

Desenvolvimento Profissional e Motivação dos Professores

SAUL NEVES DE JESUS*
JOANA CONDUTO VIEIRA SANTOS**



RESUMO – Abordaremos, neste texto, detalhes sobre estudos realizados com professores, em especial os que destacam elementos sobre seu desenvolvimento profissional e sua motivação, levando em conta pesquisas, que utilizaram questionários e entrevistas, com 160 professores do ensino secundário, concluindo que há diversas constantes ou **itinerários-tipo** que caracterizam o percurso profissional de alguns desses professores, definindo suas vivências e seu percurso de vida.

Descritores – Desenvolvimento profissional; motivação; educação de professores.

ABSTRACT – This paper approaches studies developed with teachers, specially those related to their professional development and motivation, considering the questionnaires and interviews carried out with 160 teachers of secondary schools, and concluding that there are several constant factors or **typical paths** characterizing the professional history of some of these teachers, and defining their life experiences and history.

Descriptors – Professional development; motivation; teacher's education.



INTRODUÇÃO

A partir dos anos 80 apareceram diversos estudos biográficos sobre a carreira do professor, sobretudo do ensino secundário, ajudando a compreender melhor as fases do ciclo profissional dos professores e as suas determinantes¹.

* Prof. Dr. Catedrático do Departamento de Psicologia da Universidade do Algarve, Portugal.

** Estagiária de Psicologia do Departamento de Psicologia da Universidade do Algarve, Portugal.
Artigo recebido em: outubro/2003. Aprovado em: janeiro/2004.

¹ A distinção de fases no desenvolvimento profissional não implica uma perspectiva de causalidade ou que todos os professores tenham que passar pelas mesmas fases nos mesmos momentos, pois múltiplos factores influenciam o desenvolvimento profissional do professor (Huberman,

Educação

Este interesse pelo estudo das narrativas dos professores sobre a sua carreira enquadra-se na linha de uma nova perspectiva na análise do desenvolvimento humano, a **Psicologia do Desenvolvimento coextensivo à duração do tempo de vida** (*life-span developmental psychology*), cujos estudos se realizaram a partir dos anos 70, especialmente com Huberman.

A partir da análise das narrativas de vida efetuadas nestes estudos, surgem temas comuns que se repetem nos discursos dos diversos professores, coloca Cavaco (1993).

No entanto, deve ser evitada a sobrevalorização de uns fatores relativamente a outros, porque o estudo do desenvolvimento é "um estudo de influências combinadas e não de influências únicas ou dominantes", bem salienta Huberman (1992, p. 55).

Diversos problemas têm sido levantados em relação à realização de estudos biográficos, nomeadamente a fiabilidade das retrospectivas feitas e a especificidade dos contextos histórico-sociais dos sujeitos com idades diferentes. Este último problema tem sido o mais apontado, pois torna-se difícil comparar as respostas dadas por sujeitos que experienciaram vivências socioculturais diferentes e, logo, delinear etapas e **percursos-tipo** a partir dessas respostas.

A única forma de resolver este problema seria através da realização de estudos longitudinais, mas estes exigiriam continuar a estudar os mesmos professores durante décadas.

Como forma de contornar esta situação, geralmente, os autores estudam um fenómeno longitudinal, a carreira docente, a partir de uma abordagem transversal, isto é, utilizando grupos que se encontram em diferentes fases da carreira, como o fizeram Cavaco (1991), Gonçalves (1992) e Huberman (1992).

Têm sido realizados diversos estudos com o intuito de diferenciar as fases do percurso profissional do professor. Inclusivamente, alguns autores consideram o início do desenvolvimento do professor ainda antes do seu ingresso na prática profissional.

1992). Neste sentido, a abordagem biográfica, ou estudo das histórias de vida, designação também usualmente empregue, tem sido utilizada sobretudo pelo seu valor heurístico (Moita, 1992).

Por exemplo, Bliss e Reck (1991) consideram que a socialização do professor começa na infância com a sua entrada na escola como aluno.

