

# O início da carreira profissional de jovens professores de Matemática e Ciências<sup>1</sup>

João Pedro da Ponte

Cecília Galvão

Florbela Trigo-Santos

Hélia Oliveira

*Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa*

**Resumo.** Os primeiros anos da profissão docente são muito importantes no desenvolvimento do conhecimento e identidade profissional do jovem professor. Este artigo caracteriza a situação e os problemas vividos por jovens professores diplomados pela FCUL. A metodologia de investigação inscreve-se num quadro interpretativo, sendo baseada em estudos de caso. Os resultados sugerem que há muitos aspectos bem conseguidos no modo como os jovens professores se integraram na atividade das escolas, o que se atribui (i) ao facto do estágio constituir uma experiência reconhecida por todos os jovens professores como muito positiva; (ii) às iniciativas tomadas por algumas escolas, de enquadramento dos novos professores, que envolvem aspectos formais e informais; (iii) à formação inicial recebida, e (iv) à participação em atividades de índole associativa e de investigação. No entanto, os casos também sugerem que a formação ministrada no 4.º ano não conseguiu fazer passar a mensagem da importância da teoria e da reflexão teórica na prática profissional do professor. Os jovens professores deste estudo revelam, apesar das diversas dificuldades, um significativo gosto pela sua profissão. Em alguns casos, evidenciam também uma atitude de empenhamento na sua formação e na procura de informação relevante para a sua atividade docente. Indicam ter, por vezes, projetos profissionais que apontam para a sua valorização profissional.

**Palavras-chave.** Indução; Conhecimento profissional; Socialização; Ensino da matemática; Ensino das ciências.

**Abstract.** The first years in the teaching profession are of utmost importance for the professional knowledge and identity of the young teacher. This paper characterises the situation and problems lived by young teachers certified by the FCUL. The research methodology follows an interpretative framework based in case studies. The results suggest that there are positive aspects in the way these teachers integrate themselves in the school activities. These aspects may be attributed to (i) the fact that the *practicum* was very positively considered by all of them, (ii) the formal and informal activities that some schools undertook in order to include these new teachers, (iii) their initial teacher education, and (iv) their participation in research and professional activities. However, the cases also suggest that the education received in the 4<sup>th</sup> year was not successful in stressing the importance of the interaction of theory and theoretical reflection in teacher's professional practice. In this study, the beginning teachers showed, in spite of the difficulties, to be enjoying their job. In some cases, they manifest a concern for their professional development and an interest in looking for information that might be relevant for their teaching. Moreover, some are undertaking professional projects for their own development.

**Key-words.** Induction; Professional knowledge; Socialization; Mathematics teaching; Science teaching.

## 1. Introdução

Os primeiros anos da profissão docente são cruciais para o desenvolvimento do conhecimento e identidade do professor. Trata-se de um período em que o jovem

---

<sup>1</sup> Ponte, J. P., Galvão, C., Trigo-Santos, F., Oliveira, H. (2001). O início da carreira profissional de professores de Matemática e Ciências. *Revista de Educação*, 10(1), 31-46.

professor se encontra entregue a si próprio, tendo de construir formas de lidar com toda uma variedade de papéis profissionais, em condições variadas e, muitas vezes, bastante adversas. O confronto diário com situações complexas que exigem uma resposta imediata, faz deste período uma fase de novas aprendizagens e de reequacionamento das suas concepções sobre a escola, a educação, o currículo, a disciplina que ensina, os alunos e o próprio trabalho em si.

A investigação realizada em diversos países tem demonstrado que a falta de apoio nesse primeiro ano pode comprometer a qualidade no ensino e provocar a desilusão, marcando de modo muito negativo o desenvolvimento profissional do jovem professor. Diferentes autores têm chamado a atenção para as dificuldades de inserção na profissão, incidindo na sua socialização e dando atenção aos contextos de acolhimento (Bullough, 1997; Hargreaves, 1998) e aos modos de adaptação a esses contextos (Lacey, 1977), pondo em evidência o conhecimento do professor e as etapas de evolução pessoal (Huberman, 1989; Olson & Osborne, 1991) e estudando a relação entre a formação anterior e o desenvolvimento profissional (Knowles, 1992; Rodriguez, 1993). Em Portugal este momento da carreira dos professores tem merecido também a atenção dos investigadores (Alves, 2000; Couto, 1997; Silva, 1997; Vale, 1993)

Os primeiros anos de trabalho do professor podem ser apoiados por programas de indução como acontece em alguns países, como, por exemplo, os Estados Unidos e a Inglaterra (Huling-Austin, 1990). Mas este conceito tem tido vários entendimentos. Por vezes, fala-se de indução a propósito da supervisão em situação de estágio; no entanto, numa definição mais estrita, a indução refere-se ao apoio que tem lugar no período que se segue imediatamente à formação inicial. No nosso país, embora contemplada na legislação<sup>1</sup>, a indução profissional nunca foi regulamentada, não passando de uma figura de retórica sem consequências práticas.

O presente artigo tem em vista caracterizar a situação e os problemas vividos por jovens professores diplomados pela Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, no início da sua carreira profissional. Baseia-se, para isso, na análise e discussão de seis estudos de caso de professores de Biologia-Geologia, Física-Química e Matemática, no seu primeiro ou segundo ano de actividade profissional. Recolheu-se informação sobre: (i) o processo de adaptação a um novo contexto profissional; (ii) a prática lectiva, em especial as rotinas de gestão de tempos e espaços e os modos de resolução de problemas em diferentes contextos educativos; (iii) as imagens dos jovens professores sobre a formação inicial e sua influência na prática diária; e (iv) as necessidades de formação e de apoio que sentem nos seus projectos profissionais.

A metodologia de investigação usada neste trabalho inscreve-se num quadro interpretativo — privilegiando-se a recolha de dados em profundidade e não em extensão. Os dados foram recolhidos em entrevistas semiestruturadas, integralmente

transcritas. Numa primeira etapa, definiram-se as questões a abordar e construiu-se um guião para as entrevistas contemplando elementos de caracterização pessoal, sobre o conhecimento profissional relativo à prática lectiva, sobre a socialização na instituição escolar, a sua imagem da formação inicial e a sua imagem como profissional em desenvolvimento. Numa segunda etapa, foram feitas entrevistas a dois professores de cada uma das licenciaturas em ensino da FCUL, estando um no primeiro ano e outro no segundo ano de profissão<sup>2</sup>. Numa terceira etapa, foram elaborados os casos, procurando identificar as questões, êxitos e dificuldades mais salientes do início da vida profissional de cada jovem professor. Numa quarta etapa, os casos foram confrontados entre si e com a literatura, levando à identificação de temáticas transversais.

Com a análise dos casos de alguns jovens professores, pretende-se caracterizar problemas, contextos e processos de desenvolvimento profissional. À preocupação de identificar o que é diferente, resultado de uma situação quer de formação anterior quer de contexto profissional, junta-se a pesquisa do que é transversal e, por isso, comum aos jovens professores. Os casos, no seu conjunto, proporcionam, assim, uma reflexão simultaneamente virada para o que é específico, decorrente da biografia pessoal e das circunstâncias particulares, e para questões gerais que remetem para a definição de alguns elementos propiciadores de um início de profissão mais consequente.

## **2. O desenvolvimento do conhecimento profissional**

O conhecimento profissional do professor é decisivo para o desempenho da sua actividade profissional. Este conhecimento tem numerosas facetas e dimensões, orientando e regulando a prática profissional. Trata-se de um conhecimento situado (como, de resto, todo o conhecimento) e, portanto, estreitamente ligado ao contexto onde o professor trabalha. É um conhecimento em grande parte implícito, marcado por um conjunto de imagens, concepções e valores que determinam a sua estrutura fundamental (Elbaz, 1983; Ponte, 1998; Schön, 1983).

O conhecimento profissional não se esgota no conhecimento dos assuntos a ensinar e nas teorias educacionais. Para além destes aspectos – que correspondem a dimensões de cunho declarativo – o conhecimento profissional envolve aspectos ligados a outras dimensões do saber, como o saber-fazer e o saber-ser. Isso mesmo é indicado por autores como Marcelo (1998), que refere, por exemplo, que os professores necessitam de ter um saber-fazer próprio e uma sensibilidade para lidar com as pessoas com quem trabalham.

