

## **(Des)ilusões e paradoxos: A entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos**

Maria Assunção Flores  
Universidade do Minho, Portugal

### Resumo

Com base num estudo realizado na Universidade do Minho, no âmbito das provas de Mestrado em Educação, a autora analisa a experiência dos primeiros anos de ensino, nomeadamente os problemas e necessidades de apoio e formação dos professores principiantes. Trata-se de uma investigação de carácter descritivo e exploratório tendo como população-alvo professores recém-licenciados por esta instituição de formação. As principais conclusões apontam para dificuldades sobretudo no plano didáctico, destacando-se a motivação, a indisciplina na sala de aula, o tratamento individualizado dos alunos e a avaliação. Sentimentos de isolamento, aliados à falta de apoio, vêm intensificar os problemas dos neófitos nos primeiros tempos de exercício autónomo de funções docentes. Neste artigo, discute-se ainda a pertinência dos programas de indução.

### Introdução

A entrada no mundo do trabalho constitui uma etapa marcante na vida de qualquer pessoa, porquanto encerra um conjunto diversificado de experiências e de aprendizagens. Trata-se de um período vivido com emoção e entusiasmo, mas também com alguma apreensão e ansiedade face às novas responsabilidades que se assumem.

Estamos perante o chamado período de indução durante o qual se processa a socialização profissional, na medida em que o neófito compreende

os valores, as atitudes, os conhecimentos e os comportamentos associados a determinada profissão.

Contudo, a indução no ensino assume características peculiares. Se, noutras profissões, os neófitos vão assumindo progressivamente as tarefas mais exigentes e decisivas, o que acontece sob o olhar dos pares mais experientes, a quem cabe a responsabilidade da sua socialização e indução profissionais (Huberman, 1991), a entrada no ensino é, pelo contrário, repentina e abrupta. De um dia para o outro, o professor principiante tem de assumir as mesmas responsabilidades que um professor com experiência, encontrando-se, por vezes, isolado e com pouco apoio. Pelo contrário, por vezes, são-lhe reservados os horários e as turmas mais difíceis (Veenman, 1984; Huberman, 1991).

Esta situação encontra-se profusamente documentada na literatura sobre indução (sobretudo noutros países), onde abundam metáforas que traduzem, de forma elucidativa, a "dura prova"<sup>1</sup> pela qual passam os professores neófitos (Pataniczek & Isaacson, 1981; Huberman, 1991; Capel, Leask & Turner, 1997), uma verdadeira odisseia com um percurso irregular e incerto (Hall, 1982). Há ainda autores que reconhecem nesta fase a existência de um rito de passagem (Huberman, 1991; Vonk, 1993,1995; Moll, 1996) ou um ritual de socialização (Arends, 1995), isto é, um passo necessário no processo de iniciação ao ensino e, conseqüentemente, condição imprescindível para se ser aceite pelos mais experientes.

É esta fase da carreira docente que pretendemos analisar com base num estudo realizado, ao longo do ano 1997, no âmbito da nossa dissertação de Mestrado (Flores, 1997a). Não obstante a incontestável pertinência que esta fase do desenvolvimento profissional do professor apresenta, são escassos<sup>2</sup>, sobretudo em Portugal, os estudos sobre esta temática, facto que já tem sido apontado como o "elo de ligação que faltava" entre a formação inicial e a formação contínua (Hall, 1982). Para Marcelo (1994: 284), esta é "uma das fases do processo de "aprender a ensinar" que tem sido sistematicamente esquecida não só pelas instituições universitárias mas também por outras instituições dedicadas à formação contínua de professores", situação, aliás, também aplicável ao contexto português.

Embora se registem distintas posições quanto à sua extensão (Vera, 1988; Aitken 1993), a maior parte dos investigadores considera como período

de indução aquele que abrange os três primeiros anos de actividade docente<sup>3</sup> (Pataniczek & Isaacson, 1981; Hall, 1982; Veenman, 1984, 1988; Imbérnon, 1994), após os quais se verifica um período de consolidação (Vonk & Schras, 1987). É também nesta perspectiva que nos situamos, salvaguardando o facto de que, apesar de se tratar de uma etapa cuja importância é reconhecida no contexto do itinerário formativo do professor<sup>4</sup>, na prática, não se conhecem programas de indução<sup>5</sup>.

Neste artigo, procuraremos analisar a forma como são vividos os três primeiros anos de experiência docente à luz da perspectiva dos professores principiantes recém-licenciados pela Universidade do Minho.

### **Tornar-se professor...**

Imbuído de idealismo energético (Pataniczek & Isaacson, 1981) e de fantasias românticas sobre o ensino (Stallworth, 1994), o professor principiante encara a sua profissão com optimismo e elevadas expectativas, procurando imprimir à sua prática docente atitudes e valores mais ou menos progressistas, interiorizados ao longo das suas experiências escolares prévias e durante a formação inicial.

De facto, o professor neófito encontra-se numa situação peculiar, pois poucas profissões permitem um contacto tão directo e intenso com a futura actividade profissional. Como lembra Lortie (1975), o professor em início de carreira já foi aluno durante, pelo menos, dezasseis anos, facto que lhe proporcionou o contacto com diferentes tipos de actuação e múltiplos métodos de ensino por parte dos seus professores.

Contudo, tal condição não é sinónimo de ausência de problemas ou de facilitação da socialização profissional. Aliás, Ryan (1980), um dos mais destacados estudiosos neste campo de investigação, sublinha que é precisamente na familiaridade, e não na estranheza da situação da sala de aula, que reside a origem de grande parte dos problemas do professor principiante, na medida em que este

"acha que conhece aquilo em que se vai meter (...) O choque surge quando o professor principiante deixa de ser a audiência e passa a ser o actor. O papel que vira ser interpretado vezes sem conta é agora seu. A cena familiar da sala de aula é invertida e encontra-se numa situação nova surpreendente" (*apud* Arends, 1995:486).

Também Bullough (1989) salienta que este contacto anterior e prolongado com a realidade da sala de aula pode provocar no neófito uma falsa segurança. A emergência dos primeiros problemas e obstáculos provoca no professor principiante sentimentos de instabilidade e de desmotivação, decorrentes da confrontação entre as expectativas e os estereótipos, idealizados durante o período de formação, e a complexidade da realidade escolar.

Com efeito, após a euforia e entusiasmo inicial, denominado na literatura como o período de lua de mel (Lacey, 1977), de aventura e fantasia (Ryan, 1986), marcado pela descoberta e exploração da sua nova situação profissional (Huberman, 1992), surge, na vida do professor neófito, uma fase de dúvidas, de tensões e de conflitos quando não se encontram as soluções mais adequadas e eficazes para enfrentar a "dura realidade" da sala de aula (Schaffer, Stringfield & Wolfe, 1992).

Veenman (1984, 1988:40) popularizou o chamado "choque da realidade" ou "choque da *praxis*" que traduz, nas palavras deste autor holandês, "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".

As causas deste choque são diversas. Segundo o mesmo investigador, factores de ordem pessoal e contextual convergem para a sua emergência: eleição equivocada da profissão, atitudes e características pessoais inadequadas, formação inadequada (muitas vezes, demasiado teórica e pouco relevante para a prática), uma situação escolar problemática (relações autoritárias e burocráticas, estruturas organizativas rígidas, isolamento no local de trabalho, escassez de equipamentos, sobrecarga de trabalho, pressão dos pais, multiplicidade de funções e tarefas a desempenhar), etc.

Tal situação conduz ao distanciamento das concepções iniciais e à mudança de atitudes: de progressistas e inovadoras a tradicionalistas e conservadoras<sup>6</sup>, prevalecendo, muitas vezes, "atitudes de custódia" na relação pedagógica com os alunos (Vonk, 1984; Veenman, 1988; Sarmiento, 1994). Daí que as primeiras experiências de exercício autónomo de funções docentes se caracterizem pela sobrevivência pessoal e profissional, onde predominam a ética da prática e o método do ensaio-erro (Veenman, 1984, 1988; Olson & Osborne, 1991; Marcelo, 1994).

Estudos feitos<sup>7</sup> demonstram que as principais dificuldades sentidas pelo professor em início de carreira se situam, fundamentalmente, no plano didáctico, sendo as mais frequentes o controlo disciplinar, a gestão da aula, a motivação dos alunos, o tratamento das diferenças individuais, a avaliação e as dificuldades relativas à escassez ou inexistência de materiais didácticos.

Um aspecto curioso que se pode extrair da análise da literatura existente neste campo diz respeito à natureza das preocupações manifestadas pelos professores principiantes ao longo dos primeiros anos de ensino. Alguns estudos (Karge, Sandlin & Young, 1993) indicam que, numa fase inicial, os professores revelam, sobretudo, preocupações relacionadas com o *self*, progredindo posteriormente para preocupações centradas nas tarefas e no impacto da sua acção nos alunos. Este facto vem corroborar a proposta de Fuller e seus colaboradores<sup>8</sup> (1969, 1975) relativamente às etapas de preocupações dos professores.