Da mesma forma, Feiman (1982) distingue quatro fases no desenvolvimento do professor ou no aprender a ensinar: a primeira é uma fase de **pré-formação**, durante os anos em que ainda é aluno na escola, sendo internalizado um modelo de ensino; a segunda é uma fase de **pré-serviço**, durante a formação prévia à prática profissional, sendo adquiridos os conhecimentos teóricos que estão na base do ensino; a terceira é a fase de **indução**, durante os primeiros anos de serviço, em que são desenvolvidas estratégias pessoais de ensino em função da forma como o professor resolve os problemas com que se confronta na prática profissional; a quarta é a fase de **serviço**, durante o resto da carreira, em que os professores procuram aperfeiçoar, cada vez mais, o seu desempenho.

Uma das investigações mais referenciadas no estudo do desenvolvimento profissional dos professores foi a realizada por Huberman (1989). Este autor procurou analisar, entre outros tópicos, a existência de fases comuns aos diversos professores, os melhores e os piores momentos do ciclo profissional e a influência dos acontecimentos da vida pessoal sobre a vida profissional².

A partir dos resultados obtidos, com base em questionários e em entrevistas, em um estudo em que participaram 160 professores do ensino secundário, concluiu que há diversas constantes ou **itinerários-tipo** que caracterizam o percurso profissional de certos grupos de professores, pois definem as suas vivências e o seu percurso de forma idêntica.

Cada um destes grupos é caracterizado por seqüências específicas de desenvolvimento profissional ao longo das cinco fases que distinguem na carreira docente.

² Em relação a este aspecto, Huberman (1992) verificou que "ter filhos" é o acontecimento da vida privada que mais influência tem sobre as atitudes do professor para com o ensino, em geral, e para com os seus alunos, em particular. Em particular, com professores portugueses, Vieira e Relvas (2003) obtiveram resultados idênticos.

A primeira fase, a **exploração**, corresponde ao período inicial da carreira, isto é, durante os primeiros dois ou três anos de serviço. Nesta fase, o professor experiencia papéis e avalia a sua competência profissional, podendo daí resultar três configurações motivacionais: **sobrevivência**, se o confronto com a realidade escolar tiver sido problemático, nomeadamente pela ocorrência de fracassos na dinâmica estabelecida no processo de ensino-aprendizagem; **descoberta**, se for experienciado sucesso, entusiasmo e satisfação com as novas experiências; **indiferença**, se o professor escolheu a profissão docente por falta de outras alternativas profissionais.

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

Parece-nos que podemos estabelecer uma correspondência entre estas três configurações motivacionais (sobrevivência, descoberta e indiferença) e a distinção entre três grupos de professores estabelecida por Esteve (1992), respectivamente, os insatisfeitos com conduta fluctuante; os que se realizam na profissão docente; e os que se implicam ao mínimo nas tarefas profissionais. Convém, no entanto, salientar que a correspondência não pode ser encarada de forma linear, pois muitos dos professores deste último grupo encontravam-se motivados no início do seu percurso profissional.

Em relação ao bem ou mal-estar dos professores em início de carreira, Huberman verificou, com base numa análise fatorial, que aqueles que apresentam, sobretudo, motivações materiais e passivas se situam no eixo do mal-estar, enquanto aqueles que privilegiam as motivações ativas se situam no eixo do bem-estar profissional.

A fase de **estabilização**, que ocorre entre os quatro e os seis anos de prática profissional, significa o compromisso definitivo com a profissão escolhida, o assumir da identidade profissional, implicando a rejeição de outras alternativas. É habitualmente acompanhada de um maior sentimento de competência, segurança e autoconfiança profissional, pois foi encontrado um estilo pessoal de ensino e ocorre uma relativização dos insucessos, não se sentindo o professor responsável por tudo aquilo que ocorre na sala de aula.

Educação

Convém salientar que uns professores estabilizam mais cedo do que outros e alguns nunca o fazem, uma vez que nunca se identificam definitivamente com a profissão docente.

