

# Desmotivação e crise de identidade na profissão docente

*Demotivation and identity crisis in teaching*

## *R*esumo

O principal objectivo deste artigo é sistematizar alguns dos factores que têm sido identificados como estando na base da desmotivação dos professores e, em particular, da “crise de identidade” neste grupo profissional. Começa-se por identificar algumas das principais mudanças ocorridas na sociedade e nos sistemas educativos com impacto na motivação profissional. Esta análise permite compreender o fenómeno da “crise das motivações” da actualidade. Embora este fenómeno diga respeito a diversos grupos profissionais, a profissão docente comporta aspectos específicos que se procura salientar. A conclusão faz a apresentação dum análise alternativa para este problema, em que se destaca o conceito de bem-estar docente e algumas linhas de investigação a desenvolver.

**Palavras-chave:** desmotivação dos professores, crise de identidade, bem-estar docente.

## *A*bstract

The principal purpose of this article is to identify some of the factors that cause teacher demotivation and in particular an “identity crisis” among this professional group. The paper begins by identifying some changes that have occurred in society and in educational systems that have implications on professional motivation. This analysis allows an understanding of the recent “crisis in motivations”. Although this is a problem suffered by several professional groups, it has a specific character within the teaching profession that contributes to teacher demotivation and identity crisis. As an alternative analysis of this problem, the concept of teacher well-being is presented as well as ideas for research in this field.

**Key words:** teacher demotivation, identity crisis, teacher well-being.

Saul Neves de Jesus

Doutor em Psicologia da Educação.

Professor Catedrático do Departamento de Psicologia.

Universidade do Algarve, Portugal.

Neste artigo foi mantida a ortografia vigente em Portugal.

## 1 Mudanças socioeconômicas e "a crise das motivações" profissionais

**A**ctualmente, vivemos num período que se pode caracterizar por uma "crise das motivações" profissionais (LÉVY-LEBOYER, 1994), isto é, as pessoas apresentam cada vez menor motivação intrínseca para as actividades profissionais. O aumento das despesas com as actividades de lazer e do número de pré-aposentados constituem indicadores da relativização da profissão na vida dos sujeitos. Além disso, embora o número de horas de trabalho tenha diminuído, os trabalhadores continuam a desejar a sua redução, no sentido de terem mais tempo livre para outras actividades. Assim, para muitos, a actividade profissional não é mais do que uma forma de subsistência, sendo o empenhamento o mínimo possível. Neste sentido encontram-se os resultados obtidos em diversas investigações que revelam que uma elevada percentagem de sujeitos deixariam de trabalhar se a sua estabilidade monetária estivesse assegurada de outra forma. Por exemplo, Warr (1982), num estudo realizado em Inglaterra, em que participaram 3.555 trabalhadores, verificou que cerca de 67% deixariam de trabalhar se tivessem dinheiro para viver confortavelmente durante o resto da vida.

Diversos factores têm contribuído para esta diminuição da motivação profissional dos sujeitos. Um dos principais factores tem a ver com o facto de atravessarmos um período de "crise económica", traduzido em elevadas taxas de desemprego, com tendência para aumentar. Neste contexto, também tende a aumentar a percentagem de trabalhadores insatisfeitos que permanecem na profissão exercida.

Para além do fenómeno actual de desemprego, muitos sujeitos mudam de profissão ao longo da sua vida

activa ou, mesmo não mudando, as funções que exercem são, muitas vezes, reestruturadas em função do desenvolvimento tecnológico.

Neste quadro de incerteza e de instabilidade, cada vez mais os sujeitos tendem a considerar o seu "destino" profissional aleatório ou dependente de factores fora do seu controlo, o que encontra apoio nas investigações sobre as expectativas de controlo dos resultados, realizadas desde os anos 60, tendo-se verificado um aumento progressivo das expectativas de controlo externo (ROTTER, 1990), o que se traduz num menor empenhamento, comparativamente às situações que o sujeito considera depender de si próprio, em que se esforça mais para alcançar objectivos ou metas valorizadas.

Por seu turno, a promoção e a facilitação do acesso ao "conforto" ou "prazer", proporcionado pelas actividades de lazer na "sociedade de consumo" em que vivemos, também contribui para que o sujeito diminua a importância da profissão na sua escala de valores pessoais.

Por seu lado, a democratização do ensino tem permitido o aumento do grau de escolaridade dos sujeitos e, logo, das suas expectativas profissionais, as quais não conseguem ser, no entanto, concretizadas na realidade da competição e da instabilidade do mercado de trabalho actual, levando-os a procurar outras alternativas de realização que lhes permitam satisfazer as suas necessidades. Existe, cada vez mais, uma maior distância entre o grau de formação escolar, correspondente a determinadas expectativas profissionais, e o início do percurso profissional, pois, frequentemente, este representa uma desilusão em relação às expectativas iniciais.

A incerteza dos jovens sobre seu futuro profissional também afecta o seu interesse pelo trabalho escolar presente. Além disso, a ausência de um sentido relacional para a escola (ABREU, 1989; JESUS, 1989) e a existência de

alternativas por eles preferidas, fornecidas sobretudo pelos meios de comunicação social (JESUS, 1988), também contribuem para que esses jovens limitem a consumir "prazeres imediatos" e de fácil acesso na actual "sociedade de consumo", revelando a ausência de uma perspectiva de futuro mais ampla (NUTTIN, 1980). Neste sentido, a "crise das motivações" que Lévy-Leboyer (1994) identifica parece não se restringir à falta de motivação para o trabalho, podendo traduzir, inclusive, a falta de projectos de vida, principalmente por parte das gerações mais novas.