Como já referimos, no contexto português, é reduzido o número de trabalhos de investigação realizados neste âmbito, reportando-se, sobretudo, a teses de Mestrado (Silva, 1994; Flores, 1997a) e de Doutoramento (Alves, 1997; Couto, 1998). Contudo, os estudos conhecidos permitem estabelecer um marco de análise das primeiras experiências de ensino no nosso país. De uma forma geral, confirma-se que as dificuldades mais sentidas pelos neófitos, na passagem de alunos a professores, se manifestam no contexto na sala de aula, onde se destacam os problemas relativos à interacção pedagógica com os alunos, à avaliação, à planificação, à motivação dos alunos e à escassez de recursos. Por seu turno, no contexto da escola, surgem, como aspectos problemáticos, o funcionamento institucional, a relação com os colegas e com outros intervenientes da acção educativa (sobretudo encarregados de educação) e a atribuição de cargos, o que vem corroborar "a existência de inícios difíceis, de um indubitável choque da realidade" (Alves, 1997: 859). Saliente-se ainda que a etiologia das principais preocupações dos professores principiantes reside em aspectos de natureza situacional e pessoal.

Uma linha de investigação que tem conhecido alguma difusão, nos últimos anos, prende-se com a comparação entre professores experientes e principiantes (Jordell, 1985), no sentido de compreender as principais diferenças que aqueles professores evidenciam no seu desempenho

profissional. Estes estudos revelam que, embora se identifiquem problemas comuns a ambos os grupos (os recursos didáticos, os problemas básicos do ensino — como exemplificar e diversificar os métodos de ensino —, o tratamento individualizado dos alunos e a percepção do êxito ou fracasso no desempenho das suas funções), existem problemas típicos dos neófitos: a disciplina e a ordem na sala de aula, a planificação a longo prazo, a atribuição de notas, a detecção dos conteúdos anteriormente abordados, o nível de apresentação dos conteúdos e a definição do papel do professor.

Da análise da literatura comparativa entre professores com e sem experiência ressaltam ainda algumas ideias fundamentais: o processo de tomada de decisão, a interpretação dos eventos da sala de aula e a percepção de situações problemáticas são consideravelmente diferentes nos dois grupos. Carter (1990), por exemplo, identifica três distinções principais: a) o conhecimento dos professores experientes é especializado; b) é um conhecimento organizado; c) muito do que os professores com experiência conhecem é tácito (isto é, construído a partir de numerosas e variadas experiências didáticas).

A ausência de uma visão holística (Rust, 1994) sobre o ensino-aprendizagem, a sala de aula e a vida na escola (que Reynolds (1992) considera ser a característica do pensamento do professor competente) repercute-se na percepção das tarefas docentes e na resolução das dificuldades diagnosticadas (que os professores principiantes ultrapassam de forma isolada).

A solução idiossincrática encontrada pelo neófito para superar os seus problemas prende-se também com a ausência de colaboração e o isolamento (Cavaco, 1993) que caracteriza a actividade docente. Deste modo, o professor em início de carreira atravessa uma fase de tacteamento (Huberman, 1991) e de crise (Lacey, 1977), de questionamento de atitudes, de comportamentos e de valores, duvidando, muitas vezes, da eficácia e da adequação dos métodos utilizados. Esta descrença pode levar à inadaptação ao clima social da escola<sup>9</sup>, desenhando-se, assim, um quadro de desencanto e de cepticismo.

Este estado de incerteza advém do desconhecimento de um conjunto de regras, normas e rituais, o que determina um dos paradoxos (Corcoran, 1981) do professor principiante: por um lado, experiencia um sentimento de

insegurança e de incerteza perante aquilo que não sabe, por outro, sente a necessidade de agir decididamente e dominar a situação, pois a sua imagem, perante os colegas e a escola, está em jogo e tem de mostrar-se confiante. A necessidade de saber e a consciência de que não se sabe tudo o que se precisa de saber conduzem o professor principiante a um estado de confusão (Huberman, 1991) e a um intenso choque (Corcoran, 1981).

Face a este diagnóstico urge tomar medidas adequadas. É nesta linha que têm surgido alguns estudos relativos às necessidades de apoio e formação dos professores principiantes (Huberman, 1991; Cooke & Pang, 1991; Charnock & Kiley, 1995). Neste domínio aparecem como áreas prioritárias de intervenção a indisciplina na sala de aula, o ensino (recursos disponíveis, métodos de ensino, competências para ensinar) e questões ligadas à administração e gestão da escola (a política da escola e as suas expectativas).

Por outro lado, os neófitos sugerem algumas estratégias de apoio: oportunidades para observar os colegas, a existência de um professor-mentor, a melhoria de recursos da escola e a promoção de discussões e de *workshops* incidindo sobre as suas preocupações (a indisciplina, a gestão da aula e as necessidades educativas especiais dos alunos).

Apesar das inevitáveis dificuldades iniciais, é possível desenvolver estratégias e promover procedimentos que ajudem o novo professor. A forma mais estrutural e organizada consiste na promoção de programas de indução (legal e institucionalmente previstos). Mais recentemente existe outro tipo de apoios a proporcionar ao professor em início de carreira, nomeadamente nos EUA: por um lado, o contacto com outros professores principiantes via correio electrónico (Merseth, 1991, 1992), e, por outro, a produção de livros de orientação para os primeiros tempos de profissão, onde se fornecem pistas e sugestões para lidar com algumas situações de ensino (Arends, 1995; Borich, 1995; Capel, Leask & Turner, 1997).

## **A socialização profissional**

A socialização profissional surge como um dos marcos teóricos de análise do período de indução a partir do qual se tem produzido alguma investigação (Lacey, 1977, 1987; Dubar, 1997), tendo como referencial importante o pioneiro e já clássico estudo de Lortie (1975), intitulado *Schoolteacher: A sociological study*.

A conceptualização do processo de tornar-se professor como um processo de socialização pressupõe a aquisição de valores, normas, atitudes e conhecimentos próprios da profissão, que permitem ao neófito tornar-se num membro activo nessa organização/profissão (Lacey, 1987).

Numa síntese investigativa, Zeichner & Gore (1990) apontam três tradições na análise do processo de socialização dos professores: funcionalista, interpretativa e crítica. A primeira, a mais tradicional, encara a socialização como um processo mediante o qual o neófito assume a cultura profissional dominante, aceitando-a e incorporando-a no seu repertório cognitivo (Hoy & Rees, 1977). A escola constitui o marco de referência na determinação das orientações dos estudantes-futuros professores que têm um papel passivo neste processo. Assim, a ênfase vai para a reprodução das condições e disposições existentes, na medida em que a socialização prevê e promove a continuidade, pelo que o carácter nomotético e determinista constituem as características fundamentais deste paradigma.

A perspectiva interpretativa estuda o fenómeno da socialização através da negociação efectuada entre o indivíduo e o contexto em que ele se insere, atribuindo um significado especial à experiência subjectiva de cada pessoa. Este facto determina uma visão mais complexa e problemática do processo socializador do que o paradigma anteriormente referido. A investigação de Lacey (1977), por exemplo, demonstrou que, apesar da existência de constrangimentos estruturais ou institucionais, o estudo da socialização dos professores deve partir da análise dos significados subjectivos dos participantes.

Não obstante esta diferença fundamental, os paradigmas funcionalista e interpretativo apresentam algumas similaridades. Ambos remetem para a aprendizagem individual de um papel instituído de que resulta o ajuste situacional (passivo ou activo) do indivíduo na cultura de uma profissão, pois nenhum deles desafia o *status quo* existente. A preocupação central do paradigma funcionalista consiste em explicar este processo, ao passo que o objectivo fundamental do paradigma interpretativo remete para a sua compreensão.

Nenhum destes objectivos é suficiente do ponto de vista da terceira perspectiva que incide na assunção crítica de valores e normas, onde os formadores e investigadores têm um papel determinante. A ênfase é, portanto,

colocada na transformação e na reflexão. Como reconhecem Zeichner & Gore (1990), são escassos os estudos sobre socialização de professores que assentam neste paradigma. Uma visão crítica da socialização implica um processo dialéctico, ao mesmo tempo colectivo e individual, situado dentro do contexto mais alargado das instituições, da sociedade, da cultura e da história.

Como salienta Bullough (1992), tornar-se professor constitui um processo profundamente idiossincrático que reflecte não só diferenças biográficas e distintas concepções de ensino, mas também a natureza dos diferentes contextos. Na realidade, podem identificar-se diferentes momentos e distintos agentes de socialização profissional, pois trata-se de um processo evolutivo e dinâmico (Marcelo, 1987; González, 1995).

Lortie (1975), por exemplo, considera três etapas fundamentais na socialização dos professores. A primeira decorre da experiência dos longos anos de escolaridade antes da entrada na universidade em que o neófito viu actuar diferentes professores. A segunda circunscreve-se ao período de formação propriamente dito, na universidade, que permite a formação teórica e prática sobre o currículo, o ensino e a aprendizagem. Por fim, a etapa de indução durante a qual o professor assume a actividade docente e as funções a ela inerentes e que ocorre ao longo dos primeiros anos de profissão.

Quanto às fontes de socialização, estudos realizados neste campo revelam que o *background* de conhecimentos, ideias, crenças e valores que o aluno-futuro professor traz consigo antes de iniciar um curso de Formação de Professores apresentam um forte poder socializador (Lortie, 1975; Pataniczek & Isaacson, 1981; Lindblad & Pérez, 1992).

Lortie (1975) considera mesmo esta variável superior à influência do curso de Formação Inicial e à posterior socialização no local de trabalho. Para este autor, a aprendizagem pela observação (*apprenticeship of observation*), fruto da experiência de aluno, origina a interiorização de modelos de ensino que serão reactivados durante o período de Formação Inicial e as primeiras experiências docentes. Esta "cultura latente" exerce uma forte influência nas concepções de ensino por parte dos professores, bem como na sua *performance*.

