

ÁREAS DO SABER, FORMAÇÃO INICIAL E VIVÊNCIAS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES PRINCIPIANTES: REFLEXÕES SOBRE DADOS EXPLORATÓRIOS

Luciana Matiz
Escola Profissional Raul Dória
lucimatiz@hotmail.com

Amélia Lopes
FPCE-UP/Universidade do Porto
amelia@fpce.up.p

Introdução

A entrada no mundo de trabalho implica para o jovem professor iniciante a transição da faculdade para a escola, depois de ter sido sujeito a uma socialização antecipatória, no período de formação inicial, período em que, normalmente, se destacam os aspectos positivos da profissão e as práticas ideais (Esteve, 1984).

Claude Dubar (1997, p.94) define socialização como “imersão dos indivíduos naquilo que se chama o «mundo vivido», o qual é simultaneamente, um «universo simbólico e cultural» e um «saber sobre este mundo»” e socialização secundária como «interiorização de submundos institucionais especializados» e «aquisição de saberes específicos e de papéis directa ou indirectamente enraizados na divisão do trabalho» (Dubar, 1997, p.96). É nesta segunda socialização que se procede à inculcação dos saberes profissionais.

Para Assunção Flores, as primeiras experiências profissionais correspondem ao “chamado período de indução... na medida em que o neófito compreende os valores, as atitudes, os conhecimentos e os comportamentos associados a determinada profissão” (Flores, 1999, p.171).

Esta socialização, no caso dos professores, reveste-se de algumas particularidades, uma vez que, desde que iniciam as suas funções, os iniciados podem ser logo confrontados com as mesmas responsabilidades de liderança que são atribuídas aos professores experientes.

Quando o professor principiante assume efectivamente as suas funções, e embora acredite que conhece relativamente bem “aquilo em que se vai meter” (Arends, 1995, p. 486), até porque a maior parte da sua vida passou-a na escola, pode vir a experimentar o choque da realidade (Lopes, 2006), que se baseia num conjunto de surpresas por relação com o imaginado. Nancy Isaacson, citada por Arends, refere-se da seguinte forma a esse conjunto de surpresas:

a surpresa pela dificuldade em chegar ao aluno do liceu; subestimação das dificuldades para os motivar; sobrestimação das suas próprias competências como agentes de disciplina; fracasso na antecipação do

tempo e do trabalho necessário para conseguir realizar o trabalho diário; surpresa em relação ao volume de tarefas burocráticas; desgaste emocional e físico que o deixa com pouco energia para fazer outras coisas da sua vida; dor pela hostilidade não provocada manifestada pelos alunos e pelo desdém que mostram os alunos em relação à disciplina que o professor tanto aprecia. (Arends, 1995, p. 486)

Muitas destas surpresas podem ser imputadas à ambiguidade e extensão da actual representação do papel do professor, por um lado, e à formação inicial, por outro.

Nas palavras de Luísa Cortesão, na escola tradicional portuguesa, o bom professor era o «professor monocultural»:

aquele que é competente, portanto «sabe», que domina os conteúdos científicos que (arbitrariamente) são considerados como curricularmente imprescindíveis. É ainda alguém que explica bem e com clareza, os conteúdos disciplinares, numa ordenação e com um ritmo adequado ao nível etário médio dos alunos, recorrendo a uma necessária linguagem erudita, utilizando apropriadamente o jargão próprio da disciplina que lecciona. É alguém que, com clareza, traduz (simplificando) as grandes teorias, a produção científica, portanto, o conhecimento científico produzido por outrem, de forma a torná-lo acessível aos alunos com quem trabalha. (Cortesão, 2000, p. 35)

Devido a transformações sociais que se fizeram sentir nos últimos 50 anos e a todo um conjunto de reformas no ensino que visaram responder às novas exigências das sociedades industrializadas em permanente mudança, o professor foi forçado a assumir novos papéis, mais complexos e exigentes. A actividade do professor agora não se esgota na sala de aula, mas expande-se por toda a escola e comunidade. Estamos, por isso, em presença de uma nova profissionalidade e um novo profissionalismo, o que implica uma nova formação profissional, especialmente no que toca à formação inicial.

Com efeito, o professor começa a construir-se desde o momento que decide abraçar a carreira e o período da sua formação inicial é fulcral no seu desempenho futuro. Bártolo Paiva Campos defende que “a formação deve estimular práticas reflexivas de auto-aprendizagem, favorecer a investigação e inovação em relação com a actividade educativa” (Campos, 1995, p.9)

Seguindo a mesma orientação, Estrela, Esteves e Rodrigues, afirmam que o perfil de professor ideal a formar que vigora na formação inicial, rejeita o professor transmissor de conhecimentos e técnico eficaz, apostando antes na promoção de um “profissional activo, crítico, preocupado com os valores humanos e o desenvolvimento integral dos alunos (Estrela, Esteves e Rodrigues, 2002, p.28).