No passado, os jovens apenas tinham que observar os mais velhos para dar sentido ao seu projecto profissional, enquanto actualmente há uma maior incerteza quanto à concretização deste projecto. Esta situação traduz-se em alterações verificadas nalgumas teorias de carreira, nomeadamente a de Ginzberg, que inicialmente concebia a escolha de carreira como única e irrevogável, tendo depois reformulado a sua teoria procurando ter em conta que o percurso profissional pode ser complexo e incerto (GINZBERG, 1972). Aliás, tradicionalmente, eram apenas distinguidas duas fases na carreira profissional: a primeira, que estava ligada ao ingresso numa profissão; e a segunda, de manutenção, cristalização ou estabilidade, até final da carreira (SUPER, 1980). Actualmente, o projecto vocacional é considerado como uma construção contínua, resultado da relação entre o sujeito e as suas circunstâncias de vida, havendo múltiplos factores que o levam a reorientar frequentemente o seu projecto de vida na procura de oportunidades que permitam a sua realização pessoal (BONBOIR, 1988).

Embora, pela reflexão anterior, tenha sido salientada a falta de motivação profissional de muitos jovens, face ao contexto actual da sua educação e desenvolvimento, a falta de motivação não é nem o "defeito de uma ge-

ração”, nem uma característica individual, pois está ligada a situações específicas. Conforme refere Lévy-Leboyer (1994, 138),

*[...]a motivação não é nem uma qualidade individual, nem uma característica do trabalho: não existem indivíduos que estejam sempre motivados nem cargos igualmente motivadores para todos [...] resulta da relação que se estabelece entre cada indivíduo e o seu cargo específico.*

A desvalorização do trabalho pelos jovens na actualidade não deve ser encarada de forma linear. Com efeito, embora os menos qualificados tenham que elaborar a sua identidade com base noutras actividades, desvalorizando o trabalho, os mais qualificados geralmente a constroem tendo como referência a actividade profissional, chegando, a sobrevalorizar esta, tendo em conta o paradigma de eficácia e excelência que predomina no contexto selectivo e competitivo do mercado de trabalho actual. Esta situação está na base de uma mudança na atitude dos trabalhadores mais jovens e melhor qualificados face à sua carreira, pois a postura passiva de esperar por uma promoção, num cargo seguro ou praticamente “vitalício”, independentemente do esforço e dedicação pessoal à profissão, não encontra sentido na actual dinâmica do mercado de trabalho, em que são os próprios profissionais que assumem a responsabilidade pela gestão das suas carreiras, explorando as oportunidades percebidas.

As diferenças na motivação profissional também dependem muito de factores socioculturais, podendo ser encontradas diferenças quando se comparam os trabalhadores de diferentes países. Por exemplo, tem sido verificado que os professores japoneses se identificam mais com a profissão e apresentam maiores níveis de

excelência, sendo mais empenhados e participativos, comparativamente aos professores americanos, que são mais independentes, individualistas e percebem a profissão sobretudo como um meio de subsistência (HUFFMAN, 1988; MORIMOTO, 1982). Estas diferenças entre os professores japoneses e americanos revelam uma significação diferente do trabalho nestes países, o que se traduz através dos estereótipos “viver para trabalhar” e “trabalhar para viver”, respectivamente.

## 2 Contexto social da profissão docente

Os aspectos focados anteriormente, afectando a motivação profissional dos trabalhadores, em geral, também influenciam a motivação dos professores.

No entanto, a profissão de professor comporta aspectos específicos que convém analisar para compreender a motivação para a profissão docente na actualidade. A análise do contexto social em que o professor exerce a sua actividade é fundamental para compreender a sua motivação e realização no processo de ensino-aprendizagem (ESTEVE, 1992; MCLAUGHLIN, 1988).

Embora, no passado, os professores do ensino primário e os párocos fossem os principais agentes culturais nas aldeias e vilas e os professores do ensino secundário pertencessem à elite social das cidades, esta situação não ocorre no presente (NÓVOA, 1991). Actualmente, a imagem social dos professores está em declínio (OLIVER *et al.*, 1988; SACRISTÁN, 1991), pois há uma perda de prestígio que está ligada à alteração do papel tradicional dos professores no meio local.

Num estudo realizado por Cruz *et al.* (1988), em que participaram 1.500 professores de vários níveis de ensino e 1.500 sujeitos representativos da

opinião pública, verificou-se que é atribuído um baixo estatuto à profissão docente, inclusivamente pelos próprios professores, em comparação a algumas profissões para as quais é requerida a mesma formação académica, ou até mesmo outras que não tenham qualquer exigência académica, como é o caso da de futebolista.

Além disso, na actualidade, os pais desencorajam os seus filhos para viverem a ser professores (OLIVER *et al.*, 1988). Esta situação ocorre com os próprios professores, tendo-se verificado que cerca de 50% não aconselhariam os seus filhos a seguir a carreira docente (AMIEL, 1980).

**Durante muito tempo a escola foi um espaço de transmissão de saber enciclopédico a poucos que tinham o privilégio de a frequentar, sendo um meio de ascensão económica e social.**

Diversos factores têm sido apontados para justificar esta diminuição do prestígio da profissão docente, destacando-se a obrigatoriedade escolar, a massificação do ensino, o impacto dos meios de comunicação social, a desvalorização do “saber escolar”, o baixo salário, a feminização e a juvenilização do corpo docente, o elevado número de professores e a baixa qualificação académica de muitos deles (ESTEVE, 1991; HOYLE, 1987; MACED, 1994; NÓVOA, 1991).

Uma análise dos desenvolvimentos ocorridos no sistema educativo ajuda-nos a compreender o aparecimento, a relevância e a relação entre estes factores.

Durante muito tempo a escola foi um espaço de transmissão de saber enciclopédico a poucos que tinham o privilégio de a frequentar, sendo um meio de ascensão económica e social.

Nos anos 60 e 70, os países “industrializados” apresentavam como principal preocupação o combate ao analfabetismo e a democratização do ensino, através do alargamento da escolaridade obrigatória. No entanto, esta situação traduziu-se na “massificação do ensino”, originando o aumento brusco do número de alunos, de escolas e, necessariamente, de professores.