Aliada a esta posição está a ideia de que a Formação Inicial representa uma influência muito reduzida na alteração das ideias e concepções formadas

durante a socialização antecipatória (Zeichner & Gore, 1990), posição, aliás, reiterada por vários estudos (*vide* Zeichner & Gore, 1990 e Kagan, 1992).

Posição contrária é defendida por Feiman-Nemser (1983) e Jordell (1987) para quem, embora reconhecendo a importância desta variável, a situação de trabalho irá influenciar de forma determinante a socialização do neófito.

A longevidade da influência das experiências prévias depende, portanto, da conceptualização da Formação Inicial e da experiência de trabalho relativamente à socialização profissional. No que diz respeito à influência socializadora da Formação Inicial, há que considerar um leque diversificado de variáveis: a natureza, a estrutura, as características curriculares e os objectivos de cada curso de formação. Todavia, a tese mais comum aponta para o fraco impacto dos cursos de formação de professores na alteração das concepções anteriores. Pelo contrário, contribuem para confirmar e reforçar crenças, valores e atitudes que os alunos trazem consigo quando iniciam esses cursos (Kagan, 1992; Bullough, 1989; Zeichner & Gore, 1990).

Uma visão oposta a esta parece existir quando se analisa o currículo oculto dos cursos de formação de professores. Ginsburg & Clift (1990), por exemplo, sustentam que é o currículo oculto que constitui o núcleo duro da socialização dos professores, na medida em que transmite aos alunos mensagens relativamente ao estatuto e poder dos professores, enquanto classe ocupacional, à teoria e à prática de ensino, à natureza do currículo e às decisões curriculares dos professores, ao papel da escola no que se refere às desigualdades sociais, etc.

Estes autores reconhecem, no entanto, a existência de mensagens contraditórias dentro dos programas de formação que proporcionam uma resposta diferente por parte dos alunos-futuros professores. De acordo com esta posição, o impacto efectivo da Formação Inicial encontra-se diluído no conhecimento, no currículo e nas imagens de professor e de aluno que são, subtilmente, comunicados aos estudantes durante esse período.

Outro aspecto particular no âmbito da Formação Inicial é o período de práticas de ensino/estágio (Marcelo, 1987). Trata-se, porém, de uma temática que necessita de estudos mais aprofundados no sentido de averiguar o seu

real impacto em termos de socialização. Contudo, os dados obtidos em algumas investigações parecem demonstrar efeitos distintos. A inadequada preparação para lidar com problemas (nomeadamente disciplinares) e o excessivo peso da teoria em detrimento da prática constituem os pontos mais referidos pelos professores relativamente à sua Formação Inicial (Pataniczek & Isaacson, 1981). Em termos de estratégias de socialização, as situações mais comuns apontam, de acordo com a tipologia de Lacey (1977), para um ajuste interiorizado e uma submissão estratégica (Vonk, 1984, 1993; Pacheco, 1995).

Quanto à influência do local de trabalho e das experiências profissionais subsequentes à Formação Inicial, Rust (1994) e Jordell (1987) consideram-na determinante para a socialização dos professores. Perante o constrangimento situacional e institucional (situações específicas da escola e da sala de aula), o professor neófito faz uma escolha individual quando resolve dilemas e toma decisões.

Jordell (1987) distingue as diversas fontes de influência que determinam e condicionam a adopção da "cultura escolar" por parte do professor principiante. Este autor norueguês refere-se às influências estruturais (estruturas nas quais o professor desenvolve a sua actividade: sala de aula, escola, sociedade) e pessoais (influências das pessoas com as quais o professor neófito interage: alunos, colegas, pessoal auxiliar, membros da direcção da escola, pais), salientando o forte poder das primeiras (sobretudo ao nível da sala de aula) em detrimento das segundas.

A investigação sobre a socialização dos professores (Zeichner & Gore, 1990) esteve, até há bem pouco tempo, ligada à tradição funcionalista: os professores eram considerados prisioneiros do seu passado (socialização antecipatória) ou prisioneiros do presente (sujeitos às pressões do seu local de trabalho). O trabalho de Lacey (1977) e o incremento do paradigma interpretativo, na investigação educacional, marcaram um ponto de viragem na análise da socialização dos professores.

Nesta óptica, é vasto o leque de variáveis que condiciona a socialização dos professores, desde a biografia pessoal até factores de ordem contextual e organizacional, cuja influência não podemos escamotear quando analisamos este processo.

## **A experiência dos professores neófitos: um estudo exploratório**

### **O processo de recolha e análise dos dados**

Os resultados de que iremos dar conta de seguida inserem-se, como já referimos, num trabalho de investigação mais alargado no âmbito da nossa dissertação de Mestrado (Flores, 1997a). A amostra deste estudo era constituída por 271 professores ex-alunos da Universidade do Minho que concluíram um curso de Ensino em 1994, 1995 e 1996. Esta opção prendeu-se com dois aspectos essenciais: por um lado, a facilidade de acesso a informação relativa àqueles professores (dado exercermos funções naquela instituição) e, por outro, a escolha de um grupo homogéneo em termos de Formação Inicial, eliminando, deste modo, uma variável que não pretendíamos analisar.

Os dados quantitativos desta investigação, decorrentes da aplicação de um questionário, e que foram já objecto de discussão noutro lugar (Flores, 1997b), proporcionaram um conjunto de aspectos relevantes que serviram de base à realização de entrevistas. Neste artigo daremos conta das conclusões resultantes da análise de conteúdo das entrevistas realizadas em Abril de 1997 (2ª fase do mesmo estudo).

Dos quinze entrevistados, catorze são do sexo feminino e um do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 23 e os 31 anos de idade. Apenas dois entrevistados não exerciam qualquer cargo na escola. Os restantes desempenhavam, predominantemente, funções de direcção de turma (dez casos), de representação de grupo (dois casos), de direcção de instalações (dois casos) e de orientação de estágio (um caso). De referir ainda que quatro professores desempenhavam mais que um cargo.

Quanto ao tipo de escola, sete dos entrevistados desempenhavam funções docentes em escolas rurais, seis em escolas urbanas e dois em escolas suburbanas. No que diz respeito ao nível de ensino, apenas um leccionava no 2º ciclo do Ensino Básico, trabalhando os restantes no 3º ciclo de Ensino Básico, dois dos quais simultaneamente no Ensino Secundário.

De referir ainda que se procedeu à análise das entrevistas com base num processo de categorização emergente (Bardin, 1977), tendo, no entanto, como marco teórico o trabalho de Marcelo (1991, 1992), relativo ao processo

de socialização dos professores principiantes, e a investigação de Charnock & Kiley (1995), desenvolvida nos EUA, sobre as preocupações e necessidades de assistência dos professores em início de carreira. Os factores/dimensões existentes no questionário previamente aplicado (os problemas e as condições de trabalho dos professores principiantes), nomeadamente os 21 problemas mais sérios identificados pelos neófitos, constituíram ainda referentes importantes para o processo de categorização.

Assim, determinaram-se quatro dimensões a partir das quais se procedeu à análise das entrevistas:

- \* *dimensão pessoal* onde se integram declarações que os professores fazem relativamente à sua experiência pessoal e/ou profissional, passada ou presente, bem como as referências a crenças ou concepções pessoais;
- \* *dimensão problemas* que se reporta a declarações relativas a situações ou aspectos problemáticos (dificuldades, obstáculos ou conflitos) assinalados pelos professores, tanto ao nível da sala de aula, como ao nível mais amplo da escola, incluindo o relacionamento com os colegas e com os pais. Desta dimensão fazem ainda parte declarações respeitantes à forma como aqueles professores superam os problemas que enfrentam.
- \* *dimensão condições de trabalho* que engloba declarações relacionadas com aspectos ligados às características da escola (incluindo espaços físicos, condições escolares e clima relacional) e do meio em que a escola se insere.
- \* *dimensão necessidades de apoio/formação* que inclui declarações relativas a aspectos que os professores consideram prioritários na superação dos seus problemas ou dificuldades.

