecimentos, conformações e relações causa e efeito, sendo consecutivamente realizadas as necessárias averiguações, voltando às notas recolhidas no campo e à revisão bibliográfica, ou mesmo replicar a descoberta num conjunto de dados diferente.

Neste estudo procuraremos ter em conta a afirmação de Goetz e LeCompte (1984, p.167), em que o estudo teórico/análise de dados é visto *“como um processo cognitivo de descoberta e manipulação abstracta de categorias e de relações entre essas categorias.”*

Segundo Tesch (1990), a análise de dados de um estudo de caso pode ser de três tipos: interpretativa, estrutural e reflexiva. No caso do tipo interpretativa, passa pela análise pormenorizada de todos os dados recolhidos cuja posterior organização e classificação/categorização permitam explicar e explorar o fenómeno em estudo. No caso de ser estrutural, é marcadamente utilizada com o objectivo de aclarar e esclarecer o fenómeno através de padrões encontrados. No caso da reflexiva, será a partir da apreciação ou pelo poder intuitivo do investigador, que se faz a interpretação e avaliação do mesmo.

A análise de conteúdo é peculiarmente profícua quer no tratamento das respostas a questões abertas de questionários como nas entrevistas, neste aspecto Ghiglione & Matalon (2001, p.182), citando Holst (1968) *“A análise de conteúdo é uma técnica para fazer inferências pela identificação sistémica e objectiva das características específicas de uma mensagem”*.

Como nos aponta Quivy e Campenhoudt (2003), os métodos de análise de conteúdo, envolvem a utilização de processos técnicos relativamente concisos (tal como o cálculo das frequências relativas ou das co-ocorrências dos termos utilizados). É através da utilização de uma metodologia assente na estabilidade e na construção de instrumentos fiáveis e válidos que o investigador, irá conseguir evitar ter como referência os seus valores e as suas representações.

A nossa análise de dados, vai ser realizada, através do paradigma interpretativo, e referindo Coutinho (2005), este vai permitir a compreensão, a atribuição de significado e a acção, isto porque, assenta na possibilidade do investigador entrar no contexto social

e pessoal dos sujeitos, tendo por base o naturalismo e os processos qualitativos. Através deste paradigma existe a possibilidade de compreender e interpretar a realidade, ocorrendo a influência dos valores do investigador, uma vez que, existe uma interdependência pela relação existente entre sujeito e objecto, havendo como consequência o risco da presença de subjectividade.

Vamos realizar uma no nosso estudo a triangulação dos dados, uma vez que conforme salienta Grazier (1992), quando se trata de estudos qualitativos, a sua consistência pode ser verificada através de uma revisão pormenorizada da bibliografia com as descobertas e da bibliografia com as observações realizadas, podendo a mesma triangulação, também ser efectuada pela utilização conjunta de diferentes métodos e técnicas de recolha de dados e relacionar os resultados.

Concluindo, o estudo caracteriza-se, pois, como de natureza qualitativa, na modalidade descritivo-interpretativa.

Na análise dos dados, a interpretação dos resultados foi realizada com base nos objectivos do trabalho, bem como assente na revisão bibliográfica realizada no decorrer do mesmo e obviamente nos dados recolhidos. Ao fazermos este caminho, ficou garantida a validade do processo. Os dados que se destacaram dos diferentes instrumentos nas diferentes unidades de análise, ao serem triangulados com a bibliografia permitiram contextualizar e fazer a interpretação da realidade dos factos.

2.5.2. Análise aos Dados da Unidade de Análise 1: "Organizações"

Na linha de Chiavenato (2004) ou Mintzberg (1995) a análise do funcionamento das organizações, seja qual for a sua natureza, obriga a uma abordagem bastante complexa, onde é necessário ter em consideração inúmeros factores. Sejam eles de ordem sociológica ou psicossocial, ou ao nível do comportamento humano. Ao querermos fazer a interpretação da escola como uma organização, fomos encontrar diferentes visões da mesma por parte dos inquiridos, diversas imagens que tendem a estar associadas às diferentes configurações que vão de encontro a alguns teóricos das organizações.

É característico destas organizações enquadrarem-se num modelo de Burocracia Profissional, em que se dá ênfase aos profissionais, sendo-lhes atribuído um grande grau de autonomia, o qual assenta que nem uma "luva" no sistema normativo, em que o principal objectivo é a produção com fins reprodutivos (Blau & Scott, 1979).

Nós nesta unidade de análise podemos interpretar a realidade do contexto em que a organização se insere, pegando num termo que faz parte da revisão bibliográfica que é de aprendizagem organizacional, conseguindo alcançar no confronto dos resultados a realidade da organização. Sendo assim, e tendo em conta as limitações desses mesmos resultados, poderemos responder ou tentar encontrar a resposta a, qual é a forma como os professores e educadores bem como outros elementos da comunidade escolar agem dentro da organização, mas também, como ela depende das atitudes dos diferentes intervenientes.

Pensamos que através dos dados recolhidos é possível compreender o funcionamento da escola assim como analisar os fluxos no seu interior e de que forma estes poderão auxiliar na compreensão de alguns problemas com os quais ela actualmente se vê confrontada.

Embora com algumas contradições, sejam estes visíveis ao nível dos inquéritos realizados aos sujeitos, seja através do cruzamento de dados, verificamos que estamos na presença de uma organização em que da parte do seus profissionais há a ideia da necessidade de criar oportunidades para o reforço de uma colegialidade impulsionadora da dependência entre professores e simultaneamente conduzir ao desenvolvimento das comunidades de ensino, *“Nas quais as pessoas expandem continuamente a sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam, onde surgem novos e elevados padrões de raciocínio, onde a aspiração colectiva é libertada e onde as pessoas aprendem continuamente a aprender em grupo”* (1I1, 4I1).

“Evoluímos e aprendemos muito mais trabalhando em grupo e equipa” (1I3), inferimos assim que entre os professores deve haver formas de colegialidade na procura de ideias, na ajuda, no apoio, na partilha de materiais e experiências, na colaboração, ou seja trabalho de equipa.

“A essência das organizações está nas pessoas, sem as pessoas jamais existiriam organizações. As pessoas são a alma das organizações, aquilo que lhe dá vida e vigor” (3I1) a escola é e deve funcionar num ambiente amplo dependendo deste nomeadamente em termos de satisfação das suas várias necessidades e onde os seus actores devem funcionar em conjunto, trabalhando para que a organização cumpra com os seus objectivos, embora tenhamos encontrado sujeitos que afirmam na linha de Maximiano (2004), *“Esta organização trabalha para a obtenção de resultados”* (2I2), ou que pense a sua organização como, *“As organizações são grupos sociais deliberadamente orientadas para a realização de objectivos, que, de forma geral, se*

traduzem no fornecimento de produtos e serviços” (2I1), verificamos também que “Os objectivos são estabelecidos pelas pessoas da organização tendo em conta as necessidades globais dos alunos” (2I3) e que “as organizações funcionam com pessoas na sua interacção...são a sua essência” (3I2). A organização é tida como grupos de indivíduos com objectivos específicos, “Para um bom desempenho, procurando atingir o tal espírito cooperativista” (4I7), logo em termos de dinâmica social, esta constitui-se como um local onde cada indivíduo que a compõe actua para realizar os seus objectivos pessoais, não se dissociando o “...desenvolvimento profissional a par do desenvolvimento organizacional.” (2I11).

Podemos interpretar no entanto que os professores actualmente são muitas das vezes pressionados a trabalhar em colaboração com os restantes docentes, *“As professoras deverão fazer os objectivos mínimos para o 1º ciclo que os que estavam anteriormente feitos não estão correctos” (D14), o que pode levantar questões quer ao nível dos direitos do indivíduo, ou na protecção da individualidade face às pressões do grupo, “A directora...alerta para o facto de os professores não contribuírem para o jornal da escola dizendo que o jornal só sairá quando todos os professores enviarem um artigo. A entrega dos trabalhos deverá ser feita até dia vinte de cada mês” (D29).*

Embora esteja subjacente ao longo da interpretação dos dados, a importância do conhecimento da organização como um todo e ao alcance de todos, *“Quando se entra numa organização deve-se saber como a mesma funciona” (4I6), “...com o objectivo de terem todas as informações necessárias para se integrarem mais facilmente na organização e desempenhar as suas funções” (1I19), porque, “Apenas conhecendo bem...o indivíduo poderá participar consciente e de forma activa na organização” (2I5), desta forma, “O conhecimento do funcionamento das organizações por parte dos funcionários faz com que este tenha uma participação mais activa na organização, tornando-se mais produtiva” (3I6).*

No entanto é fundamental segundo Baldwin e Ford (1987) a sua transferência e generalização a todos os níveis da organização seja do que é aprendido por esta ou pelos seus actores individualmente, devendo a sua utilização ser mantida, utilizada e preservada ao longo do tempo, uma vez que *“são as pessoas que fazem a organização” (1I5), e “Se um ser humano não vive, nem sobrevive sozinho, também não aprende sozinho” (1I4), logo as organizações também não.*

Na linha de Senge (1990), a aprendizagem organizacional pressupõe uma alteração do sistema de valores e de conhecimentos, a potencialização das capacidades de acção e

de resolução de problemas, assim como, a transformação do quadro comum de referência dos sujeitos que fazem parte da organização, consentindo o aparecimento de uma atmosfera na qual os seus actores sentem brio no seu trabalho e indagam continuamente prosperar o seu desempenho colectivo.

Seguindo esta linha, realça-se o facto de durante a interpretação dos dados, surgirem algumas contradições ao referido anteriormente, *“Cada uma de nós só se deve preocupar com o nosso trabalho e não arranjar conflitos e intrigas”* (D2), onde se deve libertar a aspiração colectiva e onde as pessoas fazem continuamente uma aprendizagem de como aprender em conjunto, *“Temos de trabalhar a área Projecto e temos de encontrar um tema para esta área, e trabalhará-lo durante o ano, cada professor com a sua turma ...”* (D17).

Podemos verificar que este papel de gestão de conhecimento da organização é exclusivo de um elemento da organização *“Posso não me lembrar de tudo e determinados aspectos que vão acontecendo ao longo do ano e que a pessoa vai pondo ao corrente.”* (E5), embora se verifique a vontade e o empenho *“É-lhes facilitado informações e documentação... no entanto, se for realizado um plano integrador de certeza que vão falhar muito menos coisas do que poderão falhar, eventualmente, sem plano.”* (E11).

De acordo com Senge (1990), as organizações aprendem frequentemente num contexto de conjugação de uma série de pressupostos que determinam a sua cultura ou subculturas, ressalvam no entanto a necessidade de mudança, através de novas respostas organizacionais cuja necessidade não poderá deixar dúvidas e onde o diálogo assume um papel essencial nessa aprendizagem. Partindo daqui e voltando à interpretação dos dados, verifica-se que a responsabilidade de toda a gestão do conhecimento da organização assenta basicamente numa única pessoa, *“A avaliação diagnóstica tem de ser feita e constar no projecto curricular de turma. Nesta avaliação deverá constar onde a turma tem dificuldades e as estratégias utilizadas para melhorar essas dificuldades”* (D13), *“A Directora refere também que as planificações do modelo T vão ser iguais para todos os Jardins Escola”* (D16), *“as grelhas de avaliação, à semelhança do ano lectivo passado, deverão ser preenchidas e entregues até dia três/quatro de cada mês”*. (D19). Verifica-se portanto, que, de facto a atribuição de sentido e valor, a comunicação, a implicação e um profundo compromisso para trabalhar através das fronteiras organizacionais se não for feito da maneira mais correcta, traduz-se em dificuldades visíveis ao nível dos colaboradores, *“Solicitou ajuda*

a uma colega durante a reunião (em privado) para se conseguir orientar relativamente às avaliações dos seus alunos” (101,103,201, 202,203), ou “Revelou desconhecimento das datas de entrega das avaliações dos alunos” (203), “Demonstra duvidas sobre o preenchimento de fichas de actividades” (204), estas situações muitas vezes provocam constrangimento ao nível das relações e do diálogo que deve existir entre os diferentes membros da organização, “Foi-lhe feito o reparo durante a reunião de que este não efectuava da melhor maneira as avaliações” (105), daí que “Apenas participava na reunião quando solicitado, não colabora” (106,1014), o que leva ao individuo que “Revela pouca ou nenhuma influência sobre as decisões tomadas durante a reunião, embora expresse esporadicamente a sua opinião” (1015, 2011).

Posto isto e em jeito de conclusão desta análise dos dados acentua-se a necessidade de existência de *“Julgo ser fundamental um programa de integração...com o objectivo terem todas as informações necessárias para se integrarem mais facilmente na organização e desempenhar as suas funções” (1119), “se for realizado um plano integrador de certeza que vão falhar muito menos coisas do que poderão falhar, eventualmente, sem plano.” (E11).*

2.5.3. Análise aos Dados da Unidade de Análise 2: “Processos Grupais”

Segundo Oliveira (1995), as relações sociais ocorrem, primeiramente, no grupo familiar, sendo este visto como que um estágio de preparação para no futuro poder participar em relações sociais mais amplas, o indivíduo poderá assim interiorizar e tornar sua a realidade objectiva, *“Se um ser humano não vive, nem sobrevive sozinho, também não aprende sozinho” (113), sem a qual terá dificuldade na sua construção psíquica. Continuando na sua linha de pensamento podemos dela inferir que se fizermos uma retrospectiva histórica à vida do sujeito, será impensável dissociar a mesma da história de pertencer a inúmeros grupos sociais e a partir daí, esta aprendizagem vai facilitar e possibilitar a sua integração em outros grupos sociais e a sua participação nas determinações que agem sobre ele, “Sendo o ser Humano um ser em permanente aprendizagem, nada melhor que a convivência social...” (412).*

Morales (1987), apoiado em McDougall e Lebon, faz referência para a dicotomia existente na vida dos grupos uma vez que, se de alguma forma minimiza a pessoa, por outro lado incrementa ao máximo o seu potencial como ser humano, *“Uma pessoa só pode evoluir enquanto pessoa e profissionalmente se estiver realmente integrada num*

grupo” (112), “Evoluímos e aprendemos muito mais trabalhando em grupo e equipa” (114).

Segundo moscovici (1985), a compreensão do grupo só é possível entendendo a natureza da influência social, “Apesar de não ser uma pessoa que se deixe influenciar pelas “más opiniões...pode afectar a socialização e até o desempenho” (117). Ocorrem portanto pressões com vista à uniformização onde se tenta a modificação recíproca de crenças, atitudes e acções, “...as idas ao gabinete da... terminem definitivamente, pois aquele é um local de trabalho e de muita responsabilidade e que não pode estar a ser interrompido a toda a hora.” (D3), assim como, (D10). Sempre que urge por parte do grupo a necessidade de tomada de decisões sobre metas a escolher ou a melhor forma de alcançá-las, emergem processos semelhantes, “deveríamos deixar participar nestas reuniões a associação de pais, pois deixa de ser um assunto sigiloso” (D11). Ocorre então a necessidade de convergência da parte com o todo e um ajustamento mútuo, verificando-se a efectivação da liderança mediante processo de influência sobre os demais, “Se a escola não for cooperativa, não poderá ser uma boa escola” (4I3), no entanto conseguimos verificar que esta influência não se estende a todos os membros do grupo, nomeadamente aos novos, “Revela pouca ou nenhuma influência sobre as decisões tomadas durante a reunião, embora expresse esporadicamente a sua opinião” (1O15, 1O16), denotou-se, “Pouca participação na reunião restringindo-se às colegas que se encontram ao seu lado” (2O10, 2O12).

Podemos ainda mediante a observação dos dados, e baseados em Machado (1998), afirmar que estamos na presença de um grupo onde as pessoas, se identificam a si próprias e são identificadas por outras pessoas dentro da organização como membros de um grupo relativamente estável “Neste momento há uma dinâmica de grupo bastante forte neste J.E.” (E18), mesmo para os novos elementos, “Temos uma vantagem que é a vantagem de eles já aqui terem estado, conhecerem todas as pessoas, nomeadamente até conhecerem muito bem algumas turmas, especialmente onde tiveram mais tempo de estágio” (E7), que interagem e onde ocorre a partilha de técnicas, regras, procedimentos e responsabilidades, cuja utilização é notória no desenrolar de tarefas e actividades com a finalidade de atingir objectivos mútuos “há muitos trabalhos...festa de Natal; festa de final de ano, entre outras coisas, em que eles participam e que é a nível global, com todos os professores da escola, pelo menos um bocadinho todos acabam por conhecê-lo, não é!?” (E13). Não deixa no entanto de ser notório que encontramos dados

contraditórios nomeadamente através das observações realizadas, *“Apenas participava na reunião quando solicitado, não colaborou”* (1015),

Com base em Rodrigues (1995), e após a leitura dos dados permite-nos afirmar que de um modo geral à conceptualização de normas sociais, como estabelecimento de padrões, assim como de expectativas de comportamentos *“Volta a alertar que no gabinete da... não se devem ter determinadas conversas pois é um local onde estão pais, e por vezes mistura-se simpatia com confiança”* (D5), estes devem ser partilhados por todos os elementos do grupo, e independente do tamanho do grupo, este necessita de estabelecer normas para poder funcionar adequadamente, não podendo estas serem de alguma forma descuradas *“as regras, o que tem de fazer, o que não tem de fazer, o que é permitido, o que não é permitido, o que é o Projecto Educativo, isso para mim é secundário”* (E22).

Como todos os grupos este revela um sistema de normas e regras, existindo um sistema de punição aos infractores pode tornar-se, mais ou menos rígido, dependendo do grau de controlo que o grupo quer manter sobre o comportamento de seus membros, *“...as horas em que o pessoal docente e não docente se ausenta durante o dia para se deslocar ao médico ou para tratar de assuntos pessoais vão passar a ser contabilizados já que por vezes essas horas todas somadas dão vários dias, e que depois serão descontados nos dias de roulement.”* (D6).

Existem no entanto diversas normas e regras que deverão ser do conhecimento de todo o grupo, *“como é que se processa toda a estrutura ao nível de trabalhos dos alunos ao nível de hábitos aqui da escola e determinadas regras que no fundo eles têm de cumprir.”* (E3) e que por vezes, nem todos os elementos tem conhecimento *“estou aqui há dois anos como Directora e sinto que ainda cometo determinadas falhas nesse aspecto...alguns pormenores que eu julgo tão óbvios...só depois, quando elas falham é que reparo que para eles, realmente falharam! Mas...por consequência de uma falha minha”* (E16), o mesmo podemos comprovar pelos questionários, *“Foram necessárias perguntas constantes às minhas colegas sobre os procedimentos a adoptar em variadíssimas situações”* (2I16), é de salientar também que acontece *“...não as informei sobre o assunto, sobre esse aspecto e portanto, eu acho que um plano integrador serviria...”* (E17).

Podemos verificar através da interpretação dos dados e na linha de Kruger (1998), a existência de um sentimento de solidariedade que pode servir para a sustentabilidade e revelar-se como um factor importante de manutenção do grupo, *“A educadora ... toma a*

palavra, dizendo que a sua intervenção vem um pouco fora do contexto, mas quero agradecer a preocupação de todo o corpo docente aquando a sua intervenção cirúrgica e recuperação. Ficou muito contente” (D4), confirma-se que mesmo relativamente aos novos elementos que “Neste momento há uma dinâmica de grupo bastante forte neste J.E., e não acho que haja má receptividade aos novos elementos.” Relativamente a estes “nós temos tido sempre pessoas que vêm para cá trabalhar, que já estagiaram neste J.E., portanto não é completamente desconhecido... o novo elemento que nós temos este ano, em que estagiou os quatro anos aqui no J.E. ” (E6), “...conhecem as professoras, conhecem a dinâmica da escola mas há determinados aspectos enquanto estagiários que não têm acesso” (E10), para além de que “Conto sempre também com a ajuda principalmente do par pedagógico... para lhe dar algumas indicações que eu possa não lhe ter dado” (E19).

No entanto foi possível aferir que *“também é difícil termos um grupo todo a aceitar, ninguém aceita da mesma maneira, não é? Uns aceitam melhor, outros aceitam pior”* (E14), podem surgir conflitos seja em relação a valores que podem passar por cumprir ou não as tarefas, as normas, e outros aspectos da vida grupal, *“Foi-lhe feito o reparo durante a reunião de que este não efectuava da melhor maneira as avaliações”* (105) o que pode provocar constrangimento ao nível dos elementos, mais concretamente nos novos elementos, *“Revelou alguma insegurança sempre que lhe era feita algum reparo”* (1011, 1012), estes serão positivos se a sua origem estiver na diversidade de pontos de vista presentes no grupo, o que nem sempre é o caso *“ Apenas participava na reunião quando solicitado, não colaborou”* (1015).

Segundo a linha de Rodrigues (1995), embora seja fundamental a existência de coesão grupal *“O que mais me preocupa quando entra uma pessoa nova no J.E., é que as pessoas sejam simpáticas para ela, que a recebam bem.”* (E21), ter “rituais” *“O novo elemento tem sempre uma obrigação, que é imposta pela escola e que não pode falhar...que é: com o seu primeiro ordenado, tem de comprar uns docinhos para o nosso pequeno-almoço”* (E23), a facilitação de integração do grupo, bem como o bom funcionamento deste passa por um bom conhecimento da organização e dos seus elementos e de cooperação *“Todos os elementos da mesma têm de “trabalhar” para o mesmo”* (4I4), uma vez que *“Se a escola não for cooperativa, não poderá ser uma boa escola”* (4I3), e ocorra um bom desempenho, *“Para um bom desempenho, procurando atingir o tal espírito cooperativista”* (4I4), mas se a coesão trás vantagens também muitas vezes trás desvantagens daí a necessidade que ocorre em abrir o grupo

“deveríamos deixar participar nestas reuniões a associação de pais” (D11), mas que isso de alguma forma não provoque choque e ansiedade nos seus elementos *“Demonstrou satisfação (alívio) quando soube que a reunião não era integrada por nenhum membro da associação de pais”* (102, 202), pois é na comunicação com o mundo exterior e ver os conflitos como um estágio de seu crescimento.

Concluindo esta análise é aspiração dos elementos que *“A missão, a visão e os valores devem ser apreendidos à partida pelo novo elemento sendo estes transmitidos pelos elementos da organização”* (111, 411), bem como, *“A integração deverá permitir que o indivíduo conheça os elementos”* (217), isto *“Porque as organizações funcionam com pessoas na sua interação...são a sua essência”* (312). Para tal é importante um programa de integração *“... Para um guia, para a pessoa responsável que os recebe cometer o menor número de falhas possível.”* (E17).

2.5.4. Análise aos Dados da Unidade de análise 3:“Socialização”

Nesta unidade de análise vamos interpretar os dados na sua grande maioria pela linha de socialização profissional de Chiavenato, a qual assenta no conhecimento por parte do novo colaborador do conteúdo do cargo, supervisor como tutor, grupo de trabalho e programa de integração.

Podemos então afirmar no início desta unidade que o início do sucesso do sujeito na organização, é indissociável do que deles se espera e do que a organização pretende alcançar, *“É necessário saber todas as exigências que nos são colocadas quando iniciamos a prática profissional”* (4113).

“...Informações devem incluir o projecto educativo, a missão os valores, os seus objectivos, os deveres do novo individuo, bem como os seus direitos” (2114), podemos desta forma começar pela missão, visão, objectivos organizacionais, os seus valores a sua cultura, *“Apenas conhecendo (missão, visão, valores e cultura...), o individuo poderá participar conscientemente e de forma activa na organização”* (215), ou seja o contexto organizacional da escola, tendo de existir por parte da organização a preocupação de envolver colaboradores recém-chegados, facilitando desta forma o alinhamento dos mesmos com os objectivos organizacionais, *“A missão, a visão, os objectivos organizacionais, os seus valores e a sua cultura, fazem o contexto organizacional da empresa, e este deve ser bem conhecido do novo colaborador”* (214, 313, 415), ficou bem patente e é consensual que o programa de integração *“ Realizado com o objectivo de dar ao novo empregado todas as informações necessárias para*

facilitar a sua integração na organização” (1I16,2I13 3I10,4I12), para tal e segundo Chiavenato (2004), a socialização decorre desde o processo de selecção, ao conteúdo da função, supervisor como tutor, grupo de trabalho e programa de integração.

Para que tal aconteça é necessário a existência de uma organização “Nas quais as pessoas expandem continuamente a sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam, onde surgem novos e elevados padrões de raciocínio, onde a aspiração colectiva é libertada e onde as pessoas aprendem continuamente a aprender em grupo” (1I1, 4I1), como tal “Uma pessoa só pode evoluir enquanto pessoa e profissionalmente se estiver realmente integrada num grupo” (1I2).

O Fornecimento das informações necessárias das regras e normas existentes, “A missão, a visão e os valores devem ser apreendidos à partida pelo novo elemento sendo estes transmitidos pelos elementos da organização” (3I4), origina que “O conhecimento do funcionamento das organizações por parte dos funcionários faz com que este tenha uma participação mais activa na organização, tornando-se mais produtiva” (3I6), levando a que “Só assim poderá sentir-se integrado, conhecendo a organização de forma a adaptar-se da melhor maneira” (3I11).