O período de indução é marcado por diversas dificuldades que os jovens professores sentem em assumir o seu papel profissional (ver, por exemplo, Bullough, 1997; Dollase, 1992; Marcelo, 1998; Silva, 1997; Veenman, 1984). Estas dificuldades

podem agrupar-se em três grandes grupos — relativas aos alunos, relativas a insuficiências no conhecimento profissional e relativas às suas condições de trabalho. Os problemas relativos aos alunos são, de um modo geral, os que aparecem em primeiro lugar e dizem respeito à (in)disciplina e à falta de motivação. Aparentemente, estes problemas constituem uma séria preocupação para os professores principiantes. Em segundo lugar, surgem os problemas relativos a insuficiências no conhecimento didáctico e de gestão da aula, que envolvem aspectos diversos. Em certos casos é referido o conhecimento da matéria a ensinar — que pode ser vista como muito complexa (principalmente no ensino secundário) ou como muito vasta (principalmente no 1º ciclo do ensino básico). Surge também a organização das actividades dos alunos e o tratamento das diferenças individuais, bem como a utilização de materiais de ensino. E, em terceiro lugar, vêm as condições de trabalho, relativamente às quais são indicados aspectos como a pressão do tempo, o excessivo número de alunos por turma, a falta de informação sobre a escola e os alunos, a motivação dos pais e colegas, a carência ou má qualidade dos materiais disponíveis, a qualidade dos locais, as tarefas de preparação do trabalho escolar e o seu horário.

É de notar que todos estes problemas estão estreitamente relacionados uns com os outros. As dificuldades no controlo da disciplina existem porque o jovem professor tem dificuldades na gestão da situação da aula e isso está ligado ao número de alunos da turma e ao deficiente enquadramento por parte das estruturas pedagógicas da escola. As dificuldades com a motivação dos alunos são particularmente salientes porque as tarefas propostas para a aula e o modo como foram apresentadas não suscitaram o seu interesse e envolvimento e isso pode estar ligado à carência de materiais pedagógicos e a dificuldades de acesso a recursos como as novas tecnologias. Desde modo, em vez de elaborar listas exaustivas de dificuldades e problemas, será talvez mais importante analisar a relação que eles têm entre si, para tentar descobrir a sua origem e o modo como podem ser ultrapassados.

Para Valli (1992), estes problemas resultam de (i) imitação acrítica de condutas observadas noutros professores; (ii) afastamento dos seus companheiros; (iii) dificuldade em transferir conhecimento adquirido na sua etapa de formação inicial; e (iv) desenvolvimento de uma concepção técnica de ensino. Pode argumentar-se que a formação inicial não prepara completamente os jovens professores para o início da sua actividade profissional e que as instituições educativas (a escola, a administração educativa e as instituições de formação) não dão muita importância às dificuldades que os professores experimentam nesta fase. Resta saber em que medida podem estas entidades, mudando a sua forma de actuar, modificar substancialmente o quadro de dificuldades experimentadas pelos jovens professores.

Para isso, é preciso saber bastante mais sobre a natureza dessas dificuldades. Boa parte da investigação sobre o assunto tem sido realizado na perspectiva da psicologia cognitiva e dá especial atenção ao contraste entre o conhecimento de professores peritos e professores principiantes. Assim, para Marcelo (1998), “o conhecimento do perito está organizado segundo conceitos e proposições interpretativas que reflectem a tarefa onde operam. É um conhecimento tácito, situacional, ligado à acção” (p. 59). E para Bereiter e Scardamalia (1986), os peritos em qualquer área – e, portanto, também os professores – têm um conjunto de características comuns, a saber: (i) a *complexidade das habilidades* – o perito realiza as suas acções apoiando-se numa estrutura mais complexa que o principiante, exercendo um controlo voluntário e estratégico sobre as partes do processo, que desenvolve de modo mais automático que o principiante; (ii) a *quantidade de conhecimento* – que é muito maior no perito; (iii) a *estrutura do conhecimento* – é superficial nos principiantes, que têm algumas ideias gerais e alguns pormenores ligados às ideias gerais, mas não os ligam entre si; enquanto que, pelo contrário, os peritos têm uma estrutura de conhecimento profunda e multinível, com muitas conexões inter e intranível; e (iv) a *representação dos problemas* – o perito atende à estrutura abstracta do problema e utiliza uma variedade de representações de problemas-tipo armazenadas na sua memória; os principiantes, pelo contrário, estão influenciados pelo conteúdo concreto do problema e, por isso, têm dificuldade em representá-lo de forma abstracta.

Numa revisão de literatura sobre o processo de desenvolvimento do professor de Matemática na fase inicial da sua carreira, Brown e Borko (1992) também indicam um conjunto de contrastes entre professores peritos e principiantes. Para estas autoras, os professores peritos: (i) têm mais conhecimento pedagógico e didáctico; (ii) possuem esquemas cognitivos mais elaborados, interligados e acessíveis para organizar e guardar este conhecimento; (iii) são mais eficientes no processamento de informação durante o planeamento e a fase interactiva de ensino; (iv) planeiam a sua actividade com maior avanço; (v) usam guiões mentais por eles criados para orientar as aulas; (vi) planeiam de modo mais rápido e eficiente, porque são capazes de combinar informação de esquemas pré-existentes adequados aos aspectos particulares da lição; (vii) têm esquemas com uma grande quantidade de explicações poderosas, demonstrações e exemplos; e (viii) evidenciam, no ensino, um maior uso de rotinas de instrução e gestão que os principiantes, sendo, por isso, capazes de reduzir a carga cognitiva, na medida em que focam apenas os aspectos da aula que são fundamentais para a tomada de decisões.

Brown & Borko (1992), prestam especial atenção a dois aspectos do conhecimento do professor – o seu conhecimento da disciplina e o seu conhecimento didáctico (*pedagogical content knowledge*<sup>3</sup>) — e a um aspecto dos seus processos cognitivos — o raciocínio pedagógico (*pedagogical reasoning*). Trata-se de conceitos desenvolvidos por Shulman (1986, 1987) que sublinha tratarem-se de aspectos

específicos da função docente. O conhecimento da disciplina envolve uma compreensão dos aspectos centrais, conceitos, princípios e quadros explicativos da disciplina (conhecimento substantivo) e das regras de validação dentro dessa disciplina (conhecimento sintático). O conhecimento didático consiste na compreensão do modo de representar os tópicos e questões disciplinares de modos apropriados para alunos de diversos tipos de interesses e níveis de capacidades. O raciocínio pedagógico é o processo de transformação do conhecimento disciplinar em formas pedagogicamente poderosas e adaptáveis às variações em capacidade e conhecimentos prévios dos alunos. Inclui a identificação e selecção de estratégias para representar ideias-chave no processo de ensino e a adaptação dessas estratégias às características dos alunos. A conclusão destas autoras é que todos estes aspectos estão pouco desenvolvidos nos jovens professores.

Para Brown e Borko (1992), a investigação realizada evidencia a importância de uma forte preparação na área de ensino, antes de começar a ensinar e mostra, também, que os jovens professores, no início do seu estágio, não têm frequentemente o conhecimento da sua disciplina de ensino que seria de desejar. Estas autoras indicam também que o conhecimento didático está, ainda, pouco desenvolvido nos jovens professores. Estes revelam, por vezes, bastante dificuldade em encontrar formas poderosas de representar os assuntos para os alunos e os seus esforços, muitas vezes, consomem muito tempo e são pouco eficientes. Tudo isto é consistente com a ideia que os seus esquemas de conhecimento didático são menos elaborados, interligados e acessíveis do que os dos professores peritos. Também o raciocínio pedagógico é relativamente pouco desenvolvido nos professores em início de carreira. As autoras sugerem que um dos aspectos mais difíceis de aprender a ensinar é mudar de uma orientação pessoal em relação à área disciplinar para uma organização que dá um lugar proeminente à representação dos seus conteúdos de modo a facilitar a compreensão pelos alunos. Indicam, ainda, que o mais preocupante é o facto de, por vezes, os jovens professores não parecerem ter noção desse problema.