Quadro 1 - Sistema de categorias

SISTEMA DE CATEGORIAS PARA A ANÁLISE DAS ENTREVISTAS			
Dimensão pessoal	Dimensão problemas	Dimensão condições de trabalho	Dimensão Necessidades de apoio/formação
Expectativas (EXP) Choque com a realidade (CHR) Sentimentos de cansaço (SCA) Sentimentos de insegurança/dúvida (SIN) Sentimentos de frustração (SFR) Sentimentos de realização/satisfação (SRE) Experiências enquanto aluno(a) (EEA) Experiências da Formação Inicial (EFI) Experiências do Estágio Pedagógico (EEP) Papel do professor (PPR)	<p><b>Planificação</b> Processo de elaboração (PRE) Objectivos (OBJ) Conteúdos (CON) Metodologia (MET) Materiais Didácticos (MAT) Programas (PRO) Manuais (MAN)</p> <p><b>Situação Interactiva</b> Motivação (MOT) Indisciplina (IND) Individualização do Ensino (INE) Ritmos de aprendizagem dos alunos (RAA)</p> <p><b>Avaliação</b> Procedimentos de avaliação (PRA) Atribuição de notas (ATN) Eficácia do ensino (EFE)</p> <p><b>Tempo</b> Tempo (TEM)</p> <p><b>Alunos</b> Relacionamento com os alunos (REA) Características dos alunos (CAL)</p> <p><b>Pais</b> Relacionamento com os pais (REP) Indiferença dos pais (INP)</p> <p><b>Colegas</b> Relacionamento com os colegas (REC)</p> <p><b>Superação dos problemas</b> Superação pessoal dos problemas (SPP) Solicitação de apoio a colegas (SAC) Solicitação de ajuda a ex-orientadores (SAO)</p>	<p><b>Escola</b> Sentimentos de isolamento (SEI) Carga docente (CDO) Ratio Professor/aluno (RPA) Infraestruturas (INF) Falta de apoio (FAP) Desempenho de cargos (DCA) Informação insuficiente sobre os alunos (ISA) Integração na escola (INT)</p> <p><b>Meio</b> Limitações do meio (LIM) Características do meio (CME)</p>	<p>Avaliação (AVA) Integração no ambiente da escola (IAE) Estratégias (EST) Motivação dos alunos (MOT/AL) Comportamento dos alunos/ (COMP/AL) Planificação (PLA) Apoio pessoal (APP) Existência de um professor/orientador (EPO) Oportunidade para partilhar experiências (OPE) Legislação (LEG) Situações imprevistas (SIT)</p>

### Os resultados

Para não tornar fastidiosa a leitura dos resultados obtidos, optaremos pela descrição das principais conclusões deste estudo. De uma forma geral, as dimensões, cujas categorias registam maior frequência, são a dimensão *problemas* e a dimensão *pessoal*.

Relativamente à dimensão *pessoal*, verificamos que, globalmente, as categorias mais referenciadas são, por ordem decrescente, as experiências de estágio pedagógico, os sentimentos de realização/satisfação, as

expectativas, os sentimentos de frustração e de insegurança, o choque com a realidade e o papel do professor.

No que diz respeito às expectativas, elas incluem, por um lado, o entusiasmo e o optimismo pelo facto de se iniciarem funções docentes, por outro, receios face ao desempenho da profissão (sobretudo ao nível da indisciplina e da integração no ambiente da escola). A confrontação das expectativas com a realidade da escola e da sala de aula provoca sentimentos de desilusão e, em certa medida, um choque, dado que o real não corresponde ao esperado. Aliás, o termo choque é utilizado, com alguma frequência, pelos professores para traduzir este primeiro impacto das experiências iniciais de exercício autónomo de funções docentes, após o estágio pedagógico.

A desmotivação e a frustração decorrem da não consecução dos objectivos previstos e do desfasamento entre o esperado e o vivido. São, normalmente, factores como a desmotivação e o desinteresse dos alunos e a complexidade das funções docentes, por vezes diferentes daquilo que se imaginava, que provocam esses sentimentos, como atestam os seguintes testemunhos:

"Às vezes, a gente nunca sabe se há-de ser muito dura (...) eu nunca sei se sou dura demais ou não." (Prof. História 1º ano)

"A gente tenta arranjar as estratégias melhores mas não sabe muito bem se dão resultado." (Prof. Ciências 3º ano)

"No ano passado, surgiram-me muitas dúvidas mas a todos os níveis, não só dúvidas porque ia leccionar conteúdos completamente diferentes do ano de estágio, eu não sabia como é que ia justificar uma falta, até mesmo a legislação ... tive de ser eu sozinha a pegar em legislação, ler os artigos, em saber o que é que devia fazer aqui e ali. Acabei por nunca fazer nenhuma asneira porque não calhou, foi assim um bocado ao acaso." (Prof. Ciências 2º ano)

"Acho que há uma certa lacuna porque, muitas vezes, a gente não sabe como é que deve agir..." (Prof. Ciências 2º ano)

Em contrapartida, surgem sentimentos de realização e de satisfação quando conseguem cumprir os objectivos a que se propõem, nomeadamente ao nível da relação ou contacto pessoal com os alunos, a sua adesão e interesse relativamente às actividades propostas bem como o seu sucesso escolar. São, portanto, os aspectos intrínsecos do ensino os factores mais gratificantes referidos pelos professores entrevistados (cf. Quadro 2).

**Quadro 2 - Aspectos mais gratificantes do ensino identificados pelos professores principiantes**

Professores	Aspectos gratificantes no ensino		
	Contacto Pessoal com os alunos	Aprendizagem dos alunos	Ambiente de camaradagem
PL1			
PL2			
PL3			
PL4			
PL5			
PL6			
PC1			
PC2			
PC3			
PC4			
PC5			
PC6			
PH1			
PH2			
PH3			

PL (Prof. de Letras); PC (Prof. de Ciências); PH (Prof. de História)

A alusão a experiências escolares prévias (como aluno), a experiências da Formação Inicial e a experiências de estágio pedagógico são frequentes. Relativamente às primeiras, os neófitos evocam, por um lado, os professores que tiveram e que, de algum modo, lhes servem de referência, por outro, as suas vivências enquanto estudantes, por oposição à realidade escolar actual e aos seus alunos, nomeadamente no que se refere a interesses e motivações.

Quanto às experiências da Formação Inicial, os professores apontam, fundamentalmente, a excessiva carga teórica das matérias leccionadas na universidade, por vezes desfasadas da realidade, reconhecendo a necessidade de existir um contacto com a escola anterior à realização do estágio pedagógico, no sentido de minimizar o desfasamento entre a teoria e a prática e o choque inicial com a realidade da sala de aula. Eis alguns depoimentos elucidativos:

"Acho que na universidade a gente ... não nos ensinam como encarar os alunos e determinadas situações." (Prof Ciências, 1º ano)

"Se calhar era melhor dar menos teoria na universidade e passar mais um bocadinho para a prática, para a realidade escolar." (Prof. Ciências, 1º ano)

"Eu penso que era necessário, por exemplo, no 4º ano em que só temos teoria, era vir mais para a escola, conhecer mais a realidade escolar era importante. Quando me apresentei pela primeira vez numa turma, fiquei

assim um bocado... que é que eu vou fazer agora?. Não fomos preparados nesse sentido." (Prof Ciências, 2º ano)

"As pessoas dizem que saímos muito mal preparados da universidade, que saímos como entramos, não creio que seja verdade. Mas saímos com muitas lacunas porque há toda uma série de coisas que nós precisamos na escola, no dia-a-dia e que na universidade não nos é dito. (...) Depois temos muitas cadeiras pedagógicas que falam de coisas que, muitas vezes, estão um bocadinho desfasadas." (Prof. Letras, 2º ano)

"Acho que a universidade fica um bocadinho pela teoria e nós chegamos na prática e temos de nos desembaraçar por nós mesmos (...) porque nós tivemos 4 anos na universidade, temos uma data de teoria sobre os assuntos e, às vezes, chegamos às escolas e não sabemos muito bem como é que funciona a cabeça dos alunos..." (Prof. Letras, 1º ano)

Relativamente ao estágio pedagógico, as referências são diversificadas e, nalguns casos, mesmo opostas. Se, para uns, foi um ano de aprendizagem essencial, mas não suficiente para o desempenho autónomo de funções docentes, para outros, foi um ano de muito trabalho, mas sem uma aprendizagem efectiva. O estágio é, assim, evocado com um misto de nostalgia (pelo facto de se terem partilhado experiências e ter sido um ano enriquecedor e de aprendizagem) e de indiferença (porque se tratou de um ano extremamente cansativo e pouco profícuo).

A passagem de um ano de estágio, embora vivenciado de diferentes maneiras, para o exercício autónomo de funções docentes é acompanhada de mudanças significativas na actuação dos professores principiantes. No ano subsequente ao estágio, os neófitos sentem a falta de apoio e assistência do grupo de colegas e orientadores. Em contrapartida, sentem-se mais autónomos, mais livres para planificar e para (re)criar actividades e estratégias no decorrer do próprio processo de ensino-aprendizagem. Para além da autonomia e da liberdade que afirmam ter ganho, referem ainda a capacidade de traçar objectivos próprios, de alterar estratégias de ensino e do cunho pessoal na forma de elaborar as planificações e de preparar as aulas.

No que se refere ao papel do professor, para além de proporcionar experiências de aprendizagem aos alunos, é encarado também como um motivador e criador de situações educativas que promovam o seu desenvolvimento global, concretamente no que se refere aos valores e atitudes. Por outro lado, os neófitos apontam para uma intervenção directa do professor nas tarefas didácticas, reclamando um papel activo no desenvolvimento do currículo, no sentido de ajustar e adaptar o programa ao

contexto escolar. A sequencialização dos conteúdos e a sua adequação às turmas, bem como a procura de estratégias pertinentes, são os aspectos mais referenciados pelos mesmos professores.

Em relação à dimensão *problemas*, as categorias com maior número de referências são, por ordem decrescente, o tempo, a indisciplina, a motivação, as características dos alunos, os programas, a atribuição de notas e os procedimentos de avaliação.

A categoria tempo é reiterada ao longo das entrevistas pelos professores para se referirem à falta de tempo para dedicar aos alunos, para desempenhar funções relativas à direcção de turma, para desenvolver actividades e projectos com os alunos e ainda para actividades pessoais.