A massificação contribuiu para que muitos alunos frequentassem a escola encarando-a não como um direito, um espaço de desenvolvimento pessoal e interpessoal, mas como uma obrigação, um dever, uma fonte de insatisfação e de incertezas, manifestando em relação a ela desinteresse, traduzido frequentemente em comportamentos que dificultam a actividade do professor na sala de aula e que contribuem para a sua falta de motivação profissional. O desinteresse e a indisciplina dos alunos têm sido relacionados com a obrigatoriedade escolar, tendo em conta que muitos jovens em idade de trabalhar são obrigados a permanecer na escola contra a sua vontade. Além disso, e de acordo com a reflexão desenvolvida no item anterior, muitos antecipam o desemprego, mesmo com o cumprimento da escolaridade mínima, pelo que não percebem utilidade em frequentar a escola.

Simultaneamente, a profissão docente tornou-se pouco selectiva, levando a que muitos a exercessem sem habilitações específicas, com pouca qualificação e preparo profissional, criando a base do estereótipo “qualquer um pode ser professor”, permitindo o funcionamento da educação escolar com “mão-de-obra barata”. Além disso, muitos têm ingressado na profissão de forma transitória, por falta de outras alternati-

vas profissionais, e não por vocação ou como forma de realizar um projecto profissional anteriormente definido. Assim, muitos dos sujeitos que ingressam na profissão docente apresentam uma baixa preparação e, provavelmente, baixa competência profissional, para além de uma reduzida motivação para a profissão docente.

Este quadro revela-se tanto mais problemático quanto, actualmente, a opção principal parece ser a melhoria da qualidade de ensino (ABREU, 1994; CARNEIRO, 1992; ESTEVE, 1995; O.C.D.E., 1989/1992). Esta perspectiva sobre a prioridade da educação escolar na actualidade é apresentada por Esteve (1995, p. 253) da seguinte forma:

*[...] el gran problema de la educación en la próxima década es la calidad de la enseñanza. Mientras que en los años anteriores se ha desarrollado un impresionante esfuerzo cuantitativo que aspiraba a ampliar la infraestructura del sistema, ahora se trata de consolidar y dar calidad.*

Também, num relatório da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (O.C.D.E., 1989/1992, p. 5), intitulado *As Escolas e a Qualidade*, vem explicitado que “a necessidade de melhorar a qualidade do ensino, do ensino primário e secundário em particular, está hoje no centro do debate político acerca do ensino, na maior parte dos países da O.C.D.E.”

Para a concretização deste projecto de reforma, o professor assume uma relevância fundamental (ABREU, 1988; ESTEVE, 1991). Patrício (1989, p. 232) considera que a aposta na educação “não pode deixar de ser a aposta no professor como o principal instrumento de realização da educação escolar”, pois ele “é um

elemento-chave no funcionamento da escola e no êxito ou inêxito de todas as políticas educativas. No entanto, o êxito da reforma educativa depende não apenas dos professores, mas da acção sincronizada destes com as famílias e as instituições da sociedade. De acordo com Seabra (1992, p.77),

*[...] dos professores depende, em grande parte, o êxito da reforma educativa, pois eles são os seus principais agentes. Desde que assumam a sua função com competência pedagógica e profissional, mas também com espírito de missão, em conjunto com as famílias e as instituições espirituais, morais e culturais da sociedade civil.*

Outro factor que tem contribuído para a perda de prestígio da profissão docente diz respeito às profundas alterações nos valores sociais. No passado, predominavam valores ditos intelectuais e humanistas, sendo valorizado o conhecimento, a reflexão, a profundidade na análise dos problemas, bem como a vocação e o espírito de missão. Actualmente, assistimos a um predomínio de valores individualistas e economicistas. Esta sobrevalorização do aspecto económico contribui para a desvalorização de profissões mal pagas, como é o caso da docência. Muitos que nela ingressam é por falta de outras alternativas, pois as retribuições de muitas outras actividades profissionais, para as quais são necessários graus académicos equivalentes, são superiores (OLIVER *et al.*, 1988). Também Esteve (1991) concorda que, nos tempos actuais, o estatuto social é estabelecido sobretudo com base em critérios económicos, estando a desvalorização social associada à desvalorização salarial. Para muitos, só é professor quem não tem capacidade de ter um emprego melhor, isto é, segundo os valores actuais, mais bem remunerado. Esta situação traduz-se numa menor consideração e respeito por

parte da sociedade, principalmente por parte dos pais ou “encarregados de educação”, em relação aos professores. Além disso, o baixo salário pode levar a que alguns professores exerçam, em simultâneo, outras actividades remuneradas (TIBI, 1990), diminuindo a sua dedicação às tarefas docentes.

A baixa remuneração auferida pelos professores tem a ver com vários factores, nomeadamente o facto de ser exercida sobretudo pelo sexo feminino e de ser um grupo profissional muito numeroso. No entanto, parece-nos que também devemos tentar compreender esta situação tendo em conta o estereótipo de se considerar que é o espírito de missão, e não o salário, que deve estar na base da escolha da profissão docente. Isto porque, por um lado, a “vocação pedagógica” foi associada durante muito tempo a uma “vocação sacerdotal” (NÓVOA, 1991) e, por outro, as profissões para as quais é considerado necessário um espírito de missão são usualmente mal remuneradas. Este “vício histórico” leva-nos a questionar se será impossível conciliar o desempenho da profissão docente, de forma motivada e com espírito de missão, com o reconhecimento deste esforço, em particular através de uma remuneração mais justa, isto é, equivalente à auferida por profissionais com as mesmas habilitações académicas.