Na verdade, não será surpreendente que os professores em início de carreira tenham o seu conhecimento da disciplina e o seu conhecimento didático ainda pouco desenvolvido. O mais importante será saber quais os processos e dispositivos que os podem ajudar mais rapidamente a ultrapassar essas limitações, assumindo um conhecimento profissional e uma capacidade de pensar, em termos educativos, suficiente para um adequado desempenho profissional. Na investigação conduzida na perspectiva da psicologia cognitiva, torna-se saliente a reduzida capacidade de analisar as causas das dificuldades evidenciadas pelos jovens professores, continuando a acreditar-se que o fundamental é aperfeiçoar os programas de formação inicial. Nota-se também que esta perspectiva tem pouco a dizer sobre o conhecimento profissional do

jovem professor no que respeita às dimensões do saber-fazer e do saber-ser e no que se refere ao desenvolvimento da sua autoconfiança e identidade profissional.

Na verdade, os primeiros anos de prática do professor constituem um período de intenso desenvolvimento do seu conhecimento profissional. Há uma variedade de problemas práticos a resolver – como preparar as aulas, como se relacionar com os alunos, como manter o controlo da situação na aula, como se relacionar com os colegas e com os órgãos de gestão da escola. É necessário encontrar um estilo, conseguir um equilíbrio entre as diversas “frentes” de trabalho profissional e encontrar uma relação estável entre o lado profissional e o pessoal. Marcelo (1998) refere que a indução é um período durante o qual “os professores devem realizar a transição de estudantes para professores, nele surgindo dúvidas, tensões, devendo adquirir um conhecimento e competências profissionais adequadas num breve período de tempo” (p. 55). Para este autor, trata-se de “um período de tensões e aprendizagens intensivas e em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguir um certo equilíbrio pessoal” (p. 54).

Para Bullough (1997), o processo de tornar-se professor é cheio de contradições e envolve uma interação constante entre escolha e restrição. Este autor indica que os jovens professores passam, com frequência por uma fase de “certezas”, que dá depois lugar à experimentação e eventual estabilização. Existe um choque de concepções do próprio professor com expectativas acerca do seu papel institucional, conduzindo a uma eventual resolução, nem sempre muito feliz. Na perspectiva deste investigador, os factores pessoais e contextuais interagem para produzir e dar textura à história individual de se tornar professor. O que sobressai no percurso dos jovens professores é a diversidade de experiências, sendo a unidade apenas imposta pela forma da história.

Este autor mostra-se céptico em relação ao que pode conseguir, só por si, a formação inicial, em termos de desenvolvimento do jovem professor. Dá grande importância à possibilidade da indução se poder desenvolver num contexto completamente diferente do usual. Para ele, reformas fundamentais na formação de professores são impossíveis sem a reforma da escola — as duas vão lado a lado. São, por isso, necessários contextos escolares nos quais os jovens professores encontrem não apenas a melhor prática e uma visão partilhada da formação de professores, mas também uma comunidade educacional vibrante, apoiante e intelectualmente empenhada.

### **3. A socialização profissional**

Nos primeiros anos da vida profissional ocorre um processo de socialização durante o qual o jovem professor assimila as crenças, valores e atitudes da cultura dos professores. Como refere Marcelo (1998), o professor principiante tem, neste período,

que assimilar os conhecimentos, modelos, valores e símbolos da profissão, integrando-os na sua identidade, e tem de adaptar-se ao meio social em que se desenvolve a sua actividade docente.

A socialização é o processo pelo qual os indivíduos aprendem as regras e as práticas dos grupos sociais e envolve a transmissão cultural através de vivência de actividades muito diversas — sendo parcialmente viabilizada pelo ensino e prolongando-se por toda a vida (Dubar, 1997). Na verdade, as organizações escolares exigem a socialização dos seus membros nas práticas que lhes são características, tendo implicações tanto no interior como no exterior da escola. As relações que se estabelecem entre os elementos que compõem o mundo escolar fazem com que se aceitem formal ou tacitamente as regras instituídas.

A socialização antecipatória (Musgrave, 1984) projecta o aluno, durante a sua formação para professor, para um contexto real de ensino. Mas não podemos esquecer que a socialização primária (Berger e Luckman, 1973) é, desde muito cedo, responsável por comportamentos e crenças relativamente ao que somos e ao que antecipamos nos outros. Diversos autores sublinham que muitas das crenças e concepções dos jovens exercem uma forte influência naquilo que irão aprender durante a sua formação inicial como professores, bem como nas práticas de ensino que irão desenvolver na sala de aula (Bullough, 1997; Posner, Strike, Hewson & Gertzog, 1982). Assim, o processo de aprender a ensinar não se inicia apenas quando o professor entra na sala de aula e na escola pela primeira vez mas desenvolve-se ao longo da vida de estudante, durante a qual o jovem contacta com diferentes professores e abordagens ao ensino. Como refere Knowles (1992, p. 99), “a biografia parece desempenhar um papel fundamental no modo como o estudante e o professor principiante abordam as suas experiências iniciais na sala de aula”.

Diversas perspectivas teóricas procuram explicar o processo de socialização. Assim, a perspectiva funcionalista descreve o homem como sendo moldado pelas forças socializadoras, assimilando as orientações de valores e hábitos básicos da sociedade e dos grupos de que faz parte. Estudos realizados dentro desta perspectiva, detectaram seis tipos de influências no processo de socialização dos futuros professores (Zeichner, 1985), provenientes de: (i) interacções com professores na *primeira infância*, nomeadamente no seu processo de aprendizagem como aluno, importantes pela internalização de modelos docentes; (ii) *pessoas com capacidade de avaliação*, nomeadamente supervisores e tutores, em relação aos quais assume uma posição de subalternidade; (iii) *companheiros*, veiculando a subcultura dos pares, fazendo sentir o seu efeito sob a forma de apoio emocional e dando *feedback* dos progressos no domínio do papel docente; (iv) *alunos* enquanto agentes socializadores, podendo determinar o comportamento do professor pela legitimação da sua identidade profissional,



proporcionando-lhe sentimentos de êxito e de fracasso; (v) exercício de *papéis colaterais* (por exemplo na família) e interações com agentes não profissionais, porque constituem ocasião de conflitos de interesses e de tempo; e (vi) a *subcultura dos professores e a estrutura burocrática das escolas*, relacionada com a influência socializante das pessoas com capacidade de avaliação, que se expressa através de uma ideologia de controlo que sublinha a manutenção da ordem, da desconfiança dos alunos e um enfoque moralista na vigilância.

Estudos dentro desta perspectiva sugerem que as atitudes e acções dos jovens professores mudam na direcção do que já está estabelecido, encorajando à manutenção do *status quo*. No entanto, estes estudos reportam-se a tendências gerais, não investigando detalhes das experiências dos indivíduos, não dão indicações sobre as razões das mudanças dos professores principiantes e não dão atenção aos contextos em que se processa a socialização (Brown e Borko, 1992). Zeichner (1985) sublinha, igualmente, que a transição de aluno para professor, vista como a passagem do indivíduo para a subcultura docente, não pode ser apenas vista como uma evolução marcada pela estrutura burocrática, uma vez que nas escolas também existem ideologias alternativas e há bastantes professores cujo processo de socialização não se enquadra nesta perspectiva.

Reconhecendo a importância dos estudos funcionalistas, que identificam diversos factores de influência na socialização do jovem professor, este autor apresenta algumas limitações desta perspectiva, nomeadamente: a preocupação pela adaptação situacional, descurando a autonomia individual; a valorização da importância dos avaliadores, sabendo-se que a avaliação não é um processo acrítico e que a auto-avaliação muitas vezes tem também grande importância; a excessiva moldagem dos indivíduos aos contextos, ignorando-se as suas aspirações pessoais e projectos; a admissão de uma subcultura profissional uniforme, quando tal homogeneidade não existe, predominando determinadas ideologias e práticas.

Uma segunda perspectiva que procura descrever o processo de socialização é a interaccionista, que dá especial atenção à interacção entre indivíduos e as instituições. Embora as estruturas sociais se imponham na formação da identidade, as pessoas são simultaneamente receptoras e criadoras de valores. A socialização do professor é vista como a interrelação entre escolha e constrangimento, entre os factores individuais e institucionais.