No entanto, as alusões mais frequentes a esta categoria relacionam-se com a dicotomia tempo/abordagem dos conteúdos. Os professores principiantes sentem-se pressionados com o cumprimento dos programas e com a abordagem das matérias. Este facto representa um grande problema para estes professores, porquanto condiciona a sua actividade na sala de aula, sobretudo, ao nível das estratégias e da profundidade dos conteúdos. Aliás, as referências aos programas remetem para o seu cumprimento, para a sua extensão e exequibilidade e ainda para a adequação aos interesses e motivações dos alunos, que se torna difícil, pois a carga horária e o tempo disponível não o permitem.

Quanto aos manuais, os professores entrevistados aludem a estes mediadores curriculares como ponto de partida na preparação das aulas e ainda como fonte de conhecimentos, tornando-se, assim, instrumentos importantes no desempenho das suas funções didácticas.

A indisciplina constitui um factor problemático profusamente referenciado pelos professores principiantes. Quando contam algum episódio marcante da sua experiência de ensino, remetem para casos de relacionamento com alunos numa situação interactiva de ensino. Por outro lado, aludem à falta de conhecimentos e de estratégias para ultrapassar estes problemas disciplinares.

Para além da indisciplina, os aspectos didácticos que mais problemas lhes causam na sala de aula são a motivação dos alunos, a metodologia, a individualização do ensino e a atenção aos diferentes ritmos de aprendizagem.

A avaliação constitui também um problema para os professores em início de carreira, nomeadamente no que se refere à atribuição de notas e aos procedimentos de avaliação. Operacionalizar os critérios de avaliação, avaliar globalmente os alunos, detectar os seus conhecimentos prévios são os aspectos mais problemáticos mencionados.

A forma como os professores superam os problemas que enfrentam constitui ainda um dos objectivos que tivemos em consideração na elaboração e realização das entrevistas. Em termos globais, os neófitos apontam para a superação pessoal dos problemas, seguida da solicitação de ajuda a colegas (nomeadamente ex-colegas de estágio ou de curso). Apenas se registam duas referências à categoria solicitação de ajuda a ex-orientadores (cf. quadro 3).

**Quadro 3 - Listagem, por categorias (incluindo a frequência), relativamente à forma como os professores superam os problemas enfrentados**

Professores	Superação dos Problemas		
	Superação pessoal dos problemas	Solicitação de apoio a colegas	Solicitação de ajuda a ex-orientadores
PL1			
PL2			
PL3			
PL4			
PL5			
PL6			
PC1			
PC2			
PC3			
PC4			
PC5			
PC6			
PH1			
PH2			
PH3			

Esta forma idiossincrática de superação de problemas é bem visível em expressões reiteradamente utilizadas pelos professores, tais como: "é à experiência", "vou experimentando as coisas", "agora erra-se sozinho", "tento encontrar as estratégias", "tento ser o mais criativa possível", etc. Quando solicitam apoio a outros colegas da escola (que não são ex-colegas de estágio

ou de curso), o que raramente acontece, fazem-no sobretudo em relação a questões burocráticas e administrativas (ligadas à direcção de turma), normalmente a colegas do Conselho Directivo.

No que diz respeito à dimensão *condições de trabalho*, destacam-se quatro categorias que apresentam uma maior frequência: desempenho de cargos, carga docente, falta de apoio e *ratio* professor/aluno.

De facto, um dos aspectos que mais se evidencia junto dos professores neófitos é a carga docente. A leccionação em várias turmas, a existência de um elevado número de alunos por turma, o número de horas lectivas, muitas vezes implicando a preparação de aulas para níveis diferentes, aliados à falta de apoio e a algum isolamento constituem aspectos problemáticos para os professores em início de carreira, donde decorrem sentimentos de cansaço repetidamente mencionados.

Acresce, muitas vezes, o desempenho de cargos, nomeadamente a Direcção de Turma e a Representação de grupo (ou delegado) no Conselho Pedagógico, que vem complicar ainda mais o início de actividade dos principiantes que têm de exercer funções, para além da docência, para as quais não foram preparados. Tal facto provoca, muitas vezes, alguma apreensão e insegurança.

Para além das condições escolares, como o elevado número de alunos por turma e o número de turmas por professor, a falta de infraestruturas adequadas representa também um problema para os professores principiantes, pois, muitas vezes, dificulta a realização de algumas actividades. A estas situações acrescem a falta de apoio e, muitas vezes, sentimentos de isolamento que vêm intensificar as dificuldades inerentes ao desempenho da profissão no início de carreira, como ilustram os seguintes testemunhos:

"E mesmo em termos afectivos, sabe, mesmo em termos afectivos, a gente sente um bocado de problemas porque a gente até agora tinha ali um grupo de trabalho, agora já não estamos ali. Se tivermos a sorte de ter um grupo bom, do nosso nível, muito bem, se não tivermos estamos um bocadinho isolados, sabe." (Prof. Letras 2º ano)

"Na minha escola, verifico que cada um trabalha para si." (Prof. Letras 3º ano)

"Já frisei aqueles factos de não saber muito bem para que lado me havia de virar... ter um bocado de sorte pelos caminhos em que enveredei porque, muitas vezes, tinha de optar sozinha e não sabia se seria certo ou errado

mas naquela altura tinha de tomar uma decisão..." (Prof. Ciências 2º ano)  
 "Não há ninguém que oriente, só em conversas informais entre amigos, não há informações..." (Prof. Ciências 3º ano)  
 "Para quem está a começar é bastante complicado ter um problema em mãos e não saber para onde se virar." (Prof. Ciências 2º ano)

Relativamente à dimensão *necessidades de apoio/formação*, as categorias que registam, globalmente, maior frequência são a oportunidade para partilhar experiências, a existência de um professor/orientador, o comportamento dos alunos e a integração no ambiente da escola.

A necessidade de orientação e assistência é reconhecida por todos os professores entrevistados, não só como forma de proporcionar uma melhor integração na escola, mas também como ajuda no exercício de cargos e na elucidação de determinadas dúvidas e problemas que vão surgindo relativamente ao processo de ensino-aprendizagem (cf. Quadro 4).

**Quadro 4. Listagem, por categorias (incluindo a frequência), quanto às modalidades de apoio/assistência preferidas pelos professores principiantes**

Professores	Modalidades de Apoio/Assistência		
	Apoio pessoal	Oportunidade para partilhar experiências	Existência de um professor/orientador
PL1			
PL2			
PL3			
PL4			
PL5			
PL6			
PC1			
PC2			
PC3			
PC4			
PC5			
PC6			
PH1			
PH2			
PH3			

De uma forma geral, a modalidade mais sugerida pelos professores entrevistados é a existência de um grupo (na escola ou na universidade) para partilharem experiências e reflectirem sobre a sua actividade, sobre as suas dificuldades, dúvidas e projectos, na medida em que consideram a ruptura

com a instituição de formação demasiado brusca, como corroboram os seguintes testemunhos:

"Penso que a nossa ruptura com a universidade é muito drástica (...) se calhar eu acho que preferia sei lá... acções de formação que a própria universidade poderia fazer para alunos recém-formados, portanto que enviassem para as escolas convites (...) mais que não seja para a gente se encontrar e trocar experiências: como é que eu estou, como é que não estou. Podíamos fazer isso com os antigos orientadores ou com orientadores novos, acho que era uma solução bastante interessante." (Prof. Letras 2º ano)

"Se calhar uma reunião com alguém mais experiente, porque se aprendia mais. A troca de experiências era interessante e motivava os que estão desmotivados". (Prof. História 2º ano)

"Acho que era mais fácil uma reunião tipo conversa de café para colocarmos as nossas dúvidas e os nossos problemas." (Prof. Ciências 1º ano)

Por outro lado, reconhecem a necessidade da existência de um professor com funções específicas de orientação e de apoio para esclarecimento de dúvidas e elucidação das tarefas a desempenhar e/ou de problemas relativos ao exercício de funções docentes (indisciplina, estratégias e avaliação).

Os professores que apontam para esta modalidade identificam também algumas das características que esse professor deveria possuir. Em primeiro lugar, sugerem que deveria ser um professor com experiência e com conhecimentos suficientes, não só da sua disciplina, mas também do próprio sistema de ensino, com conhecimento ao nível do desempenho de funções e de desenvolvimento de projectos. Ao nível pessoal deveria ser um professor possuidor de uma capacidade de comunicação, de empatia, de disponibilidade, desempenhando um pouco a função de "confidente", como os seguintes extractos documentam:

"Deveria existir alguém a quem nós pudéssemos confidenciar algumas coisas não só indisciplina, mas a nível de matéria, maneira de expor; o ano de estágio é pouco para nós aprendermos (...) Mas era preciso haver alguém mais experiente para nos orientar." (Prof. Ciências 1º ano)

"Podia ser um professor com uma grande experiência a nível de ensino básico e secundário, pelo menos que lá tenha estado e que conheça bem o funcionamento do sistema de ensino." (Prof. Letras 1º ano)

"Devia ser um professor com experiência que tivesse passado por diferentes posições e diferentes escolas, com muita empatia para se poder relacionar com as outras pessoas, para que os professores se sintam à

vontade, possam abrir-se e confiar. É tipo um confidente." (Prof. Letras 3º ano)

"Deveria sempre haver alguém na escola disponível para nos ajudar. De facto, acho que é uma lacuna das escolas não haver uma pessoa realmente efectiva para tratar desses assuntos." (Prof. Letras 3º ano)

Há ainda professores que sublinham a necessidade de um apoio pessoal, que seria desejável no início do exercício autónomo de funções, no sentido de vencer as dificuldades iniciais de integração no clima da escola. Tratar-se-ia de um apoio moral ou psicológico, "uma terapia" que ajudaria os principiantes na transição do ano de estágio para o primeiro ano de ensino, como os testemunhos seguintes confirmam:

"...Uma ajuda individual (...) quase como uma terapia, como quem vai ao psicólogo, no âmbito da entreajuda, sobretudo apoio moral." (Prof. Ciências 3º ano)

"Poderia haver um gabinete de apoio, assim como existe um psicólogo que orienta os alunos, também poderia haver um gabinete de apoio aos professores para esclarecimento de dúvidas." (Prof. Letras 1º ano)

"Acho que o apoio mais individualizado, mais aquele segredo de profissão, não sei..." (Prof. Ciências 2º ano)

Das áreas prioritárias de apoio/formação preferidas pelos professores principiantes destacam-se a integração no ambiente da escola (incluindo o desempenho de cargos e o esclarecimento de normas burocráticas e de aspectos administrativos), o comportamento dos alunos, as dúvidas relativas a situações imprevistas e pontuais que vão surgindo, a avaliação, a legislação e as estratégias de ensino.