A identidade do professor desenvolve-se na articulação entre identidades virtuais (possibilidades de ser presentes na cultura) e identidades reais. Nesta articulação podem acontecer rupturas ou continuidades de acordo com as condições oferecidas ou não pelos contextos. Como afirmam Lopes, Pereira, Ferreira, Silva e Sá (2007, p.14), a “formação profissional (inicial) e os

contextos de trabalho são alguns dos sistemas de acção que transportam propostas de identidades virtuais que entrarão em contacto com as trajectórias dos indivíduos portadores de identidades reais”.

Dado que, por herança, as pessoas (e especificamente os professores) trazem consigo representações do papel do professor nem sempre adequadas aos actuais desafios da profissão, a pessoa do professor, suas concepções e crenças torna-se um aspecto fundamental a trabalhar na formação. Interessa partir da conceptualização que o professor aprendente tem de si e de como representa o outro. No pensamento de Sousa “a conceptualização positiva de Si estaria alicerçada sobre o grau de realização, autonomia e inovação, da mesma maneira que a conceptualização positiva do Outro teria a ver com o grau de dedicação, respeito pela autonomia do outro e de empatia como a pessoa” (Sousa, 2000, p. 209).

Na formação inicial a grande aposta deve versar sobre a valorização da pessoa humana. A formação de professores é a fase ideal de investimento no crescimento pessoal, implicando a alteração de atitudes de comportamentos de modo consciente com o objectivo de alcançar etapas mais elevadas de realização pessoal. E, como diz Sousa “a dimensão pessoal não se outorga, ela adquire-se, ela conquista-se, ela forja-se pelo exercício de valores humanos, em cumplicidade com os outros” (Sousa, 2000, p. 257).

Acontece que a formação inicial tem obedecido a diferentes formas organizativas e tem-se orientado por diferentes modelos (Esteves, 2006), em diferentes universidades e cursos, por exemplo de Letras ou Ciências. Por outro lado, nos professores do 3º CEB e do Ensino Secundário a ambiguidade em relação ao papel do professor na actualidade é mais intensa, uma vez que, nesses casos, o professor – por razões que se prendem com o facto de, historicamente (e no caso do secundário, ainda na actualidade), esses níveis de ensino não constituírem a escolaridade obrigatória e básica – ainda define a sua identidade, em primeiro lugar, em função da matéria a ensinar, ou seja, da disciplina que lecciona (Lopes, 2004). Entretanto, os estudos sobre o mal-estar docente indicam que o choque da realidade pode variar em função das áreas de ensino (Lopes, 2001).

Tendo em conta o que foi dito até ao momento, neste texto, apresenta-se uma pesquisa exploratória sobre o percurso de inserção profissional de duas professoras principiantes do 3º CEB e do Ensino Secundário, uma professora de Matemática e uma professora de Inglês.

Objectivos

O estudo é de carácter exploratório e tem por objectivo geral identificar factores relevantes a ter em conta em estudo posterior mais vasto sobre os percursos de inserção profissional de professores do 3º CEB e Ensino Secundário na sua relação com as motivações para ensinar, a formação inicial e o perfil de professor pretendido.

Os seus objectivos específicos são os seguintes:

- caracterizar os percursos de inserção profissional de professores do 3º CEB e Ensino Secundário;
- perscrutar diferenças nesse processo decorrentes da área de ensino do professor.

Metodologia

Este é um estudo exploratório sobre uma realidade de cariz profundamente fenomenológico. Quer o carácter exploratório quer as características desta realidade, ou da forma como os sujeitos implicados a vivem, obrigam a uma abordagem qualitativa.

Gergen e Gergen (2006, p. 384) referem que “concentrar a pesquisa sobre a experiência, os sentimentos, a identidade, o sofrimento ou a história de vida do indivíduo é o mesmo que presumir a primazia da mente do indivíduo. Empregar uma metodologia que tente dar a voz ao «outro» já é favorecer uma metafísica da diferença do eu/outro.”