Simultaneamente, o desenvolvimento dos meios de comunicação social, para além de fomentar os valores economicistas e individualistas associados ao consumo, também permitiu o acesso à informação de forma mais fácil e atractiva para os jovens, contribuindo para uma desvalorização da função de transmissor de conhecimentos, tradicionalmente atribuída ao professor. Além disso, a rápida evolução científica e tecnológica originou um maior ritmo da caducidade dos conhecimentos (ABREEU, 1994), levando a que o professor se sinta muitas vezes inseguro, não apenas quan-

to à actualização dos conhecimentos dos quais é transmissor, como também quanto à durabilidade desses conhecimentos, pois podem ser substituídos, num futuro próximo, por outros mais “correctos” e úteis para os alunos.

A dificuldade que a escola tem tido em corresponder às mudanças que rapidamente se verificam na nossa sociedade tem levado diversos autores a caracterizá-la como estando “em crise” (PIRES, 1988), “sem objectivos” (VAZ, 1985), chegando a ser proposto “acabar com a instituição escolar” (ILLICH, 1971) ou “a morte da escola” (REIMER, 1971). No entanto, consideramos que, em vez destas posições mais radicais, deve-se procurar avaliar quais as mudanças necessárias para um novo sentido da escola, mais coerente ou consonante com a sociedade actual.

Num trabalho anterior, também concluímos pela necessidade de um novo sentido para a escola, fundamentado num quadro teórico adequado para a análise das suas funções e dos seus objectivos, para um aperfeiçoamento da comunicação e para um sentido pessoal e interpessoal da mesma, permitindo o desenvolvimento humano através de relações interpessoais agradáveis para os agentes mais directamente envolvidos na educação escolar, os professores e os alunos (JESUS, 1989). Ou seja, é importante a mudança de perspectivas quanto ao sentido da escola, devendo esta funcionar, não como obrigação e meio de classificação alienante, mas como um espaço de desenvolvimento pessoal e interpessoal. A defesa de um novo sentido também tem sido justificada com base na massificação do ensino, sendo necessária a alteração dos objectivos e dos conteúdos programáticos, inicialmente concebidos para um ensino de elite (ESTEVE, 1992).

Na definição de um novo sentido para a escola e para o trabalho do professor, revela-se fundamental a forma de conceber o processo de en-

sino-aprendizagem e a relação pedagógica. Actualmente, a relação pedagógica não pode ser concebida segundo o modelo transmissor-receptor, isto é, limitada à relação necessária para transmitir e receber os conteúdos programáticos do processo de ensino-aprendizagem. Este modelo é reducionista quanto à análise da relação pedagógica, pois existem muitas outras variáveis envolvidas neste processo. A educação deve ter em conta o ritmo das alterações sociais, a velocidade em que a informação circula e o seu tempo de validade. A escola centrada apenas no saber enciclopédico, na transmissão e assimilação de conteúdos programáticos, deve dar lugar a um ensino centrado nos objectivos e nos processos de aprendizagem, responsabilizando os alunos pelos conteúdos desta. Inclusivamente, tem-se vindo a defender que a educação escolar deve ser orientada, não para uma “aprendizagem constituída”, mas para uma “aprendizagem constituinte” (PATRÍCIO, 1989; 1990), ou seja, aprender a aprender, de forma a permitir ao aluno uma maior flexibilidade cognitiva e comportamental nas respostas à diversidade e imprevisibilidade das situações quotidianas dos nossos dias.

### 3 Crise de identidade e mal-estar docente

A mudança do sentido da escola ou dos objectivos da educação escolar deve necessariamente ser acompanhada pela mudança no perfil do professor, que não pode ser mero transmissor de conhecimentos de forma expositiva, mas antes facilitador da aprendizagem dos alunos, ajudando estes a aprender por si mesmos. Partilhando o mesmo objectivo, Nóvoa (1992) defende uma “pedagogia da situação” ou “do imprevisível”, orientada para a “gestão de oportunidades”. Especificando, Nóvoa considera inadequada a concepção da Pedagogia

como “ciência da certeza”, da pré e da pós-intervenção educativa, em que são privilegiadas a planificação e a avaliação, num “esforço para reduzir as margens de imprevisibilidade”. Em alternativa defende que a acção do professor deve incidir no “aqui e agora do quotidiano educativo”, pressupondo que a “a educação não é unicamente um acto racional, mas também dramático” (NÓVOA, 1992, p. 82).

**As diversas mudanças socioeconómicas que ocorreram de forma acelerada nos últimos anos levam a que, em muitos casos, os professores se sintam desajustados face às novas exigências sociais e profissionais com que são confrontados**

Para além das alterações dos procedimentos do professor nas actividades desenvolvidas na sala de aula, são actualmente atribuídas ao professor novas funções que transcendem este espaço. Num esforço de sistematização das novas funções da escola, Patrício (1989) distingue entre as seguintes funções: “pessoal” que se refere à realização do educando como sujeito; “social” ou de integração do educando na sociedade; “cívica”, pois deve tornar o educando consciente das estruturas institucionais; “profissional” ou de orientação para o sistema de ocupações úteis da sociedade; “cultural”, pois deve integrar o educando no património da comunidade; “suplência da família” ao ocupar-se educativamente das crianças e dos jovens.

A concretização destas funções exige que a escola não seja somente unidimensional ou centrada nas disciplinas curriculares, devendo também comportar uma dimensão extracurricular que faça a ligação entre a vida dentro da escola com a vida fora dela. Para além desta orientação genérica, que implica a ligação da escola ao meio, têm sido apontadas orientações mais específicas para a escola. Nomeadamente, a diferenciação do seu papel em relação a outras instituições educativas, como sejam a família, os meios de comunicação social e as organizações socioculturais (TEODORO, 1992).