Quanto às influências socializadoras, destacam-se a evocação de outros professores, os familiares professores, os alunos e a experiência (cf. Quadro 5), confirmando, assim, algumas das fontes de socialização identificadas por Marcelo (1991, 1992).

**Quadro 5. Matriz de influências socializadoras nos professores principiantes**

Fontes de socialização	Evocação de outros professores	Familiars professores	Os alunos	A experiência
Professores No 1º ano de ensino	"Tento lembrar-me da reacção dos meus professores." (Prof. Letras)  "...eu não sabia como havia de lidar com eles, em que é que me baseei? Nos Directores de Turma que eu tive, ficam sempre dois ou três que marcam mesmo." (Prof. Ciências)	"Eu já sabia porque a minha mãe também é professora e eu sabia aquilo que me esperava." (Prof. Ciências)		"Pretendo um equilíbrio. Este ano é abordar os conteúdos, fazer com que os alunos aprendam mas ainda não conseguimos motivá-los, abordar os conteúdos e a disciplina. Só com a experiência se chega lá". (Prof. Letras)
Professores No 2º ano de ensino			"E depois também acho que à medida que os anos vão passando nós vamos ficando um pouco mais flexíveis exactamente porque cada vez mais vamos conhecendo os alunos." (Prof. Letras)	
Professores No 3º ano de ensino	"Eu julgava na altura que era aluna que ia ser como os professores que tive bons. Se hoje sou professora é porque gostei dos meus professores, senão acho que não era." (Prof. Letras)			"Depois é a experiência, é a nossa experiência." (Prof. História)

Curioso é também o discurso utilizado pelos neófitos no que se refere à forma como encaram a profissão e a entrada no ensino, apontando, sobretudo, no sentido de um "ajuste" ou "adaptação" a normas, valores e rotinas profissionais, como atestam os seguintes depoimentos:

"Somos apanhados de surpresa em certas situações com os alunos. Todos os professores no primeiro ano estão assim indefesos, depois já começam a ficar mais independentes, já começam a ficar como os outros, há um contágio. Entra-se no ritmo e no sistema. E nós sem querer entramos." (Prof. História 3º ano)

"A gente vai-se habituando à rotina." (Prof. Ciências 3º ano)

"À medida que me vou adaptando, vou encarando melhor a profissão." (Prof. História 1º ano)

"Vou-me tentando adaptar." (Prof. Letras 2º ano)

Não poderíamos terminar este processo de descodificação e de análise das entrevistas sem reflectir um pouco sobre a linguagem utilizada pelos professores principiantes. Na descrição das primeiras experiências de ensino e das suas vivências, os professores recorrem, com frequência, a uma

linguagem metafórica<sup>10</sup> que merece ser analisada, e de que são exemplo paradigmático os seguintes testemunhos:

"Pronto, a gente foi assim *atirada para a selva* e agora *desenrasquem-se*."  
(Prof. Ciências 1º ano)

"As dificuldades foram-me surgindo porque eu quis começar a fazer as planificações (...) e depois a partir daí fui eu que *desbravei o terreno* ... trabalhei sozinha." (Prof. Ciências 2º ano)

"Acho que agora ainda é pior do que no ano de estágio porque *não temos para quem nos virar*." (Prof. Ciências 1º ano)

"Está-se sozinho, *caímos nas feras*..." (Prof. Ciências 1º ano)

"Não fazia ideia do que é que ... sabia quais eram os manuais adoptados, vi-os na vitrine, mas *andei assim um bocado às aranhas* porque nem sequer fazia ideia de que à noite o programa não era igual, não era novo." (Prof. Ciências 2º ano)

"Muitas vezes *andamos às voltas* com os papéis sem saber para que servem." (Prof. Letras 1º ano)

"Eu lembro-me que no início do meu primeiro ano de actividade sem ser o estágio eu *senti-me um bocadinho perdida* porque era um *mundo diferente*." (Prof. Letras 2º ano)

"O meu primeiro ano foi *um ano de choque* porque uma pessoa aprende muitas coisas ao mesmo tempo, é como se fosse o primeiro ano a dar aulas." (Prof. História 3ºano)

"Outro aspecto é a direcção de turma que é assim *um bicho de sete cabeças* para quem nunca teve uma direcção de turma e *cai numa escola* e não sabe muito bem." (Prof. Ciências 2º ano)

"*Apanharam-me*: és directora de turma, "depois é mesmo um *desenrasque*." (Prof. Ciências 1º ano)

"Ultimamente *tenho-me posto de pé atrás* e eles [alunos] já se estão a ressentir." (Prof. Ciências 1º ano)

"Este ano *já fui com o pé atrás* em relação a eles [alunos], são miúdos, não se pode dar muito, senão arrendemo-nos". (Prof. Letras 1º ano)

Como se pode constatar, "cair nas feras", "ser atirado para a selva", "desbravar o terreno" que, na tipologia de Lakoff & Johnson (1986), são metáforas ontológicas, constituem expressões recorrentes no discurso dos professores neófitos para traduzir a falta de apoio e de orientação, o isolamento das primeiras experiências de ensino e a forma idiossincrática como ultrapassam os obstáculos e os problemas que enfrentam. A corroborar esta ideia está também a utilização muito frequente da expressão "é um desenrasque".

Por outro lado, "andar às aranhas", "andar às voltas" e "não ter para quem se virar" são também expressões metafóricas que fazem parte do discurso dos professores principiantes, traduzindo os sentimentos de dúvida

e de insegurança no desempenho de cargos e na resolução de problemas vividos individualmente. Na tipologia de Lakoff & Johnson (1986), são metáforas orientacionais, na medida em que remetem para a forma como o neófito vive as primeiras experiências profissionais e a dificuldade que sente em "situar-se", em virtude da novidade e complexidade das funções que tem de desempenhar.

O choque com a realidade provoca, de igual modo, o recurso a metáforas elucidativas por parte dos professores principiantes, destacando-se "o mundo diferente" que encontram e "o choque" quando enfrentam, pela primeira vez, a situação escolar. "Encontrar-se perdido(a)" é também uma metáfora orientacional frequente para descrever a dificuldade inicial em compreender e resolver a variedade e complexidade das tarefas didácticas.

A relação com os alunos é também objecto de uma linguagem metafórica. A expressão mais frequente é o ir ou estar "de pé atrás", uma metáfora orientacional (porque diz respeito à relação professor/aluno na sala de aula) que traduz a ideia do afastamento e distância no sentido de combater ou reduzir os problemas de indisciplina.

Finalmente, o desempenho de cargos, nomeadamente a direcção de turma, constitui uma tarefa árdua para os neófitos que não se encontram elucidados para a natureza e complexidade das funções que lhes são acometidas. Daí a sugestiva alusão à metáfora do "bicho de sete cabeças" e do "desenrasque". O facto de esses cargos constituírem funções para as quais os principiantes não estão, normalmente, preparados (não sendo, por isso, esperados) dão origem a expressões interessantes e elucidativas do tipo "cair numa escola" e "apanharam-me".

## **Conclusão**

Os resultados que acabámos de descrever suscitam-nos, obviamente, algumas reflexões. Uma primeira consideração prende-se com a natureza peculiar de que a fase de iniciação ao ensino se reveste. Trata-se, efectivamente, de um período rico em termos de novas aprendizagens e de experiências pedagógicas, durante o qual se confrontam expectativas e realidade(s).

A prática real de ensino possibilita a construção e a consolidação de um conjunto de destrezas, de atitudes e, sobretudo, de saberes práticos

essenciais para o desempenho da profissão, dos quais se destaca o conhecimento dos alunos no contexto da sala de aula. A análise das primeiras experiências profissionais vividas durante esta fase torna-se, portanto, no ponto de partida fundamental para proporcionar a ajuda mais eficaz e adequada.

Por outro lado, o modo como se processa a transição de aluno-futuro professor e de professor-estagiário a professor principiante, para a qual concorrem factores individuais e contextuais, encerra uma importância crucial. Com efeito, a integração do neófito depende, em grande medida, do clima vivido em cada contexto escolar e das relações e atitudes profissionais que aí se veiculam e valorizam. Este facto poderá justificar a maior ou menor intensidade dos problemas iniciais, nomeadamente no que se refere ao aspecto relacional.