Nesta perspectiva, Lacey (1977) explica a socialização do professor utilizando o conceito de *estratégia social*. Para este autor, há três tipos de resposta que os jovens professores podem dar aos constrangimentos institucionais: (i) *ajustamento interiorizado*, pelo qual o indivíduo cede às exigências da situação, crendo que contribuem para obter os melhores resultados; (ii) *concordância estratégica*, pela qual o

indivíduo se submete às exigências da situação, mas mantém certas reservas ao fazê-lo; e (iii) *redefinição estratégica* em que o professor procura activamente mudar a hierarquia dos comportamentos aceitáveis dentro de uma instituição.

Ao aceitar-se o carácter recíproco do processo de socialização, implicitamente está a prever-se a implicação dos próprios professores na sua formação. Assim, Zeichner e Gore (1990), a partir de estudos com professores no primeiro ano de ensino, descobriram que as subculturas existentes nas escolas tendem a influenciá-los de modos contraditórios, o que cria oportunidades para os professores estabelecerem expressões individuais de ensino.

Ainda dentro desta perspectiva, um estudo levado a cabo por Delamont (1983, em Brown e Borko, 1992) sugere que as diferenças individuais são mediadoras das influências que diferentes elementos do meio, como os alunos, os colegas e factores institucionais e organizacionais, exercem sobre os professores em início de carreira. Este estudo não informa, contudo, sobre as razões dessas diferentes respostas aos factores de socialização. Brown e Borko alertam para o facto de ser também importante investigar de que modo os professores principiantes influenciam instituições, colegas e alunos.

Uma terceira perspectiva que se debruça sobre a socialização é a perspectiva crítica, que tenta trazer à discussão temas como classe, género, raça, justiça e igualdade, com o objectivo de transformação social. Esta abordagem coloca a questão da socialização numa perspectiva mais abrangente do ponto de vista do contexto político e social, com o propósito de questionar o que é tido como garantido e normalmente aceite.

Existem alguns estudos tentando evidenciar o papel da classe, do género e das minorias na socialização dos professores (ver Brown e Borko, 1992). Estes estudos interpretam a socialização no contexto alargado de sociedade, procurando encorajar a transformação do que existe, na medida em que desafiam os valores do sistema educativo, expondo desigualdades nele existentes. As investigações dentro da perspectiva crítica revelam a complexidade das estruturas e ideologias das instituições em que os professores principiantes aprendem e trabalham, indicando de que modo estes são controlados por essas instituições e ideologias. No entanto, Brown e Borko reconhecem que estes estudos também não dão atenção à possibilidade das instituições serem influenciadas pelos jovens professores, isto é, à sua participação na transformação dos currículos e das escolas. Vindos de instituições de formação que utilizam os resultados da investigação em educação nos seus programas, seria de esperar que a possível introdução de inovações no sistema pelos jovens professores fosse uma área de interesse para os investigadores.

O estudo da socialização dos professores pressupõe que factores externos os influenciam à medida que se tornam membros da cultura de ensino. No seu conjunto,

estes estudos sugerem que vários aspectos das experiências anteriores dos professores principiantes são importantes no processo de se tornarem professores. A experiência como alunos, as concepções desenvolvidas durante a sua formação inicial, a cooperação com colegas já em período de ensino formal, são fontes potenciais de influência sobre o pensamento e acção dos professores. A perspectiva interactiva do processo de socialização parece acolher cada vez maior apoio, o que não exclui o interesse pelos contributos que possam advir das análises funcionalistas ou das reflexões proporcionadas pela perspectiva crítica.

#### **4. Seis casos de jovens professores**

Os casos de jovens professores considerados neste estudo envolvem situações diversas de integração na carreira profissional. Referimos, em primeiro lugar, os que nos parecem, de algum modo, problemáticos embora todos diferentes uns dos outros. Dois deles referem-se a professores no primeiro ano de docência, um envolvendo uma situação marcada por conflitos com a escola claramente assumidos pela professora (Amália) e outro, uma situação onde se adivinham dificuldades latentes (Nelson). Um terceiro caso que também constitui uma situação problemática, diz respeito a uma professora que está agora no segundo ano (Elisa) e cujos problemas ocorreram no ano anterior. De seguida, surgem três casos de manifesto sucesso na integração na vida profissional. Um deles refere-se a um professor no seu primeiro ano de docência (Noé) e os outros dois a professoras no seu segundo ano de actividade profissional (Maria da Cruz e Sara).

##### *Amália*

É uma professora de Física-Química que aparenta poder vir a ser uma profissional bem sucedida mas que se encontra numa situação de conflito com a cultura pedagógica e profissional da escola privada a que pertence. Resiste, manifesta a sua discordância, mas não vê como resolver o conflito.

Esta jovem professora considera que o facto de se tratar de uma escola privada faz com que os alunos e os pais tenham uma relação com os professores muito diferente da generalidade das escolas do ensino público. Para ela, os alunos assumem uma posição arrogante e acham que podem exigir dos professores tudo o que entendem:

Uma diferença grande em relação à escola onde estive o ano passado [a realizar o estágio], é que os alunos são muito competitivos entre si, o relacionamento entre eles não é muito bom, não é muito saudável (...) O ano passado foi muito mais fácil, sem dúvida, [no colégio] eles têm uma postura diferente, se calhar são mais exigentes, e porque sentem que os pais estão a

pagar muito dinheiro para eles estarem ali acham que tudo o que querem deve ser satisfeito, então têm uma postura assim um pouco arrogante e prepotente para os professores. Ao princípio isso custou-me um bocado a aceitar (...) E no oficial os professores protegem-se sempre uns aos outros... É um pouco por isso que eu não pretendo ficar lá.

Os pais também não se coíbem de manifestar o seu desacordo com decisões dos professores, chegando a ser insultuosos — dando o exemplo de uma mãe que discordava da classificação atribuída ao filho no primeiro período:

Os pais não aceitaram, foram lá e chamaram-me, a mãe extremamente indignada achincalhou-me de uma maneira que eu fiquei de rastos (...) Eu acho que quando ela me viu assim com este ar jovem, achou que tinha todo o direito de dizer o que queria. Eu mantive a minha posição, porque se nós definimos critérios temos que ser rigorosos, e eles sabiam desde a primeira aula quais é que eram os critérios e sabiam que ia ser importante fazer todos aqueles trabalhos (...) Na altura senti-me mal, porque não gostei da maneira como a senhora falou comigo, senti-me reduzida a nada, mas também achei que devia ser coerente com os meus critérios e também, por isso, me senti bem, senti que devia manter a minha posição até ao fim e consegui mantê-la.

A escola tem uma cultura profissional baseada na lógica individualista, e na autoridade do director, a quem se fazem queixas quando se discorda de alguma atitude dos colegas, o que também muito desagrada a esta jovem professora, que não se sente bem neste ambiente: “Entre os professores há um ambiente muito mau (...) As coisas não são faladas directamente, fala-se logo ao superior e depois vem o recadinho”. Muito em especial, lamenta não haver colaboração e apoio dos colegas na resolução das dificuldades. Para além de uma grande falta de sintonia com a cultura institucional e profissional da sua escola, esta professora sente diversas outras dificuldades na sua actividade profissional. Acha-se pouco preparada em certas áreas de Química. Sente que a sua formação na FCUL nas Metodologias e Didácticas foi insuficiente. Sente-se, ainda, bastante insegura em termos pedagógicos, em especial, no controlo disciplinar e na avaliação dos alunos.

Como contraponto às dificuldades de inserção que sente na sua escola, Amália recorda o bom contexto de colaboração que viveu no seu ano de estágio com os colegas e o orientador: “Sempre resolvemos as coisas em grupo e isso funcionou bem”. Além disso, mostra-se atenta às tendências curriculares para o ensino da sua disciplina, valorizando o trabalho experimental. Procura activamente informação para usar na sua actividade profissional e afirma gostar de ser professora. Parece bastante dividida, entre a sua desilusão com a escola e o seu empenho em procurar ser, apesar de todas as dificuldades, uma boa profissional.