Assim, de acordo com as reformas que se pretendem implementar nos sistemas educativos de diversos países e com um novo sentido requerido para a escola na sociedade actual, os professores são actualmente confrontados com novos deveres, exigências e funções. As novas responsabilidades atribuídas ao professor representam uma sobrecarga de trabalho, pois, para além do trabalho na sala de aula, o professor deve ainda organizar actividades extra-curriculares: preparar aulas, corrigir e avaliar os trabalhos dos alunos, receber os pais ou encarregados de educação, participar em reuniões de professores, ocupar-se de problemas administrativos da escola, etc.

Face a esta diversidade de tarefas, os professores têm dificuldade em definir e delimitar os objectivos e prioridades na sua actividade profissional, tanto mais porque não participaram na concepção das novas funções. Esta situação tem sido traduzida pela noção de “crise de identidade” (ABRAHAM, 1988; COLE, 1985; ESTEVE, 1991; MACEDA, 1994; NÓVOA, 1989; TEODORO, 1992; VILA, 1988).

Para Abraham (1988), esta “crise” resulta da contradição entre o “eu ideal”, ou o que os professores gostariam de ser ou foram preparados para fazer, e o “eu real”, ou aquilo

que eles têm que ser e fazer quotidianamente nas escolas.

As diversas mudanças socioeconómicas que ocorreram de forma acelerada nos últimos anos levam a que, em muitos casos, os professores se sintam desajustados face às novas exigências sociais e profissionais com que são confrontados. Para ilustrar esta situação, Esteve (1991) utiliza a metáfora do actor que representa um determinado papel, sendo, de repente e sem aviso prévio, mudado o cenário, deixando a sua representação anterior de ter sentido no novo contexto em que é colocado.

A indefinição das funções do professor torna-se tanto mais problemática se tivermos em conta que o ele é considerado o responsável imediato pelas falhas do sistema educativo, sentindo-se frequentemente “perseguido” pelas exigências políticas e sociais (RANJARD, 1984). Assim, ele é com frequência hiper-responsabilizado pela educação dos jovens, pois concentra-se a realização do processo educativo na pessoa do docente (SACRISTÁN, 1991). Conforme refere Esteve (1991, 104), “a valorização negativa do professor como bode expiatório e responsável universal de todos os males do sistema é uma das marcas do nosso tempo”. Esta situação deve-se fundamentalmente a uma desresponsabilização da família pela educação, para o que contribuiu a igualdade entre os sexos que levou a mulher a procurar emprego, demitindo-se, em parte, do seu papel tradicional de educadora dos filhos. Ao mesmo tempo, a “massificação do ensino” tornou possível “depositar” os filhos na escola, adquirindo os professores as responsabilidades que tradicionalmente estavam atribuídas aos pais (JESUS, 1989).

A dificuldade do professor exercer essas funções é agravada, em parte, pela sua falta de preparação para o desempenho de tais responsabilidades. Nem a formação inicial, que fomenta uma visão idealizada do ensino, dissonante em relação às situações concretas da prática quotidiana (BAYER, 1984; MAR-

TÍNEZ, 1984), levando a que muitos professores em início de carreira experienciem um “choque com a realidade” (VEENMAN, 1984), nem a comunicação entre eles, formal ou informal, que não incide na resolução de problemas comuns e no apoio mútuo (JESUS, 1994), contribuem para a realização adequada das diversas funções que são lhes atribuídas actualmente.

Além disso, a percepção de contradição entre algumas destas funções pelos professores também dificulta a concretização das diversas responsabilidades profissionais. Diversos autores têm salientado algumas contradições existentes na profissão docente. Por exemplo, pretende-se que os professores mantenham a disciplina e, simultaneamente, sejam afectuosos com os alunos (ESTEVE, 1992), ou atribui-se à escola a função de promover a democratização e a igualdade, mas exige-se-lhe que diferencie e seleccione em função de critérios de excelência (HÚSEN, 1986). No entanto, alguns dos diversos papéis atribuídos ao professor, embora pareçam contraditórios, não o são necessariamente, pois, por exemplo, à avaliação não é obrigatório comportar um carácter classificativo e selectivo, podendo ser concebida como formativa (ABREU, 1991).

Por outro lado, defende-se uma escola humanista, no sentido de satisfazer as aspirações pessoais e facilitar a auto-realização, mas o sistema procura sobretudo satisfazer as necessidades económico-sociais de formação e de encaminhamento profissional (CAVACO, 1991). Conforme considera Abreu (1994), a perspectiva humanista do sistema educativo não é incompatível com a perspectiva económica, integrando esta última enquanto instrumento para a concretização dos objectivos educativos. O problema parece estar na falta de investimento na educação escolar, pois esta continua a ser encarada como “despesa social” ou “gasto supérfluo” (ESTEVES, 1991), quando deveria ser

entendida como um investimento necessário e fundamental ao desenvolvimento da sociedade em geral.

Os investimentos em educação não têm uma rentabilidade visível e imediata, podendo os seus resultados positivos manifestar-se a longo prazo e de diversas formas (ABREU, 1994), o que só pode ser resolvido numa perspectiva a longo prazo de cooperação institucional, encarando a educação como prioridade nacional, e não num quadro a curto prazo de competição, tendo em vista a obtenção de mandatos políticos. Verifica-se frequentemente que o discurso político de considerar a educação como prioridade, não se traduz nos investimentos feitos a este nível (LENS; JESUS, 1999; PERRENOUD, 1991).

Neste quadro, “a massificação do ensino e o aumento das responsabilidades dos professores não se fizeram acompanhar de uma melhoria efectiva dos recursos materiais e das condições de trabalho em que se exerce a docência” (ESTEVE, 1991, p. 106), levando a que muitos professores encarem as reformas educativas com algum cepticismo, pois, mesmo aqueles inicialmente motivados para a sua concretização, confrontam-se com a falta de recursos didácticos que impossibilitam a realização de um ensino de qualidade. Neste sentido, Esteve chega mesmo a caracterizar “o professor como uma pessoa condenada a desempenhar mal o seu trabalho” (1992, p.163).