Contudo, apesar da diversidade de contextos escolares onde os professores principiantes se inserem, algumas áreas problemáticas mantêm-se. Como vimos, são, sobretudo, os aspectos universais do ensino (indisciplina, avaliação, motivação) que mais problemas provocam nos neófitos, facto que confirma outros estudos realizados neste âmbito.

Que causas estarão subjacentes aos problemas universais que os professores principiantes enfrentam, independentemente do contexto onde realizam a sua prática pedagógica? Como atenuar este choque inicial com a realidade escolar? Estarão os programas de formação inicial orientados para a prática real de ensino? Será possível e viável "antecipar" o confronto com a realidade da sala de aula? Será este um processo inevitável e caracterizador do ensino?

A resposta a estas interrogações é complexa e multifacetada. Parece-nos, no entanto, fundamental reflectir sobre a formação inicial enquanto etapa do percurso formativo do professor. O sentido desta formação pressupõe, por um lado, a oportunidade de dotar o futuro professor de um conjunto de técnicas e métodos que lhe permitirá integrar-se na profissão e, por outro, de consciencializar o candidato a professor para os aspectos educacionais com vista ao seu posterior desenvolvimento profissional.

Como sustenta Perrenoud (1993), formar novos professores requer um equilíbrio entre *realismo conservador* e *idealismo ingénuo*, ou seja, deverá

situar-se num nível de *realismo inovador* em função da prática pedagógica e da profissão docente. É, portanto, pertinente (re)pensar a formação inicial numa óptica de real e efectiva interacção entre teoria-prática e de promoção de atitudes reflexivas sobre o ensino.

Se tomamos como referência a concepção de uma formação e/ou desenvolvimento profissional como um processo contínuo e sistemático, não podemos deixar de encarar com seriedade a fase de indução ao ensino. Se até há bem pouco tempo, a indução estava praticamente esquecida, enquanto parte integrante do itinerário formativo do professor, actualmente a sua relevância reúne um vasto consenso junto dos estudiosos no campo da formação de professores (Ribeiro, 1993; Campos, 1995; Pacheco, 1995).

Neste contexto, a instituição superior de formação desempenha um papel determinante, uma vez que a sua acção não se esgota na formação inicial. A aposta na indução é, portanto, justificável e pertinente. A sua operacionalização, através da implementação de medidas de apoio e assistência (programas de indução) junto dos professores principiantes, deverá ser conduzida numa óptica de formação global e orientada para a ajuda efectiva, pelo que a sua concepção e elaboração requerem algum pragmatismo e funcionalidade.

Assim, a criação de um clima propiciador de partilha de experiências profissionais e o fomento da interacção entre professores e instituições de formação surge como repto para os responsáveis pela sua elaboração e implementação, sobretudo num contexto em que as práticas profissionais se encontram marcadas pelo individualismo.

Neste sentido, torna-se necessário promover um posicionamento reflexivo e investigativo face à própria prática profissional, numa perspectiva de auto-formação, já que "aprender a ser professor é uma viagem longa e complexa, repleta de desafios e de emoções" (Arends, 1995: XV).

## Notas

- 1 "Sink or swim", "trial on fire", "baptism of fire", "baptême par le feu" são expressões que avultam na literatura sobre as primeiras experiências de ensino.
- 2 Esta situação é particularmente caracterizadora do nosso país onde não se tem produzido, de forma sistemática, investigação sobre o período de indução. Em

contrapartida, noutros países, tem-se assistido, nos últimos tempos, a uma notável proliferação de estudos neste âmbito.

- 3 Há ainda investigadores (Wideen, Mayer-Smith & Moon, 1993) que, referindo-se ao período de indução, o circunscrevem apenas ao primeiro ano de ensino. Ribeiro (1993:8), por exemplo, define-o nos seguintes termos: "o período de formação destinado a professores recém-formados que, tendo completado todos os requisitos necessários à habilitação profissional para a docência (*inclusive* prática pedagógica e/ou estágio pedagógico), se encontram no seu primeiro ano de serviço, assumindo as responsabilidades inerentes à docência e comuns aos professores com mais experiência".
- 4 Encontramos referências ao período de indução no Decreto-Lei nº 344/89 de 11 de Outubro, onde, no artigo 26º, se pode ler o seguinte: 2 — A formação contínua inicia-se por um período de indução, durante o qual são asseguradas pelas instituições de formação, de acordo com as suas disponibilidades, formas de apoio ao novo docente. 3 — A regulamentação do período de indução será objecto de portaria do Ministro da Educação. Em 1990 voltamos a encontrar referências a este período no Estatuto da Carreira Docente, mas até hoje não houve uma evolução positiva no sentido da sua regulamentação e implementação.
- 5 Os programas de indução surgem nos anos oitenta em alguns países (EUA, Grã-Bretanha, Austrália e Nova Zelândia, Holanda, mais recentemente em Israel e Espanha) e constituem, genericamente, acções estruturadas de assistência e apoio sistemático a facultar ao professor neófito na escola, pelo menos durante o primeiro ano de ensino, numa colaboração entre professores experientes e instituições de formação inicial (Wilson & D'Arcy, 1987; Huling-Austin, 1990), em ordem ao seu desenvolvimento profissional. Os principais objectivos destes programas são a) melhorar a actuação docente; b) aumentar as possibilidades de permanência dos professores principiantes durante os anos de iniciação; c) promover o bem-estar pessoal e profissional dos professores nòveis; d) transmitir a cultura do sistema aos neófitos.
- 6 Esta passagem de atitudes mais progressistas e liberais a atitudes mais tradicionais e conservadoras é referenciada na literatura sobre esta temática como a "curva do desencanto". (Lagana, 1970, *apud* Veenman, 1988).
- 7 Entre outros destacam-se os seguintes: Veenman, 1984, 1988; Vonk, 1983, 1985; Jordell, 1985; Feldens, 1986; Vera, 1988; Marcelo, 1991; Cooke & Pang, 1991; Karge, Sandlin & Young, 1993; Houston, Marshall & McDavid, 1993; Charnock & Kiley, 1995.
- 8 O postulado central deste modelo radica na aceitação de que existem diversas fases no processo de desenvolvimento profissional do professor, manifestadas por diferentes tipos de preocupações resultantes da experiência de ensino. De acordo com Fuller & Bown (1975), existem três etapas distintas de preocupações dos professores. Numa primeira etapa (*survival*), que se caracteriza pela conquista progressiva do papel como professor, na medida em que se consegue o controle da turma e a aceitação por parte dos alunos, verificam-se preocupações de índole pessoal relacionadas com a *sobrevivência* como professor. São preocupações essencialmente egocêntricas respeitantes à sua própria identidade e idoneidade para o desempenho da profissão. Numa segunda fase — de *domínio/proficiência* (*mastery*) — passam a existir preocupações relativas à situação de ensino: materiais e métodos de ensino e domínio de destrezas em situações didácticas.

Finalmente, surge uma terceira etapa — de *impacto* nos alunos (*impact*) — e outro tipo de preocupações, desta vez relacionadas com os alunos e com a sua aprendizagem, na tentativa de responder às suas necessidades e interesses sociais e emocionais.

- 9 Thomas & Kiley (1994), reportando-se à realidade norte-americana, referem que 15% dos professores principiantes abandonam a profissão após o primeiro ano de serviço e mais de 50% deixam o ensino num espaço de 6 anos.
- 10 A utilização da metáfora para traduzir essas experiências é extremamente importante, porquanto permite a manifestação e exteriorização de crenças, de teorias e de conceitos que o professor vai gerando durante a sua experiência (Mingorance, 1992).

## Referências

- AITKEN, J. (1993). Section eleven: A longitudinal study of teacher learning and development. Comunicação apresentada ao Encontro Anual da American Educational Research Association, Atlanta, Georgia.
- ALVES, F. A. C. (1997). *O encontro com a realidade docente. Estudo Exploratório (Auto)biográfico*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- ARENDS, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- BARDIN, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BORICH, G.D. (1995). *Becoming a Teacher. An Inquiring dialogue for the beginning teacher*. London: The Falmer 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.
- BULLOUGH, R. V. JR. (1989). *First-Year Teacher. A case Study*. New York: Teachers College Press.
- CAMPOS, B. P. (1995). *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: IIE.
- CAPEL, S.; LEASK, M. & TURNER, T. (1997). *Starting to Teach in the Secondary School. A companion for the newly qualified teacher*. London: Routledge.
- CARTER, K. (1990). Teachers' Knowledge and learning to teach. In W. R. Houston (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, pp. 291-310.
- CAVACO, M. H. (1993). *Ser Professor em Portugal*. Lisboa: Editorial Teorema.
- CHARNOCK, B. & KILEY, M. (1995). Concerns and Preferred Assistance Strategies of Beginning Middle and High School Teachers. Comunicação apresentada ao Encontro Nacional da American Educational Research Association (AERA), San Francisco, CA, 18-22 de Abril.
- COOKE, B.L. & PANG, K.C. (1991). Recent research on Beginning Teachers: studies of Trained and Untrained Novices. *Teaching and Teacher Education*, 7 (1), 93-110.
- CORCORAN, E. (1981). Transition Shock: The Beginning Teacher's Paradox. *Journal of Teacher Education*, XXXII (3)19-23.
- COUTO, C. G. (1998). *Professor: O início da Prática Profissional*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (Tese de Doutoramento).