*Nelson*

Trata-se de um caso de um jovem professor de Biologia e Geologia a quem, aparentemente, as coisas vão correndo bem, mas que manifesta uma concepção da educação, do ensino e da avaliação que prenuncia a possibilidade de problemas de desempenho, no futuro, e que evidencia grandes receios em domínios importantes da sua actividade profissional, incluindo a relação com os alunos mais novos.

Este professor mostra-se extremamente satisfeito com a cultura profissional existente na sua escola: “É uma escola muito boa em todos os aspectos, quer em termos dos alunos em si, quer em termos dos professores e colegas de grupo”. Sente-se, também, a ganhar confiança na sua prática lectiva e realça a colaboração que tem tido, principalmente com os professores da sua disciplina. A planificação das aulas era feita em conjunto, com base, fundamentalmente, nas planificações de anos lectivos anteriores organizadas pela delegada:

Existe um armário com vários arquivos em que fica lá tudo, todas as planificações, todos os testes, as revistas que vão chegando (...) A nível de TLB [Técnicas Laboratoriais de Biologia] senti muita necessidade de contactar com os meus colegas (...) Eu tinha formação em Geologia, quem dava 11º ano tinha Geologia, e muitas vezes vinham ter comigo também, ajudávamo-nos uns aos outros.

Os aspectos problemáticos surgem na sua antecipação de dificuldades na relação com os alunos, nomeadamente no ensino básico, a quem sente receio de vir a ter de leccionar:

Quando soube da minha colocação nessa escola fiquei um bocadinho assustado (...) Fui ver os horários, e reparei que no 7º e no 8º ano havia lá uns alunos com idade já de 16 anos, esses alunos já deviam andar à noite, e depois pensei e optei pelo secundário (...) Todo aquele aspecto do básico que é muito complicado passou-me completamente ao lado.

Não se sente preparado para resolver casos de indisciplina que possam surgir. Além disso, indica não saber como gerir a direcção de turma. Noutros campos da sua actividade profissional evidenciam-se, igualmente, aspectos problemáticos. Assim, no que se refere ao conhecimento dos conteúdos, considera não dominar bem certos temas de Biologia. Em relação à avaliação, tem uma concepção muito formal, baseando a sua recolha de elementos, essencialmente, em testes. Não se sente à vontade para utilizar outros modos e instrumentos de avaliação. Como refere: “Quando nós saímos daqui [Faculdade] temos muitas ideias... mas depois a realidade é completamente diferente”.

Nelson acha que tudo vai bem e afirma gostar do que faz. Não se mostra muito entusiasmado com a profissão mas também não se mostra arrependido da sua escolha. Põe a hipótese de vir um dia a orientar estágios. No entanto, o modo pouco crítico como encara o seu papel como professor, a atitude defensiva que evidencia em relação aos problemas profissionais, a visão limitada da escola, do ensino e da avaliação, o passar a responsabilidade da resolução de situações mais complicadas para o conselho directivo, tudo isso são aspectos que sugerem que por detrás de uma inserção profissional aparentemente não problemática venha a estar um professor pouco preparado para as exigências da sua profissão.

### *Elisa*

Esta professora de Matemática representa um caso de insucesso no primeiro ano que se transforma num caso de forte sucesso no ano seguinte da vida profissional. No primeiro ano, as suas dificuldades incidiram sobre o modo de lidar com uma turma extremamente problemática que havia na escola e para qual nem ela nem os outros professores do conselho de turma conseguiram encontrar qualquer solução. Os problemas de relação com esta turma levaram-na a decidir mudar de escola, apesar de gostar bastante do ambiente social existente entre os respectivos docentes. Como refere, “Não me sentia bem lá. Chegava a casa sempre chateada, sempre com dores de cabeça, cansada... Então decidi, vamos experimentar outra, pode ser que corra melhor.”

No segundo ano tudo parece correr bem a esta professora. Elisa manifesta gosto pela profissão e evidencia uma relação harmoniosa entre o lado pessoal e o lado profissional:

Eu tenho que dizer que gosto muito disto, depois gosto de planificar aquelas aulas, depois gosto da convivência com os alunos, adoro andar lá com os alunos. Acho que não me conseguia imaginar noutra profissão senão ali, portanto, logo ali já estou feliz.

Evidencia apreciar a participação activa dos alunos nas suas aulas, sobretudo quando fazem perguntas e questionam matematicamente as situações, mostrando perspicácia relativamente a aspectos interessantes da sua disciplina. Refere a esse propósito o exemplo de uma turma que “faz daquelas perguntinhas que a gente sai de lá contente (...) faziam perguntas então *e se, e se, e se...* aqueles *ses* que a gente gosta de ouvir”. Elisa mostra-se bastante confiante nos seus conhecimentos científicos e didácticos, embora assuma a necessidade de um contínuo aperfeiçoamento em ambos os campos. Assume uma actividade de colaboração com outros professores da sua escola e em grupos de trabalho da Associação de Professores de Matemática.

No seu primeiro ano, as principais dificuldades que teve de vencer foram a falta de apoio que sentiu bem como a ausência de espírito de colaboração por parte dos professores na sua escola (apesar do bom ambiente), ao contrário do que tinha acontecido durante o estágio. Essas dificuldades foram ainda agravadas pela pouca iniciativa que os órgãos da escola mostraram face à turma problemática sob o ponto de vista disciplinar.

Para o sucesso do segundo ano contribuiu de modo decisivo o facto de não ter tido nenhuma turma problemática. Um factor também favorável foi o modo como foi recebida na escola, onde viu serem-lhe atribuídas importantes responsabilidades profissionais (delegada à profissionalização). Tais responsabilidades na formação levaram-na a assumir uma postura de confiança e maturidade. Também contribuiu neste sentido o estágio, que constituiu uma experiência profissional que reputa de muito positiva, e ainda o facto de ter adquirido já alguma experiência no ano anterior.

### *Noé*

O primeiro caso de sucesso na integração profissional que apresentamos é o de Noé, um jovem professor de Matemática com uma visão optimista do seu trabalho e cuja integração na escola decorreu sem grandes problemas. No ano seguinte, terá de mudar de escola, por força dos concursos, mas encara isso com naturalidade uma vez que considera ter boa capacidade de adaptação.

Revela confiança no seu conhecimento didáctico e vê as suas aulas como bem sucedidas. Descreve-as assim:

A aula típica é começarmos por escrever o sumário, e depois a partir dali começa-se, depende do que é que vamos fazer, se vamos fazer problemas, ou exercícios, então aí é cem por cento os alunos a fazerem, às vezes têm dificuldades e eu vou de lugar em lugar ver se eles têm tido dificuldades, se estão a trabalhar em grupo é mais simples, corre-se os grupos. Por vezes, quando é para introduzir uma matéria nova, depende um pouco se vou introduzir a matéria logo directamente sem os alunos terem uma ficha à frente, ou pelo livro e a lerem, a fazerem e a trabalharem, ou se é uma coisa que vai ser explicada e então eu faço uma exposição, vou para o quadro, exponho um pouco, tentando fazer por pergunta-resposta, pondo algumas interrogações aos alunos e partir dali. Por exemplo, as definições, normalmente não fiz as que estavam no livro, não fiz da maneira como estava no livro, foi sempre um processo de uma tentativa de ir criando com eles, de lerem as definições que temos no caderno...

Antevê algumas dificuldades no domínio dos conteúdos quando for ensinar no ensino secundário, mas não se mostra demasiado preocupado com isso, parecendo

considerar que facilmente ultrapassará os obstáculos que surgirem. No que se refere à avaliação, teve alguma dificuldade inicial em perceber o sistema de cálculo das classificações usado na escola a partir de diversos parâmetros, que lhe parece “bizarro”, mas acabou por se adaptar sem dificuldades de maior.