#### 4 O conceito de bem-estar docente: linhas de investigação e de intervenção

Embora seja um problema da actualidade, a ênfase colocada sobre o fenómeno do mal-estar docente pode levar a acentuar os aspectos mais negativos da profissão docente e, em termos de investigação, à tentativa de identificação dos factores desse mal-estar (JESUS *et al.*, 1992).

Embora consideremos importante a investigação sobre os factores de mal-estar docente, na perspectiva de serem encontradas soluções para este problema, parece-nos que a ênfase nesta perspectiva da docência pode levar a que, entre os próprios professores, seja considerado “normal” está mal-estar e se acentuem os aspectos mais negativos da profissão, dificultando a percepção dos aspectos positivos desta actividade profissional, que também os há. Esta situação é tanto mais provável tendo em conta que há muitos professores que ingressam nesta actividade profissional com baixa motivação, tendendo a formular um discurso demasiado negativista sobre a profissão docente como forma de se desresponsabilizarem e justificarem o seu baixo empenhamento.

Na investigação que desenvolvemos sobre a motivação para a profissão docente pudemos verificar que a falta de motivação inicial é o principal factor de mal-estar e desejo de abandono desta actividade profissional (JESUS, 1996).

Parece-nos preferível uma abordagem mais optimista, evidenciando os aspectos mais positivos da profissão docente e, em termos de investigação, tentando identificar as condições necessárias para o bem-estar e realização profissional dos professores, nomeadamente as estratégias de *coping* e as competências de resiliência que podem ser utilizadas nesse sentido (JESUS, 2000; JESUS; PEREIRA, 1994; LATAK, 1986; TAVARES; ALBUQUERQUE, 1998).

Devemos saber valorizar os bons exemplos, as boas experiências que podem servir de referência para a construção de um percurso profissional caracterizado pela motivação e bem-estar. Parece-nos que já chega o facto de os meios de comunicação social utilizarem um discurso pela negativa, sendo importante a investigação tentar fornecer uma perspectiva diferente, mais optimista, levando os professores a valorizar as boas ex-

periências e os pequenos (grandes) momentos de sucesso.

O estudo dos factores de motivação e bem-estar dos “professores exemplares”, eleitos anualmente nos EUA pelos colegas e directores, é uma linha de investigação que nos parece relevante neste âmbito (SEDERBERG; CLARK, 1990).

É também numa perspectiva de salientar os aspectos positivos que temos procurado conduzir a nossa investigação mais recente sobre a motivação e o bem-estar dos professores (JESUS, 1998 e 2002). Num dos últimos trabalhos realizados (JESUS *et al.*, 2000), procurámos analisar os factores de bem-estar em profissionais de educação e de saúde. Verificámos que há algumas diferenças relacionadas com as características das actividades profissionais em causa, mas em todos os grupos o trabalho em equipa e a formação profissional são dos factores que mais podem contribuir para o bem-estar no domínio profissional, enquanto a harmonia na família é o principal factor de bem-estar na vida privada.

O bem-estar docente enquadra-se num conceito mais geral que é o bem-estar subjectivo, o qual diz respeito à avaliação pela positiva que as pessoas fazem da sua própria vida. O bem-estar subjectivo, tal como a felicidade, a alegria e o optimismo, começa a ser um domínio de investigação no âmbito da designada Psicologia Positiva (BARROS, 2004; MARUJO; NETO; PERLOIRO, 2000).

O conceito de bem-estar docente pretende traduzir a motivação e a realização do professor, em virtude do conjunto de competências (resiliência) e de estratégias (*coping*) que este desenvolve para conseguir fazer face às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e optimizando o seu próprio funcionamento.

Para promover o bem-estar docente diversas medidas podem ser implementadas, nomeadamente uma maior valorização social e política da

profissão docente, uma maior participação dos pais na vida escolar dos filhos, mas gostaríamos de destacar a importância que a formação de professores pode ter nesta perspectiva.

A formação de professores pode constituir um instrumento para a aquisição de competências profissionais relevantes, para aumentar a sua autoconfiança e probabilidade de sucesso, tornando-os mais eficazes no confronto com potenciais factores de stress. Nesse sentido, os professores deveriam ser treinados em competências que permitissem uma melhor gestão do imprevisível ou do espaço de incerteza que é actualmente a sala de aula, principalmente em aptidões sociais e assertividade.

**Os professores deveriam ser treinados em competências que permitissem uma melhor gestão do imprevisível ou do espaço de incerteza que é actualmente a sala de aula, principalmente em aptidões sociais e assertividade.**

O alcance deste objectivo requer um processo de formação orientado para o desenvolvimento de qualidades pessoais e interpessoais que possam contribuir para uma prática de ensino personalizada e para o sucesso profissional do professor. Esta orientação no processo de formação de professores traduz um modelo relacional (JESUS, 1995 e 1996; JESUS; ABREU; ESTEVE, 1995), oposto ao modelo normativo que defende a ori-

entação do processo de formação com base num modelo idealizado e universal de professor.

Segundo o modelo relacional, durante a formação inicial deveriam ser adquiridas competências teóricas que traduzissem hipóteses de trabalho ou alternativas de actuação, e não “receitas” absolutistas ou universais, contribuindo para o desenvolvimento de expectativas realistas sobre o processo de ensino-aprendizagem. Também deveriam ser adquiridas competências práticas através de simulação (*role-playing*) perante potenciais situações-problema da profissão docente, com destaque para a indisciplina dos alunos. Durante o estágio, para além do acolhimento e integração na escola, é fundamental o apoio do orientador nos níveis comportamental (desenvolvimento de competências profissionais), cognitivo (adequadas crenças, expectativas e atribuições) e emocional (suporte social), evidenciando e reconhecendo as qualidades e os aspectos positivos da actuação do estagiário, preparando-o para a construção do seu estilo pessoal de ensino e para o durante (presente) do processo de ensino-aprendizagem (relação pedagógica e “pedagogia do imprevisível”), para além do antes (planificação) e do depois (avaliação) deste processo.