- DUBAR, C. (1997). *A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- FEIMAN-NEMSER, S.(1983). Learning to teach. In L. Shulman & G. Sykes (Eds.). *Handbook of Teaching and Policy*. New York: Longman.
- FELDENS, M.G.F. (1986). Perceived Problems of Teachers: the Brazilian case. *Journal of Education for Teaching*, 12 (3), 233-243.
- FLORES, M. A. (1997a). *Problemas e Necessidades de Apoio/Formação dos Professores Principiantes. Um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado. Braga: UM (Fotocopiado).
- FLORES, M. A. (1997b). Beginning teachers: problems concerning curriculum decision-making, Comunicação apresentada ao 8º Congresso da ISATT realizado em Kiel — Alemanha, de 1 a 5 de Outubro de 1997.
- FULLER, F. & BOWN, O.H. (1975). Becoming a teacher. In. K. Ryan (Ed.). *Teacher Education: the seventy-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 25-52.
- FULLER, F. (1969). Concerns of teachers: a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6 (2), 207-226.
- GINSBURG, M. & CLIFT, R. (1990). The Hidden Curriculum of preservice Teacher Education. In R. Houston (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, pp. 450-465.
- GONZÁLEZ, M. (1995). *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.
- HALL, G.E. (1982). Induction: The missing link. *Journal of Teacher Education*, XXXIII (3), 53-55.
- HOUSTON, W. R.; MARSHALL; F. & MCDAVID, T. (1993). Problems of Traditionally Prepared and Alternatively Certified First-Year Teachers. *Education and Urban Society*, 26 (1), 78-89.
- HOY, W.K. & REES, R. (1977). The bureaucratic socialization of student teachers. *Journal of Teacher Education*, 28, 23-26.
- HUBERMAN, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, pp. 31-63.
- HUBERMAN, M. (1991). Survivre à la première phase de la carrière. *Cahiers Pédagogiques*, 290, 15-17.
- HULING-AUSTIN, L. (1990). Teacher Induction Programs and Internship. In R. Houston (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, pp. 535-548.
- IMBERNÓN, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Biblioteca de Aula.
- JORDELL, K. (1985). Problems of Beginning and More Experienced Teachers in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 29 (3), 105-121.
- JORDELL, K. (1987). Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 3 (3), 165-177.
- KAGAN, D.M. (1992). Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 62 (2), 129-169.
- KARGE, B. D.; SANDLIN, R. A. & YOUNG, B. L. (1993). Analysis of Beginning Teacher Concern Data to Restructure Preservice Teacher Education. Comunicação apresentada ao encontro Nacional da American Educational Research Association, Atlanta, GA, 12-16 de Abril. ED 360280.

- LACEY, C. (1977). *The socialization of teachers*. London: Methuen and Co.
- LACEY, C. (1987). Professional Socialization of Teachers. In M. Dunkin (Ed.). *The International Encyclopedia of Teacher Education*. New York: Pergamon Press, pp. 634-644.
- LAKOFF & JOHNSON (1986). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- LINDBLAD, S. & PÉREZ, H. (1992). School experiences and teacher socialization: a longitudinal study of pupils who grew up to be teachers. *Teaching and Teacher Education*, 8 (5/6), 465-470.
- LORTIE, D. (1975). *School-teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- MARCELO, C. (1987). Socialización de los profesores. La formación durante el periodo de prácticas de enseñanza. In P. de Vicente *et al.* *La Formación de los profesores*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- MARCELO, C. (1992). Dar sentido a los datos: la combinación de perspectivas cualitativa y cuantitativa en el análisis de entrevistas. In C. Marcelo (Coord.). *La Investigación sobre la Formación del Profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos*. Madrid: Editorial Cincel, pp. 13-48.
- MARCELO, C. (1991). *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE.
- MARCELO, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- MERSETH, K. K. (1991). Supporting Beginning Teachers with Computers Networks. *Journal of Teacher Education*, 42 (2), 140-147.
- MERSETH, K.K. (1992). First Aid for First-Year Teachers. *Phi-Delta-Kappan*. 73 (9), 78-83.
- MINGORANCE, P. (1992). Análisis del discurso del profesor a través de la metáfora. In C. Marcelo (Coord.). *La Investigación sobre la Formación del Profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos*. Madrid: Editorial Cincel, pp. 199-226.
- MOLL, J. (1996). A la rencontre de professeurs en proie à bien des doutes. *Cahiers Pédagogiques*, 342/343, 19-20.
- OLSON, M.R. & OSBORNE, J.W. (1991). Learning to teach: the first year. *Teaching and Teacher Education*, 7 (4), 331-343.
- PACHECO, J. A. (1995). *Formação de professores: teoria e praxis*. Braga: IEP.
- PATANICZEK, D. & ISAACSON, N. S. (1981). The relationship of socialization and the concerns of beginning teachers. *Journal of Teacher Education*, XXXII (3), 14-17.
- PERRENOUD, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- REYNOLDS, A. (1992). What is a competent beginning teacher? A Review of Literature. *Review of Educational Research*, 62 (1), 1-35.
- RIBEIRO, A. C. (1993). *Formar professores. Elementos para uma teoria e prática da formação*. (4ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- RUST, F. O. (1994). The first year of teaching: it's not what they expected. *Teaching and Teacher Education*, 10 (2), 205-217.
- RYAN, K. (1986). *The Induction of New Teachers*. Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- SARMENTO, M. (1994). *A Vez e a Voz dos Professores*. Porto: Porto Editora.

- SCHAFFER, E., STRINGFIELD, S. & WOLFE, D. (1992). An Innovative Beginning Teacher Induction Program: A Two-Year Analysis of Classroom Interactions. *Journal of Teacher Education*, 43 (3), 181-192.
- SILVA, M.C. (1994). *De aluno a professor: um "salto" no desconhecido. (Estudo de caso)*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- STALLWORTH, B: J. (1994). New Minority Teachers' Perceptions of Teaching. Comunicação apresentada ao Encontro Anual da Mid-South Educational Research Association. Novembro de 1994. ED 383660.
- THOMAS, B. & KILEY, M.A. (1994). Concerns of Beginning Middle and Secondary School Teachers. Comunicação apresentada ao Encontro Nacional da Eastern Educational Research Association, Sarasota, FL, 11 de Fevereiro, ED 373033.
- VEENMAN, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.
- VEENMAN, S. (1988). El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In A. Villa (Ed.) *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea, pp. 39-68.
- VERA, J. (1988). *El profesor principiante*. Valencia: Promolibro.
- VONK, J. H. C. & SCHRAS, G.A. (1987). From Beginning to Experienced teacher: a study of the professional development of teachers during their first four years of service. *European Journal of Teacher Education*, 10 (1), 95-110.
- VONK, J. H. C. (1983). Problems of the Beginning Teacher. *European Journal of Teacher Education*, 6 (2), 133-150.
- VONK, J. H. C. (1984). *Teacher Education and Teacher Practice*. Amesterdão: VU Uitgeverij/Free University Press.
- VONK, J. H. C. (1985). The Gap between Theory and Practice. *European Journal of Teacher Education*, 8 (3), 307-317.
- VONK, J. H. C. (1993). Mentoring beginning teachers: Development of a knowledge base for mentors. Comunicação apresentada ao Encontro Anual da American Educational Research Association. Atlanta, Abril.
- VONK, J. H. C. (1995). Conceptualizing novice teachers' professional development. A base for supervisory interventions. Comunicação apresentada ao Encontro Anual Da American Educational Research Association. San Francisco, Abril.
- WIDEEN, M.F., MAYER-SMITH, J.A. & MOON, B.J. (1993). The Research on Learning to Teach: Prospects and problems. Comunicação apresentada no encontro anual da American Educational Research Association, Atlanta, G.A., Abril de 1993.
- WILSON, J. & D'ARCY, J. (1987). Employment Conditions and Induction Opportunities. *European Journal of Teacher Education*, 10 (2), 141-149.
- ZEICHNER, K. M. & GORE, J. M. (1990). Teacher Socialization. In R. Houston (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, pp. 329-348.

#### Referências Legislativas

Decreto-Lei nº 344/89

Decreto-lei nº 139-A/90

## **DISAPPOINTMENTS AND PARADOXES: NOVICES' PERSPECTIVE ON TEACHING CAREER ENTRANCE**

### **Abstract**

Based on a research carried out in the University of Minho, novices' perceptions of first years teaching experience are analysed. Findings show that beginning teachers' problems are classroom-centred, especially on motivating students for school work, discipline, dealing with individual differences, assessing students' prior learning. Feelings of isolation, heavy teaching load (and other school responsibilities) and lack of support are situations that affect the intensity of problems perceived. It is also argued that induction programmes should be implemented in the first years of teaching.

## **DESILLUSIONS ET PARADOXES: LA PERSPECTIVE DES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS PAR RAPPORT À L'ENTRÉE DANS LA CARRIÈRE**

### **Résumé**

Dans cet article on analyse la première phase de la carrière enseignante en discutant les données d'une recherche réalisée dans l'Université du Minho. Les résultats montrent que les enseignants débutants ont des problèmes, surtout au niveau de la salle de classe et ils soulignent le manque d'appui et d'orientation. Par ailleurs, les enseignants débutants supèrent leurs problèmes d'une façon idiosyncratique, et font très peu appel à l'aide de leurs collègues. Les résultats de cette recherche justifient la pertinence et le besoin de mettre en marche des mesures d'appui pour l'enseignant débutant lors de la transition des statuts d'élève-futur-enseignant et d'enseignant-stagiaire vers celui d'enseignant débutant, concrètement à travers des programmes d'induction.