A situação mais complicada que viveu diz respeito à sua direcção de turma. Os alunos eram bastante difíceis e o ano arrastou-se na procura de estratégias para lidar com o problema. Procurou apoio junto de muita gente, dentro e fora da escola, mas sentiu-se muito pouco à vontade na condução deste processo. Viu-se obrigado a dirigir muitas reuniões do conselho de turma. Tratou-se de uma experiência difícil: “Foi um pouco estranho, era eu que dirigia, e estava mais habituado a ser dirigido do que estar propriamente a dirigir uma reunião.” Ficou com bastantes dúvidas sobre o trabalho realizado mas acha que o grande problema teve a ver com o modo como a turma foi constituída:

Acho que se deviam ter abordado outros pontos, e chegou-se a uma certa altura a tentar fazer isso, mas... Pronto.... Pelo menos na minha maneira de ver, a turma não devia ter sido constituída da maneira como foi. Nós não devíamos ter 24 miúdos no início do ano, devíamos ter tido 13 ou 14 e com um processo especial para eles, uns currículos flexíveis ou um programa adaptado, fosse o que fosse, porque eles eram miúdos que a partir de uma certa hora do dia já não funcionavam porque estavam fartos da escola...

Considera que, com todo este processo, aprendeu a trabalhar na área da direcção de turma, matéria para a qual não tinha ficado preparado pela formação inicial.

Noé gosta de ser professor. Tem uma imagem positiva acerca de si mesmo como profissional. Acha que a vida profissional do professor pode ter uma perspectiva dupla, uma mais ligada à prática lectiva e outra à realização de projectos de inovação ou investigação, com uma forte componente exterior. Participa, presentemente, em grupos de trabalho da Associação de Professores de Matemática e num projecto de investigação coordenado por uma antiga professora da Faculdade. Vê-se a si mesmo a fazer, um dia, mestrado ou doutoramento.

*Maria da Cruz*

Esta jovem professora de Física-Química parece muito bem integrada na profissão. Está muito satisfeita por ser professora. Sente-se muito confiante na sua competência pedagógica e didáctica. Assume interesses profissionais, demarcando-se neste ponto claramente da maioria dos seus colegas do grupo disciplinar, que vê muito pouco envolvidos na profissão. Pensa vir a fazer um mestrado, continuando a sua valorização profissional.



Para esta situação de sucesso na integração na profissão parecem ter concorrido diversos factores, entre os quais se inclui o facto de ter estabelecido uma colaboração satisfatória com uma professora provisória da mesma disciplina da escola e, principalmente, com a sua delegada de grupo, com quem tem vindo a trabalhar em diversos projectos de inovação educacional. A oportunidade, proporcionada pelo Departamento de Educação da FCUL, de participar em projectos (nomeadamente do Ciência Viva), parece ter sido importante para a sua afirmação profissional nesta fase inicial da sua carreira. Na verdade, esta professora afirma que sente existir na escola uma certa consideração por si como profissional por estar a trabalhar neste tipo de projectos pois “quando apresentei o relatório técnico do ano passado (...) foi muito bem visto, [foi] muito elogiado o meu empenho em continuar a participar em trabalhos com a Faculdade”. Também positivo terá sido o facto de ter sido chamada a assumir algumas responsabilidades institucionais, como pertencer ao secretariado das provas globais, o que lhe deu alguma visibilidade perante o colectivo dos professores da escola:

Mas, para mim, a relação com a maior parte das pessoas da escola, começou a ser um pouco mais significativa a partir do momento em que o conselho directivo me nomeou para pertencer ao secretariado das provas globais, porque a partir daí muita gente, que até à altura não me conhecia, me começou a cumprimentar, o que deve ser uma situação geral para todos os provisórios.

Nesta sua integração na escola e na actividade profissional deparou-se, apesar de tudo, com alguns problemas, respeitantes à cultura profissional do grupo disciplinar (que marginaliza os novos professores e os professores provisórios). Na verdade, não se sentiu propriamente bem aceite pelos colegas do grupo:

Nem fui o ano passado nem continuo a ser agora, porque continuo a ser [vista como a] nova. Ainda sou um bocadinho marginalizada neste grupo. Primeiro já há uma certa tendência para a marginalização, independentemente de quem vem... Porque são pessoas que estão muito arraigadas aos níveis de ensino que estão a dar há alguns anos, e têm sempre algum receio de que quem chega... Nomeadamente, [que] lhes tire o horário.

Trata-se duma situação que se tem vindo a atenuar a pouco e pouco, uma vez que Maria da Cruz tem vindo a integrar-se cada vez melhor na escola (mais no conjunto dos professores de todas as disciplinas do que no seu grupo disciplinar). Outro problema, que conseguiu ultrapassar, diz respeito à sua relação com alguns alunos, que no ano anterior pareciam não confiar nos seus conhecimentos científicos e a desafiavam com frequência, pondo em dúvida a sua competência. Com trabalho continuado, e

procurando aperfeiçoar-se sempre neste campo, Maria da Cruz parece ter ultrapassado bem este tipo de problema.

### *Sara*

Sara é um caso particular de socialização na profissão docente. Desde o primeiro ano que desenvolve, simultaneamente, um percurso como docente, no qual se manifesta profundamente interessada na relação pedagógica com os alunos e como representante do grupo disciplinar da Biologia-Geologia nos vários órgãos da escola. Está muito à vontade na planificação e realização de aulas.

A sua responsabilização precoce em campos mais alargados do que a sala de aula e o ensino da sua disciplina dão-lhe oportunidade de desenvolver uma “visão” particular da escola e uma compreensão das várias culturas aí existentes. Assim, criticamente, discorda de algumas explicações simplistas acerca dos comportamentos dos alunos, elaboradas por algumas colegas. Demarca-se, igualmente, dos colegas que manifestam pouca disponibilidade para ensaiar novas formas de trabalho dentro da sala de aula. E, com isso, torna bem clara a existência de duas maneiras diferentes de estar na profissão:

Mas há sempre aqueles professores que por terem mais experiência, porque já se acomodaram um bocado e não estão para experimentar as coisas que nós ainda estamos com a disposição de experimentar. Não quer dizer que nos tratem mal, que não tratam, mas também não nos dão assim muita importância, nem às vezes dão muito andamento aos projectos que nós queremos dinamizar...

No seu segundo ano de docência, demonstra já uma maturidade e capacidade de reflexão que a levam a uma clarificação de prioridades e estratégias que privilegiam sobretudo os alunos. Daí que, ao contrário de outros casos, não sinta como problema a (in)disciplina, chegando a afirmar que são os “casos difíceis” que constituem o grande desafio para si:

Ora bem, eu pô-los na rua não resolve, vamos tentar... se isto não resultar hoje, tenta-se outra coisa amanhã... Eu acho que também mudei, em termos pessoais eu mudei um bocado, e agora não são só eles a aprenderem comigo, também sou eu a aprender com eles, que era uma coisa que eu nem sequer suspeitava...

Sara valoriza a colaboração com os outros colegas mais experientes que a têm ajudado a desempenhar os cargos que ocupa. Como profissional, sente-se responsável e interessada no seu próprio desenvolvimento profissional e tem como planos imediatos fazer um mestrado.

Entre os factores que parecem ter contribuído para a sua boa inserção na profissão conta-se o estágio, que constituiu uma experiência muito positiva de colaboração, em especial com o seu orientador, bem como o seu espírito muito autónomo e decidido. Outro aspecto positivo é a colaboração que no seu segundo ano de docência, desenvolve com outra professora do seu grupo disciplinar.

Apesar disso, não têm faltado dificuldades no seu percurso profissional. Não concorda, com frequência, com as ideias dos outros professores. Em particular, não parece identificar-se com a cultura profissional da sua escola actual. O facto de ter assumido funções de responsabilidade (como delegada de grupo), para as quais não se sentia devidamente preparada, constituiu também para si um motivo de preocupação, que traduz, no entanto, o seu forte empenhamento na profissão.

## **5. Conclusões**

Os casos considerados neste estudo mostram uma variedade de situações que se manifestam na etapa inicial da carreira profissional. Começamos pela inserção na cultura profissional da escola. Existem situações de satisfação com o modo como se dá a integração na escola dos jovens professores, mas também existem situações problemáticas. Os casos em que a integração se realiza sem dificuldades parecem assentar sobretudo na boa capacidade de relacionamento pessoal tanto do jovem professor como dos professores da escola, embora se sinta que existe, por vezes, um cuidado deliberado dos órgãos de gestão de criar oportunidades nesse sentido (Nelson, Noé, Elisa). Os casos de integração mais complicada resultam de conflitos com a cultura “balcanizada” das escolas (Maria da Cruz, Sara) e, noutra situação, de um forte conflito com toda a estrutura de funcionamento e de autoridade da instituição, uma escola do sector privado (Amália). Um ponto importante a reter é que para alguns jovens professores (mas não para todos!), a integração na cultura profissional da escola é, na verdade, um processo complexo, doloroso e frustrante.