Para além do conhecimento da organização é dado especial ênfase por parte dos sujeitos ao conhecimento dos seus pares ou seja no grupo de trabalho “A integração deverá permitir que o novo indivíduo conheça todos os elementos (indivíduos da organização) ” (2I7), “...é importante...a informação dos horários, conhecer a função que vai desempenhar e as funções dos colegas” (1I11). Ao verificarmos os dados aferimos que “nós temos tido sempre pessoas que vêm para cá trabalhar, que já estagiaram neste J.E., portanto não é completamente desconhecido... o novo elemento que nós temos este ano, em que estagiou os quatro aqui no J.E. da Estrela.” (E6), “Temos uma vantagem que é a vantagem de eles já aqui terem estado, conhecerem todas as pessoas, nomeadamente até conhecerem muito bem algumas turmas, especialmente onde tiveram mais tempo de estágio”, no entanto “Acho que esse plano (integração), apesar de conhecerem o J.E. continua a ser importante, não só porque pode vir alguém de fora, que não conheça o J.E., como também mesmo que já conheçam, o que é que eles conhecem?” (E9), assim sendo, podemos verificar através da interpretação dos dados que “...conhecem as professoras, conhecem a dinâmica da escola mas há determinados aspectos enquanto estagiários que não têm acesso” (E10), no entanto verificámos que esse conhecimento poderá não ser o suficiente “As pessoas já conhecem minimamente aquele estagiário, mesmo que não o tenham tido: por

informações das colegas ... Muitas vezes é diferente depois como professor mas, independentemente disso, as pessoas conhecem-se.” (E12), para além de que “Neste momento há uma dinâmica de grupo bastante forte neste J.E., e não acho que haja má receptividade aos novos elementos.” (E18) apesar de que “hoje, o corpo docente é mais instável, tivemos aqui inúmeras pessoas, nos últimos dez anos, que saíram com alguma frequência” (E15), tal como para Chao et al. (1994) a socialização é multidimensional, e o estabelecimento de relacionamentos bem-sucedidos e satisfatórios com pessoas da organização, e preponderante no processo de socialização, “Porque as organizações funcionam com pessoas na sua interação...são a sua essência” (312).

A integração no grupo de trabalho, e a relação que se estabelece com o mesmo apresentou-se à luz da leitura dos dados como algo fundamental, “Solicitou ajuda a uma colega durante a reunião (em privado) para se conseguir orientar relativamente às avaliações dos seus alunos” (101, 103, 201, 202, 203), a inibição revelada pelos novos colaboradores em participar em reuniões conjuntas ficou latente, “Revelou alguma insegurança sempre que lhe era feita algum reparo” (1011, 1012), ou “Pouca participação na reunião restringindo-se às colegas que se encontram ao seu lado” (2010, 2012), “Apenas participava na reunião quando solicitado, não colabora” (106, 1014).

O grupo tem um impacto importantíssimo no novo colaborador e este tem de ser positivo, a relação criada entre os diferentes elementos que o compõe, o ser aceite ou não, vai ser a chave para o sucesso do seu processo de socialização e da satisfação e necessidades sociais, “O que mais me preocupa quando entra uma pessoa nova no J.E., é que as pessoas sejam simpáticas para ela, que a recebam bem.” (E21), constata-se no entanto que “também é difícil termos um grupo todo a aceitar, ninguém aceita da mesma maneira, não é? Uns aceitam melhor, outros aceitam pior” (E14).

“Uma integração bem-feita, quando se chega pela primeira vez à organização é importante para que ninguém se sinta perdido ou cometa erros mais tarde” (1110), no que diz respeito à integração propriamente dita, várias foram as informações retiradas da interpretação dos dados, assim seguindo a mesma linha, a socialização organizacional não é mais do que a recepção e as boas vindas aos novos docentes, “reforçou os votos de um bom ano de trabalho, dando as boas vindas ao novo elemento do corpo docente ... no Jardim Escola, e que pode contar com a disponibilidade de todos para que tudo corra bem” (D7), este início é fundamental para a construção de um bom relacionamento entre o indivíduo e a organização incluindo os seus actores, a

qual vai funcionar como ancoragem e preservação da cultura organizacional, “A integração vai permitir o preenchimento de lacunas ou falta de conhecimentos sobre a respectiva função” (1I9), mas por vezes isso não acontece “ Apenas me foram dadas as boas-vindas e algumas informações (como o horário a cumprir e o nome dos alunos que eu iria leccionar) ” (2I15), portanto e segundo os dados recolhidos “Parece-me melhor que exista uma programação... que garanta o conhecimento ... que exista...um responsável...que garanta sem falhas este conhecimento” (2I8).

Urge então neste momento abordar a questão do supervisor ou tutor, cuja importância foi revelada da interpretação dos dados, “A introdução de um empregado novo no seu trabalho é feita através de uma programação sistemática. Conduzida pelo seu chefe imediato, por um colega ou instrutor especializado” (2I6, 3I5, 4I8), sendo assim, “...tem de existir um elemento orientador (chefia, colega ou instrutor), que integre o novo elemento na instituição de trabalho” (4I9), debruçemo-nos então sobre a importância e a existência de um programa de integração, uma vez que, e segundo Chiavenato (2004), este deve existir para que o novo colaborador se sinta o mais rápido possível parte integrante da mesma, como podemos constatar “Julgo ser fundamental um programa de integração...com o objectivo de terem todas as informações necessárias para se integrarem mais facilmente na organização e desempenhar as suas funções” (1I19).

Uma vez que se revela de enorme importância para os indivíduos, na sua integração as informações relativas à organização para que não ocorram situações como as relatadas, “Quando iniciei a minha actividade profissional as únicas informações que me foram transmitidas, foi os horários de entrada e saída, o ano que leccionava e conhecer o espaço” (1I17), ou como foi referido “...não percebia as horas de descanso, onde eram as actividades dos outros professores que me substituíam nas horas não lectivas, para onde levar os meninos após as refeições” (1I18), e “Quando comecei a trabalhar, embora tivesse muitas horas de prática pedagógica, foi difícil perceber por onde começar e como começar e o que era suposto leccionar no 1º ano de escolaridade” (1I14), sublinha-se o facto de apesar do esforço “Posso não me lembrar de tudo e determinados aspectos que vão acontecendo ao longo do ano e que a pessoa vai pondo ao corrente.” (E5), ficou patente a necessidade da existência de um programa de integração “É-lhes facilitado informações e documentação... no entanto, se for realizado um plano integrador de certeza que vão falhar muito menos coisas do que poderão falhar, eventualmente, sem plano.” (E11)

A implementação de um programa de integração vai permitir uma rápida e eficaz inserção do indivíduo na organização, e daí evitar que *“Quando comecei a trabalhar, embora tivesse muitas horas de prática pedagógica, foi difícil perceber por onde começar e como começar e o que era suposto leccionar no 1º ano de escolaridade”* (I114), melhorando substancialmente o seu desempenho ao nível da realização de tarefas, aumentando a sua produtividade *“Não posso dizer que a minha integração tivesse sido fácil, levando a dúvidas que nesta fase (após 3 anos), me parecem de resposta óbvia que muito me deixaram a desesperar”* (2I17).

Existe a necessidade, seguindo ainda a mesma linha de pensamento, da prática de um treino inicial, na procura da familiarização por parte do novo docente com a linguagem habitual da escola, com os seus costumes, os seus usos, a sua estrutura, os produtos e serviços, a missão, e os objectivos organizacionais, que leve à interiorização por parte deste, dos seus valores, costumes, usos, normas e padrões de comportamentos, que são condição necessária a um bom e efectivo desempenho aos olhos da organização, *“estou aqui há dois anos como Directora e sinto que ainda cometo determinadas falhas nesse aspecto...alguns pormenores que eu julgo tão óbvios...só depois, quando elas falham é que reparo que para eles, realmente falharam! mas...por consequência de uma falha minha”* (E16), o que podemos confirmar através dos dados, *“...não as informei sobre o assunto, sobre esse aspecto e portanto, eu acho que um plano integrador serviria... para um guia, para a pessoa responsável que os recebe cometer o menor número de falhas possível.”* (E17).

Informações interpretadas através dos dados tais como, as relacionadas com o funcionamento interno da escola, *“...as idas ao gabinete da ... terminem definitivamente, pois aquele é um local de trabalho e de muita responsabilidade e que não pode estar a ser interrompido a toda a hora.”* (D3), *“Que em nenhum momento se pode comentar a avaliação dos professores fora das reuniões com ninguém”* (D12), *“No dia de pais, estes têm de sair às doze horas, sem falta...Os pais também têm de cumprir as regras do Jardim Escola”* (D21). Assim como as relativas aos procedimentos com o material pedagógico *“todos os professores que ainda não fizeram o inventário das salas de aula para o fazerem o mais rapidamente possível e entregar também em CD ou numa pen.”* (D22), *“A Educadora ... pergunta onde se vai guardar o material que as crianças têm de trazer neste ano lectivo”* (D25).

Interpretações ao nível da correcta elaboração e preenchimento das grelhas e planificações *“as grelhas de avaliação, à semelhança do ano lectivo passado, deverão*

ser preenchidas e entregues até dia três/quatro de cada mês.” (D19), “comunica a todos os presentes que...quer os mapas dos comportamentos dos alunos afixados nas salas de aulas...Cada criança deverá fazer a sua auto avaliação, depois a turma faz a avaliação e no final a professora faz a avaliação de cada criança ... feito em assembleia de turma uma vez por semana. As actas das assembleias de turma devem constar do dossier de turma” (D28), “A Directora pega ainda num dossier e exemplifica de como se pode organizar o PCT. Os objectivos não podem ser para o 1º ciclo em geral, têm de ser para cada ano” (D15). Sabendo-se da importância inerente à vertente pedagógica e avaliação dos alunos, “A Professora ... pergunta se os alunos que entram de novo, este ano no Jardim Escola, fazem os mesmos testes que os alunos que já frequentavam, ao que a Directora responde que não” (D27), a utilização do espaço pedagógico, “A Directora comunica a todos os presentes que as rodas passarão a ser feitas também com a presença dos alunos do primeiro ciclo, e sempre que possível no exterior”.

Existe um conjunto de pequenos e muitos detalhes, “No dia 1 de Setembro, nessa altura, nesse dia é-lhes dado as informações necessárias. Claro que por vezes há falha de informação, não é? Posso não me lembrar de tudo” (E4), o que por vezes resulta “Pergunta varias vezes se era assim que se fazia a avaliação” (103), também “Revelou desconhecimento das datas de entrega das avaliações dos alunos” (203), e “Demonstra dúvidas sobre o preenchimento de fichas de actividades” (204), destes pequenos, mas muitos pormenores resulta que o “...plano é extremamente útil principalmente para mim, porque acho que ainda cometo falhas” (E20).

Mais uma vez em jeito de conclusão, podemos através da interpretação objectiva dos dados que “Portanto! não existe, digamos assim, nenhum plano integrador...” (E8).

2.5.5. Análise aos Dados da Unidade de Análise 4: “Formação”

A formação revela-se um processo amplo, que se deve reportar aos diferentes aspectos do contexto educacional. Segundo Nóvoa (2002), Chantraine-Demaily (1992) há a necessidade de termos presente que é num espaço colectivo, que se desenrola toda a actividade docente, onde pontificam e se criam redes colectivas, que irão ser preponderantes na socialização dos docentes, assim como, aí serão criadas as suas crenças e valores profissionais, “Cada vez mais a formação parece fazer mais sentido se estiver integrada num contexto específico” (2110).

Seguindo a linha de Canário (1998, 1º Semestre), é na escola e em contexto profissional que se potencializa a aprendizagem do docente, é na realidade do campo educacional escolar, que este constrói a sua identidade profissional, “*A formação é fundamental para a integração na vida activa*” (1I13), verifica-se desta forma a necessidade de repensar a formação profissional dos docentes, para que se consiga minorar as lacunas existentes nos modelos de formação, alguns deles obsoletos, “*Um corte da formação da administração central, passando-a para uma formação centrada na escola e integrando o plano estratégico da mesma, orientada para a resolução de problemas*” (2I9).

Nessa mesma linha, Hargreaves e Fullan (2000) referem a escola como tendo um papel fundamental enquanto organização que aprende, possibilitando o crescimento e o desenvolvimento dos seus profissionais a par do seu próprio crescimento e desenvolvimento, “*...surgindo como desenvolvimento profissional a par do desenvolvimento organizacional.*” (2I11).

No seguimento do pensamento anterior, e com base na interpretação dos dados, “*Em formação eleva o docente num patamar mais elevado do seu conhecimento integrando-se com novos elementos de uma forma mais facilitadora*” (3I9), os docentes revelam dificuldades quer a nível pessoal, que profissional no exercício da sua profissão, “*Quando comecei a trabalhar, embora tivesse muitas horas de prática pedagógica, foi difícil perceber por onde começar e como começar e o que era suposto leccionar no 1º ano de escolaridade*” (1I14), torna-se evidente a necessidade de ouvir os docentes, de apoiar, “*Sendo a vida feita de aprendizagens e não sendo as mesmas inatas, é fundamental a orientação para uma boa prática profissional*” (4I11), o que se transformará num incentivo para um melhor desempenho e maior satisfação.

Foi possível verificar que “*A formação continua integrada é de extrema importância para se manter actualizado devido às mudanças que existe no mundo*” (3I8), compreendemos assim que a formação deve ponderar o contexto do trabalho como local formativo por excelência, dada a sua pertinência uma vez que “*A formação é fundamental e condição sine qua non, para a aprendizagem de aspectos de como ensinar e de como se inserir no espaço escolar e na profissão docente*” (1I12, 3I7, 4I10).

Seguindo também a linha de Nóvoa (1995) e através da leitura dos dados, verifica-se que é inevitável a formação se adequar às necessidades e dar resposta à realidade

docente, “...conhecem as professoras, conhecem a dinâmica da escola mas há determinados aspectos enquanto estagiários não têm acesso” (E10).

Foi visível ao longo de toda a interpretação dos dados, de lacunas existentes ao nível da formação dos docentes, de situações concretas e pontuais de funcionamento do J.E “A Educadora ... pergunta onde se vai guardar o material que as crianças têm de trazer neste ano lectivo” (D25) ou “Revelou desconhecimento das datas de entrega das avaliações dos alunos” (203), como também, “No dia de pais, estes têm de sair às doze horas, sem falta...Os pais também têm de cumprir as regras do Jardim Escola” (D21) e de tarefas de carácter pedagógico, “Solicitou ajuda a uma colega durante a reunião (em privado) para se conseguir orientar relativamente às avaliações dos seus alunos” (101, 103, 201), “Demonstra dúvidas sobre o preenchimento de fichas de actividades” (204).

Nota-se portanto a necessidade de articular a formação, com o contexto de trabalho, como referia Nóvoa (1995), sendo esta permanente e integrada no dia-a-dia do docente de forma a auxiliar na resolução de problemas com que se deparam com bastante frequência, “A avaliação diagnóstica tem de ser feita e constar no projecto curricular de turma. Nesta avaliação deverá constar onde a turma tem dificuldades e as estratégias utilizadas para melhorar essas dificuldades” (D13)...“As professoras deverão fazer os objectivos mínimos para o 1º ciclo que os que estavam anteriormente feitos não estão correctos” (D14) ... “A Professora ... pergunta se os alunos que entram de novo, este ano no Jardim Escola, fazem os mesmos testes que os alunos que já frequentavam, ao que a Directora responde que não” (D27).

Existe um processo de facilitação ao nível da integração entre o campo da formação e o campo da organização, permitindo a aproximação entre a formação e o trabalho, “nós temos tido sempre pessoas que vêm para cá trabalhar, que já estagiaram neste J.E., portanto não é completamente desconhecido...novo elemento que nós temos este ano, em que estagiou os quatro aqui no J.E. ” (E6), no entanto não deixa de se verificar que “...conhecem as professoras, conhecem a dinâmica da escola mas há determinados aspectos enquanto estagiários não têm acesso” (E10) como por exemplo “A Directora pega ainda num dossier e exemplifica de como se pode organizar o PCT. Os objectivos não podem ser para o 1º ciclo em geral, têm de ser para cada ano” (D15) ou “A Directora refere também que as planificações do modelo T vão ser iguais para todos os Jardins Escola” (D16), bem como, “as grelhas de avaliação, à semelhança do ano

lectivo passado, deverão ser preenchidas e entregues até dia três/quatro de cada mês”. (D19).

Para concluir e baseando-nos na interpretação realizada e coadjuvados por Zeichner (1993), verificamos que seja ao nível do currículo, bem como, no estágio, os cursos de formação inicial estão algo distantes da realidade, não facilitando na construção da nova identidade do profissional docente que promova a reflexão, a investigação, e resolução de problemas concretos e específicos de cada contexto de trabalho, *“É essencial a formação integrada”* (2112)

2.5.6. Análise aos Dados da Unidade de Análise 5: “Jardim-Escola”

Embora já tenhamos abordado na unidade de análise 1 “Organizações” a escola enquanto organização, tentaremos nesta unidade através da interpretação dos dados, encontrar referências específicas relativas a normas e valores, bem como bens e serviços inerentes ao Jardim-escola em estudo, *“Quando se entra numa organização deve-se saber como a mesma funciona”* (4I6), *“A missão, a visão e os valores devem ser apreendidos à partida pelo novo elemento sendo estes transmitidos pelos elementos da organização”* (3I3).

Na linha de Formosinho e Sarmiento (2000), verificamos que existe uma preocupação ao nível não só do atendimento às crianças, mas também no atendimento às suas famílias, o que leva à partida, à necessidade de coexistirem diferentes contextos organizacionais *“deveríamos deixar participar nestas reuniões a associação de pais”* (D11), embora para os novos docentes, muitas das vezes esta situação pode ser algo inibidora *“Demonstrou satisfação (alívio) quando soube que a reunião não era integrada por nenhum membro da associação de pais”* (1O10), realizam-se também dia dos pais *“No dia de pais, estes têm de sair às doze horas, sem falta...Os pais também têm de cumprir as regras do Jardim Escola”* (D21).

A relevância e urgência, de dotar os docentes de ferramentas e *Know-How*, para realização de tarefas *“Quando comecei a trabalhar...foi difícil perceber por onde começar e como começar e o que era suposto leccionar no 1º ano de escolaridade”* (1I14).

Na linha de Teodoro (2006), verifica-se que dado um contexto social onde as mutações são constantes, e se exige por parte dos docentes uma rápida adaptação a essas transformações, colocando uma pressão que se pode considerar desmesurada devido ao alargamento de funções exigidas à escola e aos docentes bem como o aumento das

responsabilidades atribuídas quer à escola enquanto organização quer aos seus profissionais “...*Informações devem incluir o projecto educativo, a missão os valores, os seus objectivos, os deveres do novo individuo, bem como os seus direitos*” (2114), verificamos assim que neste Jardim-Escola, no que diz respeito aos novos docentes, estes “...*assistem à primeira reunião geral com todos os professores. Logo aí, nessa reunião são transmitidas algumas informações, nomeadamente ao nível do planeamento do ano escolar*” (E1), “*É-lhes dado a conhecer o Projecto Educativo da Escola e algumas indicações sobre o ano que eles vão leccionar*” (E2)... “*Como é que se processa toda a estrutura ao nível de trabalhos dos alunos ao nível de hábitos aqui da escola e determinadas regras que no fundo eles têm de cumprir.*” (E3), como podemos ver a quantidade de informação que é fornecida ao docente logo “*No dia 1 de Setembro, nessa altura, nesse dia é-lhes dado as informações necessárias. Claro que por vezes há falha de informação, não é? Posso não me lembrar de tudo*” (E4), falhas estas que se vieram a verificar “*Quando iniciei a minha actividade profissional as únicas informações que me foram transmitidas, foi os horários de entrada e saída, o ano que leccionava e conhecer o espaço*” (1117).

Daqui não se pode dissociar as dificuldades que os profissionais sentem no exercício das suas funções, pela dificuldade de assimilar toda a informação, “...*não percebia as horas de descanso, onde eram as actividades dos outros professores que me substituíam nas horas não lectivas, para onde levar os meninos após as refeições*” (1118).

Seguindo ainda o pensamento de Teodoro (2006), podemos através da interpretação dos dados aferir de que, a exigência que é feita ao nível da nova concepção da carreira docente, faz com que este se veja implicado em processos que ultrapassam em muito o contexto específico da sala de aula e da sua especialidade disciplinar, o que é aceite pelos docentes como algo de suma importância “*Apenas conhecendo (missão, visão, valores e cultura...), o individuo poderá participar conscientemente e de forma activa na organização*” (215), temos então que para além de leccionar, o docente tem que saber entre outras coisas que a título de exemplo “*A avaliação diagnóstica tem de ser feita e constar no projecto curricular de turma. Nesta avaliação deverá constar onde a turma tem dificuldades e as estratégias utilizadas para melhorar essas dificuldades*”. (D13), “*A Directora pega ainda num dossier e exemplifica de como se pode organizar o PCT. Os objectivos não podem ser para o 1º ciclo em geral, têm de ser para cada ano*” (D15), “...*que as planificações do modelo T vão ser iguais para todos os Jardins*

Escola” (D16), as grelhas de avaliação, à semelhança do ano lectivo passado, deverão ser preenchidas e entregues até dia três/quatro de cada mês” (D19).

Podemos interpretar assim que existe informação que foge do âmbito da formação inicial do contacto anterior dos docentes, antes do confronto destes com a realidade laboral e que são específicas de cada organização escolar quer ao nível dos deveres “... comunica a todos os presentes que...quer os mapas dos comportamentos dos alunos afixados nas salas de aulas ... Cada criança deverá fazer a sua auto avaliação, depois a turma faz a avaliação e no final a professora faz a avaliação de cada criança feito em assembleia de turma uma vez por semana. As actas das assembleias de turma devem constar do dossier de turma” (D28), quer ao nível dos direitos “...as horas em que o pessoal docente e não docente se ausenta durante o dia para se deslocar ao médico ou para tratar de assuntos pessoais vão passar a ser contabilizados já que por vezes essas horas todas somadas dão vários dias, e que depois serão descontados nos dias de roulement.” (D6).

Face ao exposto nesta unidade de análise, importa realçar que “*Julgo ser fundamental um programa de integração...com o objectivo terem todas as informações necessárias para se integrarem mais facilmente na organização e desempenhar as suas funções*” (1I19), “*A integração vai permitir o preenchimento de lacunas ou falta de conhecimentos sobre a respectiva função*” (1I9).

CAPITULO 3 - CONCLUSÃO

3.1. Proposta

A constante transformação e mutação que o ambiente organizacional sofre à escala global, isto, para fazer face às necessidades de sobrevivência no meio onde actuam, leva a que as organizações nos dias de hoje e falando mais especificamente no contexto do sector educacional, sintam a obrigação de renovação do modelo de gestão, na procura que tais mudanças originem uma maior exigência quer ao nível da eficiência e consequentemente na qualidade (Santos Guerra, 2001).

De acordo com Chiavenato (2002) e Maximiano (2004), neste contexto, significa isto que as organizações, entre elas as de ensino, não podem descurar a satisfação das necessidades dos seus clientes, uma vez que estas prestam serviços de ensino, de pesquisa e de extensão, a qual coexiste com a necessidade de um bom ambiente de trabalho para o pessoal docente e restantes colaboradores, esta necessidade de fornecer serviços de qualidade, leva a que estas organizações adotem modelos inovadores de gestão.

Se olharmos ao que diz Stewart (1998), os tempos modernos exigem dinamismo e as organizações necessidade de investir no capital humano, que lhe possibilite competir e enfrentar os desafios num meio cada vez mais exigente. Perante a actual envolvente, e para se tornarem competitivas, necessitam de recorrer a procedimentos, técnicas e instrumentos de gestão que assentem num processo de aprendizagem contínua.

De acordo com Drucker (1996), desde o surgimento da Sociedade do Conhecimento, a qual é caracterizada por uma série de mudanças, transformações e inovações, tendo como “actores” principais a informação e o conhecimento, voltam-se desta forma as atenções para o capital intelectual, isto porque, o simples facto de ser colaborador de uma organização, não é suficiente, e desta forma, os estilos de administração participativa tornam-se cada vez mais importantes.

As organizações que aprendem reclamam a todos os seus colaboradores, que partilhem dos seus valores organizacionais, um ambiente ou se quisermos um clima organizacional onde impere o respeito, a confiança, onde a adaptação, a mudança, a inovação e a criatividade seja considerado, para a criação e preservação da sua cultura organizacional.

Na linha do que vínhamos afirmando, processos como coesão, cooperação, liderança, *status* e papel social, vão orientar o comportamento dos diferentes sujeitos dentro da organização, o que obriga a construção de uma rede de relações que se desejam equilibradas.