Por seu turno, a formação contínua enquadrada no modelo relacional, deve constituir fundamentalmente uma oportunidade para o trabalho em equipa, em clima de autenticidade e de cooperação por parte dos professores participantes nas acções de formação, orientado para a resolução de problemas comuns, para além do desenvolvimento de competências profissionais relevantes para essa resolução, de acordo com o tema e os objectivos de cada acção (JESUS; CONBOY, 2001; JESUS; ESTEVE, 2000).

Para além da formação dos professores é também necessário dar-lhes condições de trabalho que possam permitir concretizar a sua moti-

vação e competência profissional e realizar um trabalho de qualidade. Neste sentido, é prioritária a diminuição do número de alunos, no sentido duma relação mais personalizada que possa permitir a empatia necessária para a confiança colocada sobre o professor, e a formulação de programas curriculares menos directivos e extensos, permitindo uma maior autonomia e envolvimento de cada professor. São ainda necessários melhores equipamentos, nomeadamente meios audiovisuais e informáticos, bem como uma melhoria dos espaços físicos.

A implementação destas medidas é fundamental para facultar aos professores condições apropriadas para a sua realização profissional, possibilitando a construção dum percurso profissional caracterizado pelo bem-estar docente.

Recebido em 10.05.2004. Aprovado em 18.10.2004.

## Referências

- ABRAHAM, A. Être enseignant aujourd'hui. *Actes – V Congrès de l'Association Internationale de Recherche sur la Personne de l'Enseignant*, Universidade de Aveiro, 1988.
- ABREU, M. V. Le Travail de l'enseignant: le développement personnel et Communautaire. *Actes – V Congrès de l'Association Internationale de Recherche sur la Personne de l'Enseignant*, Universidade de Aveiro, 1988.
- \_\_\_\_\_. Modelos de intervenção do psicólogo na escola. Breves apontamentos introdutórios. *Inovação*, Lisboa, v. n.1, p. 246-251, 1988.
- \_\_\_\_\_. Situação actual da avaliação escolar: alto risco de alienação dos objectivos do Sistema Educativo. *Psychologica*, Coimbra, n.5, p. 75-78, 1991.
- \_\_\_\_\_. Para um diálogo entre a perspectiva macroscópica e a perspectiva microscópica do sistema educativo. *Colóquio-Educação e Sociedade*, 1994.
- AMIEL, R. Equilibre mental, fatigue psychique et vocation enseignante. *In: Equilibre ou fatigue par le travail*, p.77-82, Paris: ESF, 1980.
- BARROS, J. *Psicologia positiva*. Porto: Edições ASA, 2004.
- BAYER, E. Pratica pedagogica y representaciones de la identidad profesional del enseñante. *In: ESTEVE, J. M. (Ed.). Profesores en conflicto* (p.107-122). Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones, 1984, p. 107-122.
- BONBOIR, A. Être Enseignant: du Projet d'Accomplissement Personnel au Projet Professionnel. *Actes – V Congrès de l'Association Internationale de Recherche sur la Personne de l'Enseignant*, Universidade de Aveiro, 1988.
- CARNEIRO, R. Democratização e revitalização: Os desafios da escola nos anos 90. *In: A educação em Portugal – anos 80/90*. Lisboa: Edições ASA, 1992, p.65-69.
- CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. *In: NÓVOA, A. (Ed.). Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1991, p. 155-191.
- COLE, M. *A crisis of identity: teachers in times of political and economical changes*. *In: COLOQUIO INTERNACIONAL SOBRE FUNCIÓN DOCENTE Y SALUD MENTAL*, Salamanca, 1985.
- CRUZ, B., et al.. A situação do professor em Portugal. *Análise Social*, Lisboa, n. 24, p. 1187-1293, 1988.
- ESTEVE, J. M. . Mudanças sociais e função docente. *In: NÓVOA, A. (Ed.). Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991, p.93-124.
- \_\_\_\_\_. Alguns contributos para a discussão sobre a formação contínua de professores. *Inovação*, Lisboa, n. 4, p. 101-111, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos, S.A, 1995.
- GINZBERG, E. Toward a theory of occupational choice: a restatement. *Vocational Guidance Quarterly*, 1972.
- HOYLE, E. Teachers' social backgrounds. *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon Press, 1987.
- HUFFMAN, J. C. Elementary teachers as professionals: The japanese example. *OCSS Review, Ohio*, n. 24, p. 48-51, 1988.
- HÚSEN, T. *L'école en question*. Bruxelles: Pierre Madraga, 1986.
- JESUS, S. N. O sentido da escola. Contributo para uma análise relacional e desenvolvimentista. *Revista Universitária de Psicologia*, Lisboa, n. 1, p. 9-13, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Perspectives for the In-service Training of Teachers*. *In: 19TH ANNUAL CONFERENCE OF THE ASSOCIATION FOR TEACHER EDUCATION IN EUROPE*, Praga, 1994.
- \_\_\_\_\_. Perspektívy d'Alsieho Vzdelávania Ucitel'ov v Západnej Európe (Perspectives of In-Service Teacher Training in the Western Europe). *Pedagogické Rozhl'ady*, 1995.
- \_\_\_\_\_. *A motivação para a profissão docente*. Aveiro: Estante Editora, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Bem-estar dos professores*. Porto: Porto Editora, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Perspectivas para o bem-estar docente*. Porto: ASA Editores II, 2002.
- JESUS, S. N.; ABREU, M. V.; ESTEVE, J. M. Croyances irrationnelles par rapport à l'enseignement et à la formation. *Approche longitudinale*