Na perspectiva destes autores a “voz” não é uma imagem da realidade exacta, nem sequer das percepções de um indivíduo isolado, ela é antes antes a expressão de um interdiscurso, expressivo das relações em que os indivíduos estão imersos, quer sincronicamente quer diacronicamente: “a inteligibilidade dos nossos relatos sobre o mundo provém não do mundo em si mesmo, mas de nossa imersão dentro de uma tradição de práticas culturais que herdamos de gerações anteriores. Só chegamos à compreensão quando nossos relatos aproximam-se de tais convenções. Logo, é a partir das nossas relações dentro das comunidades interpretativas que surgem nossas construções do mundo” (ibid., p. 368)

Foram realizadas duas entrevistas semidirectivas e exploratórias, uma a uma professora principiante da área de Inglês e outra a uma professora principiante da área de Matemática. O guião da entrevista, de acordo com a questão em estudo, foi organizado nos seguintes blocos: motivação para a escolha da profissão; percepção sobre a formação inicial; ajustamento à profissão; e sentimentos actuais em relação à profissão. Nesse guião, seguindo as orientações de Estrela (1984), distinguiu-se entre Blocos temáticos, objectivos específicos aos blocos e orientações para um formulário de perguntas.

No desenvolvimento das entrevistas tivemos em conta a recomendação de Quivy e Campenhoudt (1992, p. 73): “ao longo das entrevistas exploratórias é importante que o entrevistado possa exprimir a sua própria «realidade», na sua própria linguagem, com as suas próprias características conceptuais e os seus próprios quadros de referência”.

A professora de Matemática é de Viana do Castelo, tem 27 anos, é licenciada em matemática por uma Universidade do Norte do país e lecciona há dois anos, estando neste ano a leccionar numa escola profissional na cidade do Porto, a turmas do 1º, 2º e 3º anos, que correspondem aos 10º, 11º e 12º anos.

A professora de Inglês é nascida em Vale de Cambra, tem 26 anos, é licenciada em Inglês por uma Universidade do Centro do país e lecciona há três anos, estando neste ano a leccionar numa escola pública na cidade do Porto, a turmas do 7º, 8º, 10º e 11º anos.

Para a análise das entrevistas recorreremos à análise de conteúdo, realizada de acordo com Bardin (1977). A análise de conteúdo é uma "... operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos ... sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão das características comuns destes elementos" (Bardin, 1977, p.145).

A análise, na qual se seguiram os passos previstos em Bardin (1977), resultou no seguinte sistema de categorias.

Sistema de categorias			
Motivações para a escolha da profissão	Percepção sobre a formação inicial	Ajustamento à profissão	Sentimentos actuais em relação à profissão
<ul style="list-style-type: none"> - Identidade / Self; - Quadro de referências de antigos professores; - Experiência pessoal como alunas; - Expectativas 	<ul style="list-style-type: none"> - Curso e estágio; - Teoria / Prática 	<ul style="list-style-type: none"> - Relação Pedagógica; - Percepção do Ensino; - Transição/Choque com a realidade; 	<ul style="list-style-type: none"> - Satisfação profissional;- - Instabilidade profissional;- - Carga de Trabalho; - Percepção sobre a Escola; - Outras Actividades - Área Disciplinar;

Descrição qualitativa: apresentação de resultados

Nesta descrição qualitativa seguiremos a ordem das categorias apresentadas no quadro: motivações para a escolha da profissão, percepções sobre a formação inicial, processo de ajustamento à profissão e sentimentos actuais em relação à profissão.

Motivações para a escolha da profissão

Nestas professoras, a docência parece não ser uma profissão por que se opte impulsivamente ou aleatoriamente, antes pelo contrário, o enamoramento pela profissão parece ir germinando ao longo do tempo, e cada professor tem uma história diferente para contar sobre como tudo começou.

"... eu sempre quis ser professora, desde pequena que queria ser professora, não sabia de quê, mas quis, eu era muito má aluna a matemática na primária, ...e sempre fui muito má aluna, até ter apanhado alguns professores que marcaram a diferença, tive bons explicadores... sempre fui uma aluna que tive de estudar muito (...) Eu nunca fui uma aluna brilhante a matemática, eu

cheguei ao 12º e não tinha dezoitos a matemática, mas comecei a gostar de matemática e achei que se tinha tido tanta dificuldade, era porque me tinham ensinado bem (...) e então foi como que um desafio, eu vou para matemática porque me quero desafiar a mim mesma, de provar a mim mesma que sou capaz, é um curso difícil e eu consigo. O ser professora? Tinha que ser, porque tem que haver maneira de eu provar a mim mesma de que sou capaz e depois de eu conseguir transmitir as coisas de maneira fixe.” (Prof. de Matemática)

“... desde pequenina que eu gostava de ter uma profissão ligada às letras, sim sempre gostei, mas isso começou a definir-se mais no 9º ano. Mas primeiro queria ir para história, mas depois não, história não, mudei e decidi vir para as letras...” Era boa aluna, aliás nunca me foi preciso dizer para estudar, para fazer os trabalhos de casa, sempre tentei ter tudo muito organizadinho, cadernos às florzinhas e tal... até podia ter faltado [as aulas], mas não, porque depois ficava com um peso enorme na consciência quando começava a pensar nisso, não era capaz.” (Prof. de Inglês)