Dubar (1997, p.51) “*Querer fazer passar os indivíduos de uma forma identitária para outra constitui um objectivo muito ambicioso que lhe exige ao mesmo tempo que mude a configuração dos saberes e a relação vivida no trabalho*”, tornou-se portanto importante na realização deste trabalho, considerar a organização escolar, como sendo de capital importância para compreendermos a socialização profissional.

Este sim ponto-chave da nossa pesquisa, compreender o processo pelo qual ocorre a socialização profissional, mais concretamente a integração dos novos docentes no Jardim-Escola que foi campo de estudo. Isto tudo porque, consideramos que a socialização e a conseqüente integração numa organização não tem benefícios somente a curto prazo, mas também a longo prazo, influenciado sobremaneira toda a carreira docente, se considerarmos a linha de pensamento de Van Maanen, ou Schein, Gontijo entre outros, não esquecendo obviamente Chiavenato, as organizações preocupam-se cada vez mais em conceberem, e até mesmo reinventarem formas de socialização que facilitem em muito a integração dos novos colaboradores, tal a importância de uma rápida, eficaz e eficiente integração para os interesses e necessidades da organização.

Ao descrevermos, o mais detalhadamente possível a questão da socialização profissional, corroboramos com a ideia de Chiavenato (2004), que esta passa pelo processo selectivo, conteúdo do cargo, pela existência de um supervisor ou tutor, grupo de trabalho, e pela elaboração de um programa de integração.

Embora nos tenhamos proposto a elaborar uma proposta de programa de integração, achámos pertinente e de forma sintetizada abordar os restantes pontos referidos pelo autor.

No que diz respeito ao processo selectivo, deparamo-nos com uma situação *sui-generis*, isto porque, os docentes contratados pelo jardim-escola fazem toda a sua formação, na própria associação de jardins-escola, o que vem facilitar de alguma forma este ponto do processo de socialização, uma vez que este já conhece, de certa forma, o seu futuro ambiente de trabalho, assim como a cultura da organização, os restantes docentes, as actividades desenvolvidas, etc. Isto é, antes de iniciar a sua carreira profissional, o futuro docente já tem ao seu dispor, informações, assim como, foi-lhe facultado a possibilidade de observar *in loco* o funcionamento da mesma e a relação

existente, entre esta e os sujeitos que a compõe, no entanto, nunca é demais salientar e seguindo a linha de pensamento de Bullough (1989), existe um contacto anterior e prolongado com a realidade da sala de aula pode provocar no docente em início de carreira uma falsa segurança, e quando ocorre a confrontação entre as expectativas criadas e a complexa realidade do contexto profissional escolar, podem surgir desmotivação e instabilidade por parte do docente iniciante. Não pode por isso a organização repousar e sossegar as suas preocupações até porque “...conhecem as professoras, conhecem a dinâmica da escola mas há determinados aspectos enquanto estagiários não têm acesso” (E10). Sugerimos portanto neste ponto uma reunião entre a Direcção do Jardim-Escola e o docente, com o objectivo de aferir junto do mesmo as dissemelhanças existentes entre os estereótipos e crenças criadas por este relativamente à função que irá exercer e à imagem criada do seu futuro contexto de trabalho, ao mesmo tempo dar-lhe conhecimento da sua importância no Jardim-escola, explicar a sua responsabilidade para com a organização, deixando claro a importância da sua contribuição para a continuidade do trabalho, e a importância que reverterá o seu desempenho para alcançar os objectivos da organização. Serve pois esta, para de alguma forma preparar o iniciante para o “choque com a realidade” conforme Veenman (1984, 1988, p.40) o popularizou ou “*choque da praxis*” que não é mais do que, “*o colapso entre os ideais missionários elaborados durante a fase de formação e a crua e dura realidade da vida quotidiana da sala de aula*”, para além de que transmite por parte da direcção um sentimento de preocupação e interesse para com o novo elemento, o qual se sentirá de alguma forma acompanhado nesta etapa inicial da sua carreira e evitar situações como “*Quando iniciei a minha actividade profissional as únicas informações que me foram transmitidas, foi os horários de entrada e saída, o ano que leccionava e conhecer o espaço*” (I117).

Quanto ao conteúdo do cargo, era importante, segundo o que podemos concluir e de acordo com Chiavenato (2004), que deveria existir uma preocupação acrescida no que diz respeito ao grau de complexidade das tarefas, uma vez que uma grande exigência inicial, e a não atribuição de tarefas, que gradualmente se revertiam de maior grau de dificuldade, possibilitaria uma maior percentagem de êxito nas tarefas, o que se revela preponderante no auxílio a uma rápida integração, ora e como podemos aferir através de Huberman (1991), a entrada no ensino ao contrario de outras profissões, é abrupta e repentina, onde se exige destes o assumir de responsabilidades, que se reivindica a um docente experiente, onde o grau de exigência é enorme, “*A professora... diz ainda que o*

3º ano é um ano complicado, e que o primeiro de trabalho também não é fácil” (D8), desta forma, torna-se necessário a existência de um acompanhamento que lhe dê apoio. Considerando esta situação, poderemos sugerir, que existindo na organização apoios pedagógicos, com grau de habilitação semelhante ao do novo docente, este possa funcionar como suporte na realização de tarefas, que de alguma forma possibilite aliviar a carga de trabalho do novo elemento, libertando-o para tarefas fundamentais e com as quais ele estará mais familiarizado, conseguindo-se assim, que a atribuição de tarefas seja feita de forma gradual.

Consideramos ainda pertinente relativamente a este ponto, a elaboração por parte da organização de uma análise e descrição de funções, como referem Mejia, Balkin e Cardy (1995), trata-se de pôr em palavras o que as pessoas fazem no trabalho, a qual verificámos que é inexistente. A Análise e descrição procura descrever pormenorizadamente as componentes de uma função (Caetano e Vala, 2002), fazendo emergir os aspectos intrínsecos e extrínsecos do cargo, como o seu conteúdo, e os requisitos que o colaborador deve possuir para o ocupar (Chiavenato, 2000), esta vai contribuir, incentivar a iniciativa e favorecer a coordenação, permitindo gerir melhor os quadros, e contribuem para a solução de problemas de organização. A análise da função deve ser o mais fiel possível à realidade sob pena de trazer inconvenientes como insatisfação no momento da integração ou insucesso profissional (Peretti, 2001), pode-se evitar desta forma situações como *“Quando comecei a trabalhar, embora tivesse muitas horas de prática pedagógica, foi difícil perceber por onde começar e como começar e o que era suposto leccionar no 1º ano de escolaridade” (I114).*

Outro dos pontos-chave da integração, passa pela existência de um supervisor. Este afigura-se como fundamental, uma vez que será ele que fará o seu acompanhamento e lhe dará as linhas orientadoras na fase inicial, como refere Chiavenato (2004). A necessidade sentida nos sujeitos *“...tem de existir um elemento orientador (chefia, colega ou instrutor), que integre o novo elemento na instituição de trabalho” (4I9),* juntando à não atribuição “oficial” de um tutor ou supervisor, *“Conto sempre também com a ajuda principalmente do par pedagógico... para lhe dar algumas indicações que eu possa não lhe ter dado” (E19),* Verificámos que os novos docentes necessitam da existência de um docente com funções específicas de orientação e elucidação das tarefas a desempenhar e inerentes ao exercício das funções docente ao nível de estratégias e avaliação, por exemplo, *“Solicitou ajuda a uma colega durante a reunião (em privado) para se conseguir orientar relativamente às avaliações dos seus aluno”*

(101,103201,202, 203), ou *“Pergunta varias vezes se era assim que se fazia a avaliação”* (103). Leva-nos a concluir que se reivindica a presença de um supervisor ou tutor oficializado em reunião, isto porque será uma forma de comprometer e responsabilizar não só o indivíduo que assume esse papel mas também o novo docente o qual passará a ter uma referência e um “porto de abrigo”, para o esclarecimento das suas dúvidas. A presença efectiva de um supervisor, faz com que este se sinta acompanhado, e vai entre outras coisas, reduzir os níveis de ansiedade, minorar o normal medo de falhar, assim como atenuar o sentimento de incerteza, que aparece com naturalidade no novo docente conforme refere Chiavenato (2004), um docente que se sinta acolhido, orientado e responsabilizado, vai-se sentir motivado e produzir muito mais. Podemos ainda sugerir que o desígnio do mesmo tenha como alguns critérios de escolha, a disponibilidade, o conhecimento sobre o ano lectivo que o novo docente irá leccionar, de preferência, que já o tenha ministrado, poderá eventualmente este ser um dos apoios (que não lhe tenha sido atribuído turma), bem como o par pedagógico, uma vez que no jardim-escola existem dois grupos de crianças por cada ano lectivo. O supervisor ou o tutor deverá ser alguém que tenha e consiga transmitir uma boa imagem da organização, que descreva de forma clara as tarefas a serem realizadas, competência para fornecer informações técnicas sobre as mesmas e capacidade de fornecer feedback sobre o seu desempenho.

Outro dos pontos que podemos verificar como alicerce à integração dos novos docentes, é o grupo de trabalho, *“A integração deverá permitir que o novo indivíduo conheça todos os elementos (indivíduos da organização)”* (217), verificámos ao longo do estudo que o impacto que o grupo tem sobre o novo elemento é crucial para que a integração ocorra sem entraves, para além dos que amiúde poderão surgir. A aceitação por parte do grupo, a relação que se estabelece entre os seus elementos é base da sua satisfação e necessidades sociais, conforme refere Chiavenato (2004). Embora tenhamos comprovado alguns pontos para fortalecimento da relação, *“O novo elemento tem sempre uma obrigação, que é imposta pela escola e que não pode falhar...que é: com o seu primeiro ordenado, tem de comprar uns docinhos para o nosso pequeno-almoço”* (E23), ou intenções nesse sentido, *“O que mais me preocupa quando entra uma pessoa nova no J.E., é que as pessoas sejam simpáticas para ela, que a recebam bem.”* (E21), pensamos que algo mais se poderá fazer, pois nota-se a ausência de uma apresentação aos restantes elementos do grupo, *“Quando iniciei a minha actividade profissional as únicas informações que me foram transmitidas, foi os horários de entrada e saída, o*

ano que leccionava e conhecer o espaço” (1117). Sugerimos então no intuito de fortalecer a relação entre os novos docentes e o grupo, que se faça uma visita acompanhada pelo supervisor ou tutor, a todos os docentes individualmente no exercício das suas funções para este se familiarizar como os mesmos e com os diferentes grupos de alunos, promover um convívio anterior ou no início do ano lectivo, onde as pessoas se possam relacionar e conhecer para além do âmbito estritamente profissional, deixando assim de este estar restrito às reuniões de conselho pedagógico ou demais situações profissionais. Poderíamos ir mais longe e aconselhar acções de *Team Building*, fomentando desta forma o espírito de equipa através de diversas actividades, com o objectivo de reforçar e desenvolver o conhecimento e coesão entre membros da escola.

Na continuação da linha de Chiavenato (2004), é fundamental que o novo elemento se sinta parte integrante do grupo, que se sinta livre para expressar os seus sentimentos, as suas dúvidas, as suas incertezas, assumindo-se a qualidade do processo comunicativo fundamental, influenciando o grau de satisfação dos docentes tendo muitas das vezes um peso culminante relativamente à vertente material ou financeira. O que podemos inferir ao longo da análise dos dados, mais concretamente no documento relativo à acta da primeira reunião, permite-nos afirmar que ocorreu pouca solicitação aos novos elementos para a participação, o que não deixa de ser relevante, visto que na observação realizada a uma reunião de conselho pedagógica depois de ter passado metade do ano lectivo, o mesmo se veio a verificar, *“Apenas participava na reunião quando solicitado”* (106, 1014).

Chegado ao último ponto, Programa de integração, ainda na linha do autor podemos verificar que este *“Portanto! não existe, digamos assim, nenhum plano integrador...”* (E8), deixando conseqüentemente a escola de usufruir das vantagens dos programas, que são inúmeras, pois a adaptação do docente à organização e a integração com os outros membros podem proporcionar o início das actividades com maior eficácia e eficiência, ajudando o novo docente a assimilar o mais rápido possível a cultura da escola, tornando-se desta forma parte integrante da mesma.

O programa deve conter como principais itens, assuntos organizacionais, benefícios oferecidos, relacionamento e deveres do novo docente.

O maior objectivo dos programas é tornar esta fase o mais confortável possível para o novo elemento, segundo Chiavenato (2004), este passa ainda pela entrega de um manual de boas vindas, o qual podemos também verificar que é também inexistente. A

quantidade de informações que podemos inferir através dos dados, e que são fornecidas aos docentes, novos e antigos na primeira reunião, é tal, que se torna humanamente impossível para os sujeitos assimilarem correctamente essas mesmas informações, o que podemos comprovar através do documento analisado e da observação realizada, como passamos a exemplificar *“as grelhas de avaliação, à semelhança do ano lectivo passado, deverão ser preenchidas e entregues até dia três/quatro de cada mês...”* (D19), mais tarde, *“Revelou desconhecimento das datas de entrega das avaliações dos alunos”*. (203), estas e outras situações poderão ser verificadas através da leitura dos dados, e as quais poderiam ser facilmente evitadas, através da entrega de um manual onde constem entre outras coisas e a título de exemplo, mensagem de boas-vindas, *“reforçou os votos de um bom ano de trabalho, dando as boas vindas ao novo elemento do corpo docente ... no Jardim Escola, e que pode contar com a disponibilidade de todos para que tudo corra bem”* (D7), horário de trabalho, períodos de descanso, *“A Directora passa então a distribuir os horários pelos professores e educadores de apoio”* (D23), ausências do trabalho, *“...as horas em que o pessoal docente e não docente se ausenta durante o dia para se deslocar ao médico ou para tratar de assuntos pessoais vão passar a ser contabilizados já que por vezes essas horas todas somadas dão vários dias, e que depois serão descontados nos dias de roulement.”* (D6), registos e controles, *“pede ainda para todos os professores fazerem o encerramento do livro de ponto”* (D26), local de trabalho, locais de utilização e movimentação, *“...as idas ao gabinete da ... terminem definitivamente, pois aquele é um local de trabalho e de muita responsabilidade e que não pode estar a ser interrompido a toda a hora.”* (D3), etc., são tudo informações cuja pertinência e relevância para o bom funcionamento do Jardim-escola e para um eficaz e eficiente desempenho, para além de facilitadoras da integração dos novos docentes, se resumam à mera transmissão verbal.

Posto isto, iremos passar de seguida à elaboração da proposta para um programa de integração no Jardim-Escola, onde se desenrolou o estudo. Com este pretendemos, e numa ordem totalmente arbitrária, **reduzir a ansiedade** própria de quem entra neste Jardim-escola pela primeira vez, *“Não posso dizer que a minha integração tivesse sido fácil, levando a dúvidas que nesta fase (após 3 anos), me parecem de resposta óbvia que muito me deixaram a desesperar”* (2117), **redução da rotatividade**, *“hoje, o corpo docente é mais instável, tivemos aqui inúmeras pessoas, nos últimos dez anos, que saíram com, alguma frequência.”* (E15), uma vez que esta surge muitas vezes pela insatisfação e sentimento de ineficiência e inutilidade, e através de uma orientação

eficaz poderá fazer com que a mesma decresça, **economia de tempo**, “...*não percebia as horas de descanso, onde eram as actividades dos outros professores que me substituíam nas horas não lectivas, para onde levar os meninos após as refeições*” (III8), através da cooperação entre os respectivos elementos, pode-se reduzir o tempo consumido pelo novo elemento no conhecimento da organização, do grupo e da função, facilitando a sua integração, **realismo estatístico**, “*Quando comecei a trabalhar, embora tivesse muitas horas de prática pedagógica, foi difícil perceber por onde começar e como começar e o que era suposto leccionar no 1º ano de escolaridade*” (III4), o programa vai permitir rápida e objectivamente dar a conhecer o que a organização pretende e o que espera deles.

Esta proposta de programa de integração, como todos os programas de integração, foi realizada com o escopo de tanto poder ser utilizado no momento de chegada de novos funcionários como periodicamente, com o intento de integrar os docentes ou mesmo comunicar novas directrizes.

Como já foi referido, o acolhimento e a integração é o primeiro passo da socialização organizacional e este para além de se lhe estar embutido uma dimensão técnico-processual, não será de menos imiscuir-se na mesma a vertente social e sobretudo emocional. É no decorrer dos primeiros dias que o novo docente tem noção e aclara a imagem do Jardim-Escola.

Pretendemos com o mesmo, construir um apoio, para que ocorra a transmissão e evidências da cultura do Jardim-escola, na procura desde o início, de facilitar o processo de aculturação, promovendo a adopção de comportamentos organizacionais positivos e a integração socioprofissional, facultando a adaptação.

Não nos querendo alongar mais, entremos então na nossa proposta de programa de integração, a qual representa isso mesmo uma proposta, realizada com o intuito de proporcionar algumas linhas orientadoras, mas que ao mesmo tempo deve ter a flexibilidade suficiente para se ajustar ao contexto e principalmente às necessidades dos docentes, podendo e devendo ser alterado de forma a se adaptar às exigências do processo de integração.

Depois de estar tomada a decisão de seleccionar um candidato, é necessário assegurar, nas melhores condições, o seu acolhimento e a sua integração. O sucesso da integração recai sobre a qualidade dos procedimentos de acolhimento e de acompanhamento da integração, sendo assim propomos que:

- a) Sempre que possível, após a selecção do novo docente, e se ainda estiver a

decorrer o ano lectivo anterior ao do inicio da sua actividade docente (estando assim este em estágio), seja apresentado à direcção do Jardim-escola, realizando uma reunião, onde para além das boas-vindas, lhe seja dado a conhecer as suas responsabilidades básicas, visão geral da função, tarefas, objectivos da função, metas e resultados a alcançar, bem como a missão, os objectivos e o funcionamento do jardim-escola.

b) Entrega de um manual de acolhimento (Cartilha do Docente), onde constem:

1. Introdução pela Directora, com uma nota de boas vindas ao novo docente, assim como a utilidade e funcionamento do Manual de acolhimento.
2. Apresentação da Organização – História, Visão, Missão, Valores e Objectivos Estratégicos.
3. Apresentação das áreas do Jardim-Escola
 - Instalações;
 - Indivíduos e funções por áreas;
 - Direcção;
 - Docentes da pré-escolar;
 - Docentes da primária;
 - Docente em funções de apoio;
 - Pessoal Administrativo;
 - Pessoal Auxiliar;
 - Outros.
4. Informações de Carácter Funcional e Administrativo
 - Horário de trabalho;
 - Períodos de descanso;
 - Ausências do trabalho;
 - Férias e descanso semanal;
 - Feriados;
 - Roullements;
 - Registos e controles;
 - Dias de pagamento;
 - Utilização de telefones;
 - Local de trabalho;
 - Locais de utilização e movimentação;
 - Almoço e Café;

- Outros.

5. Informações de Carácter Funcional e Pedagógico

- Funcionamento interno;
- Reuniões;
- Confidencialidade do conselho pedagógico;
- Dossier de Turma;
- Regulamento de Avaliação;
- Calendário Escolar;
- Orientação de alunos estagiários;
- Outros.

6. Higiene e Segurança

- Prevenção de riscos (protecção colectiva e individual);
- Sistemas de detecção, alarmes e extintores automáticos;
- Manuais de incêndios.
- Outros.

- c) Visita guiada de preferência pela Directora às instalações do Jardim-escola, e apresentação do novo elemento aos colegas e restante pessoal do Jardim-Escola (os quais já devem ter conhecimento da visita do novo docente), deve neste caso o elemento que faz o acompanhamento libertar-se de todos os compromissos que possam de alguma forma interferir na disponibilidade que tem para o acolher.
- d) Na primeira reunião do conselho pedagógico será nomeado um supervisor ou tutor, o qual ficará com a responsabilidade de entre outras:
 - a) Transmitir uma descrição clara da tarefa a ser realizada;
 - b) Proporcionar todas as informações técnicas sobre como executar a tarefa;
 - c) Negociar as metas e os resultados a alcançar;
 - d) Proporcionar feedback adequado sobre o desempenho.
- e) Deverá ser realizado mensalmente uma reunião com os novos docentes, supervisor e direcção do Jardim-escola para aferir e avaliar o desenrolar do processo de integração.
- f) Realização ao longo do ano lectivo de workshops sobre temáticas ao nível do interesse e necessidades dos docentes.
- g) Realização ao longo do ano lectivo de actividades de *team building*.

Pensamos que através desta proposta, e consequente utilização permite por parte do Jardim-escola, receber os novos docentes e integrá-los na sua cultura, no seu contexto e

no seu sistema permitindo aos mesmos desenvolver um comportamento adequado às suas expectativas.

Concluindo, nunca é demais destacar e enaltecer o papel dos participantes na elaboração e construção deste trabalho, chegar aqui significa olhar para trás, num processo introspectivo entre os parágrafos deste trabalho, diferenciar o que no seu emaranho se deve salientar.

Assim, foi possível descobrir sinais que aludem claramente na direcção de que é possível encontrar alternativas de acção mesmo em contextos já estruturados.

Estamos todavia preparados para as incertezas e a apreensão que se podem arvorar sobre o projecto, sobre a mudança, a questão do “será que valeu a pena!?”, que poderá não se reflectir no curto prazo, mas pensamos e estamos convictos que poderá fazer a diferença.

Na verdade, as sinergias e o percurso comum trilhado na senda de rotas com objectivos também eles concertados, permitem-nos e socorrendo-nos aqui, para finalizar, de palavras de outrem, esperemos que “ *As nossas conclusões irão permitir levantar novas pistas de trabalhos/investigações... (apresentar novas questões/objectivos sustentadas pelo nosso estudo)* ”(José Manuel Correia, 2008).

3.2. Limitações

Não poderíamos deixar de fazer referência ao facto de que a elaboração de um trabalho desta natureza onde o factor tempo tem um peso enorme, faz da gestão do mesmo uma tarefa hercúlea e embora se tente seguir os trilhos certos é de todo impossível que não surjam lacunas durante a sua elaboração.

O trabalho cinge-se ao estudo de um Jardim-escola específico o que juntamente com a reduzida amostra de indivíduos se torna inexequível a sua generalização a outros, sejam eles pertencentes à mesma associação ou não (embora também não tenha sido este um dos objectivos do trabalho).

Surgiram algumas dificuldades de aplicação, ou melhor, na colaboração para a realização dos questionários, o que originou que a nossa amostra fosse mais reduzida do que a inicialmente pretendida.

A falta de bibliografia específica sobre o assunto, nomeadamente outros estudos sobre a implementação de programas de integração de docentes, ou que desenvolvessem este assunto, sendo demasiado abrangentes, não proferem as possíveis formas de

solucioná-los, o que nos deixou em grande parte “presos” a determinados autores (poucos) como referência.

3.3. Novas Pistas

Como fizemos referência logo no início do trabalho, este não tem, nem nunca teve a aspiração de esgotar o tema.

Podemos então dentro da nossa modesta e humilde opinião sugerir algumas pistas para a realização de futuras pesquisas ou acções que poderão servir de base a novos programas e incentivar cada vez mais à cooperação e partilha de conhecimentos, valores e crenças nas Escolas e que de alguma forma facilite a socialização e obviamente uma rápida integração docente.

Fica no ar a sensação de que poderíamos ter ido mais longe, não fosse os condicionalismos do tempo e obviamente o objectivo do trabalho que nos propusemos fazer.

Penso que seria importante o estudo sobre a cultura e clima organizacional do Jardim-escola com o fim de possibilitar o aprimoramento e direccionar de forma mais eficaz o programa de integração proposto.

Seria possível termos aprofundado mais a questão da supervisão e o seu papel na integração docente.

Neste Jardim-escola, onde os docentes em início de carreira têm como uma das tarefas supervisionar, ou seja, orientar a prática pedagógica dos estagiários que frequentam a ESE da correspondente Associação, perceber até que ponto esta obrigação de supervisão poderá ou não ter influência na sua integração docente.

Outra pista que se poderia levantar, é o facto de se poder verificar até que ponto se começa a trabalhar e preparar os estagiários para a entrada no mundo real que é o sistema de ensino, mais concretamente no caso desta Associação onde os novos docentes provêm da sua Escola Superior.

Um trabalho elaborado de raiz, onde se procedesse à análise e descrição de funções, de cada uma das valências do Jardim-escola, iria possibilitar que o programa fosse mais objectivo e conciso com especificidades e necessidades próprias de cada docente.