O facto de se assumirem responsabilidades na escola revela-se positivo em alguns casos, proporcionando ao jovem professor uma oportunidade de evidenciar as suas capacidades (Elisa) e de se afirmar perante os seus colegas (Maria da Cruz). Mas revela-se complicado em situações problemáticas, como acontece quando o jovem professor assume o lugar de director de uma turma com características difíceis (Noé) ou quando é delegado de grupo num contexto profissional relativamente ao qual assume uma posição crítica (Sara).

A relação com os alunos e a resolução de problemas disciplinares constitui uma segunda área que assume grande visibilidade em vários dos casos analisados. Uma situação muito negativa a este respeito é a vivida por Elisa, no seu primeiro ano de

prática profissional, que a levou à decisão drástica de mudar de escola, apesar de gostar do ambiente e de essa mudança lhe trazer algumas contrariedades. Problemas de índole particular são sentidos por Amália, dadas as características especiais da sua escola, em que alunos e pais tomam atitudes de confronto declarado com os professores. Quando os problemas de ordem disciplinar não são directamente vividos, são, pelo menos, pressentidos — como é o caso de Nelson que procura a todo o custo evitar assumir a leccionação de turmas que possam vir a revelar-se difíceis. Quando os alunos não se evidenciam por situações de indisciplina, podem, no entanto, dificultar a vida do professor por outros modos — por exemplo, desafiando a sua competência científica, como aconteceu a Maria da Cruz no seu primeiro ano de docência.

Uma terceira área claramente problemática diz respeito à avaliação dos alunos. Uma das professoras (Amália) reconhece frontalmente ter dificuldades neste campo. Outro professor (Nelson), não indica dificuldades, mas evidencia uma concepção muito limitada da avaliação, reduzida à utilização de testes e conduzida de modo extremamente formal. A avaliação constitui um aspecto particularmente problemático do sistema educativo, uma vez que nela se cruzam todos os aspectos fundamentais que dizem respeito à vida escolar e extra-escolar dos alunos. Tudo passa pela avaliação, desde a decisão sobre quem pode prosseguir este ou aquele curso até à auto-imagem que cada aluno forma de si próprio. Não serão só os jovens professores a ter dificuldades neste campo, uma vez que o problema parece estender-se de um modo generalizado aos professores em serviço (Ponte, Matos e Abrantes, 1998). A verdade é que o sistema educativo português ainda não conseguiu encontrar uma solução satisfatória para a questão da avaliação, que serve funções muito contraditórias (regulação do ensino, informação aos alunos e pais, certificação, acesso à universidade...) mas onde a dimensão sumativa se sobrepõe à dimensão formativa e diagnóstica.

Outro ponto a assinalar diz respeito ao conhecimento da disciplina e ao conhecimento didáctico. O conhecimento dos assuntos que ensinam é reconhecido por vários dos jovens professores como ainda insuficiente e reconhecem a necessidade de uma actualização constante nesta área (Amália, Elisa, Nelson, Noé). Já no campo da didáctica (com excepção do que se refere à avaliação) a maior parte dos professores parece ter uma atitude de confiança, não se mostrando tão preocupados em melhorar a sua formação. Fica, no entanto, a interrogação se se tratará de facto de uma zona sem grandes problemas ou se será uma zona em que os problemas não são percebidos como tais. Desde que as aulas corram bem e o professor se sinta a controlar a situação, não há razão para experimentar dificuldades. Isso não significa que os objectivos curriculares fundamentais estejam a merecer a devida atenção, que as tarefas propostas aos alunos sejam as mais relevantes e que os modos de trabalho usados sejam os mais adequados. Neste campo, a relativa despreocupação dos jovens professores, traduz a atitude geral

relativa à forma como a didáctica é encarada nas escolas pelos professores mais experientes. A aparente invisibilidade das questões respeitantes à esfera da didáctica é, ela própria, um problema a merecer atenção.

Com matizes próprios, dados pela situação portuguesa e pela nossa perspectiva teórica, reconhecemos nestes jovens professores as três grandes áreas de dificuldades apontadas pela literatura para os professores em início de carreira e indicadas na primeira parte deste artigo. Trata-se de dificuldades relativas: (i) à relação com os alunos, (ii) ao conhecimento profissional e (iii) às condições de trabalho, ou como preferimos dizer, à natureza das culturas profissionais. Os dados também sugerem que a origem destas dificuldades não deve ser assacada a um único factor, remetendo para a política educativa, a cultura das escolas, a formação inicial e para o papel que pode ser assumido pelos próprios jovens professores.

Não obstante os problemas detectados, este conjunto de casos aponta mais para uma situação de sucesso do que de insucesso na integração na profissão. Os dados obtidos sugerem que há muitos aspectos bem conseguidos no modo como estes jovens professores se integraram na actividade das escolas. Importa, assim, reflectir sobre quais os factores que podem ter contribuído para que isso tivesse acontecido.

Em primeiro lugar, o estágio constitui uma experiência reconhecida por todos os jovens professores como muito positiva. O estágio, pela sua duração prolongada, pela forte responsabilidade que atribui aos formandos, pelas condições de enquadramento num grupo de trabalho de pares e com um apoio directo do orientador da escola, parece constituir um enquadramento muito favorável para o início do processo de integração na profissão. Na sua configuração actual, o estágio permite ir aprendendo a lidar com uma grande variedade de problemas e situações práticas de um modo bastante apoiado.

Em segundo lugar, as iniciativas tomadas por algumas escolas, de enquadramento dos novos professores, que envolvem aspectos formais e informais, parecem ter contribuído, em certos casos, para uma mais rápida e efectiva integração na escola. Estes aspectos incluem, por exemplo, reuniões de boas-vindas, visita às instalações, integração em actividades gerais da escola, disponibilidade para ajudar a resolver problemas que surgem, simpatia por parte dos docentes mais responsáveis e dos docentes em geral.

Em terceiro lugar, a formação inicial recebida, pode ter tido um papel relevante. É verdade que a preparação dada pela Faculdade, tanto na vertente científica como na educacional, não surge nestes casos muito valorizada. É tanto objecto de crítica como de referências positivas. Os jovens professores apontam, nomeadamente, a necessidade de uma preparação mais forte nos aspectos práticos do seu trabalho, muito em especial no que se refere à avaliação e à direcção de turma. Mas também reconhecem a pertinência da formação didáctica e apontam, por vezes, a importância da formação em questões

gerais de educação. Na verdade, em relação à crítica que a formação educacional é deficitária nos seus aspectos práticos, pode-se argumentar que o momento adequado para a aprendizagem de muitos desses aspectos é o estágio, que parece estar a cumprir satisfatoriamente esse papel.

Os casos relatados neste estudo sugerem que a formação ministrada pela Faculdade não conseguiu fazer passar a mensagem da importância da teoria e da reflexão teórica na prática profissional do professor. Mesmo assim, será de nos perguntarmos se a formação proporcionada, com todas as suas deficiências, não terá sido importante para dotar os jovens professores com a confiança e a capacidade de lidar com problemas que lhes permitem, depois, enfrentar com êxito os seus primeiros anos de vida profissional. Uma evidência de uma dimensão altamente positiva da formação inicial destes professores é dada pela ligação que dois deles mantêm com projectos em curso no Departamento de Educação e o desejo que alguns enunciam de vir, eventualmente, a realizar uma pós-graduação em educação.

Em quarto lugar, a participação em actividades de índole associativa (que, no nosso caso, só se verifica em professores de Matemática) e em actividades de investigação associadas com a Faculdade (numa professora de Física e num professor de Matemática) revela-se um factor de consolidação de situações de sucesso na integração profissional. Não podemos dizer se isso é mais uma causa ou uma consequência de uma boa integração na profissão, mas é importante registar o seu contributo muito positivo para o desenvolvimento profissional destes professores.