Percepção sobre a Formação Inicial

O desfasamento da formação em relação à realidade é notado com evidência pelas duas professoras. As razões que as professoras apontam para esse desfasamento dizem respeito à carga teórica do curso em detrimento da prática. Para as professoras o ideal seria haver um maior contacto com a escola mesmo antes do estágio, e durante o estágio haver mais oportunidades de exercício prático na sala de aula:

“Oh, foi uma desilusão, porque eu não tinha turma, porque na verdade eu só dei quatro aulas, portanto, foi... péssimo, eu adorava dar aulas, eu só queria dar aulas,... se visse as aulas que eu dei, eu empenhei-me ao máximo, eu queria fazer era muitas coisas diferentes para aproveitar, portanto, aquilo foi uma desilusão nesse sentido, foi muito bom ensinar os alunos, a gente estava mesmo numa de ensinar, mas era um ensinar no lugar, como é que hei-de dizer...” (Prof. de Matemática)

“ eu acho que no estágio já me fui apercebendo de muitas coisas e o facto de já estar tão desmotivada porque não dava aulas praticamente nenhuma. Aliás eu até dizia que ia emoldurar os planos de aula porque eram tão pouquinhos, sobretudo a português. Eu devo ter dado para aí umas seis aulas num ano inteiro... se calhar o que mais me desmotivou nesta transição...o facto de achar que não estava minimamente preparada como devia ser.” (Prof. de Inglês)

Ajustamento à profissão

O ajustamento à profissão faz-se no jogo entre o projecto de ser professora que as professoras trazem consigo (modelos, concepções e perspectivas resultantes quer da formação, quer da biografia pessoal) e as condições (positivas ou negativas) oferecidas pelos contextos em que actuam para a realização desse projecto de ser.

Todos os professores já foram alunos e guardam na memória **modelos de referência** que “imitam” ou “rejeitam” de forma consciente ou não

“... tive uma explicadora excelente que me acompanhou até ao 10º e depois do 10º ao 12º. Tive uma professora de matemática que para mim é uma riqueza, a vários níveis, ao nível de conseguir impor o respeito na sala de aula e de ser simpática ao mesmo tempo, o que eu acho que é um equilíbrio muito difícil, a nível científico e de competência e da certeza com que respondia. Nunca a vi em hesitação e isso para mim, dá para imaginar, um dia que seja professora tenho de ser assim, não posso mostrar que não sei, eu tenho que saber, e tenho que saber ter esse equilíbrio...” (Prof. de Matemática)

“... a minha professora da primária, que nunca esqueço e com quem ainda hoje mantenho contacto, para mim foi e é uma das minhas grandes referências. A segunda foi a professora de português do secundário que foi a directora de turma, acompanhou-nos desde o 10º ano até ao 12º e que com a qual conseguíamos ter uma boa relação, não só enquanto aluna mas também como amiga; ainda hoje também tenho contacto com ela” (Prof. de Inglês)

Mas há também memórias negativas de professores “... a professora primária batia-me puxava-me as orelhas, e realmente acho que a minha aversão [pela matemática] começou aí. (...) Dizia assim: quanto é uma dezena? E, eu bloqueava, uma pena, nunca mais me esqueci, porque eu apanhei as reguadas por causa disso.” (Prof. de Matemática)

“... havia professores que falavam a olhar para o tecto e isso eu não percebia, são tíques?,... nós estávamos ali, podiam olhar para nós, falar para nós, mas não, olhavam para o tecto (...) é a atitude, já no dia-a-dia nós gostamos que olhem para nós quando nos estão a falar, quer dizer, é o mínimo possível numa conversação, (...) é aí que eu tento fazer diferente do que eu estava habituada, não em todos os casos como é obvio, mas nesses.” (Prof. de Inglês)

Para as nossas professoras entrevistadas um bom professor tem duas características que são importantes: o relacionamento com os alunos e a a solidez e actualidade dos conhecimentos científicos:

“... aquele professor que é bom e que não passa só por explicar bem, por transmitir bem os conhecimentos, mas pelo tipo de relação que pode ter com os alunos, pela atenção, por conhecer cada um, entre aspas,... conhecer cada um individualmente, porque cada aluno é motivado para uma disciplina ou para a escola porque quer as coisas diferentes, que variam de pessoa para pessoa, portanto, eu acredito que um bom professor é aquele, aquele que consegue transmitir bem, aquele que consegue utilizar o máximo de tecnologias de forma a diversificar as aulas porque acho que é isso que também faz um bom professor, é aquele que consegue chegar aos alunos, que consegue perceber os alunos, que está ao lado dos alunos, não só enquanto professor

mas enquanto amigo. Porque eu acho que o trabalho do professor passa também por ter um lado humano, ou pelo menos é isso que eu acredito...” (Prof. de Matemática)