Cientes de que mais pistas se poderão levantar a partir deste projecto, no entanto não queremos de forma alguma “castrar” a criatividade de quem dele pode tirar novas ideias.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva. *Revista Nova Escola*, 154. Versão Electrónica. Recuperado em 2008, Dezembro 15, de <[http:// novaescola.abril.uol.com.br/ed/154_ago02/html/fala_mestre.htm](http://novaescola.abril.uol.com.br/ed/154_ago02/html/fala_mestre.htm)>.
- Alarcão, I. (2008). *A Educação da Criança dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Amâncio, L. (2000). Identidade Social e Relações Intergrupais. In J. Vala, & M. Monteiro, *Psicologia Social* (pp. 387-410). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Araujo, M. F., & Cruz, O. M. (2005). Temas significativos da nossa experiência profissional. In L. Alonso, & M. d. Roldão, *Ser professor do 1º ciclo: Construindo a profissão*. Coimbra: Almedina.
- Arce, A. (2002). *A pedagogia na era das revoluções: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel*. Campinas: Autores Associados.
- Ardoino, J. (1980). *Éducation et relations*. Paris: Gauthier-Villars.
- Argyris, C., & Schon, D. (1978). Organizational Learning: a theory of action perspective. In I. Alarcão, *Escola Reflexiva e Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Arroyo, M. G. (2002). *Ofício do Mestre: Imagens e Auto-imagens*. Petrópolis: Vozes.
- Aubry, J.M. & Saint-Arnaud, Y. (1978). *Dinâmica de grupo* (6ª ed.). São Paulo: Loyola.
- Azevedo, M. (2006). *Teses Relatórios e Trabalhos Escolares* (5ª ed.). Lisboa: Universidade Católica.
- Bairrão, J., Ducharne, M., Borge, M., Cruz, O. & Lima, I. (1990), *Perfil Nacional dos Cuidados Prestados às Crianças com Idade Inferior a Seis anos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bairrão, J. e Vasconcelos, T. (1997), A Educação Pré-escolar em Portugal: contributos para uma perspectiva histórica. *Revista Inovação*, 10, 7-19.
- Baldwin, T. & Ford, J. (1987). *Transfer of training: a review and directions for future research*. *Personnel Psychology*, 41, 63–105.
- Barbosa, M. (1997). A Acção Educativa Perante o Fim das Certezas: Oportunidade para Mudar de Registo Epistemológico?. *Revista portuguesa de educação*, 10, 45-58.
- Barbosa, L. (1999). *A Avaliação e a Supervisão, Instrumentos de Gestão Estratégica das Organizações Educativas*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

- Barroso, J. (1995). *Os Liceus: Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barroso, J. (1997). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa : Ministério da Educação.
- Barroso, J. (2003). Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In R. Canário, *Formação e situações de trabalho* (pp. 61-78). Porto: Porto Editora.
- Bauer, N. T., & Green, S. G. (1998). Testing the combined effects of newcomer information seeking and manager behavior on socialization. *Journal of Applied Psychology* , 83, 72-83.
- Bauman, Z. (2004). *Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Blau, P. M.; Scott, W. R. (1979). *Organizações formais: uma abordagem comparativa*. São Paulo: Atlas.
- Bell, J. (1993). *Como Realizar um projecto de Investigação* (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um de investigação*. Lisboa: Gravida.
- Benavente, A. (2001). Nota de Abertra. In M. d. Educação, *Gestão Flexível do Currículo: Escolas partilham experiências*. Lisboa: Ministério da educação.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria dos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bourguet, P. (2006), *Dialogue social sur la formation*. Genève: Bureau international du travail.
- Blumberg, A. (1980). *Supervisors and Teachers. A Private Cold War* (2ª ed.). Berkley, California: Mc-Cutch.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprendem: Promessa y realidades*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Bosma, H. A. (1995). Identity and Identity processes: What are we talking about? In A. Oosterwegel & R. A. Wicklund, *The self in European and North American culture: Development and processes* (pp. 5-17). Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Bradley, J. (1993, Outubro). Methodological issues and practices in qualitative research. *Library quarterly* , pp. 431-449, 4, 63.
- Brim, O. G. (1966). Socialization through life cycle. In O. G. Brim, & S. Wheeler, *Socialization after childhood*. New york: Willey.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward and Experimental Ecology of Human Development. *American Psychologist*, 7, 32, 513-531.

- Buckley, M. R.; Fedor, D. B.; Veres, J. G.; Wiese, D. S. ;Carraher, S. M. (1998). Investigating Newcomer Expectations and Job Related Outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 83, 3, 452-461.
- Bullough, R. (1989). *First-Year Teacher. A case Study*. New York: Teachers College Press.
- Bullough, R. V. JR. (1992). Beginning teacher curriculum decision making, personal teaching metaphors and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 8 (3), 239-252.
- Caetano, A. & Vala, J. (2002). *GRH: Contextos, Processos e Técnicas*. Lisboa: RH editora.
- Campos, B. P. (2001, Abril). *Participação dos Educadores e Professores na Formação inicial dos Futuros Colegas*. INAFOP. (Texto elaborado a partir de uma conferência proferida no IX Encontro da Associação de Profissionais de Educação de Infância. 11 de Abril de 2001. Texto policopiado.)
- Canário, R. (1992). O estabelecimento de ensino no contexto local. In R. Canário, *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (1997). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (1º Semestre de 1998). A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da educação* , pp. 9-27.
- Cardona, M. J. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal: O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H. & Ferreira, M.M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Carrolo, C. (1997). Formação e identidade profissional dos professores. In M. Estrela, *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, R. (1985). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castelo Branco, A. (1996). A Importância da Educação Pré-Escolar. *Revista Educação, A Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora,.
- Cavaco, M. H. (1993). *Ser professor em Portugal*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Cavaco, M. H. (1995). Ofício do Professor: O Tempo e as Mudanças. In A. Nóvoa, *Profissão Professor* (pp. 155-191). Porto: Porto Editora.
- Chanlat, J. F. (1991). *O Indivíduo na Organização*. Editora Atlas.
- Chao, G.T., O'Leary-Kelly, A. M., Wolf, S., Klein, H.J., & Gardner, P. (1994).

- Organizational Socialization: Its Content and Consequences. *Journal of Applied Psychology*, 79, 5, 730-743.
- Chatraine-Demaily, L. (1995) . Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In A. Nóvoa, *Os professores e sua formação* (2ª ed.) (pp. 139-158). Lisboa: Dom Quixote.
- Chiavenato, I. (1994). *Gerenciando pessoas: o passo decisivo para a administração participativa*. São Paulo: Makron Books.
- Chiavenato, I. (2002). *Recursos Humanos* (7ª ed.). São Paulo : Atlas.
- Chiavenato, I. (2004). *Gestão de pessoas: O novo papel dos recursos humanos nas organizações*. Rio de Janeiro: Campus.
- Claxton, G. (2005). *O Desafio de Aprender ao Longo da Vida*. Portalegre: Artmed.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in Education* (5ª ed.). Londres: Routledge.
- Contreras, J.M. (1999). *Como trabalhar em grupos: introdução à dinâmica de grupos* (2ª ed.). São Paulo: Paulus.
- Cortez, M. (2006). *A Construção da Identidade Masculina em Profissões Tradicionalmente Femininas: O caso da educação de infância*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Costa, M. H., Paixão, M. & Monteiro, M. (2000). Dicionário de Formação – Uma Estratégia de Formação. *Educare et Educare* , 9, 181-202.
- Coutinho, C. P. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: Universidade do Minho.
- Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988). *Proposta Global de Reforma - Relatório Final*. Lisboa: ME/GEP.
- Damas, M. & de Ketele, J. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Almedina.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- De Bruyne, P.; Herman, J. & De Schoutheele, M. (1975). *Dynamique de la Research en Science Sociales*. Vendôme: PUF.
- Decenzo, D. A. & Robbins, S. P. (2001). *Administração de recursos humanos* (6ª ed.). Rio de Janeiro: LTC.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de Dezembro (Estatuto dos Jardins de Infância).

Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de Junho (Princípios Gerais da Lei Quadro)

Decreto-Lei n.º 27.279, de 24 de Novembro de 1936 (Suspensa a Matrícula nas Escolas do Magistério Primário).

Decreto-Lei n.º 13.619, de 17 de Maio de 1927 (Reorganiza o Ensino Primário).

Decreto-Lei n.º 26.893 de 15 de Agosto de 1936 (Criação da Obra das Mães pela Educação).

Decreto-Lei n.º 408/88, de 9 de Novembro (Autoriza a Criação da Escola Superior de Educação João de Deus)

Dubar, C. (1997). *A Socialização: Construção das Identidades Sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.

Dubar, C. (1997). Formação, trabalho e identidades profissionais. In R. Canário, *Formação e situações de trabalho* (pp. 43-52). Portugal: Porto Editora.

Duncan, R. & Weiss, A. (1979) Organizational learning: implications for organizational design, *Research in Organizational Behavior*, In B. M. Staw, *Research in Organizational Behavior* (pp. 75-123). Greenwich, CT: JAI Press.

Dutra, J. S. (2004). *Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna*. São Paulo: Atlas.

Drucker, P. F. (1996). *Sociedade pós-capitalista* (5ª ed.). São Paulo: Pioneira.

Esteve, J. M. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos.

Estrela, M. (1997). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora

Estrela, M. (1998). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula* (3ª ed.). Porto: Porto Editora, 1998.

Etzioni, A. (1974). *Análise Comparativa de Organizações Complexas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.

Feldman, D.C. (1976). A contingency theory of socialization. *Administrative Science Quarterly*, 21, 433-452.

Ferreira, J. M., Neves, J. & Caetano, A. (1996). *Psicossociologia das Organizações*. Alfragide: Editora McGraw-Hill.

Ferry, G.(1991). *El trayecto de la formación*. Madrid: Paidós

Figueiredo, J. C. (1999). *O Activo Humano na Era da Globalização*. São Paulo: Negócio.

- Formosinho, J. (2000). Especialização docente e administração das escolas – análise das dimensões da especialização docente e problematização da sua articulação com a administração das escolas. *Educação, Sociedade e Culturas*, 13, 7-42.
- Formosinho, J. e Sarmento, T. (2000). Prolongamento de horários nos Jardins de Infância da rede pública do Ministério da Educação – de serviço à criança a um serviço à família, in *Actas do Congresso Internacional Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*, vol. III, IEC-UM, Braga.
- Friedberg, E. (1993). *O poder e a regra: dinâmicas da acção organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Froebel, F. (2001). *A educação do Homem*. Passo Fundo, RS: UFP.
- Gaio, M. (2005), A inserção profissional de diplomados do ensino superior numa perspectiva educativa. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 34, 31-44.
- Garcia, C. (1999). *Formação de professores – para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Ghiglione, R.; Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática* (4ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Gil, A. C. (2001). *Gestão de Pessoas: Enfoque nos papéis profissionais*. São Paulo: Atlas.
- Glazier, J. D. & Powell, R. R. (1992). *Qualitative research in information management*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Gomez, F.; Rivas, P. (1989). *Estruturas Organizativas e Informação na Empresa*. Lisboa: Editorial Domingos Barreira.
- Godson, I. (1992). Dar Voz ao Professor: As Histórias de Vida dos Professores e o seu Desenvolvimento Profissional. In A. Nóvoa, *Vidas de Professores* (pp.63-78). Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, J.A. (1992). A Carreira das Professoras do Ensino Primário. In A. Nóvoa, *Vidas de Professores* (pp.141-169). Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, J. A. (1996). Formar Professores para o Século XXI. Reflectir. *Revista da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve*. 1, 31-35.
- Gonçalves, J. A. (2000). *Ser professor do 1º ciclo – Uma carreira em análise*. Tese de Doutoramento policopiada, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Gonzalez, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: Educ.

- Gonzalez, F. (1998). Lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación de la psicología social. *Psicologia & Sociedade*, São Paulo, 10, 2, 32-52.
- Goetz, J. e LeCompte, M. (1984). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. Orlando FL: Academic Press.
- Goffman, E. (1975). *The Presentation of Self in Everyday Life*. London: Penguin.
- Gontijo, C.L. (2005, Março/Junho). Socialização, cultura e constituição do sujeito: um estudo de caso. *Gestão do Conhecimento*. PUC Campus Poços de Caldas, 1, 1, 1-18.
- Grácio, R. (1981). Perspectivas Futuras. In M. Silva, Manuela & I. Tamen, *Sistema de Ensino em Portugal* (pp. 649-696). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grilo, E. (1994). O Sistema Educativo. In A. Reis, *Portugal – 20 Anos de Democracia* (pp.406-435). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Guarnieri, M. R. (1996). *Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão*. Tese de doutoramento. Universidade Federal de São Carlos.
- Guzzo, R., & Dickson, M. (1996). Teams in organizations: recent research on performance and effectiveness. *Annual Review of Psychology*, 47, 307-338.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*, Lisboa: Macraw Hill de Portugal
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, Cultura y Posmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A., Fullan, M. (2000). *A escola como organização aprendente: Buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre, RS.: Artmed, 2000.
- Horkheimer, M. e Adorno, T. (1973). *Temas básicos de Sociologia*. São Paulo: Cultrix e EDUSP.
- Handal, G. & Lauvas, P. (1987). *Promoting reflective teaching. Supervision in action*. England: Open University Press.
- Hill, M. e Hill, A. (2002). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hoy, W. P. (1986). *Effective Supervision: Theory Into Practice*. New York: Random House.
- Huberman, M. (1991). Survivre à la première phase de la carrière. *Cahiers Pédagogiques*, 290, 15-17.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida Profissional dos professores. In A. Nóvoa, *Vidas de professor* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Huberman, M. (1993): *The Lives of Teachers*. New York: Teachers College Press, Columbia University.

- Hughes, E. (1958). *Men and Their Work*. Glencoe: The Free Press.
- Imbernón, F. (2000). *Formação docente e profissional. Formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo : Cortez.
- Idanez, M. J. A. (2004). *Como animar um grupo: princípios básicos e técnicos*. Petrópolis: Vozes.
- Igea, D.; Agustín, J.; Beltrán, A.; & Martín, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Iturra, R. (1990). *Fugirás à escola para trabalhar a terra*. Lisboa: Escher.
- Kagan, D.M. (1992). Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.
- Ketele, J.M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kishimoto, T (2002). Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In M. L. Machado, *Encontros e desencontros em educação infantil* (pp. 107-117). São Paulo: Cortez Editora.
- Kolb, D. A. (1984). *Experimental learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice – Hall.
- Kovács, I. (2002). *As Metamorfozes do Emprego*. Oeiras: Celta Editora.
- Kruger, H. (1998). Processos Grupais. Texto inédito, Universidade Gama Filho, Departamento de Psicologia.
- Kohan, W. O. (2003). *Infância. Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Lapassade, G. (1977). *Grupos, Organizações e Instituições*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves.
- Laevers, F. (1998). Understanding the world of objects and of people: intuition as the core element of deep level learning. *International Journal of Educational Research*, 29, 69-86.
- Laevers, F. (2003). Experiential education - Making care and education more effective through well being and involvement. In F. Laevers & L. Heylen, *Involvement of children and teacher style, Insights from an International Study on Experiential Education* (pp.13-24). Leuven: University Press.
- Laevers, F. (2004, Setembro). *The curriculum as a means to raise the quality of ECE: a critical analysis of the impact of policy*. Malta: Conferência realizada em 14th Annual Conference on Quality in Early Childhood Education, subordinada ao tema Quality Curricula: the influence of research, policy and praxis.

- Laevers, F. (2004, Novembro). *Competences in teacher education. Implications of a process-oriented approach*. Leuven: Conferência realizada em International Conference Improving quality of education, Working on basic competences in teacher education, a process oriented approach.
- Lane, S. & Codo, W. (1994). *Psicologia Social: o homem em movimento* (13.^a ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Lei n.º 233 de 7 de Julho de 1914 (Reforma do Ensino Normal Primário).
- Lei n.º 1.941, de 11 de Abril de 1936 (Reestruturação do Ministério da Instrução Pública).
- Lei n.º 5/77, de 1 de Fevereiro (Cria o Sistema Público da Educação Pré-Escolar).
- Lemberger, J., Hewson, P. & Park, H. (1999, Maio). Relationships between prospective secondary teachers' classroom practice and their conceptions of biology and on teaching science. *Science Education*, pp. 347-372, 3, 83.
- Lévy-Leboyer, C. (1994). *A Crise das Motivações*. São Paulo: Atlas.
- Lima, E. F. (2004). A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. *Revista do Centro de Educação*, Universidade Federal de Santa Maria, 29, 2, 85-98.
- Lipianski, E. et. al. (1990). Identite Subjective et Interaction. In. C. Camilleri, *Stratégies Identitaires* (pp. 22-23). Paris: Presses Universitaires de France..
- Liston, D. & Zeichner, K. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Lopes, A. (2000). A construção de identidades profissionais docentes: Identidade situada e mudança identitária em docentes do 1º ciclo do ensino básico. *Revista Inovação*, 13, nº 2-3.
- Lopes, A. (2001). *Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação – A construção de Identidades Profissionais Docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lorga, S. (2003). *Internacionalização e Redes de Empresas: conceitos e teorias*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Louis, M. R. (1980). Surprise and sense making: what newcomers experience in entering unfamiliar organizational settings. *Administrative Science Quarterly*. 25,2, 226-251.
- Loureau, R. (1975). *A Análise Institucional*. Petrópolis: Vozes.

- Machado, C. (1997). *Começar a Ensinar a Construção da Identidade Profissional: Actas do 1º Congresso Luso-Espanhol de Psicologia da Educação*. Coimbra: Apport.
- Machado, C. (2002). *O Desenvolvimento do Professor*. Textos Policopiados e Distribuídos pela autora na Disciplina de Desenvolvimento do Professor e Processo de Formação, do Mestrado em educação: Variante Supervisão Pedagógica. Évora: Universidade de Évora.
- Machado, M. (1998). *Equipes de trabalho: sua efectividade e seus preditores*. Tese de mestrado inédita. Brasília: Universidade de Brasília.
- Mailhiot, G. B. (1991). *Dinâmica e gênese dos grupos* (7ª ed.). São Paulo: Livraria duas cidades.
- Marcelo, C. (1988). Análises de los procesos de selección de contenido y su enseñanza em profesores de Educación General básica principiantes e expertos. In A. Villa, *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp.90-98). Madrid: Narcea.
- Marcelo Garcia, C. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*: Porto: Porto Editora.
- Mason, J. (1998). *Qualitative Researching*. London: SAGE.
- Maximiano, A. C. A.(2004). *Introdução à administração* (6ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Matos, S. C. (2006). Para a História da Escola Privada em Portugal – Da Regeneração ao Estado Novo. In J. Pintassilgo, *História da Escola em Portugal e no Brasil*. Lisboa: Colibri.
- Mejia, L.R.G., Balkin, D.B. & Cardy, R.L. (1995). *Managing Human Resources*. USA: Prentice Hall.
- Mendes, R. (2005), *Aplicação de Técnicas Exploratórias Multivariadas à Análise do Ingresso na Universidade: o caso do IST*. Lisboa: ISEGI-UNL.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1984) . *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. Beverly Hills, CA: SAGE.
- Milheiro, J. (2001). *Sexualidade e Psicossomática*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: Dom Quixote.
- Moita, M. C. (1992). Percursos de Formação e de Transformação. In A. Nóvoa (ed.), *Vidas de Professores* (pp. 111-140). Porto: Porto Editora.
- Morales, J. F. (1987). El estudio de los grupos en el marco de la Psicología Social. In C. Huici, *Estructura y procesos de grupo*. Madrid: Uned.
- Moscovici, F. (1985). *Desenvolvimento interpessoal*. Rio de Janeiro: LTC.
- Mucchielli, R. (1980). *O trabalho em Equipa*. São Paulo: Martins Fontes.

- Muñoz, T. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. Etapas del proceso investigador: Instrumentación*. Almendralejo, España.
- Not, L. (1989). *L'enseignement répondant*. Paris: PUF.
- Nóvoa, A. (1987). *Le Temps des Professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII.è-XX.è siècle)*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Nóvoa, A. (1989). *Dos Professores - Quem são? Onde vêm? Para onde vão?*. Lisboa, ISEF-UTL.
- Nóvoa, A. (1991). O Passado e o Presente dos Professores. In A. Nóvoa, *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (1998). *La profession enseignante en Europe: analyse historique et sociologique. In Histoire & comparaison (essais sur l'éducation)*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2001). Professor se forma na escola. *Revista Nova Escola*, 142. Versão Electrónica. Recuperado em 2008, Dezembro 15, de <<http://revistaescola.abril.uol.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>>.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Oliveira, M. (1995). *Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico* (2ª. ed.). São Paulo: Scipione.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: Um estudo de caso*. Tese de doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). A visão de qualidade da Associação Criança: Contributos para uma definição. In J. Oliveira-Formosinho & J. Formosinho, *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto* (pp.14-23). Braga: Livraria Minho.
- Ortiz, F.C.(1992). *Creatividad + Dinámica de Grupo = Eureka*. Habana: Pueblo y Educación.
- Pacheco, J. A. (1995). *Formação de professores: teoria e praxis*. Braga: IEP.
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, CA: SAGE.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and Research methods* (2ª ed.). Newbury Park: SAGE.

- Peretti, J. M. (2001). *Recursos Humanos*. Lisboa: Sílabo.
- Perry, J. (1975). *Personal Identity*. Berkeley, University of California Press.
- Pichon, R. (1980). *El Proceso Grupai — Del Psicoanálisis a la Psicología Social* (5ª ed.). Buenos Aires: Nueva Vision.
- Pimenta, S. G. (2006). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In S. G. Pimenta, & E. Ghedin, *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (4.ed.). São Paulo: Cortez.
- Pintassilgo, J. (1998). *República e Formação de Cidadãos. A Educação Cívica nas Escolas Primárias da Primeira República Portuguesa*. Lisboa: Edições Colibri
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Ponte, J. P., Januário, C., Ferreira, I. C., & Cruz, I. (2000). Por uma formação inicial de professores de qualidade. (Documento de um grupo de trabalho do CRUP — Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas).
- Rodrigues, A. (1995). *Psicologia social para principiantes* (2ª. ed.). Petrópolis: Vozes.
- Roldão, M.C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As Questões dos Professores*. Lisboa. Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2008). Função docente : natureza e construção do conhecimento profissional. *Saber (e) Educar*. Porto: ESE de Paula Frassinetti.
- Santiago, R. A., (2001). A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional In I. Alarcão, *Escola Reflexiva e Supervisão, Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp.25-42). Porto: Porto Editora.
- Santos Guerra, M. A. (2001). *A Escola que Aprende*. Porto: Asa.
- Sarmiento, M. (1998), Autonomia e regulação da mudança organizacional das escolas. *Revista de Educação*, 7, 2, 15-26.
- Sarmiento, M. (1999, Outubro). Identidades Profissionais de educadoras de Infância. Uma Construção Partilhada. *Cadernos de Educador de Infância*, 52, 19-22.
- Sarmiento, M.J. (2001). A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In R. L. Garcia, *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Sartre, J.P.(1960). *Critique de la Raison Dialectique*. Paris: Gallimard.
- Serrão, J. (1981). Estrutura Social, Ideologias e Sistemas de Ensino. In M. Silva, & I. Tamen, *Sistema de Ensino em Portugal* (pp.17-45). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Schein, E (1982). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Schön, D. (1983). *The reflective practioner: how professional think in action*. New York: Basic Books.
- Shweinhart, L. e Weikart, D. (1997). *Lasting differences: The High/Scope Preschool Curriculum Comparision study through age 23*. Ypsilanti: High/Scope Press.
- Seng, P. (1990). *A Quinta Disciplina*. São Paulo: Nova Cultural.
- Senge, P. (2005). *As Escolas que Aprendem*. Portalegre: Artmed.
- Severino, A. J. (2001). Identidade e tarefas da filosofia da educação, in A. J. Severino, *Educação, sujeito e história*, São Paulo, Olho D'água.
- Setton, M. G. J. (2002), A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED, 20, 60-70.
- Shinyashiki, G. T. (2000). *O Processo de Socialização Organizacional um estudo de caso de trainees*. Tese de Doutorado. São Paulo: Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo.
- Sidor, C. (2000). *Integração de Novos Colaboradores: análise comparativa sobre programas de integração*. Trabalho de conclusão do curso de Administração. Curitiba: SPEI campus de Curitiba/PR.
- Silva, T. T. (1992). *O que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre: Artes médicas.
- Silverman, D. (1994). *Interpreting Qualitative Data – Methods for Analysing talk, text, and interaction*. London: Sage.
- Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 2-9.
- Sprinthall, N. , Reiman, A. & Thies-Sprinthall, L. (1996). Teacher professional development. In J. Sikula, T. Buttery, & E. Guyton, (ed.). *Handbook of research on teacher education* (2ª ed.)(pp.666-703). Newyork: Macmillan.
- Steinar, K. (1996). *Interviews. An introduction to Qualitative Research Interviewing*. London: SAGE.
- Robbins. S. (1998). *Comportamento Organizacional* . Rio de Janeiro: Ltc.
- Stewart, T. A. (1998). *Capital intelectual: a nova vantagem competitiva das empresas* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Campus.
- Tardif, M., y Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, 73, 209-244.
- Teodoro, A. (2006). *Professores, para quê? Mudanças e desafios na profissão docente*. Porto: Profedições.

- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: analysis types and software tools*. New York: Falmer.
- Tuckman, B. (2002). *Manual de Investigação em educação – Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. (2ª ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Urry, J. (2001). *O tempo, a Complexidade e o Global*. Oeiras: Celta.
- Vale, I. (2000). *Didáctica da Matemática e Formação Inicial de Professores num Contexto de Resolução de Problemas e de Materiais Manipuláveis*. Aveiro. Universidade de Aveiro.
- Van Maanen, J. (1976). Breaking in: socialization to work. In R. Dubin. (ed.), *Handbook of work, organization and society*. Chicago: Rand McNally College Publishing Company.
- Van Maanen, J. & Schein, E.H. (1979). Towards a theory of organizational socialization, In B. M. Staw (Ed.), *Research in Organizational Behavior* (209-264). Greenwich: JAI Press.
- Vasconcelos, T. (2004). A Educação de Infância é uma Ocupação Ética. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 38, 109-127.
- Veeman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143- 178.
- Veeman, S. (1988). El proceso de llegar a ser profesor: um análisis de la formación inicial. In A. Villa, *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp.39-68). Madrid: Narcea.
- Veiga, F. H. (1996). *Recolha de dados: O Questionário*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Wanous, J. P. (1992). *Organizational Entry: Recruitment, Selection, Orientation and Socialization of Newcomers*. Reading: Addison-Wesley Publishing Company.
- Wanous, J. P. , Reichers, A. E. & Malik, S. D. (1984). *Organizational socialization and group development: toward an integrative perspective*. *Academy of Management Review*, 9, 4, 670-683.
- Watts-Davies, R. (1993). *Manual de Acolhimento* (1ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- West, M., Borrill, C., & Unsworth, K. (1998). Team effectiveness in rganizations. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 13, 1-48.
- Whitebread, D. (1996). *Teaching and learning in the early years*. London and New York: Routledge.

Zabalza, M. A. (2004). *O ensino universitário: seu cenário, seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.

Zeichner, K. M. & Gore, J. M. (1990). Teacher Socialization. In R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 329-348). New York: Macmillan.

Zeichner, K. M. (1993). *Formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa.

Zimerman, D.E. & Osório, L. C. (1997). *Como trabalhamos com grupos*. Porto Alegre: Artes Médicas.

APENDICES - A - Entrevista

Transcrição integral da entrevista

Entrevistada: Directora de um Jardim-Escola

Boa tarde, como sabes o tema do meu projecto é sobre integração de professores e por isso necessito de recolher alguns dados. Desta forma, vou-te fazer algumas questões, pode ser?

1- Questão:

Que tipo de informações são disponibilizadas aos novos docentes quando iniciam a suas funções no Jardim-Escola?

R. - Ora bem, então os docentes no primeiro dia em que trabalham no J.E., no dia 1 de Setembro assistem à primeira reunião geral com todos os professores. Logo aí, nessa reunião são transmitidas algumas informações, nomeadamente ao nível do planeamento do ano escolar, tudo aquilo que planeamos para o decorrer do ano escolar, posteriormente (pois já não faz muito sentido nessa reunião) é-lhes dado a conhecer o Projecto Educativo da Escola e algumas indicações sobre o ano que eles vão leccionar e como é que se processa toda a estrutura ao nível de trabalhos dos alunos, ao nível de hábitos aqui da escola e determinadas regras que no fundo eles têm de cumprir.

Mas isso depois da primeira reunião, ou antes?

R. – Às vezes quando eles se deslocam ao J.E., antes dessa reunião, é-lhes dada alguma informação, outras vezes quando eles só sabem durante o mês de Agosto onde é que vão ficar colocados, e só vêm no dia 1 de Setembro, nessa altura, nesse dia é-lhes dado as informações necessárias. Claro que por vezes há falha de informação, não é? Posso não me lembrar de tudo e determinados aspectos que vão acontecendo ao longo do ano e que a pessoa vai pondo ao corrente.

Quando são dadas essas indicações, os hábitos do J.E. e essas indicações, é feita uma visita ao J.E. para conhecerem as instalações, ou nem sempre?

R. – Bem, vamos lá ver, nós temos tido sempre pessoas que vêm para cá trabalhar, que já estagiaram neste J.E., portanto não é completamente desconhecido, eles têm um conhecimento, eles sabem como é o nosso J.E., são pessoas que dalgum modo, ou no 1º, ou no 2º, ou no 3º, ou no 4º ano já por aqui passaram. E muitas delas, como por exemplo o caso do novo elemento que nós temos este ano, em que estagiou os quatro anos aqui no J.E. da Estrela.

2 – Questão

Quais os procedimentos adoptados por parte do J.E. como facilitador da integração de um novo elemento na organização?

R.- Nesse aspecto, eu acho que nós temos uma vantagem que é a vantagem de eles já aqui terem estado, conhecerem todas as pessoas, nomeadamente até conhecerem muito bem algumas turmas, especialmente onde tiveram mais tempo de estágio. Portanto não existe, digamos assim, nenhum plano integrador porque geralmente não vem ninguém de fora. De fora, de fora, fui só mesmo eu!! Não conhecia nem o método, nem nada! O que no entanto, não quer dizer que não se faça esse plano... acho que esse plano, apesar de conhecerem o J.E. continua a ser importante, não só porque pode vir alguém de fora, que não conheça o J.E., como também mesmo que já conheçam, o que é que eles conhecem?... conhecem as professoras, conhecem a dinâmica da escola, mas há determinados aspectos que enquanto estagiários não têm acesso, não é? Pronto, lá está, depois é-lhes facilitado informações e documentação a esse nível, mas no entanto, se for realizado um plano integrador de certeza que vão falhar muito menos coisas do que poderão falhar, eventualmente, sem plano.

3 – Questão

Como descreve este J.E. enquanto organização no que diz respeito aos processos grupais e a sua influência no novo elemento?

R. – Pois lá está, é exactamente isso, eles como já se conhecem, não é um desconhecido. As pessoas já conhecem minimamente aquele estagiário, mesmo que não o tenham tido: por informações das colegas... Muitas vezes é diferente depois como professor mas, independentemente disso, as pessoas conhecem-se. E, mesmo que não tenham estagiado em determinadas turmas, como há muitos trabalhos que, como tu sabes: festa de Natal; festa de final de ano, entre outras coisas, em que eles participam e que é a nível global, com todos os professores da escola, pelo menos um bocadinho todos acabam por conhecê-lo, não é? Portanto, acho que nesse aspecto é uma questão favorável para quem entra e para quem recebe.

Portanto achas que é fácil uma pessoa se integrar no nosso grupo?

R. – Sim, acho que é fácil. Como também é fácil para o grupo do J.E. aceitar, receber alguém, não é? Agora, distinguindo um bocadinho as coisas e falando de mim, não sei se tem alguma vantagem para o teu trabalho, mas eu lembrando-me da minha integração, neste J.E., não tem nada a ver com a integração que é feita agora! Mas lá está: eu era uma desconhecida. Eu, nos primeiros tempos não fui aceite pelas pessoas do

grupo, também é difícil termos um grupo todo a aceitar, ninguém aceita da mesma maneira, não é? Uns aceitam melhor, outros aceitam pior, exactamente porque já conhecem determinadas facetas daquela pessoa que lhe agrada ou não lhe agrada, agora eu, como total desconhecida, que não conhecia ninguém e ninguém me conhecia a mim, posso dizer que, foi uma integração bastante difícil. Mas eu acho que agora o J.E., nesta altura está mais habituado, porque antigamente o corpo docente era muito mais estável. Hoje, o corpo docente é mais instável, tivemos aqui inúmeras pessoas, principalmente nos últimos dez anos, que saíram com alguma frequência. E depois não é só isso, na altura, a faixa etária das pessoas era uma faixa etária de pessoas mais velhas, hoje a faixa etária das educadoras e professoras, deste J.E. são mais novas e encaram as coisas de outra maneira.

4 – Questão

Qual a importância que atribui à existência de um programa de integração? Porquê?

R. – Eu acho que é extremamente importante, e eu estou aqui há dois anos, como directora e sinto que ainda cometo determinadas falhas nesse aspecto. E que falhas são essas? São exactamente alguns pormenores que eu julgo tão óbvios, e depois como também já fui professora, que não... só depois, quando elas falham é que reparo que para eles, realmente falharam, mas... por consequência de uma falha minha, porque não as informei sobre o assunto, sobre esse aspecto e portanto, eu acho que um plano integrador serviria, quanto não fosse para um guia para a pessoa responsável que os recebe cometer o menor número de falhas possível. Por isso, eu conto com isso, embora neste momento há uma dinâmica de grupo bastante forte neste J.E., e não acho que haja má receptividade aos novos elementos. Conto sempre também com a ajuda principalmente do par pedagógico, que trabalha com essa pessoa, para lhe dar algumas indicações que eu possa não lhe ter dado. Portanto, eu acho que esse plano é extremamente útil principalmente para mim, porque acho que ainda cometo falhas nesse aspecto. Porque aquilo que a pessoa mais se preocupa, e talvez por eu ter sentido na pele aquilo que senti, o que mais me preocupa quando entra uma pessoa nova no J.E., é que as pessoas sejam simpáticas para ela, que a recebam bem. Depois vem então as regras, o que tem de fazer, o que não tem de fazer, o que é permitido, o que não é permitido, o que é o Projecto Educativo, isso para mim é secundário, percebes? Como eu senti que não fui bem recebida e que passei um ano horrível... não quero que as pessoas se sintam mal. Para mim este é o factor principal! Primeiro o bem-estar e depois vem o resto.

Queres dizer mais alguma coisa?

R. - Por acaso quero! Eu esqueci-me de uma coisa! O novo elemento tem sempre uma obrigação... que é imposta pela escola e que não pode falhar, que é: com o seu primeiro ordenado, tem de comprar uns docinhos para o nosso pequeno-almoço, como uma forma de integração, e aí estamos todos, nessa manhã, a comer os docinhos que o novo colega comprou com o seu primeiro ordenado.

Muito obrigada.

R. - De nada, sabes que contas sempre!

APENDICES - B - Inquéritos por Questionário

Inquérito por questionário

Por favor, coloque um x no quadrado, que melhor se adapta à sua opinião.

1. O Jardim-Escola onde trabalha é uma organização.

- “As organizações são grupos sociais deliberadamente orientadas para a realização de objectivos, que, de forma geral, se traduzem no fornecimento de produtos e serviços” Maximiano (2004)
- “A essência das organizações está nas pessoas, sem as pessoas jamais existiriam organizações. As pessoas são a alma das organizações, aquilo que lhe dá vida e vigor” Chiavenato (2004).
- ① “Nas quais as pessoas expandem continuamente a sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam, onde surgem novos e elevados padrões de raciocínio, onde a aspiração colectiva é libertada e onde as pessoas aprendem continuamente a aprender em grupo”, (Senge, 1990).

Explique a sua opção ^② Penso que uma pessoa só pode evoluir enquanto pessoa e profissionalmente se estiver realmente integrada num grupo. Se ^③ um ser humano não vive, nem sobrevive sozinho, também não aprende sozinho. ^{2/3}

- ④ Evolvimos e aprendemos muito mais trabalhando em grupo e equipa. Mas, são as pessoas que fazem a organização. ^{1/3}

2. O conhecimento sobre a organização é fundamental.

- ⑥ “A socialização é afectada pelas informações prévias que o indivíduo obtém da organização, assim como pelo realismo dessas informações” Bauer e Green, (1998).
- “A missão, a visão, os objectivos organizacionais, os seus valores e a sua cultura, fazem o contexto organizacional da empresa, e este deve ser bem conhecido do novo colaborador” Chiavenato (2004)
- “O indivíduo aprende valores, normas e comportamentos esperados, que vão permitir que este participe como membro da organização de um processo contínuo durante a sua carreira dentro da organização” Van Maanen (1976).

7
Explique a sua opção Apesar de não ser uma pessoa que se deixa influenciar pelas "más opiniões", julgo que os juízos de valor, muitas vezes errados que se fazem antes de começar a trabalhar podem afectar a socialização dos outros e até o desempenho da própria pessoa. 2/3

3. A integração das pessoas nas organizações é de importância capital. 1/3

"A introdução de um empregado novo no seu trabalho é feita através de uma programação sistemática. Conduzida pelo seu chefe imediato, por um colega ou instrutor especializado" Chivenato (2002).

9 "A integração vai permitir o preenchimento de lacunas ou falta de conhecimentos sobre a respectiva função". Gil (2001)

"Há a mentalidade de que se o professor pensar sozinho sobre sua prática vai conseguir alterá-la, tornando-se o único responsável pelo seu desenvolvimento profissional". Lima (2004)

10
Explique a sua opção Uma integração bem feita, quando se chega pela primeira vez à organização é importante para que ninguém se sinta perdido ao cometer erros mais tarde. Como a informação dos horários, conhecer a função que vai desempenhar e as funções dos colegas. 1, 3, 5

4. A formação revela-se de extrema importância para uma melhor integração dos novos docentes.

12 "A formação é fundamental e condição *sine qua non*, para a aprendizagem de aspectos de como ensinar e de como se inserir no espaço escolar e na profissão docente" Ponte et. al. (2000)

"Um modelo de formação docente alicerçado na experiência, nos conhecimentos e nas crenças, os quais se articulavam com o contexto de trabalho, num processo interactivo-reflexivo" Chantraine-Demailly (1992)

"Um corte da formação da administração central, passando-a para uma formação centrada na escola e integrando o plano estratégico da mesma, orientada para a resolução de problemas" Barroso (1997)

13
Explique a sua opção: A formação é fundamental para a integração na vida activa.

14 Quando comecei a trabalhar, embora tivesse sido muitas horas de prática pedagógica, foi difícil perceber por onde começar e como começar.
no 1º ano de escolaridade. 3/5

5. Torna-se necessário a existência de um programa de integração para novos docentes.

- 16 “Realizado com o objectivo de dar ao novo empregado todas as informações necessárias para facilitar a sua integração na organização” Marra (2003)
- “O novo colaborador ser instruído em concordância com as exigências definidas na descrição da função que irá ocupar” Chiavenato (2002)
- “Intenta particularmente para a satisfação do colaborador e a adaptação célere deste à empresa” Watts-Davies, (1993).

15
Explique a sua opção: Quando iniciei a minha actividade profissional as únicas informações que me foram transmitidas foram: o horário de entrada e saída, o ano que leccionava e reconheci o espaço da instituição. 3/5
Mais tarde não percebia as horas de descanso, onde eram as actividades dos outros professores que me substituíam em horas não lectivas, para onde tinha de levar os meninos após as refeições. 3/5
Como tal, julgo ser fundamental um programa de integração para novos docentes com o objectivo de reterem todas as informações necessárias para se integrarem mais facilmente na organização e desempenhar as suas funções. 3/5

Inquérito por questionário

Por favor, coloque um x no quadrado, que melhor se adapta à sua opinião.

1. O Jardim-Escola onde trabalha é uma organização.

- 1) “As organizações são grupos sociais deliberadamente orientadas para a realização de objectivos, que, de forma geral, se traduzem no fornecimento de produtos e serviços” Maximiano (2004)
- “A essência das organizações está nas pessoas, sem as pessoas jamais existiriam organizações. As pessoas são a alma das organizações, aquilo que lhe dá vida e vigor” Chiavenato (2004).
- “Nas quais as pessoas expandem continuamente a sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam, onde surgem novos e elevados padrões de raciocínio, onde a aspiração colectiva é libertada e onde as pessoas aprendem continuamente a aprender em grupo”, (Senge, 1990).

Explique a sua opção

Esta organização trabalha para a obtenção de resultados, em especial, resulta dos esses que se confundem com os resultados das aprendizagens dos alunos. Os objectivos não são estabelecidos pelas pessoas da organização tendo em conta as necessidades, objectivos dos alunos, mas ~~esses~~ são estabelecidos exteriormente numa perspectiva de melhores aprendizagens.

2. O conhecimento sobre a organização é fundamental.

- ?? “A socialização é afectada pelas informações prévias que o indivíduo obtém da organização, assim como pelo realismo dessas informações” Bauer e Green, (1998).
- 4) “A missão, a visão, os objectivos organizacionais, os seus valores e a sua cultura, fazem o contexto organizacional da empresa, e este deve ser bem conhecido do novo colaborador” Chiavenato (2004)
- “O indivíduo aprende valores, normas e comportamentos esperados, que vão permitir que este participe como membro da organização de um processo contínuo durante a sua carreira dentro da organização” Van Maanen (1976).

5) Explique a sua opção: Apenas conhecendo bem os elementos referidos, o indivíduo poderá participar conscientemente e de forma activa na organização. 11/315

3. A integração das pessoas nas organizações é de importância capital.

- 6) “A introdução de um empregado novo no seu trabalho é feita através de uma programação sistemática. Conduzida pelo seu chefe imediato, por um colega ou instrutor especializado” Chivenato (2002).
- “A integração vai permitir o preenchimento de lacunas ou falta de conhecimentos sobre a respectiva função”. Gil (2001)
- “Há a mentalidade de que se o professor pensar sozinho sobre sua prática vai conseguir alterá-la, tornando-se o único responsável pelo seu desenvolvimento profissional”. Lima (2004)

2) Explique a sua opção: A integração deverá permitir que o indivíduo conheça os elementos referidos no ponto anterior. Assim parece-me melhor que exista uma programação e também um responsável por esta, que garanta, sem falhas, este conhecimento. 11/3

4. A formação revela-se de extrema importância para uma melhor integração dos novos docentes.

- “A formação é fundamental e condição *sine qua non*, para a aprendizagem de aspectos de como ensinar e de como se inserir no espaço escolar e na profissão docente” Ponte et. al. (2000)
- “Um modelo de formação docente alicerçado na experiência, nos conhecimentos e nas crenças, os quais se articulavam com o contexto de trabalho, num processo interactivo-reflexivo” Chantraine-Demilly (1992)
- 9) “Um corte da formação da administração central, passando-a para uma formação centrada na escola e integrando o plano estratégico da mesma, orientada para a resolução de problemas” Barroso (1997)

Explique a sua opção ⁽¹⁰⁾ Cada vez mais a formação parece fazer mais sentido se estiver integrada num contexto específico. Surgindo como desenvolvimento profissional a par do desenvolvimento organizacional. Desta forma ⁽¹¹⁾ ⁽¹²⁾ ⁽¹³⁾ ⁽¹⁴⁾ ⁽¹⁵⁾ ⁽¹⁶⁾ é essencial a formação integrada. |

5. Torna-se necessário a existência de um programa de integração para novos docentes.

- "Realizado com o objectivo de dar ao novo empregado todas as informações necessárias para facilitar a sua integração na organização" Marra (2003)
- "O novo colaborador ser instruído em concordância com as exigências definidas na descrição da função que irá ocupar" Chiavenato (2002)
- "Intenta particularmente para a satisfação do colaborador e a adaptação célere deste à empresa" Watts-Davies, (1993).

Explique a sua opção ⁽¹⁷⁾ Estas informações devem incluir o perfil do educando, a missão e a visão da escola, os seus objetivos, ~~os~~ os deveres do novo indivíduo bem como os seus direitos. | 1/3 |

No entanto, pela minha experiência posso verificar que ~~o~~ tal não acontece. ⁽¹⁸⁾ Apenas me foram dadas as "bas-vindas" e um conjunto de informações (como o horário a cumprir e o nome dos elementos de Turma que eu iria leccionar). ⁽¹⁹⁾ Tendo sido necessárias perguntas constantes às minhas colegas sobre os procedimentos a adoptar em variadíssimas situações. | 2/3