- et transversal dans l'analyse de ses altérations au cours de la formation initiale des enseignants. *Textes des communications affichées – XXV<sup>èmes</sup> Journées d'Études de l'Association de Psychologie Scientifique de Langue Française*, Universidade de Coimbra, 1995.
- JESUS, S. N. *et al.* Estudo dos factores de mal-estar na profissão docente. *Psychologica*, Coimbra, n. 8, p.51-60, 1992.
- JESUS, S. N. *et al.* Factores de bem e mal estar em profissionais de educação e de saúde. In: *I CONGRESSO HISPANO-PORTUGUÊS DE PSICOLOGIA*, Santiago da Compostela, 2000.
- JESUS, S. N.; CONBOY, J. A stress management course to prevent teacher distress. *The International Journal of Educational Management*, Englan, n. 15, p. 131-137, 2001.
- JESUS, S. N.; ESTEVE, J. M. Programa de formação para la prevención del malestar docente. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, Braga, n. 4, p. 43-54, 2000.
- JESUS, S. N.; PEREIRA, A. M. Estudo das estratégias de "coping" utilizadas pelos professores. *Actas do 5º Seminário A Componente de Psicologia na Formação de Professores e Outros Agentes Educativos*, Universidade de Évora, 1994.
- LENS, W.; JESUS, S. N. A psychosocial interpretation of teacher stress and burnout. In: VANDENBERGHE, R.; HUBERMAN, M. (Eds.). *Understanding and prevention teacher burnout: a sourcebook of international research and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, Chapter 10.
- LÉVY-LEBOYER, C. *A Crise das motivações*. Trad.de Cecili W. Bergamini E Roberto Coda. São Paulo: Editora Atlas, S.A, 1994.
- MACEDA, P. *La educación ante los grandes cambios culturales. Ideas para otro discurso educativo*. Madrid: Euroliceo, 1994.
- MARTINEZ, A. El perfeccionamiento de la función didáctica como vía de disminución de tensiones en el docente. In: ESTEVE, J.M. (Ed.). *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea, 1984, p.183-202.
- MARUJO, H.; NETO, L.; PERLOIRO, M. *Educar para o optimismo*. Lisboa: Editorial Presença, 1999.
- MCLAUGHLIN, M. Ambientes institucionales que favorecen la motivación y productividad de los profesores. In: VILLA, A. (Ed.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones, 1988, p. 280-291.
- MORIMOTO, T. Contrasting attitudes of japanese and American teachers. *Educational Leadership*, Virginia, n. 39, p. 414, 1982.
- NÓVOA, A. *Os professores: Quem são? Donde vêm? Para onde vão?* Lisboa: ISEF/UTL, 1989.
- \_\_\_\_\_. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A.(Ed.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991, p. 9-32.
- \_\_\_\_\_. A pedagogia, os professores e as escolas: Há tanta coisa a mudar nestes anos 90! In: A EDUCAÇÃO EM PORTUGAL – anos 80-90. Lisboa: Edições ASA, 1992, p. 81-85.
- NUTTIN, J. *Motivation et Perspectives d'Avenir*. Louvain: Presses Universitaires de Louvain, 1980.
- O. C. D. E. *As escolas e a qualidade*. Lisboa: Edições ASA, 1992.
- OLIVER, B. *et al.* Teacher Development and Job Incentives: A Psychological View. *Journal of Teaching in Physical Education*, England, n. 7, 1988.
- PATRÍCIO, M. F. Traços principais do perfil do professor do ano 2000. *Inovação*, Lisboa, n. 2, p. 229.245, 1989.
- PERRENOUD, P. La double face du syndicalisme enseignant. *Éducateur*, Martigny, n. 3, p. 31-33, 1991.
- PIRES, E. L. A massificação escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, n. 1, p. 27-43, 1988.
- RANJARD, P. *Les enseignements persécutés*. Paris: Robert Jauze, 1984.
- REIMER, E. *Mort de l'école. Solutions de Rechange*. Paris: Éditions, 1971.
- ROTTER, J. Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable. *American Psychologist*, n. 45, p. 489-493, 1990.
- SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Ed.), *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991, p. 61-92.
- SEABRA, J. A. Entre a crise e a reforma: Avatares da educação em Portugal. In: A EDUCAÇÃO EM PORTUGAL – anos 80/90. Lisboa: Edições ASA, 1992, p. 70-77.
- SEDERBERG, C.; CLARK, S. Motivation and Organizational Incentives for High Vitality Teachers: A Qualitative Perspective. *Journal of Research and Development in Education*, n.24, p. 6-13, 1990.
- SUPER, D. E. A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, n.16, p. 282-298, 1980.
- TAVARES, J.; ALBUQUERQUE, A. M. Sentidos e implicações da resiliência na formação. *Psicologia, Educação e Cultura*, n.1, p. 43-52, 1998.
- TEODORO, A. Anos 90: A prioridade educativa. In: A EDUCAÇÃO EM PORTUGAL – anos 80-90. Lisboa: Edições ASA, 1992, p.14-20.
- TIBI, C. *What policies for teachers?* In: INTERNATIONAL CONGRESS ON PALNNING AND MANAGEMENT OF EDUCATIONAL DEVELOPPMENT, Mexico City, 1990.
- VAZ, J. Educar para quê? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, n.19, p. 307-327, 1985.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, University of Colorado, n. 54, p. 143-178, 1984.

VILA, J. V. *La crisis de la función docente*. Valencia: Promolibro, 1988.

WARR, P. A national study of non-financial employment commitment. *Journal of Occupational Psychology*, n. 55, p. 297-312, 1982.

**Saul Neves de Jesus**

snjesus@ualg.pt

Universidade do Algarve  
Departamento de Psicologia  
Campus de Gambelas  
Faro - Portugal  
8005-062