“... um bom professor para mim, em primeiro lugar tem de ter uma boa relação com os alunos, isso é o ponto de partida, que se houver esta empatia acho que é meio caminho andado para as coisas correrem bem, mas depois também tem a vertente científica, não é?, que temos de nos actualizar constantemente até porque os alunos, sobretudo do secundário, ... já não se contentam com qualquer coisa, até porque eles também gostam de fazer as suas pesquisas, também conversam, também estão a par das coisas, mas a vertente afectiva e relacional acho que para mim é muito importante, tem um peso muito importante no que é ser um bom professor nos dias de hoje, temos de saber chegar até eles também, não são só eles que têm de se adaptar, mas nós também temos de nos adaptar. (Prof. de Inglês)

O facto de as professoras não possuírem ainda muita experiência (tudo dá mais trabalho, na medida em que exige aprendizagens novas) associado ao de possuírem um projecto profissional marcado pela vontade de fazer diferente e bem, fazem com que o **excesso de trabalho** seja vivido como especialmente excessivo por estas professoras.

Estas professoras têm horários sobrecarregados, muitas turmas geralmente de níveis diferentes, direcções de turma e ainda os projectos das respectivas escolas em que estão envolvidas. Para além disso, têm necessidade de gastar bastante tempo na realização de pesquisas para prepararem as suas aulas - o que fazem com o gosto de quem quer fazer bem – e, ao mesmo tempo, de lidar com todo o trabalho burocrático inerente a todas estas actividades.

“... nós temos tanto trabalho extra escola (...) as minhas aulas são adaptadas às turmas, conforme as turmas eu gosto de preparar materiais diferentes, a nível de computadores, de apresentações, eu gosto de tentar trabalhar com o máximo de instrumentos diferentes e isso é preciso tempo. Porque enquanto fazes actividades de investigação ou de exploração é preciso que sejam adequadas à turma, ao nível de turma e isso exige tempo, eu sinto falta de tempo, sem dúvida.” (Prof. de Matemática)

“...nós temos muito trabalho, é impressionante, nós passamos imenso tempo a trabalhar fora da escola a preparar aulas, a corrigir trabalhos, corrigir testes (...) são oito, oito turmas...”; “a dificuldade foi mesmo adaptar-me porque, lá está, eram níveis muito diferentes. Eu tinha também a pré dos 5 anos e havia um dia, acho que era às quartas-feiras, que eu saía do 10º ano tinha de desligar meia dúzia de botões e ir para a pré onde se fala de cores, animais, de números, coisas muito básicas. Portanto eu tinha de desligar ali meia dúzia de coisas para poder entrar noutra realidade.” (Professora de Inglês)

Se nuns casos, **o clima da escola e a relação entre colegas** facilitam o ajustamento profissional, promovendo de forma determinante o ajustamento profissional, noutros nem tanto.

Com efeito, as professoras em estudo percebem a escola de forma diferente. Uma percebe-a de modo positivo, a outra tem uma percepção negativa. A professora de Inglês diz que “nesta escola sim, por acaso ambientei-me facilmente e acho que as coisas são organizadas”. Já a professora de Matemática afirma: “...a escola tem regras mas acho que não são aplicadas numa linha uniforme (...) voltamos àquela questão: se eu chegar lá [à turma] e quiser impor um conjunto de regras..., se isso não for seguido nas outras disciplinas, não vou ter sucesso, lá está, voltamos outra vez à mesma questão, o conjunto, o trabalhar em conjunto, regras precisam, as turmas complicadas isto é a minha opinião”.

O modo como o professor principiante é recebido na escola, o tipo de acompanhamento e de apoio que lhe é facultado, e em especial o apoio dos colegas mais experientes, são ingredientes fundamentais no seu processo de socialização. Ora, cada escola tem a sua realidade e nem sempre as coisas correm da melhor maneira. Mais uma vez as professoras entrevistadas referem experiências diferentes. A professora de Matemática diz ter sentido o isolamento característico desta profissão, que no início de carreira pode ser doloroso e obstaculizar todo um desenvolvimento profissional prometedora.