Non posso dizer que ⁽²⁰⁾ a minha integração tenha sido fácil, levando a dúvidas que neste fase ⁽²¹⁾ ⁽²²⁾ ⁽²³⁾ ⁽²⁴⁾ ⁽²⁵⁾ ⁽²⁶⁾ ⁽²⁷⁾ ⁽²⁸⁾ ⁽²⁹⁾ ⁽³⁰⁾ ⁽³¹⁾ ⁽³²⁾ ⁽³³⁾ ⁽³⁴⁾ ⁽³⁵⁾ ⁽³⁶⁾ ⁽³⁷⁾ ⁽³⁸⁾ ⁽³⁹⁾ ⁽⁴⁰⁾ ⁽⁴¹⁾ ⁽⁴²⁾ ⁽⁴³⁾ ⁽⁴⁴⁾ ⁽⁴⁵⁾ ⁽⁴⁶⁾ ⁽⁴⁷⁾ ⁽⁴⁸⁾ ⁽⁴⁹⁾ ⁽⁵⁰⁾ ⁽⁵¹⁾ ⁽⁵²⁾ ⁽⁵³⁾ ⁽⁵⁴⁾ ⁽⁵⁵⁾ ⁽⁵⁶⁾ ⁽⁵⁷⁾ ⁽⁵⁸⁾ ⁽⁵⁹⁾ ⁽⁶⁰⁾ ⁽⁶¹⁾ ⁽⁶²⁾ ⁽⁶³⁾ ⁽⁶⁴⁾ ⁽⁶⁵⁾ ⁽⁶⁶⁾ ⁽⁶⁷⁾ ⁽⁶⁸⁾ ⁽⁶⁹⁾ ⁽⁷⁰⁾ ⁽⁷¹⁾ ⁽⁷²⁾ ⁽⁷³⁾ ⁽⁷⁴⁾ ⁽⁷⁵⁾ ⁽⁷⁶⁾ ⁽⁷⁷⁾ ⁽⁷⁸⁾ ⁽⁷⁹⁾ ⁽⁸⁰⁾ ⁽⁸¹⁾ ⁽⁸²⁾ ⁽⁸³⁾ ⁽⁸⁴⁾ ⁽⁸⁵⁾ ⁽⁸⁶⁾ ⁽⁸⁷⁾ ⁽⁸⁸⁾ ⁽⁸⁹⁾ ⁽⁹⁰⁾ ⁽⁹¹⁾ ⁽⁹²⁾ ⁽⁹³⁾ ⁽⁹⁴⁾ ⁽⁹⁵⁾ ⁽⁹⁶⁾ ⁽⁹⁷⁾ ⁽⁹⁸⁾ ⁽⁹⁹⁾ ⁽¹⁰⁰⁾ ⁽¹⁰¹⁾ ⁽¹⁰²⁾ ⁽¹⁰³⁾ ⁽¹⁰⁴⁾ ⁽¹⁰⁵⁾ ⁽¹⁰⁶⁾ ⁽¹⁰⁷⁾ ⁽¹⁰⁸⁾ ⁽¹⁰⁹⁾ ⁽¹¹⁰⁾ ⁽¹¹¹⁾ ⁽¹¹²⁾ ⁽¹¹³⁾ ⁽¹¹⁴⁾ ⁽¹¹⁵⁾ ⁽¹¹⁶⁾ ⁽¹¹⁷⁾ ⁽¹¹⁸⁾ ⁽¹¹⁹⁾ ⁽¹²⁰⁾ ⁽¹²¹⁾ ⁽¹²²⁾ ⁽¹²³⁾ ⁽¹²⁴⁾ ⁽¹²⁵⁾ ⁽¹²⁶⁾ ⁽¹²⁷⁾ ⁽¹²⁸⁾ ⁽¹²⁹⁾ ⁽¹³⁰⁾ ⁽¹³¹⁾ ⁽¹³²⁾ ⁽¹³³⁾ ⁽¹³⁴⁾ ⁽¹³⁵⁾ ⁽¹³⁶⁾ ⁽¹³⁷⁾ ⁽¹³⁸⁾ ⁽¹³⁹⁾ ⁽¹⁴⁰⁾ ⁽¹⁴¹⁾ ⁽¹⁴²⁾ ⁽¹⁴³⁾ ⁽¹⁴⁴⁾ ⁽¹⁴⁵⁾ ⁽¹⁴⁶⁾ ⁽¹⁴⁷⁾ ⁽¹⁴⁸⁾ ⁽¹⁴⁹⁾ ⁽¹⁵⁰⁾ ⁽¹⁵¹⁾ ⁽¹⁵²⁾ ⁽¹⁵³⁾ ⁽¹⁵⁴⁾ ⁽¹⁵⁵⁾ ⁽¹⁵⁶⁾ ⁽¹⁵⁷⁾ ⁽¹⁵⁸⁾ ⁽¹⁵⁹⁾ ⁽¹⁶⁰⁾ ⁽¹⁶¹⁾ ⁽¹⁶²⁾ ⁽¹⁶³⁾ ⁽¹⁶⁴⁾ ⁽¹⁶⁵⁾ ⁽¹⁶⁶⁾ ⁽¹⁶⁷⁾ ⁽¹⁶⁸⁾ ⁽¹⁶⁹⁾ ⁽¹⁷⁰⁾ ⁽¹⁷¹⁾ ⁽¹⁷²⁾ ⁽¹⁷³⁾ ⁽¹⁷⁴⁾ ⁽¹⁷⁵⁾ ⁽¹⁷⁶⁾ ⁽¹⁷⁷⁾ ⁽¹⁷⁸⁾ ⁽¹⁷⁹⁾ ⁽¹⁸⁰⁾ ⁽¹⁸¹⁾ ⁽¹⁸²⁾ ⁽¹⁸³⁾ ⁽¹⁸⁴⁾ ⁽¹⁸⁵⁾ ⁽¹⁸⁶⁾ ⁽¹⁸⁷⁾ ⁽¹⁸⁸⁾ ⁽¹⁸⁹⁾ ⁽¹⁹⁰⁾ ⁽¹⁹¹⁾ ⁽¹⁹²⁾ ⁽¹⁹³⁾ ⁽¹⁹⁴⁾ ⁽¹⁹⁵⁾ ⁽¹⁹⁶⁾ ⁽¹⁹⁷⁾ ⁽¹⁹⁸⁾ ⁽¹⁹⁹⁾ ⁽²⁰⁰⁾ ⁽²⁰¹⁾ ⁽²⁰²⁾ ⁽²⁰³⁾ ⁽²⁰⁴⁾ ⁽²⁰⁵⁾ ⁽²⁰⁶⁾ ⁽²⁰⁷⁾ ⁽²⁰⁸⁾ ⁽²⁰⁹⁾ ⁽²¹⁰⁾ ⁽²¹¹⁾ ⁽²¹²⁾ ⁽²¹³⁾ ⁽²¹⁴⁾ ⁽²¹⁵⁾ ⁽²¹⁶⁾ ⁽²¹⁷⁾ ⁽²¹⁸⁾ ⁽²¹⁹⁾ ⁽²²⁰⁾ ⁽²²¹⁾ ⁽²²²⁾ ⁽²²³⁾ ⁽²²⁴⁾ ⁽²²⁵⁾ ⁽²²⁶⁾ ⁽²²⁷⁾ ⁽²²⁸⁾ ⁽²²⁹⁾ ⁽²³⁰⁾ ⁽²³¹⁾ ⁽²³²⁾ ⁽²³³⁾ ⁽²³⁴⁾ ⁽²³⁵⁾ ⁽²³⁶⁾ ⁽²³⁷⁾ ⁽²³⁸⁾ ⁽²³⁹⁾ ⁽²⁴⁰⁾ ⁽²⁴¹⁾ ⁽²⁴²⁾ ⁽²⁴³⁾ ⁽²⁴⁴⁾ ⁽²⁴⁵⁾ ⁽²⁴⁶⁾ ⁽²⁴⁷⁾ ⁽²⁴⁸⁾ ⁽²⁴⁹⁾ ⁽²⁵⁰⁾ ⁽²⁵¹⁾ ⁽²⁵²⁾ ⁽²⁵³⁾ ⁽²⁵⁴⁾ ⁽²⁵⁵⁾ ⁽²⁵⁶⁾ ⁽²⁵⁷⁾ ⁽²⁵⁸⁾ ⁽²⁵⁹⁾ ⁽²⁶⁰⁾ ⁽²⁶¹⁾ ⁽²⁶²⁾ ⁽²⁶³⁾ ⁽²⁶⁴⁾ ⁽²⁶⁵⁾ ⁽²⁶⁶⁾ ⁽²⁶⁷⁾ ⁽²⁶⁸⁾ ⁽²⁶⁹⁾ ⁽²⁷⁰⁾ ⁽²⁷¹⁾ ⁽²⁷²⁾ ⁽²⁷³⁾ ⁽²⁷⁴⁾ ⁽²⁷⁵⁾ ⁽²⁷⁶⁾ ⁽²⁷⁷⁾ ⁽²⁷⁸⁾ ⁽²⁷⁹⁾ ⁽²⁸⁰⁾ ⁽²⁸¹⁾ ⁽²⁸²⁾ ⁽²⁸³⁾ ⁽²⁸⁴⁾ ⁽²⁸⁵⁾ ⁽²⁸⁶⁾ ⁽²⁸⁷⁾ ⁽²⁸⁸⁾ ⁽²⁸⁹⁾ ⁽²⁹⁰⁾ ⁽²⁹¹⁾ ⁽²⁹²⁾ ⁽²⁹³⁾ ⁽²⁹⁴⁾ ⁽²⁹⁵⁾ ⁽²⁹⁶⁾ ⁽²⁹⁷⁾ ⁽²⁹⁸⁾ ⁽²⁹⁹⁾ ⁽³⁰⁰⁾ ⁽³⁰¹⁾ ⁽³⁰²⁾ ⁽³⁰³⁾ ⁽³⁰⁴⁾ ⁽³⁰⁵⁾ ⁽³⁰⁶⁾ ⁽³⁰⁷⁾ ⁽³⁰⁸⁾ ⁽³⁰⁹⁾ ⁽³¹⁰⁾ ⁽³¹¹⁾ ⁽³¹²⁾ ⁽³¹³⁾ ⁽³¹⁴⁾ ⁽³¹⁵⁾ ⁽³¹⁶⁾ ⁽³¹⁷⁾ ⁽³¹⁸⁾ ⁽³¹⁹⁾ ⁽³²⁰⁾ ⁽³²¹⁾ ⁽³²²⁾ ⁽³²³⁾ ⁽³²⁴⁾ ⁽³²⁵⁾ ⁽³²⁶⁾ ⁽³²⁷⁾ ⁽³²⁸⁾ ⁽³²⁹⁾ ⁽³³⁰⁾ ⁽³³¹⁾ ⁽³³²⁾ ⁽³³³⁾ ⁽³³⁴⁾ ⁽³³⁵⁾ ⁽³³⁶⁾ ⁽³³⁷⁾ ⁽³³⁸⁾ ⁽³³⁹⁾ ⁽³⁴⁰⁾ ⁽³⁴¹⁾ ⁽³⁴²⁾ ⁽³⁴³⁾ ⁽³⁴⁴⁾ ⁽³⁴⁵⁾ ⁽³⁴⁶⁾ ⁽³⁴⁷⁾ ⁽³⁴⁸⁾ ⁽³⁴⁹⁾ ⁽³⁵⁰⁾ ⁽³⁵¹⁾ ⁽³⁵²⁾ ⁽³⁵³⁾ ⁽³⁵⁴⁾ ⁽³⁵⁵⁾ ⁽³⁵⁶⁾ ⁽³⁵⁷⁾ ⁽³⁵⁸⁾ ⁽³⁵⁹⁾ ⁽³⁶⁰⁾ ⁽³⁶¹⁾ ⁽³⁶²⁾ ⁽³⁶³⁾ ⁽³⁶⁴⁾ ⁽³⁶⁵⁾ ⁽³⁶⁶⁾ ⁽³⁶⁷⁾ ⁽³⁶⁸⁾ ⁽³⁶⁹⁾ ⁽³⁷⁰⁾ ⁽³⁷¹⁾ ⁽³⁷²⁾ ⁽³⁷³⁾ ⁽³⁷⁴⁾ ⁽³⁷⁵⁾ ⁽³⁷⁶⁾ ⁽³⁷⁷⁾ ⁽³⁷⁸⁾ ⁽³⁷⁹⁾ ⁽³⁸⁰⁾ ⁽³⁸¹⁾ ⁽³⁸²⁾ ⁽³⁸³⁾ ⁽³⁸⁴⁾ ⁽³⁸⁵⁾ ⁽³⁸⁶⁾ ⁽³⁸⁷⁾ ⁽³⁸⁸⁾ ⁽³⁸⁹⁾ ⁽³⁹⁰⁾ ⁽³⁹¹⁾ ⁽³⁹²⁾ ⁽³⁹³⁾ ⁽³⁹⁴⁾ ⁽³⁹⁵⁾ ⁽³⁹⁶⁾ ⁽³⁹⁷⁾ ⁽³⁹⁸⁾ ⁽³⁹⁹⁾ ⁽⁴⁰⁰⁾ ⁽⁴⁰¹⁾ ⁽⁴⁰²⁾ ⁽⁴⁰³⁾ ⁽⁴⁰⁴⁾ ⁽⁴⁰⁵⁾ ⁽⁴⁰⁶⁾ ⁽⁴⁰⁷⁾ ⁽⁴⁰⁸⁾ ⁽⁴⁰⁹⁾ ⁽⁴¹⁰⁾ ⁽⁴¹¹⁾ ⁽⁴¹²⁾ ⁽⁴¹³⁾ ⁽⁴¹⁴⁾ ⁽⁴¹⁵⁾ ⁽⁴¹⁶⁾ ⁽⁴¹⁷⁾ ⁽⁴¹⁸⁾ ⁽⁴¹⁹⁾ ⁽⁴²⁰⁾ ⁽⁴²¹⁾ ⁽⁴²²⁾ ⁽⁴²³⁾ ⁽⁴²⁴⁾ ⁽⁴²⁵⁾ ⁽⁴²⁶⁾ ⁽⁴²⁷⁾ ⁽⁴²⁸⁾ ⁽⁴²⁹⁾ ⁽⁴³⁰⁾ ⁽⁴³¹⁾ ⁽⁴³²⁾ ⁽⁴³³⁾ ⁽⁴³⁴⁾ ⁽⁴³⁵⁾ ⁽⁴³⁶⁾ ⁽⁴³⁷⁾ ⁽⁴³⁸⁾ ⁽⁴³⁹⁾ ⁽⁴⁴⁰⁾ ⁽⁴⁴¹⁾ ⁽⁴⁴²⁾ ⁽⁴⁴³⁾ ⁽⁴⁴⁴⁾ ⁽⁴⁴⁵⁾ ⁽⁴⁴⁶⁾ ⁽⁴⁴⁷⁾ ⁽⁴⁴⁸⁾ ⁽⁴⁴⁹⁾ ⁽⁴⁵⁰⁾ ⁽⁴⁵¹⁾ ⁽⁴⁵²⁾ ⁽⁴⁵³⁾ ⁽⁴⁵⁴⁾ ⁽⁴⁵⁵⁾ ⁽⁴⁵⁶⁾ ⁽⁴⁵⁷⁾ ⁽⁴⁵⁸⁾ ⁽⁴⁵⁹⁾ ⁽⁴⁶⁰⁾ ⁽⁴⁶¹⁾ ⁽⁴⁶²⁾ ⁽⁴⁶³⁾ ⁽⁴⁶⁴⁾ ⁽⁴⁶⁵⁾ ⁽⁴⁶⁶⁾ ⁽⁴⁶⁷⁾ ⁽⁴⁶⁸⁾ ⁽⁴⁶⁹⁾ ⁽⁴⁷⁰⁾ ⁽⁴⁷¹⁾ ⁽⁴⁷²⁾ ⁽⁴⁷³⁾ ⁽⁴⁷⁴⁾ ⁽⁴⁷⁵⁾ ⁽⁴⁷⁶⁾ ⁽⁴⁷⁷⁾ ⁽⁴⁷⁸⁾ ⁽⁴⁷⁹⁾ ⁽⁴⁸⁰⁾ ⁽⁴⁸¹⁾ ⁽⁴⁸²⁾ ⁽⁴⁸³⁾ ⁽⁴⁸⁴⁾ ⁽⁴⁸⁵⁾ ⁽⁴⁸⁶⁾ ⁽⁴⁸⁷⁾ ⁽⁴⁸⁸⁾ ⁽⁴⁸⁹⁾ ⁽⁴⁹⁰⁾ ⁽⁴⁹¹⁾ ⁽⁴⁹²⁾ ⁽⁴⁹³⁾ ⁽⁴⁹⁴⁾ ⁽⁴⁹⁵⁾ ⁽⁴⁹⁶⁾ ⁽⁴⁹⁷⁾ ⁽⁴⁹⁸⁾ ⁽⁴⁹⁹⁾ ⁽⁵⁰⁰⁾ ⁽⁵⁰¹⁾ ⁽⁵⁰²⁾ ⁽⁵⁰³⁾ ⁽⁵⁰⁴⁾ ⁽⁵⁰⁵⁾ ⁽⁵⁰⁶⁾ ⁽⁵⁰⁷⁾ ⁽⁵⁰⁸⁾ ⁽⁵⁰⁹⁾ ⁽⁵¹⁰⁾ ⁽⁵¹¹⁾ ⁽⁵¹²⁾ ⁽⁵¹³⁾ ⁽⁵¹⁴⁾ ⁽⁵¹⁵⁾ ⁽⁵¹⁶⁾ ⁽⁵¹⁷⁾ ⁽⁵¹⁸⁾ ⁽⁵¹⁹⁾ ⁽⁵²⁰⁾ ⁽⁵²¹⁾ ⁽⁵²²⁾ ⁽⁵²³⁾ ⁽⁵²⁴⁾ ⁽⁵²⁵⁾ ⁽⁵²⁶⁾ ⁽⁵²⁷⁾ ⁽⁵²⁸⁾ ⁽⁵²⁹⁾ ⁽⁵³⁰⁾ ⁽⁵³¹⁾ ⁽⁵³²⁾ ⁽⁵³³⁾ ⁽⁵³⁴⁾ ⁽⁵³⁵⁾ ⁽⁵³⁶⁾ ⁽⁵³⁷⁾ ⁽⁵³⁸⁾ ⁽⁵³⁹⁾ ⁽⁵⁴⁰⁾ ⁽⁵⁴¹⁾ ⁽⁵⁴²⁾ ⁽⁵⁴³⁾ ⁽⁵⁴⁴⁾ ⁽⁵⁴⁵⁾ ⁽⁵⁴⁶⁾ ⁽⁵⁴⁷⁾ ⁽⁵⁴⁸⁾ ⁽⁵⁴⁹⁾ ⁽⁵⁵⁰⁾ ⁽⁵⁵¹⁾ ⁽⁵⁵²⁾ ⁽⁵⁵³⁾ ⁽⁵⁵⁴⁾ ⁽⁵⁵⁵⁾ ⁽⁵⁵⁶⁾ ⁽⁵⁵⁷⁾ ⁽⁵⁵⁸⁾ ⁽⁵⁵⁹⁾ ⁽⁵⁶⁰⁾ ⁽⁵⁶¹⁾ ⁽⁵⁶²⁾ ⁽⁵⁶³⁾ ⁽⁵⁶⁴⁾ ⁽⁵⁶⁵⁾ ⁽⁵⁶⁶⁾ ⁽⁵⁶⁷⁾ ⁽⁵⁶⁸⁾ ⁽⁵⁶⁹⁾ ⁽⁵⁷⁰⁾ ⁽⁵⁷¹⁾ ⁽⁵⁷²⁾ ⁽⁵⁷³⁾ ⁽⁵⁷⁴⁾ ⁽⁵⁷⁵⁾ ⁽⁵⁷⁶⁾ ⁽⁵⁷⁷⁾ ⁽⁵⁷⁸⁾ ⁽⁵⁷⁹⁾ ⁽⁵⁸⁰⁾ ⁽⁵⁸¹⁾ ⁽⁵⁸²⁾ ⁽⁵⁸³⁾ ⁽⁵⁸⁴⁾ ⁽⁵⁸⁵⁾ ⁽⁵⁸⁶⁾ ⁽⁵⁸⁷⁾ ⁽⁵⁸⁸⁾ ⁽⁵⁸⁹⁾ ⁽⁵⁹⁰⁾ ⁽⁵⁹¹⁾ ⁽⁵⁹²⁾ ⁽⁵⁹³⁾ ⁽⁵⁹⁴⁾ ⁽⁵⁹⁵⁾ ⁽⁵⁹⁶⁾ ⁽⁵⁹⁷⁾ ⁽⁵⁹⁸⁾ ⁽⁵⁹⁹⁾ ⁽⁶⁰⁰⁾ ⁽⁶⁰¹⁾ ⁽⁶⁰²⁾ ⁽⁶⁰³⁾ ⁽⁶⁰⁴⁾ ⁽⁶⁰⁵⁾ ⁽⁶⁰⁶⁾ ⁽⁶⁰⁷⁾ ⁽⁶⁰⁸⁾ ⁽⁶⁰⁹⁾ ⁽⁶¹⁰⁾ ⁽⁶¹¹⁾ ⁽⁶¹²⁾ ⁽⁶¹³⁾ ⁽⁶¹⁴⁾ ⁽⁶¹⁵⁾ ⁽⁶¹⁶⁾ ⁽⁶¹⁷⁾ ⁽⁶¹⁸⁾ ⁽⁶¹⁹⁾ ⁽⁶²⁰⁾ ⁽⁶²¹⁾ ⁽⁶²²⁾ ⁽⁶²³⁾ ⁽⁶²⁴⁾ ⁽⁶²⁵⁾ ⁽⁶²⁶⁾ ⁽⁶²⁷⁾ ⁽⁶²⁸⁾ ⁽⁶²⁹⁾ ⁽⁶³⁰⁾ ⁽⁶³¹⁾ ⁽⁶³²⁾ ⁽⁶³³⁾ ⁽⁶³⁴⁾ ⁽⁶³⁵⁾ ⁽⁶³⁶⁾ ⁽⁶³⁷⁾ ⁽⁶³⁸⁾ ⁽⁶³⁹⁾ ⁽⁶⁴⁰⁾ ⁽⁶⁴¹⁾ ⁽⁶⁴²⁾ ⁽⁶⁴³⁾ ⁽⁶⁴⁴⁾ ⁽⁶⁴⁵⁾ ⁽⁶⁴⁶⁾ ⁽⁶⁴⁷⁾ ⁽⁶⁴⁸⁾ ⁽⁶⁴⁹⁾ ⁽⁶⁵⁰⁾ ⁽⁶⁵¹⁾ ⁽⁶⁵²⁾ ⁽⁶⁵³⁾ ⁽⁶⁵⁴⁾ ⁽⁶⁵⁵⁾ ⁽⁶⁵⁶⁾ ⁽⁶⁵⁷⁾ ⁽⁶⁵⁸⁾ ⁽⁶⁵⁹⁾ ⁽⁶⁶⁰⁾ ⁽⁶⁶¹⁾ ⁽⁶⁶²⁾ ⁽⁶⁶³⁾ ⁽⁶⁶⁴⁾ ⁽⁶⁶⁵⁾ ⁽⁶⁶⁶⁾ ⁽⁶⁶⁷⁾ ⁽⁶⁶⁸⁾ ⁽⁶⁶⁹⁾ ⁽⁶⁷⁰⁾ ⁽⁶⁷¹⁾ ⁽⁶⁷²⁾ ⁽⁶⁷³⁾ ⁽⁶⁷⁴⁾ ⁽⁶⁷⁵⁾ ⁽⁶⁷⁶⁾ ⁽⁶⁷⁷⁾ ⁽⁶⁷⁸⁾ ⁽⁶⁷⁹⁾ ⁽⁶⁸⁰⁾ ⁽⁶⁸¹⁾ ⁽⁶⁸²⁾ ⁽⁶⁸³⁾ ⁽⁶⁸⁴⁾ ⁽⁶⁸⁵⁾ ⁽⁶⁸⁶⁾ ⁽⁶⁸⁷⁾ ⁽⁶⁸⁸⁾ ⁽⁶⁸⁹⁾ ⁽⁶⁹⁰⁾ ⁽⁶⁹¹⁾ ⁽⁶⁹²⁾ ⁽⁶⁹³⁾ ⁽⁶⁹⁴⁾ ⁽⁶⁹⁵⁾ ⁽⁶⁹⁶⁾ ⁽⁶⁹⁷⁾ ⁽⁶⁹⁸⁾ ⁽⁶⁹⁹⁾ ⁽⁷⁰⁰⁾ ⁽⁷⁰¹⁾ ⁽⁷⁰²⁾ ⁽⁷⁰³⁾ ⁽⁷⁰⁴⁾ ⁽⁷⁰⁵⁾ ⁽⁷⁰⁶⁾ ⁽⁷⁰⁷⁾ ⁽⁷⁰⁸⁾ ⁽⁷⁰⁹⁾ ⁽⁷¹⁰⁾ ⁽⁷¹¹⁾ ⁽⁷¹²⁾ ⁽⁷¹³⁾ ⁽⁷¹⁴⁾ ⁽⁷¹⁵⁾ ⁽⁷¹⁶⁾ ⁽⁷¹⁷⁾ ⁽⁷¹⁸⁾ ⁽⁷¹⁹⁾ ⁽⁷²⁰⁾ ⁽⁷²¹⁾ ⁽⁷²²⁾ ⁽⁷²³⁾ ⁽⁷²⁴⁾ ⁽⁷²⁵⁾ ⁽⁷²⁶⁾ ⁽⁷²⁷⁾ ⁽⁷²⁸⁾ ⁽⁷²⁹⁾ ⁽⁷³⁰⁾ ⁽⁷³¹⁾ ⁽⁷³²⁾ ⁽⁷³³⁾ ⁽⁷³⁴⁾ ⁽⁷³⁵⁾ ⁽⁷³⁶⁾ ⁽⁷³⁷⁾ ⁽⁷³⁸⁾ ⁽⁷³⁹⁾ ⁽⁷⁴⁰⁾ ⁽⁷⁴¹⁾ ⁽⁷⁴²⁾ ⁽⁷⁴³⁾ ⁽⁷⁴⁴⁾ ⁽⁷⁴⁵⁾ ⁽⁷⁴⁶⁾ ⁽⁷⁴⁷⁾ ⁽⁷⁴⁸⁾ ⁽⁷⁴⁹⁾ ⁽⁷⁵⁰⁾ ⁽⁷⁵¹⁾ ⁽⁷⁵²⁾ ⁽⁷⁵³⁾ ⁽⁷⁵⁴⁾ ⁽⁷⁵⁵⁾ ⁽⁷⁵⁶⁾ ⁽⁷⁵⁷⁾ ⁽⁷⁵⁸⁾ ⁽⁷⁵⁹⁾ ⁽⁷⁶⁰⁾ ⁽⁷⁶¹⁾ ⁽⁷⁶²⁾ ⁽⁷⁶³⁾ ⁽⁷⁶⁴⁾ ⁽⁷⁶⁵⁾ ⁽⁷⁶⁶⁾ ⁽⁷⁶⁷⁾ ⁽⁷⁶⁸⁾ ⁽⁷⁶⁹⁾ ⁽⁷⁷⁰⁾ ⁽⁷⁷¹⁾ ⁽⁷⁷²⁾ ⁽⁷⁷³⁾ ⁽⁷⁷⁴⁾ ⁽⁷⁷⁵⁾ ⁽⁷⁷⁶⁾ ⁽⁷⁷⁷⁾ ⁽⁷⁷⁸⁾ ⁽⁷⁷⁹⁾ ⁽⁷⁸⁰⁾ ⁽⁷⁸¹⁾ ⁽⁷⁸²⁾ ⁽⁷⁸³⁾ ⁽⁷⁸⁴⁾ ⁽⁷⁸⁵⁾ ⁽⁷⁸⁶⁾ ⁽⁷⁸⁷⁾ ⁽⁷⁸⁸⁾ ⁽⁷⁸⁹⁾ ⁽⁷⁹⁰⁾ ⁽⁷⁹¹⁾ ⁽⁷⁹²⁾ ⁽⁷⁹³⁾ ⁽⁷⁹⁴⁾ ⁽⁷⁹⁵⁾ ⁽⁷⁹⁶⁾ ⁽⁷⁹⁷⁾ ⁽⁷⁹⁸⁾ ⁽⁷⁹⁹⁾ ⁽⁸⁰⁰⁾ ⁽⁸⁰¹⁾ ⁽⁸⁰²⁾ ⁽⁸⁰³⁾ ⁽⁸⁰⁴⁾ ⁽⁸⁰⁵⁾ ⁽⁸⁰⁶⁾ ⁽⁸⁰⁷⁾ ⁽⁸⁰⁸⁾ ⁽⁸⁰⁹⁾ ⁽⁸¹⁰⁾ ⁽⁸¹¹⁾ ⁽⁸¹²⁾ ⁽⁸¹³⁾ ⁽⁸¹⁴⁾ ⁽⁸¹⁵⁾ ⁽⁸¹⁶⁾ ⁽⁸¹⁷⁾ ⁽⁸¹⁸⁾ ⁽⁸¹⁹⁾ ⁽⁸²⁰⁾ ⁽⁸²¹⁾ ⁽⁸²²⁾ ⁽⁸²³⁾ ⁽⁸²⁴⁾ ⁽⁸²⁵⁾ ⁽⁸²⁶⁾ ⁽⁸²⁷⁾ ⁽⁸²⁸⁾ ⁽⁸²⁹⁾ ⁽⁸³⁰⁾ ⁽⁸³¹⁾ ⁽⁸³²⁾ ⁽⁸³³⁾ ⁽⁸³⁴⁾ ⁽⁸³⁵⁾ ⁽⁸³⁶⁾ ⁽⁸³⁷⁾ ⁽⁸³⁸⁾ ⁽⁸³⁹⁾ ⁽⁸⁴⁰⁾ ⁽⁸⁴¹⁾ ⁽⁸⁴²⁾ ⁽⁸⁴³⁾ ⁽⁸⁴⁴⁾ ⁽⁸⁴⁵⁾ ⁽⁸⁴⁶⁾ ⁽⁸⁴⁷⁾ ⁽⁸⁴⁸⁾ ⁽⁸⁴⁹⁾ ⁽⁸⁵⁰⁾ ⁽⁸⁵¹⁾ ⁽⁸⁵²⁾ ⁽⁸⁵³⁾ ⁽⁸⁵⁴⁾ ⁽⁸⁵⁵⁾ ⁽⁸⁵⁶⁾ ⁽⁸⁵⁷⁾ ⁽⁸⁵⁸⁾ ⁽⁸⁵⁹⁾ ⁽⁸⁶⁰⁾ ⁽⁸⁶¹⁾ ⁽⁸⁶²⁾ ⁽⁸⁶³⁾ ⁽⁸⁶⁴⁾ ⁽⁸⁶⁵⁾ ⁽⁸⁶⁶⁾ ⁽⁸⁶⁷⁾ ⁽⁸⁶⁸⁾ ⁽⁸⁶⁹⁾ ⁽⁸⁷⁰⁾ ⁽⁸⁷¹⁾ ⁽⁸⁷²⁾ ⁽⁸⁷³⁾ ⁽⁸⁷⁴⁾ ⁽⁸⁷⁵⁾ ⁽⁸⁷⁶⁾ ⁽⁸⁷⁷⁾ ⁽⁸⁷⁸⁾ ⁽⁸⁷⁹⁾ ⁽⁸⁸⁰⁾ ⁽⁸⁸¹⁾ ⁽⁸⁸²⁾ ⁽⁸⁸³⁾ ⁽⁸⁸⁴⁾ ⁽⁸⁸⁵⁾ ⁽⁸⁸⁶⁾ ⁽⁸⁸⁷⁾ ⁽⁸⁸⁸⁾ ⁽⁸⁸⁹⁾ ⁽⁸⁹⁰⁾ ⁽⁸⁹¹⁾ ⁽⁸⁹²⁾ ⁽⁸⁹³⁾ ⁽⁸⁹⁴⁾ ⁽⁸⁹⁵⁾ ⁽⁸⁹⁶⁾ ⁽⁸⁹⁷⁾ ⁽⁸⁹⁸⁾ ⁽⁸⁹⁹⁾ ⁽⁹⁰⁰⁾ ⁽⁹⁰¹⁾ ⁽⁹⁰²⁾ ⁽⁹⁰³⁾ ⁽⁹⁰⁴⁾ ⁽⁹⁰⁵⁾ ⁽⁹⁰⁶⁾ ⁽⁹⁰⁷⁾ ⁽⁹⁰⁸⁾ ⁽⁹⁰⁹⁾ ⁽⁹¹⁰⁾ ⁽⁹¹¹⁾ ⁽⁹¹²⁾ ⁽⁹¹³⁾ ⁽⁹¹⁴⁾ ⁽⁹¹⁵⁾ ⁽⁹¹⁶⁾ ⁽⁹¹⁷⁾ ⁽⁹¹⁸⁾ ⁽⁹¹⁹⁾ ⁽⁹²⁰⁾ ⁽⁹²¹⁾ ⁽⁹²²⁾ ⁽⁹²³⁾ ⁽⁹²⁴⁾ ⁽⁹²⁵⁾ ⁽⁹²⁶⁾ ⁽⁹²⁷⁾ ⁽⁹²⁸⁾ ⁽⁹²⁹⁾ ⁽⁹³⁰⁾ ⁽⁹³¹⁾ ⁽⁹³²⁾ ⁽⁹³³⁾ ⁽⁹³⁴⁾ ⁽⁹³⁵⁾ ⁽⁹³⁶⁾ ⁽⁹³⁷⁾ ⁽⁹³⁸⁾ ⁽⁹³⁹⁾ ⁽⁹⁴⁰⁾ ⁽⁹⁴¹⁾ ⁽⁹⁴²⁾ ⁽⁹⁴³⁾ ⁽⁹⁴⁴⁾ ⁽⁹⁴⁵⁾ ⁽⁹⁴⁶⁾ ⁽⁹⁴⁷⁾ ⁽⁹⁴⁸⁾ ⁽⁹⁴⁹⁾ ⁽⁹⁵⁰⁾ ⁽⁹⁵¹⁾ ⁽⁹⁵²⁾ ⁽⁹⁵³⁾ ⁽⁹⁵⁴⁾ ⁽⁹⁵⁵⁾ ⁽⁹⁵⁶⁾ ⁽⁹⁵⁷⁾ ⁽⁹⁵⁸⁾ ⁽⁹⁵⁹⁾ ⁽⁹⁶⁰⁾ ⁽⁹⁶¹⁾ ⁽⁹⁶²⁾ ⁽⁹⁶³⁾ ⁽⁹⁶⁴⁾ ⁽⁹⁶⁵⁾ ⁽⁹⁶⁶⁾ ⁽⁹⁶⁷⁾ ⁽⁹⁶⁸⁾ ⁽⁹⁶⁹⁾ ⁽⁹⁷⁰⁾ ⁽⁹⁷¹⁾ ⁽⁹⁷²⁾ ⁽⁹⁷³⁾ ⁽⁹⁷⁴⁾ ⁽⁹⁷⁵⁾ ⁽⁹⁷⁶⁾ ⁽⁹⁷⁷⁾ ⁽⁹⁷⁸⁾ ⁽⁹⁷⁹⁾ ⁽⁹⁸⁰⁾ ⁽⁹⁸¹⁾ ⁽⁹⁸²⁾ ⁽⁹⁸³⁾ ⁽⁹⁸⁴⁾ ⁽⁹⁸⁵⁾ ⁽⁹⁸⁶⁾ ⁽⁹⁸⁷⁾ ⁽⁹⁸⁸⁾ ⁽⁹⁸⁹⁾ ⁽⁹⁹⁰⁾ ⁽⁹⁹¹⁾ ⁽⁹⁹²⁾ ⁽⁹⁹³⁾ ⁽⁹⁹⁴⁾ ⁽⁹⁹⁵⁾ ⁽⁹⁹⁶⁾ ⁽⁹⁹⁷⁾ ⁽⁹⁹⁸⁾ ⁽⁹⁹⁹⁾ ⁽¹⁰⁰⁰⁾ ⁽¹⁰⁰¹⁾ ⁽¹⁰⁰²⁾ ⁽¹⁰⁰³⁾ ⁽¹⁰⁰⁴⁾ ⁽¹⁰⁰⁵⁾ ⁽¹⁰⁰⁶⁾ ⁽¹⁰⁰⁷⁾ ⁽¹⁰⁰⁸⁾ ⁽¹⁰⁰⁹⁾ ⁽¹⁰¹⁰⁾ ⁽¹⁰¹¹⁾ ⁽¹⁰¹²⁾ ⁽¹⁰¹³⁾ ⁽¹⁰¹⁴⁾ ⁽¹⁰¹⁵⁾ ⁽¹⁰¹⁶⁾ ⁽¹⁰¹⁷⁾ ⁽¹⁰¹⁸⁾ ⁽¹⁰¹⁹⁾ ⁽¹⁰²⁰⁾ ⁽¹⁰²¹⁾ ⁽¹⁰²²⁾ ⁽¹⁰²³⁾ ⁽¹⁰²⁴⁾ ⁽¹⁰²⁵⁾ ⁽¹⁰²⁶⁾ ⁽¹⁰²⁷⁾ ⁽¹⁰²⁸⁾ ⁽¹⁰²⁹⁾ ⁽¹⁰³⁰⁾ ⁽¹⁰³¹⁾ ⁽¹⁰³²⁾ ⁽¹⁰³³⁾ ⁽¹⁰³⁴⁾ ⁽¹⁰³⁵⁾ ⁽¹⁰³⁶⁾ ⁽¹⁰³⁷⁾ ⁽¹⁰³⁸⁾ ⁽¹⁰³⁹⁾ ⁽¹⁰⁴⁰⁾ ⁽¹⁰⁴¹⁾ ⁽¹⁰⁴²⁾ ⁽¹⁰⁴³⁾ ⁽¹⁰⁴⁴⁾ ⁽¹⁰⁴⁵⁾ ⁽¹⁰⁴⁶⁾ ⁽¹⁰⁴⁷⁾ ⁽¹⁰⁴⁸⁾ ⁽¹⁰⁴⁹⁾ ⁽¹⁰⁵⁰⁾ ⁽¹⁰⁵¹⁾ ⁽¹⁰⁵²⁾ ⁽¹⁰⁵³⁾ ⁽¹⁰⁵⁴⁾ ⁽¹⁰⁵⁵⁾ ⁽¹⁰⁵⁶⁾ ⁽¹⁰⁵⁷⁾ ⁽¹⁰⁵⁸⁾ ⁽¹⁰⁵⁹⁾ ⁽¹⁰⁶⁰⁾ ⁽¹⁰⁶¹⁾ ⁽¹⁰⁶²⁾ ⁽¹⁰⁶³⁾ ⁽¹⁰⁶⁴⁾ ⁽¹⁰⁶⁵⁾ ⁽¹⁰⁶⁶⁾ ⁽¹⁰⁶⁷⁾ ⁽¹⁰⁶⁸⁾ ⁽¹⁰⁶⁹⁾ ⁽¹⁰⁷⁰⁾ ⁽¹⁰⁷¹⁾ ⁽¹⁰⁷²⁾ ⁽¹⁰⁷³⁾ ⁽¹⁰⁷⁴⁾ ⁽¹⁰⁷⁵⁾ ⁽¹⁰⁷⁶⁾ ⁽¹⁰⁷⁷⁾ ⁽¹⁰⁷⁸⁾ ⁽¹⁰⁷⁹⁾ ⁽¹⁰⁸⁰⁾ ⁽¹⁰⁸¹⁾ ⁽¹⁰⁸²⁾ ⁽¹⁰⁸³⁾ ⁽¹⁰⁸⁴⁾ ⁽¹⁰⁸⁵⁾ ⁽¹⁰⁸⁶⁾ ⁽¹⁰⁸⁷⁾ ⁽¹⁰⁸⁸⁾ ⁽¹⁰⁸⁹⁾ ⁽¹⁰⁹⁰⁾ ⁽¹⁰⁹¹⁾ ⁽¹⁰⁹²⁾ ⁽¹⁰⁹³⁾ ⁽¹⁰⁹⁴⁾ ⁽¹⁰⁹⁵⁾ ⁽¹⁰⁹⁶⁾ ⁽¹⁰⁹⁷⁾ ⁽¹⁰⁹⁸⁾ ⁽¹⁰⁹⁹⁾ ⁽¹¹⁰⁰⁾ ⁽¹¹⁰¹⁾ ⁽¹¹⁰²⁾ ⁽¹¹⁰³⁾ ⁽¹¹⁰⁴⁾ ⁽¹¹⁰⁵⁾ ⁽¹¹⁰⁶⁾ ⁽¹¹⁰⁷⁾ ⁽¹¹⁰⁸⁾ ⁽¹¹⁰⁹⁾ ⁽¹¹¹⁰⁾ ⁽¹¹¹¹⁾ ⁽¹¹¹²⁾ ⁽¹¹¹³⁾ ⁽¹¹¹⁴⁾ ⁽¹¹¹⁵⁾ ⁽¹¹¹⁶⁾ ⁽¹¹¹⁷⁾ ⁽¹¹¹⁸⁾ ⁽¹¹¹⁹⁾ ⁽¹¹²⁰⁾ ⁽¹¹²¹⁾ ⁽¹¹²²⁾ ⁽¹¹²³⁾ ⁽¹¹²⁴⁾ ⁽¹¹²⁵⁾ ⁽¹¹²⁶⁾ ⁽¹¹²⁷⁾ ⁽¹¹²⁸⁾ ⁽¹¹²⁹⁾ ⁽¹¹³⁰⁾ ⁽¹¹³¹⁾ ⁽¹¹³²⁾ ⁽¹¹³³⁾ ⁽¹¹³⁴⁾ ⁽¹¹³⁵⁾ ⁽¹¹³⁶⁾ ⁽¹¹³⁷⁾ ⁽¹¹³⁸⁾ ⁽¹¹³⁹⁾ ⁽¹¹⁴⁰⁾ ⁽¹¹⁴¹⁾ ⁽¹¹⁴²⁾ ⁽¹¹⁴³⁾ ⁽¹¹⁴⁴⁾ ⁽¹¹⁴⁵⁾ ⁽¹¹⁴⁶⁾ ⁽¹¹⁴⁷⁾ ⁽¹¹⁴⁸⁾ ⁽¹¹⁴⁹⁾ ⁽¹¹⁵⁰⁾ ⁽¹¹⁵¹⁾ ⁽¹¹⁵²⁾ ⁽¹¹⁵³⁾ ⁽¹¹⁵⁴⁾ ⁽¹¹⁵⁵⁾ ⁽¹¹⁵⁶⁾ ⁽¹¹⁵⁷⁾ ⁽¹¹⁵⁸⁾ ⁽¹¹⁵⁹⁾ ⁽¹¹⁶⁰⁾ ⁽¹¹⁶¹⁾ ⁽¹¹⁶²⁾ ⁽¹¹⁶³⁾ ⁽¹¹⁶⁴⁾ ⁽¹¹⁶⁵⁾ ⁽¹¹⁶⁶⁾ ⁽¹¹⁶⁷⁾ ⁽¹¹⁶⁸⁾ ⁽¹¹⁶⁹⁾ ⁽¹¹⁷⁰⁾ ⁽¹¹⁷¹⁾ ⁽¹¹⁷²⁾ ⁽¹¹⁷³⁾ ⁽¹¹⁷⁴⁾ ⁽¹¹⁷⁵⁾ ⁽¹¹⁷⁶⁾ ⁽¹¹⁷⁷⁾ ⁽¹¹⁷⁸⁾ ⁽¹¹⁷⁹⁾ ⁽¹¹⁸⁰⁾ ⁽¹¹⁸¹⁾ ⁽¹¹⁸²⁾ ⁽¹¹⁸³⁾ ⁽¹¹⁸⁴⁾ ⁽¹¹⁸⁵⁾ ⁽¹¹⁸⁶⁾ ⁽¹¹⁸⁷⁾ ⁽¹¹⁸⁸⁾ ⁽¹¹⁸⁹⁾ ⁽¹¹⁹⁰⁾ ⁽¹¹⁹¹⁾ ⁽¹¹⁹²⁾ ⁽¹¹⁹³⁾ ⁽¹¹⁹⁴⁾ ⁽¹¹⁹⁵⁾ ⁽¹¹⁹⁶⁾ ⁽¹¹⁹⁷⁾ ⁽¹¹⁹⁸⁾ ⁽¹¹⁹⁹⁾ ⁽¹²⁰⁰⁾ ⁽¹²⁰¹⁾ ⁽¹²⁰²⁾ ⁽¹²⁰³⁾ ⁽¹²⁰⁴⁾ ⁽¹²⁰⁵⁾ ⁽¹²⁰⁶⁾ ⁽¹²⁰⁷⁾ ⁽¹²⁰⁸⁾ ⁽¹²⁰⁹⁾ ⁽¹²¹⁰⁾ ⁽¹²¹¹⁾ ⁽¹²¹²⁾ ⁽¹²¹³⁾ ⁽¹²¹⁴⁾ ⁽¹²¹⁵⁾ ⁽¹²¹⁶⁾ ⁽¹²¹⁷⁾ ⁽¹²¹⁸⁾ ⁽¹²¹⁹⁾ ⁽¹²²⁰⁾ ⁽¹²²¹⁾ ⁽¹²²²⁾ ⁽¹²²³⁾ ⁽¹²²⁴⁾ ⁽¹²²⁵⁾ ⁽¹²²⁶⁾ ⁽¹²²⁷⁾ ⁽¹²²⁸⁾ ⁽¹²²⁹⁾ ⁽¹²³⁰⁾ ⁽¹²³¹⁾ ⁽¹²³²⁾ ⁽¹²³³⁾ ⁽¹²³⁴⁾ ⁽¹²³⁵⁾ ⁽¹²³⁶⁾ ⁽¹²³⁷⁾ ⁽¹²³⁸⁾ ⁽¹²³⁹⁾ ⁽¹²⁴⁰⁾ ⁽¹²⁴¹⁾ ⁽¹²⁴²⁾ ⁽¹²⁴³⁾ ⁽¹²⁴⁴⁾ ⁽¹²⁴⁵⁾ ⁽¹²⁴⁶⁾ ⁽¹²⁴⁷⁾ ⁽¹²⁴⁸⁾ ⁽¹²⁴⁹⁾ ⁽¹²⁵⁰⁾ ⁽¹²⁵¹⁾ ⁽¹²⁵²⁾ ⁽¹²⁵³⁾ ⁽¹²⁵⁴⁾ ⁽¹²⁵⁵⁾ ⁽¹²⁵⁶⁾ ⁽¹²⁵⁷⁾ ⁽¹²⁵⁸⁾ ⁽¹²⁵⁹⁾ ⁽¹²⁶⁰⁾ ⁽¹²⁶¹⁾ ⁽¹²⁶²⁾ ⁽¹²⁶³⁾ ⁽¹²⁶⁴⁾ ⁽¹²⁶⁵⁾ ⁽¹²⁶⁶⁾ ⁽¹²⁶⁷⁾ ⁽¹²⁶⁸⁾ ⁽¹²⁶⁹⁾ ⁽¹²⁷⁰⁾ ⁽¹²⁷¹⁾ ⁽¹²⁷²⁾ ⁽¹²⁷³⁾ ⁽¹²⁷⁴⁾ ⁽¹²⁷⁵⁾ ⁽¹²⁷⁶⁾ ⁽¹²⁷⁷⁾ ⁽¹²⁷⁸⁾ ⁽¹²⁷⁹⁾ ⁽¹²⁸⁰⁾ ⁽¹²⁸¹⁾ ⁽¹²⁸²⁾ ⁽¹²⁸³⁾ ⁽¹²⁸⁴⁾ ⁽¹²⁸⁵⁾ ⁽¹²⁸⁶⁾ ⁽¹²⁸⁷⁾ ⁽¹²⁸⁸⁾ ⁽¹²⁸⁹⁾ ⁽¹²⁹⁰⁾ ⁽¹²⁹¹⁾ ⁽¹²⁹²⁾ ⁽¹²⁹³⁾ ⁽¹²⁹⁴⁾ ⁽¹²⁹⁵⁾ ⁽¹²⁹⁶⁾ ⁽¹²⁹⁷⁾ ⁽¹²⁹⁸⁾ ⁽¹²⁹⁹⁾ ⁽¹³⁰⁰⁾ ⁽¹³⁰¹⁾ ⁽