Finalmente, temos de considerar as características pessoais destes jovens professores. Não basta a formação inicial que lhes é proporcionada, um estágio bem sucedido e uma integração atenta e simpática por parte da escola. Para um início de carreira bem conseguido, é necessário que os jovens professores estejam firmemente decididos a investir pessoalmente no seu trabalho e se identifiquem com a profissão.

Os casos considerados ilustram tanto situações de adaptação ao sistema e estratégias de sobrevivência pela via mais fácil como situações de afirmação e rebeldia por parte dos jovens professores, justificando a pertinência tanto das abordagens funcionalistas como interaccionistas (Zeichner, 1985). Os jovens professores deste estudo revelam, apesar das diversas dificuldades, um significativo gosto pela sua profissão. Em alguns casos, revelam também uma atitude de empenhamento na sua formação e na procura de informação relevante para a sua actividade docente. Revelam ainda, em certos casos, ter projectos profissionais que apontam para a sua valorização profissional, pondo a hipótese de vir a desempenhar outras funções no sistema educativo. Aqueles que evidenciam o maior inconformismo e vontade de aprender são, muito provavelmente, os que melhor se virão a adaptar às necessidades sempre em mudança da sua profissão.

## 6. Implicações

Os casos estudados sugerem diversas implicações. Algumas dizem respeito a questões que poderão ser aprofundadas pela investigação educacional. Assim, por um lado, é necessário continuar a dar atenção aos temas que se revelam mais problemáticos na vida profissional dos professores em início de carreira, como é o caso das culturas profissionais, das dificuldades na relação com os alunos e das práticas de avaliação — sem esquecer a atenção que tem de ser dada às outras vertentes do conhecimento didáctico. Por outro lado, seria interessante investigar em que medida a formação inicial (proporcionada pela Faculdade de Ciências e proporcionada por outras instituições) constitui um elemento importante para a integração na escola e para o sucesso profissional dos jovens professores. Seria também pertinente aprofundar as razões que levam alguns destes professores a envolverem-se em projectos e actividades de natureza associativa bem como os elementos da sua identidade profissional que se revelam mais decisivos na fase inicial da sua carreira.

Outras implicações dizem respeito à política educativa, que deveria dar uma forte atenção ao problema do enquadramento dos jovens professores. A ausência de regulamentação do período de indução, legalmente previsto, é difícil de compreender e tem estimulado o desenvolvimento de perspectivas altamente contraditórias. Uns reivindicam para as instituições de formação inicial o protagonismo essencial no enquadramento destes professores, desvalorizando assim as escolas e os profissionais em serviço. Outros pretendem fazer deste momento uma fase de avaliação das competências profissionais dos jovens professores (“período probatório”), em vez de o conceber como uma etapa decisiva do desenvolvimento profissional. Outros, ainda, interessam-se sobretudo pela informação que o desempenho dos novos professores pode dar sobre a qualidade da formação inicial recebida. Um melhor conhecimento dos problemas vividos por estes professores talvez pudesse ajudar na definição da política educativa sobre esta matéria e na criação de dispositivos capazes de proporcionar um efectivo apoio aos jovens profissionais que dele necessitam.

Algumas implicações podem, também, ser tiradas para a prática profissional. Assim, por exemplo, os resultados deste estudo mostram que tem muita importância o modo como as escolas integram os novos professores. Trata-se de uma questão certamente relacionada com toda a política e vivência da escola que deveria merecer uma grande atenção a todos os professores, em especial os que têm responsabilidades na administração escolar, das comissões executivas e conselhos pedagógicos aos delegados de disciplina e responsáveis de instalações.

Finalmente, há implicações para as instituições de formação, que devem preocupar-se em seguir de modo mais sistemático o percurso profissional dos seus formandos, como modo de reflectir e avaliar o seu trabalho. Devem também rever os seus projectos de formação, valorizando as dimensões organizacionais do trabalho do professor (por exemplo, a inserção na instituição escolar e o papel do director de turma) e procurar novas formas de estabelecer uma melhor relação entre teoria e prática educativa, tanto no plano das didácticas como nas outras áreas do saber educacional.

### Referências

- Alves, F. C. (2000). *O encontro com a realidade docente: Ser professor principiante*. Lisboa: IIE.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). An attainable version of high literacy: Approaches to teaching higher-order skills in reading and writing *Curriculum Inquiry*, 17(1), 9-30.
- Berger, P. I., & Luckmann, T. (1973). *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes.
- Brown, C., & Borko, H. (1992). Becoming a mathematics teacher. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research in mathematics teaching and learning* (pp. 209-239). New York, NY: Macmillan.
- Bullough, R. V. (1997). Becoming a teacher: Self and the social location of teacher education. In B. J. Bridle, T. L. Good, & I. F. Goodson (Eds.), *International handbook of teachers and teaching* (vol. 1, pp. 79-134). Dordrecht: Kluwer.
- Couto, C. G. (1998). *Professor: O início da prática profissional* (Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa). Lisboa: APM.
- Dollase, R. (1992). *Voices of beginning teachers: Visions and realities*. New York, NY: Teachers College Press.
- Dubar, C. (1997). *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Griffin, G. (1999). Changes in teacher education: Looking to the future. In G. Griffin (Ed.), *The education of teachers* (pp. 1-17). Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw Hill.
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante. *Révue Française de Pédagogie*, 86, 5-10.
- Huling-Austin, L. (1990). Teacher induction programs and internships. In R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 535-548). New York, NY: Macmillan.



- Knowles, J. G. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: illustrations from case studies. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 99-152). London: Routledge.
- Lacey, C. (1977). *The socialization of teachers*. London: Methuen.
- Lortie, D. C. (1975). *School teacher. A sociological study*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Marcelo, C. (1998). Aprender a ensinar y inserción profesional. *Aprender*, 21, 53-78.
- Musgrave, P. (1984). *Sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Olson, M., & Osborne, J. (1991). Learning to teach: The first year. *Teaching and Teacher Education*, 7(4), p. 331-343.
- Ponte, J. P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. In *Actas do ProfMat 98* (pp. 27-44). Lisboa: APM.
- Ponte, J. P., Matos, J. M., & Abrantes, P. (1998). *Investigação em educação matemática: Implicações curriculares*. Lisboa: IIE.
- Posner, G., Strike, K., Hewson, P., & Gertzog, W. (1992). Accomodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66(2), 211-227.
- Rodriguez, A. (1993). A dose of reality: Understanding the origin of the theory/practice dichotomy in teacher education from the students' point of view. *Journal of Teacher Education*, 44(3) 213-222.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Silva, M. C. (1997). O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In M. T. Estrela (Ed), *Viver e construir a profissão docente*. (pp. 51-80). Porto: Porto Editora.
- Vale, I. (1993). *Concepções e práticas de jovens professores perante a resolução de problemas de matemática: Um estudo longitudinal de dois casos* (Tese de mestrado, Universidade de Lisboa). Lisboa: APM.
- Valli, L. (1992). Beginning teachers' problems: Areas for teacher education improvement. *Action in Teacher Education*, 14(1), 18-25.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 52(2) 143-178.
- Zeichner (1985). The ecology of field experience: Toward an understanding of the role of field experiences on teacher development. *Journal of Research and Development in Teacher Education*, 18, 44-52.
- Zeichner, K. & Gore, J. (1990). Teacher socialization. In W. R. Houston (Ed.). *Handbook of research on teacher education*. (pp. 329-48). New York: Macmillan.

---

<sup>1</sup> Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril de 1990, artº 32, sobre o regime jurídico da formação de professores.

<sup>2</sup> Ou seja, tendo terminado o curso, respectivamente, em 1996/97 e 1997/98.

<sup>3</sup> A noção de *pedagogical content knowledge* de Shulman tem dado origem a muita controvérsia. Dada a evidente proximidade desta noção com a de conhecimento didático — como o conhecimento específico que o professor usa para planear e conduzir o ensino da sua disciplina — optamos por usar este termo em vez de expressões como “conhecimento pedagógico do conteúdo”.