“... noto há o apoio de alguns colegas, mas outros, acho também que não tenho esse apoio, e acho que o facto de eu ser nova na escola, e ainda por cima ter duas direcções de turma ou seja de certa forma tenho de gerir, e tenho que, ... pelo menos de sugerir, acho que não será bem aceite de uma pessoa que praticamente não tem experiência, e isso tenho dificuldades em que correspondam, e depois acho que pelo facto de ser nova e de querer muito trabalhar faz com que tenha mais força mais motivação que queira fazer tudo e mais alguma coisa, e não é essa a predisposição por parte de pessoas que trabalham há muitos mais anos. “... agora eu como principiante na profissão apanhei logo duas direcções de turma, o sistema modular... senti que não tinha apoio, e que tive de ir muitas vezes para a internet e passar horas a pesquisar coisas, se calhar ridículas para uns mas que eu não sabia e queria fazer o melhor possível, e não senti muito apoio...” “ ...não passo muito tempo nos gabinetes, não sei, acho que esperava outra coisa, mais apoio mais trabalho de equipa, ... mas já percebi que se tu chamares a atenção para alguma coisa é com se estivesse a confrontar, portanto, mais vale a pena não chamar a atenção, mas não é no sentido de acusar porque eu não sou ninguém para ir a explicar como fazes, ... olha vê como fazes isso ou...se calhar deves ter mais cuidado, uma troca de opiniões, uma simples troca de opiniões, acho que às vezes poder ser mal interpretado quando se está no início da formação...” (Prof. de Matemática)

A professora de Inglês teve uma socialização bem sucedida e encontra-se bem integrada na escola:

“... quando cheguei cá, pronto, fiquei a saber que ia ser directora de turma e nesse aspecto, era a primeira vez e tive logo... imensa ajuda, tanto da coordenadora dos directores de turma, do conselho executivo, doutros colegas, sim, e mesmo nem só em relação à direcção de turma mas em relação às aulas, à disciplina de inglês, partilhamos materiais conversamos imenso, preparamos aulas, sim, com os colegas de grupo sim.” “... acho que há uma grande abertura, capacidade de comunicar de expor dúvidas e que são completamente esclarecidas, sim.” “.... vai-se trocando experiências com colegas e isso também ajuda imenso.” (Prof. de Inglês)

Ser o actor da sua aula, levar para lá novos saberes, novas formas de ensinar, novos modos de relacionamento com os alunos, são fantasias dos professores em início de carreira, a que se associam imagens de professores de referência que tiveram. Tornar-se professor de verdade é protagonizar o seu próprio *show*. A entrada na carreira é, por isso, um momento de grande ansiedade, marcado por expectativas elevadas e optimistas que, quando contrariadas, podem levar ao choque da realidade.

A gestão da aprendizagem e dos grupos-turma é uma das principais fontes de dificuldade, na medida também em que também são essas as principais fontes de reconhecimento e investimento – orientadas pelo modelo de bom professor já descrito.

“...os alunos estão todos em módulos diferentes, portanto a dificuldade é por aí, ... nas escolas profissionais os sistemas modulares dizem que cada aluno tem de andar ao seu ritmo de estudar sozinho, em matemática isso é impossível, eu acho, ... torna-me quase impossível gerir uma turma de vinte e tal alunos em seis módulos diferentes, a mim, a dificuldade em mim, eu sinto que não estou quase a dar aulas mas ando quase a dar explicações individuais, e sinto que é muito mais difícil motivá-los e portanto, não sei, acho que... devia haver outro tipo de sistema.” “...eu apanhei uma grande desilusão aqui, e ver que não ia dar uma aula, ver que não podia mostrar o que eu escolhi, que não ia poder tipo brilhar, envolvê-los, quer dizer, que é isto? Qual é o meu papel?” (Prof. de Matemática)

“... a minha maior dificuldade acho que está nas turmas do básico, porque são turmas muito grandes, com especificidades diferentes, o comportamento também não ajuda muito, ainda não têm aquelas regras de sala de aula interiorizadas, e isso torna difícil tanto a aplicação dos métodos, dos materiais, de gerir tudo dentro de uma sala de aula, isso complica um bocadinho.” (Prof. de Inglês)

Ao mesmo tempo relação com os alunos é a sua grande aposta, até porque insistem em que têm de fazer diferente do que viram fazer quando alunos:

“... nunca escondi dos alunos que tinha saído da faculdade há pouco ou se eles me perguntarem eu digo... sim dou aulas há um ano ou dois ah e ... isso também faz com que seja tão bem aceite. Porque como não escondo e me mostro como um ser humano, e tenho dúvidas, ‘temos

de ir ver' ...ou também lhes digo um bocado 'eu quero aprender com vocês', portanto esta simplicidade no fundo, de mostrar que não sou dona da razão toda, e a proximidade de idades faz com que eu tenha certa facilidade em chegar a eles." (Prof. de Matemática)