Inquérito por questionário

Por favor, coloque um x no quadrado, que melhor se adapta à sua opinião.

1. O Jardim-Escola onde trabalha é uma organização?

“As organizações são grupos sociais deliberadamente orientadas para a realização de objectivos, que, de forma geral, se traduzem no fornecimento de produtos e serviços” Maximiano (2004)

1) “A essência das organizações está nas pessoas, sem as pessoas jamais existiriam organizações. As pessoas são a alma das organizações, aquilo que lhe dá vida e vigor” Chiavenato (2004).

“Nas quais as pessoas expandem continuamente a sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam, onde surgem novos e elevados padrões de raciocínio, onde a aspiração colectiva é libertada e onde as pessoas aprendem continuamente a aprender em grupo”, (Senge, 1990).

2) Explique a sua opção: Porque as organizações funcionam com
as pessoas na sua interacção entre si, ou seja,
as relações interpessoais nas organizações são
a sua mência. 1/2/11

2. O conhecimento sobre a organização é fundamental?

“A socialização é afectada pelas informações prévias que o indivíduo obtém da organização, assim como pelo realismo dessas informações” Bauer e Green, (1998).

3) “A missão, a visão, os objectivos organizacionais, os seus valores e a sua cultura, fazem o contexto organizacional da empresa, e este deve ser bem conhecido do novo colaborador” Chiavenato (2004)

“O indivíduo aprende valores, normas e comportamentos esperados, que vão permitir que este participe como membro da organização de um processo contínuo durante a sua carreira dentro da organização” Van Maanen (1976).

Explique a sua opção

⁶ A missão, a visão e os valores deve ser apreendida à partida pelo novo elemento sendo este fundamental pelos elementos da organização. 2/2/5

3. A integração das pessoas nas organizações é de importância capital.

- ⁵ “A introdução de um empregado novo no seu trabalho é feita através de uma programação sistemática. Conduzida pelo seu chefe imediato, por um colega ou instrutor especializado” Chivenato (2002).
- “A integração vai permitir o preenchimento de lacunas ou falta de conhecimentos sobre a respectiva função”. Gil (2001)
- “Há a mentalidade de que se o professor pensar sozinho sobre sua prática vai conseguir alterá-la, tornando-se o único responsável pelo seu desenvolvimento profissional”. Lima (2004)

Explique a sua opção

⁶ O conhecimento do funcionamento das organizações por parte do funcionário fez com que este tenha uma participação mais activa na organização, tornando-se mais produtivo. 1/3

4. A formação revela-se de extrema importância para uma melhor integração dos novos docentes.

- ⁷ “A formação é fundamental e condição *sine qua non*, para a aprendizagem de aspectos de como ensinar e de como se inserir no espaço escolar e na profissão docente” Ponte et. al. (2000)
- “Um modelo de formação docente alicerçado na experiência, nos conhecimentos e nas crenças, os quais se articulavam com o contexto de trabalho, num processo interactivo-reflexivo” Chantraine-Demailly (1992)
- “Um corte da formação da administração central, passando-a para uma formação centrada na escola e integrando o plano estratégico da mesma, orientada para a resolução de problemas” Barroso (1997)

Explicue a sua opção ³ A formação contínua e integrada é de extrema importância para se manter atualizado ~~por isso~~ devido as mudanças que existem no mundo tanto no nível social, económico e de conhecimento. ⁹ Este processo eleva o docente num patamar mais elevado do seu conhecimento integrando-se com novos elementos de uma forma mais facilitadora. 13/4

5. Torna-se necessário a existência de um programa de integração para novos docentes.

- 10 “ Realizado com o objectivo de dar ao novo empregado todas as informações necessárias para facilitar a sua integração na organização” Marra (2003)
- “ O novo colaborador ser instruído em concordância com as exigências definidas na descrição da função que irá ocupar” Chiavenato (2002)
- “ Intenta particularmente para a satisfação do colaborador e a adaptação célere deste à empresa” Watts-Davies, (1993).

Explicue a sua opção ¹¹ Sim, assim poderá sentir-se integrado, conhecendo a organização de forma e adaptar-se de melhor maneira. ?

Inquérito por questionário

Por favor, coloque um x no quadrado, que melhor se adapta à sua opinião.

1. O Jardim-Escola onde trabalha é uma organização.

- “As organizações são grupos sociais deliberadamente orientadas para a realização de objectivos, que, de forma geral, se traduzem no fornecimento de produtos e serviços” Maximiano (2004)
- “A essência das organizações está nas pessoas, sem as pessoas jamais existiriam organizações. As pessoas são a alma das organizações, aquilo que lhe dá vida e vigor” Chiavenato (2004).
- “Nas quais as pessoas expandem continuamente a sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam, onde surgem novos e elevados padrões de raciocínio, onde a aspiração colectiva é libertada e onde as pessoas aprendem continuamente a aprender em grupo”, (Senge, 1990).

Explique a sua opção ² Sendo o Ser Humano, um ser em permanente aprendizagem, nada melhor que a convivência social para o enriquecimento das suas aprendizagens. ³

Por outro lado ³ (se a escola não for cooperativa, não poderá ser uma boa escola.) Assim todos os elementos da mesma têm de “trabalhar” para o mesmo. ^{1/2/3}

2. O conhecimento sobre a organização é fundamental.

- “A socialização é afectada pelas informações prévias que o indivíduo obtém da organização, assim como pelo realismo dessas informações” Bauer e Green, (1998).
- ⁵ “A missão, a visão, os objectivos organizacionais, os seus valores e a sua cultura, fazem o contexto organizacional da empresa, e este deve ser bem conhecido do novo colaborador” Chiavenato (2004)
- “O indivíduo aprende valores, normas e comportamentos esperados, que vão permitir que este participe como membro da organização de um processo contínuo durante a sua carreira dentro da organização” Van Maanen (1976).