"... o que se pretende é que os alunos comuniquem, que falem que perguntem que interajam, não só entre eles mas também com o professor. E é isso que eu tento fomentar nas minhas aulas, comunicação (...) eu sou a professora, eles são os alunos, mas acho que isso não implica que não sejamos amigos, eu acho que isso é fundamental." (Prof. de Inglês)

Sentimentos actuais face à profissão

Nos sentimentos actuais face à profissão aspectos muito negativos convivem com aspectos muito positivos. Os aspectos negativos dizem respeito à **situação actual face ao emprego** (no geral caracterizada pela precariedade), associada à descontinuidade do trabalho que realizam com as turmas e com as escolas (e das relações associadas) e a burocracia – que não só retira tempo, como é desinteressante. Os alunos e as situações de ensino aprendizagem bem sucedidas são a principal fonte de satisfação.

A satisfação profissional relaciona-se com a motivação para a realização pessoal do professor, enquanto pessoa e enquanto profissional. É esta motivação que encontramos no professor em início de carreira, em fase de encantamento com a profissão. Por isso, todos se lembram dos sentimentos relacionados com a primeira aula:

" Foi o máximo, adorei, disse assim, e agora quem manda, ...ia cheia de medo obviamente, ...ia cheia de medo mas ia assim muito confiante, mais porque era a primeira vez sozinha, e por ser a primeira vez foi quase isto, não dormi nada no dia anterior, e correu muito bem. (...)Eu acho que não esperava propriamente nada, embora, eu acho que a minha ânsia por ir dar aulas era tanta que eu nem tive tempo para pensar no que havia de esperar." (Prof. de Matemática)

"E estava sozinha na sala de aula o que para mim foi um espectáculo, foi a minha primeira experiência sozinha sem ter ninguém a observar a avaliar, foi bom, foi bom. Correu bem, correu bem, no início assustei-me porque não estava nada à espera. (...) A dar aulas sozinha... não posso dizer que não estava nervosa, porque estava, mas correu bem, acho que dormi pouco por causa dos nervos como é óbvio, mas correu bem, correu bem, melhor até do que eu estava à espera" (Prof. de Inglês)

Quando questionadas sobre a satisfação na profissão, ambas as professoras referem que **a sua fonte de satisfação principal está no trabalho realizado com os alunos:**

"(...) satisfação porque nos dias de hoje é complicado, a nossa situação, que acabamos há pouco tempo, está tudo extremamente esgotado, e temos de nos virar para qualquer lado, e gosto

especialmente de trabalhar com os alunos e isso para mim é o que me mantém nesta área.”
(Prof. Inglês)

“É um bocado isso desde aquele olhar, aquele ar de satisfação dos alunos aquele levantar de sobrancelhas do percebi, acho que é isso que me dá satisfação e ver que realmente eles às vezes querem-se envolver em actividades extra aula que tenham a ver com a matemática e quando se vê isso quando se vê motivação quando se vê os alunos a quererem caminhar por si mesmos acho que isso é... que não há maior satisfação do que essa.” (Prof. Matemática)

As **áreas de saber** ou disciplinas leccionadas parecem jogar um papel, quer na concepção sobre o ensino, quer na possibilidades de gestão e organização da aprendizagem, pelas representações que estudantes podem ter dessas áreas, mas também pelas características dos conteúdos em jogo.

Enquanto a professora de Inglês considera o modelo de ensino como factor de motivação, pois que pode aplicar aulas mais práticas e mais motivadoras para os alunos, na sua perspectiva, já a professora de Matemática refere precisamente o contrário, pois que sujeita ao modelo de ensino das escola profissionais que de baseiam no sistema modular, ela considerar que este não é um modelo adequado ao ensino de uma disciplina como a matemática, assim o referiram:

“... o facto dos alunos entrarem mudos e saírem calados, ser só o professor a debitar matéria não tem interesse nenhum a meu ver, e sobretudo numa aula de línguas.” (Prof. Inglês)

“ ... disciplina como a minha isso não é possível ou então eu não sei fazer já pus essa hipótese, mas matemática é matemática, matemática precisa de ser explicada, é o que eu acho, precisa de ser ensinada, com tempo porque é construída percebes? Porque demora tempo... .” (Prof. Matemática)

Para um professor, mesmo para os não principiantes, a sua área disciplinar molda muito a sua prática lectiva e reflecte-se também na sua identidade como professor. Em áreas como a matemática e o inglês isso é bem evidente. Há disciplinas que são mais apetecíveis pelos alunos, outras nem tanto e para isso há que pensar em maneiras alternativas de passar os conteúdos e estratégias de motivação. Ao encontro destas ideias, dizem-nos as nossas entrevistadas:

“...sou professora de matemática portanto só por si é uma área que os alunos não gostam obviamente e portanto o meu trabalho, acho eu, que ainda é assim mais chato por assim dizer porque os alunos não gostam de matemática, vêm com uma atitude negativa...” (Prof. Matemática)

“Gostam [de inglês], de uma forma geral gostam, e também temos que o facto de os temas serem interessantes, são temas actuais e isso ajuda imenso e eles têm sempre opinião para dar nestas idades, sim, no secundário sobretudo.” (Prof. de Inglês)

Conclusão

O estudo apresentado suscita-nos algumas reflexões sobre a formação inicial e vivências de inserção profissional do professor principiante de áreas de saber diferentes.

Constata-se, logo de início, que ambas as professoras se sentiram motivadas para a docência desde muito cedo. A opção não foi casual nem tardia, pelo contrário, foi um projecto pessoal em que investiram seriamente.

A formação inicial é percebida pelas duas professoras como desfasada da realidade, sobretudo devido à sua carga teórica em detrimento da prática.

A mais importante fonte de satisfação reside no relacionamento com os alunos, no trabalho realizado com eles, em especial no trabalho de projectos.

O ajustamento à profissão passa pela própria motivação, o querer aprender a ser um bom professor, o tentar fomentar aulas motivadoras; o procurar estabelecer um bom relacionamento com os alunos. Este ajustamento, assim inspirado, nem sempre é fácil, devido a condicionantes externas, tais como o excesso de trabalho burocrático, a falta de apoio por parte dos colegas mais experientes, a própria inexperiência, o isolamento característico da profissão, a desmotivação e indisciplina dos alunos. O início de carreira é um momento de entusiasmo e dedicação, por um lado, mas, por outro, é também um momento de grande responsabilidade, de incertezas e de inseguranças, que pode resultar em descontentamento face à profissão.

Desta análise podemos inferir a importância do processo de indução do professor principiante na carreira, pois que é uma fase de grandes dificuldades. Estas dificuldades decorrem: da sala de aula relativamente à sua interacção pedagógica com os alunos, à motivação dos alunos, à planificação das aulas, à avaliação à escassez de recursos; das outras funções exercidas, como as direcções de turma; e do funcionamento da instituição, onde inclui a relação com os colegas e o encarregados de educação.

Enfim, na maioria dos aspectos, os dados recolhidos vão ao encontro da investigação já existentes sobre a questão, permitindo, no entanto, tomadas de decisão respeitantes aos eixos a aprofundar e que são os que dizem respeito às questões identitárias envolvidas, quer na sua vertente biográfica (imagens e perspectivas sobre o bom professor e o bom ensino), quer na sua vertente relacional (clima da escola e monitorização da inserção profissional).

No que diz respeito às diferenças em função da área disciplinar, não só se verifica a sua existência, como se constata que as diferenças dizem respeito ao núcleo da actividade docente e à fonte primeira de motivação, entusiasmo e empenho do professor. Interessa, por isso, aprofundar essa vertente.

Referências bibliográficas

- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Amadora: McGraw-Hill
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Campos, B. P. (1995). *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Cortesão, Luísa. (2000). *Ser professor: um ofício em risco de extinção?* Porto: Edições Afrontamento.
- Dubar, C. (1997) *A socialização*. Porto: Porto Editora
- Esteve, J.M. (1984). *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.
- Esteves, M. (2006). Formação de professores – das concepções às realidades. In *A educação em Portugal (1986-2006)* (pp. 149-206). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Estrela, T., Esteves, M., & Rodrigues, A. (2002). Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal (1990-2000). *Cadernos da Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Flores, M. A. (1999). (Des)ilusões e paradoxos: a entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade do Minho.
- Gergen, M. M., & Gergen, K. J.(2006). *Investigação Qualitativa: tensões e transformações. O Planeamento da Pesquisa Qualitativa*. São Paulo: Graflina Editora Gráfica.
- Lopes, A., Pereira, F., Ferreira, E., Silva, A. S., & Sá, M. J. (2007) *Fazer da formação um projecto – formação inicial e identidades profissionais docentes*. Porto: Legis Editora/Livpsic
- Lopes, A. (2001). *Mal-estar na docência?*. Porto: Asa Editores
- Lopes, A. (2004). O estado da investigação portuguesa no domínio do desenvolvimento profissional e (re)construções identitárias dos professores: missão (im)possível. *Investigar em Educação*, (3), 58-127.
- Lopes, A. (2006). Da formação à profissão – choque da realidade ou realidade chocante? In M. L. Alonso & M. C. Roldão, *Ser professor do 1º Ciclo – construindo a profissão* (pp. 85-92). Coimbra: Almedina.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa Gradiva
- Sousa, J. M. (2000). *O professor como pessoa*. Porto: Edições Asa.