6) Explique a sua opção Quando se entra numa nova organização deva-se saber como a mesma funciona para um bom desempenho, procurando-se tal em espírito cooperativista. 1/2/3

3. A integração das pessoas nas organizações é de importância capital.

- 8) “A introdução de um empregado novo no seu trabalho é feita através de uma programação sistemática. Conduzida pelo seu chefe imediato, por um colega ou instrutor especializado” Chivenato (2002).
- “A integração vai permitir o preenchimento de lacunas ou falta de conhecimentos sobre a respectiva função”. Gil (2001)
- “Há a mentalidade de que se o professor pensar sozinho sobre sua prática vai conseguir alterá-la, tornando-se o único responsável pelo seu desenvolvimento profissional”. Lima (2004)

Explique a sua opção começando-se a trabalhar, ou iniciando uma nova profissão, tem de existir um elemento orientador (chefe, colega ou instrutor), que integre o novo elemento na instituição de trabalho. 3

4. A formação revela-se de extrema importância para uma melhor integração dos novos docentes.

- 10) “A formação é fundamental e condição *sine qua non*, para a aprendizagem de aspectos de como ensinar e de como se inserir no espaço escolar e na profissão docente” Ponte et. al. (2000)
- “Um modelo de formação docente alicerçado na experiência, nos conhecimentos e nas crenças, os quais se articulavam com o contexto de trabalho, num processo interactivo-reflexivo” Chantraine-Demilly (1992)
- “Um corte da formação da administração central, passando-a para uma formação centrada na escola e integrando o plano estratégico da mesma, orientada para a resolução de problemas” Barroso (1997)

14
Explique a sua opção sendo a vida feita de aprendizagens,
e não sendo as mesmas iratas, é fundamental
a orientação para uma boa prática profissional. 3/4

5. Torna-se necessário a existência de um programa de integração para novos docentes.

- 12 “ Realizado com o objectivo de dar ao novo empregado todas as informações necessárias para facilitar a sua integração na organização” Marra (2003)
- “ O novo colaborador ser instruído em concordância com as exigências definidas na descrição da função que irá ocupar” Chiavenato (2002)
- “ Intenta particularmente para a satisfação do colaborador e a adaptação célere deste à empresa” Watts-Davies, (1993).

13
Explique a sua opção É fundamental saber todas as
exigências que nos são colocadas quando
iniciamos a prática profissional. 3/5

APENDICES – C – Grelhas de Observação

Grelha de Observação

Nome:

Data:

A observar	Parâmetros a observar	Sim	Não	Observações
1 Comunicação	Faz solicitações/pedidos		X	
	Inicia e mantém conversação		X	• só com colega do lado
	Pede retroinformação/feedback	X		• pediu opinião a colega (trinta ao seu lado) sobre o que tinha escrito no momento das duas últimas perguntas
	Pede explicação	X		• perguntou a colega se as avaliações seriam p. principal no último dia em nos.
	Pede informação	X		• em relação a uma dúvida de parâmetros de uma atividade
2 Comportamento	Expressa humor	X		• fez vários piadas em relação a algumas atividades.
	Expressa satisfação	X		• quando sobre o trinta fez as avaliações bem. • quando sobre o assessoria pois não tinha.
		X		• pede desculpas quando a diretora lhe pede para ir embora e nos, estão a trabalhar (esperamos humor)
		X		• ficou todo contente qd a diretora vir de plus
3 Participação	Atende às solicitações feitas	X		
	Colabora	X		• fez vários pedidos de delegados do lado.

(3) disse que não é fim escrever... a diretora chamou p. ele e eu disse, ele escreveu, em seguida o outro p. ele

Opção

(11) concordância e opinião do usuário em relação aos materiais

(12) quanto expressões em relação a sustentabilidade percebida.

Influência	Expressa opinião			
		X		
	Oferece informação/ajuda	X		
4				

Grelha de Observação

Nome:

Data:

A observar	Parâmetros a observar	Sim	Não	Observações
1	Faz solicitações/pedidos	X		<ul style="list-style-type: none"> 1) Pediu a ajuda de outros alunos p ele ler a sua produção p ele ler a sua (2/3)
	Inicia e mantém conversação	X		<ul style="list-style-type: none"> 2) Faz uma comparação / uma situação p ler a atividade (3/4)
	Pede retroinformação/feedback	X		<ul style="list-style-type: none"> 3) Pede uma outra coisa de uma assim p se fazer a atividade se estava bem (3/4)
	Pede explicação	X		<ul style="list-style-type: none"> 4) Estava a falar a outra do mesmo 5) Sabia o nome de um aluno que não sabia 6) Não sabia explicar a pessoa do não se tinha explicado 7) Não sabia explicar a pessoa do não se tinha explicado 8) Não sabia explicar a pessoa do não se tinha explicado 9) Não sabia explicar a pessoa do não se tinha explicado 10) Não sabia explicar a pessoa do não se tinha explicado
	Pede informação	X		<ul style="list-style-type: none"> 11) Não sabia explicar a pessoa do não se tinha explicado 12) Não sabia explicar a pessoa do não se tinha explicado 13) Não sabia explicar a pessoa do não se tinha explicado 14) Não sabia explicar a pessoa do não se tinha explicado 15) Não sabia explicar a pessoa do não se tinha explicado 16) Não sabia explicar a pessoa do não se tinha explicado 17) Não sabia explicar a pessoa do não se tinha explicado 18) Não sabia explicar a pessoa do não se tinha explicado 19) Não sabia explicar a pessoa do não se tinha explicado 20) Não sabia explicar a pessoa do não se tinha explicado
2	Expressa humor	X		<ul style="list-style-type: none"> 21) Quando não se tem as suas referências, foi p se apoiar, ignorar as outras coisas, esquecer o símbolo p ler 22) Não sabia explicar a pessoa do não se tinha explicado 23) Não sabia explicar a pessoa do não se tinha explicado 24) Não sabia explicar a pessoa do não se tinha explicado 25) Não sabia explicar a pessoa do não se tinha explicado 26) Não sabia explicar a pessoa do não se tinha explicado 27) Não sabia explicar a pessoa do não se tinha explicado 28) Não sabia explicar a pessoa do não se tinha explicado 29) Não sabia explicar a pessoa do não se tinha explicado 30) Não sabia explicar a pessoa do não se tinha explicado
	Expressa satisfação	X		<ul style="list-style-type: none"> 31) Quando se não tinham terminado do assunto 32) Quando se não tinham terminado do assunto 33) Quando se não tinham terminado do assunto 34) Quando se não tinham terminado do assunto 35) Quando se não tinham terminado do assunto 36) Quando se não tinham terminado do assunto 37) Quando se não tinham terminado do assunto 38) Quando se não tinham terminado do assunto 39) Quando se não tinham terminado do assunto 40) Quando se não tinham terminado do assunto
		X		<ul style="list-style-type: none"> 41) Alguns vezes quando é chamado a atenção p data de ler não o erro a corrigir.
3	Atende às solicitações feitas	X		<ul style="list-style-type: none"> 42) Quando o aluno não diz p ler a sua produção 43) Quando o aluno não diz p ler a sua produção 44) Quando o aluno não diz p ler a sua produção 45) Quando o aluno não diz p ler a sua produção 46) Quando o aluno não diz p ler a sua produção 47) Quando o aluno não diz p ler a sua produção 48) Quando o aluno não diz p ler a sua produção 49) Quando o aluno não diz p ler a sua produção 50) Quando o aluno não diz p ler a sua produção 51) Quando o aluno não diz p ler a sua produção
	Colabora		X	<ul style="list-style-type: none"> 52) Quando o aluno não diz p ler a sua produção 53) Quando o aluno não diz p ler a sua produção 54) Quando o aluno não diz p ler a sua produção 55) Quando o aluno não diz p ler a sua produção 56) Quando o aluno não diz p ler a sua produção 57) Quando o aluno não diz p ler a sua produção 58) Quando o aluno não diz p ler a sua produção 59) Quando o aluno não diz p ler a sua produção 60) Quando o aluno não diz p ler a sua produção 61) Quando o aluno não diz p ler a sua produção

Influência	Expressa opinião			(13)
	Oferece informação/ajuda		X	Considera os livros básicos
			X	na leitura do texto (relativos) aos pontos de ajuda essenciais.

APENDICES - D - Documento

Acta da Reunião de Conselho Escolar – nº01

5 Ao primeiro dia do mês de Setembro do ano dois mil e oito, pelas nove horas e trinta minutos, realizou-se no Jardim-Escola [redacted] sito na Estrela a primeira reunião de Conselho Escolar do ano lectivo dois mil e oito, dois mil e nove na sala do quarto ano B, na presença de vinte e um elementos, presidido e moderado pela Directora [redacted] e secretariado pela educadora [redacted] e pela professora [redacted], presenciado pelo Corpo Docente deste Jardim-Escola, Educadora [redacted] Educadora [redacted]

10

[redacted] a debaterem a seguinte ordem de trabalhos:

15

1. Considerações Gerais para o ano lectivo 2008-2009
2. Avisos vários
3. Calendário Escolar
4. Projecto Curricular de Turma

20 A professora [redacted] deu início à reunião por ler a acta da anterior reunião de conselho escolar do mês de Julho. Aproveitou em seguida, o facto de estar o pessoal docente e não docente todo reunido, para desejar a todos os presentes um bom ano lectivo. A professora [redacted] dirige-se ao pessoal não docente dizendo que acha que o trabalho realizado no passado ano lectivo tem bastantes coisas a melhorar, pois ainda existem bastantes coisas desorganizadas, mas disponibiliza-se de imediato para ajudar, já que neste ano lectivo terá mais tempo para estar junto das pessoas. Pede

25 ainda a todas um esforço acrescido para fazerem melhor. E acrescenta ainda.. “ Cada uma de nós só se deve preocupar com o nosso trabalho e não arranjar conflitos e intrigas”. Pediu ainda para se dedicarem mais às limpezas das salas de aulas, devendo falar com a professora de cada sala. Pede também para fazerem uma lista do material em falta na cozinha, mesmo o mais caro, como o

30 descascador de batatas, pratos, copos.

A professora [redacted] faz um aviso a todos os presentes de que as idas ao gabinete da [redacted] terminem definitivamente, pois aquele é um local de trabalho e de muita responsabilidade e que não

1/9

1,2,3
pode estar a ser interrompido a toda a hora. A precisa de concentração, e as
estadias no seu gabinete não deverão ser prolongadas para além do estritamente
35 necessário.

4 A educadora toma a palavra, dizendo que a sua intervenção vem um pouco fora do
contexto, mas quer agradecer a preocupação de todo o corpo docente aquando a sua intervenção
cirúrgica e recuperação. Ficou muito contente. 2,3

A professora volta a alertar que no gabinete da não se devem ter determinadas
40 conversas pois é um local onde estão pais, e por vezes mistura-se simpatia com confiança. Há
determinados pais com quem temos uma relação pessoal fora da escola; mas dentro da escola todos
os pais são iguais. Todos somos obrigados a distinguir esta questão. Dentro da escola não pode
haver comentários porque é bastante aborrecido para quem possa estar a ouvir.

A professora alerta também para o facto de que as horas em que o pessoal docente e não
45 docente se ausenta durante o dia para se deslocar ao médico ou para tratar de assuntos pessoais vão
passar a ser contabilizados já que por vezes essas horas todas somadas dão vários dias, e que depois
serão descontados nos dias de roullment. 1,5

..... pergunta ainda se poderá começar a fazer os telefonemas para encomendar as coisas
necessárias para o dia seguinte como a alimentação. A professora diz que sim.

50 O pessoal não docente sai neste momento da reunião.

A professora reforçou os votos de um bom ano de trabalho, dando as boas vindas ao
novo elemento do corpo docente , dizendo que é com muito prazer que o recebemos
no Jardim Escola, e que pode contar com a disponibilidade de todos para que tudo corra bem. 2,3
professora diz ainda que o 3º ano é um ano complicado, e que o primeiro de trabalho
55 também não é fácil. Diz também que a prache do Jardim Escola para os novos elementos é, quando
se recebe o primeiro ordenado ter de se trazer um bolo. 2,3

A educadora pede para entregarem os papéis com as visitas de estudo que pretendem realizar,
ao qual a professora diz que não precisa ser com muita urgência, pois ao longo do ano
vão chegando mais panfletos que podem ser interessantes.

60 A educadora diz que saiu uma legislação em que as empresas de autocarros vão ser
obrigados a ter cadeirinhas adequadas às idades das crianças que transportam. A professora

..... diz que as colocações do pessoal docente continuam iguais, mas que está bastante aborrecida
pois continua-se a comentar o que se passa nas reuniões de conselho escolar com pessoas que não
fazem parte da escola, nomeadamente as avaliações dos docentes, para isso deveríamos deixar
65 participar nestas reuniões a associação de pais, pois deixa de ser um assunto sigiloso. Reforça ainda

(12)
a ideia de que em nenhum momento se pode comentar a avaliação dos professores fora das reuniões com ninguém. 1,3,5

A professora diz o calendário escolar que será o seguinte:

70 Início das aulas – dia dez de Setembro. A avaliação diagnóstica tem de ser feita e constar no projecto curricular de turma. Nesta avaliação deverá constar onde a turma tem dificuldades e as estratégias utilizadas para melhorar essas dificuldades. As professoras deverão fazer os objectivos mínimos para o 1º ciclo que os que estavam anteriormente feitos não estão correctos. A professora pega ainda num dossier e exemplifica de como se pode organizar o PCT. Os objectivos não podem ser para o 1º ciclo em geral, têm de ser para cada ano. As professoras de cada ano terão

75 de, até ao final do mês de Setembro, fazer o projecto curricular de turma, que deverá ser igual para todo o 1º ciclo. Quanto às grelhas de avaliação, temos de esperar que a Associação diga qualquer coisa já que as grelhas vão ser uniformizadas, para que os três Jardins Escola funcionem da mesma maneira. A professora pergunta como é que alguma vez poderão funcionar da mesma maneira, se em nem sabem o que é um livro de ponto. A professora

80 refere também que as planificações do modelo T vão ser iguais para todos os Jardins Escola. A professora diz que temos de trabalhar a Área Projecto e temos de encontrar um tema para esta área, e trabalhá-lo durante o ano, cada professor com a sua turma. Pergunta ainda se alguém tem alguma ideia para o tema desta área, pois todo o trabalho tem de estar relacionado com a área projecto no projecto curricular de turma/escola. O tema do projecto educativo deste ano

85 lectivo, era a Cor do Mundo, que neste momento não tem nada a ver com o nosso Jardim Escola. Este tema expira no final deste ano lectivo e no próximo teremos de fazer um novo projecto educativo. O professor pergunta se se poderia tratar a poluição. Vários professores sugeriram a ideia de trabalhar a reciclagem e os ecopontos. A professora diz que trataremos deste assunto na próxima reunião. A ecologia será o tema da área projecto.

90 A professora lembra que as grelhas de avaliação, à semelhança do ano lectivo passado, deverão ser preenchidas e entregues até dia três/quatro de cada mês, de maneira a que possam ser vistas. A educadora propõe que a professora as assine de maneira a comprovar que as viu. A ideia é aceite.

95 As férias de Natal começam a dezanove de Dezembro. A festa de Natal será no dia dezoito. O dia da flor será dia quinze de Novembro que calha a um sábado. No dia catorze, a educadora irá fazer a visita à casa de com os grupos do bibe azul, e no dia treze do mesmo mês serão os grupos do primeiro ano a visitar também. Irão também oportunamente os restantes grupos (

3/9

segundo, terceiro e quarto ano). As aulas recomeçam no dia cinco de Janeiro. O

Carnaval calha no dia vinte e quatro de Fevereiro.

- 100 A professora ⁽²⁰⁾ comunica a todos os presentes que as rodas passarão a ser feitas também com a presença dos alunos do primeiro ciclo, e sempre que possível no exterior. Seja ou não dia de pais na escola, a roda deverá ser sempre feita. Às nove horas e quinze minutos os alunos do primeiro ciclo saem para as suas salas de aula. ⁽²¹⁾ No dia de pais, estes têm de sair às doze horas, sem falta. Alguns docentes dizem que não conseguem pedir aos pais para saírem a essa hora pois eles
- 105 insistem em ficar até ao final das actividades. Fica então combinado que nesses dias, o recreio será por volta das dez e trinta, retomando as actividades na sala às onze horas, e que por volta das doze horas o grupo sairá da sala para ir à casa de banho e nessa altura os pais seam também. Os pais também têm de cumprir as regras do Jardim Escola. ^(3,5)
- Ficam assim marcados os dias de pais no Jardim Escola:
- 110 Dia vinte de Janeiro, para a infantil. Dia 21 de Janeiro para o primeiro ciclo.
Dia dezassete de Fevereiro para o primeiro ciclo. Dia dezanove de Fevereiro para a infantil.
Dia vinte e dois de Abril para a infantil. Dia vinte e três de Abril para o primeiro ciclo.
A festa de Carnaval será dia vinte de Fevereiro, e o início das aulas será no dia treze de Abril.
No dia trinta de Maio será o aniversário do Jardim Escola, mas calha a um sábado.
- 115 A festa de final de ano será no dia vinte e sete de Junho, sábado, pois ficou combinado com a Associação de Pais que as festas de final de ano se realizarão a um sábado.
A viagem de finalistas será a sete e oito de Maio ou a vinte e oito e vinte e nove de Maio. A Educadora propôs marcar já duas datas prováveis, de modo a assegurar vaga, já que temos de ter em conta as datas das provas de aferição.
- 120 A festa de finalistas será no último dia de aulas, no dia dezanove de Junho.
A professora pergunta aos professores do terceiro e quarto anos qual a data mais apropriada para a realização do roteiro histórico. Os professores optam pelo mês de Março.
No dia das provas finais das educadoras os alunos do primeiro, segundo e terceiros anos irão fazer a viagem de barco ao rio Sado para ver os golfinhos.
- 125 A educadora pergunta onde ficam as mochilas dos alunos, ao qual a educadora responde que ficam no salão.
A professora ⁽²²⁾ pede para todos os professores que ainda não fizeram o inventário das salas de aula para o fazerem o mais rapidamente possível e entregar também em cd ou numa pen. ^(3,5)
- 130 A professora ⁽²³⁾ passa então a distribuir os horários pelos professores e educadores de apoio. A professora ^(3,5) continua a dar apoio individual aos alunos do primeiro e

4/9

- segundos anos. Dará também apoio ao aluno e leccionará trabalhos manuais ao terceiro e quarto ano, à semelhança do ano anterior. Descansará das treze às quatorze horas. Das dezasseis e quinze às dezassete irá dar apoio ao bibe amarelo para depois continuar na permanência. O seu horário será das onze horas às dezanove.
- 135 A Educadora terá o horário das dez horas, às dezoito. Ficará com as funções da , e dará biblioteca à infantil. Dará também apoio ao das dez às onze horas, às segundas, quartas e sextas feiras. Às terças feiras fará a tarde livre das educadoras. A educadora ficará com as mesmas funções do ano lectivo anterior, descansando das catorze às quinze horas.
- 140 A professora dará apoio ao primeiro ciclo da parte da manhã, fará apoio aos almoços da primária e descansará das catorze às quinze horas. Da parte da tarde dará informática aos alunos da primária e depois fará permanência. O seu horário será das onze às dezanove horas. A professora terá o horário das dez e trinta às dezoito e trinta, e dará apoio aos alunos do primária. Dará almoço aos alunos do terceiro e quarto e descansará das catorze e trinta às quinze e trinta. Fará ainda a substituição da educadora que entrou às oito e trinta.
- 145 No recreio da infantil estará a , das doze e trinta às catorze e trinta a dar apoio. No recreio da primária estará a das treze e trinta às catorze e trinta. A educadora às treze e trinta ficará na cantina com os alunos que não terminaram a refeição. Até ao dia dez de Setembro, a educadora entrará às nove horas de maneira a dar apoio aos
- 150 alunos novos do bibe amarelo. A professora passou então a dizer quais as professoras que entrariam às oito horas, que ficou distribuído da seguinte maneira: às segundas feiras, entrará a professora , às terças feiras a professoras , às quartas feiras a professora , às quintas feiras o professor e às sextas feiras a professora .
- 155 Em relação às actas, a professora diz que existem discrepâncias de saber relatar factos, há actas que descrevem os factos todos e há actas em que os pormenores não são tão descritos. As coisas têm de ficar bem registadas, apesar de ser muito ingrato ser sempre a mesma pessoa a ter de fazer as actas, por isso propõe duas pessoas fixas e uma terceira rotativa que irá ler e compor as actas. O professor oferece-se para ser um dos professores fixos, e a educadora
- 160 também se oferece para ser o terceiro elemento fixo. A professora e o professor são nomeados para o segundo elemento. A partir de amanhã a educadora e a professora ficarão com a primária de maneira a que as professoras possam fazer os seus projectos curriculares de turma.

25
A educadora pergunta onde se vai guardar o material que as crianças têm de
165 trazer este ano lectivo. A professora diz que o material de cada criança fica
na sua respectiva sala, terá de vir devidamente identificado, e as professoras irão fazer a gestão do
material da maneira que acharem melhor. A educadora pede mais espaços para arrumar o
material, pois considera que o que tem é insuficiente.

irá tirar fotocópias das onze às doze horas, e será somente ela que irá tirar as fotocópias,
170 devendo estas ser entregas até à véspera. A professora diz ainda que o não
quer mais de duas fichas de trabalho por disciplina e por semana fotocopiadas no dossier de
trabalhos. As fichas de informação não contam para este número. A professora pede
ainda à educadora para bloquear todos os códigos dos cartões de fotocópias dos docentes.
A professora diz que o livro de História do terceiro e quarto ano saíu do mercado, mas
175 existe outro, mas mais incompleto em sua substituição.

Passou-se depois à marcação das reuniões de conselho escolar que acontecerão nas seguintes datas:
seis de Outubro, quatro de Novembro, dez de Dezembro, quinze de Janeiro, nove de Fevereiro,
dezoito de Março, vinte e oito de Abril, vinte e um de Maio.

26
A professora pede ainda para todos os professores fazerem o encerramento do livro de
180 ponto. (3,4)

Após esta intervenção da professora, interrompeu a reunião para se realizar o intervalo
da hora de almoço.

Finda a hora de almoço, a professora retoma os trabalhos, dizendo que a professora
foi convidada pelo a ir trabalhar para o Jardim Escola, ficando
185 assim o Jardim Escola com menos um apoio. A professora teve assim de
reformular os horários passando assim a educadora a fazer os almoços do primeiro e
segundos anos, e a educadora passa a vir para dentro às treze horas e trinta minutos para
terminar de dar almoço aos alunos que a essa hora ainda estão a almoçar de maneira a que a
professora e a educadora possam ir para o recreio com os respectivos grupos.

190 A professora passa em seguida a marcar os testes ficando assim as datas:

Mês de Outubro:

Língua Portuguesa: dia vinte e um.

Matemática: dia vinte e três.

Estudo do Meio/História: dia vinte e oito.

195 **Mês de Novembro/Dezembro:**

Língua Portuguesa: dia vinte e sete de Novembro.

Matemática: dia dois de Dezembro.

Estudo do Meio/História: dia cinco de Dezembro.

Mês de Janeiro:

200 Língua Portuguesa: dia vinte e nove.

Matemática: dia vinte e sete.

Estudo do Meio/História: dia três de Fevereiro.

Mês de Março:

Língua Portuguesa: dia dezassete.

205 Matemática: dia vinte e quatro.

Estudo do Meio/História: dia dezanove.

Mês de Maio:

Língua Portuguesa: dia seis.

Matemática: dia oito.

210 Estudo do Meio/História: dia quatro.

Mês de Junho:

Língua Portuguesa: dia cinco.

Matemática: dia três.

Estudo do Meio/História: dia quinze.

215 A entrega das avaliações no final do primeiro período é no dia dezoito de Dezembro, no final do segundo período é no dia vinte e sete de Março e no final do terceiro período é dia vinte e seis de Junho.

A professora _____ comunica a todos os docentes que a professora _____ disse para não fazermos as grelhas mensais de avaliação, para fazermos somente as dos testes diagnósticos. A

220 professora _____ pergunta se os alunos que entraram de novo, este ano no Jardim Escola, fazem os mesmos testes que os alunos que já frequentavam, ao que a professora responde que não. A professora _____ diz que saíram dois alunos da turma da educadora _____, mas que as vagas já foram preenchidas com dois alunos novos. Do bibe castanho também saíu um aluno (_____), alegando razões económicas.

225 A professora _____ comunica a todos os presentes que o _____ quer os mapas dos comportamentos dos alunos afixados nas salas de aula. Esses mapas deverão conter quatro itens: casa de banho, refeitório, sala de aula e recreio. Cada criança deverá fazer a sua auto avaliação, depois a turma faz a avaliação e no final a professora faz a avaliação de cada criança. Tudo isto

deve ser feito em assembleia de turma uma vez por semana. As actas das
230 assembleias de turma devem constar do dossier de turma. 3,5

A professora pede uma secretária para a sua sala e um projector no quadro.

A professora 30 alerta para o facto dos professores não contribuírem para o jornal da escola
dizendo que o jornal só sairá quando todos os professores enviarem um artigo. A entrega dos
trabalhos deverá ser feita até dia vinte de cada mês. Para o próximo jornal os trabalhos deverão ser
235 entregues até dia vinte de Outubro.

A professora pergunta como funciona a distribuição dos apoios na permanência, ao
que a professora responde que normalmente os apoios se distribuem e organizam da
maneira mais conveniente.

240 Nada mais havendo a tratar, deu-se por encerrada a primeira reunião de Conselho Escolar pelas
dezasseis horas e trinta minutos do dia um de Setembro de dois mil e oito, e para constar lavrou-se
a presente acta que depois de ser lida e eventualmente adendada, será assinada por todos os
presentes.

245 Lisboa, um de Setembro de dois mil e oito. -----