A estas duas primeiras fases seguem-se outras, distinguindo Huberman, em cada uma delas, dois pólos de desenvolvimento profissional, traduzindo o grau de satisfação-insatisfação que os professores podem ter em cada fase. Um aspecto relevante do modelo de Huberman é a concepção implícita da possibilidade de mudança para o pólo positivo, dos professores que anteriormente se encontravam mais próximos do pólo negativo do desenvolvimento profissional.

Segundo esta perspectiva, entre os sete e os vinte e cinco anos de serviço, o professor pode expressar um grande dinamismo, salientando as suas qualidades profissionais, adotando um estilo pessoal no processo de ensino-aprendizagem, procurando ser reconhecido ou ter prestígio. A esta **diversificação**, inovação e implicação opõe-se o **pôr-se em questão**, quando o professor apresenta inibição e rotina.

Entre os vinte e cinco e os trinta e cinco anos de experiência profissional pode ocorrer **conservadorismo** e rigidez, associado a lamentações, sobretudo sobre os alunos e sobre a política educativa, ou, ao contrário, **distanciamento afetivo** face aos alunos e às tarefas escolares, associado à serenidade e auto-aceitação. O investimento profissional diminui, sobretudo porque os professores sentem que não têm que provar nada, nem aos outros, nem a si próprios.

A última fase é de **desinvestimento**, entre os trinta e cinco e quarenta anos de serviço, sendo feito um balanço do passado profissional, o qual pode ser **sereno**, quando o professor não se lamenta, vivendo esta fase com plenitude e integridade, embora transfira os seus interesses para fora da escola, ou **amargo**, se a retrospectiva profissional é feita com desilusão e frustração por não ter conseguido concretizar algumas ambi

Em Portugal, Gonçalves (1992) estudou o desenvolvimento dos professores do ensino primário, obtendo alguns resultados semelhantes aos de Huberman. Assim, os 42 professores entrevistados foram agrupados tendo em conta as suas idades, no sentido de estudar os seguintes temas: melhores e piores anos, momentos de crise e de ruptura, importância da formação, motivação e etapas de carreira. A partir dos resultados obtidos foram distinguidas cinco fases do desenvolvimento profissional: o início, em que pode ocorrer o entusiasmo ou, ao contrário, a desilusão³; a estabilidade, entre os cinco e os sete anos de serviço; a divergência, entre os oito e os quinze anos de carreira, distinguindo-se entre os professores muito empenhados e os que apresentam saturação; a serenidade, entre os quinze e os vinte e cinco anos de serviço, caracterizada pelo distanciamento afetivo; no final da carreira pode ocorrer um interesse renovado pela profissão ou, ao contrário, um maior cansaço, saturação e impaciência.

Conforme podemos constatar, a distinção entre diversas fases no percurso profissional dos professores baseia-se na análise das mudanças que ocorrem em certas variáveis, nomeadamente a motivação profissional. Sobre este aspecto, Lévy-Leboyer (1974, p. 151) refere que *les motivations et leurs déterminants varient selon les individus et évoluent, pour une même personne tout au long de sa carrière* (as motivações e seus determinantes variam segundo os indivíduos e evoluem, em uma mesma pessoa, ao longo de sua carreira).

No entanto, apenas um trabalho sobre o desenvolvimento profissional do professor foi realizado com base em teorias da motivação. No seu trabalho intitulado *Teacher Longevity: Motivation or Burnout*, Kaiser (1982) utiliza as teorias de Maslow e de Herzberg, considerando que o desenvolvimento profissional do professor pode ir no sentido da sua motivação ou, ao contrário, do seu mal-estar profissional, consoante sejam ou não satisfeitas as suas necessidades de estima, através do reconhecimento, e de auto-atualização, através da responsabilização e da autonomia. Assim, para este autor, o desinvestimento profes-

³ O período inicial de carreira é considerado por Gonçalves como o mais difícil e crítico na carreira dos professores do ensino primário, sobretudo devido às colocações, à falta de experiência e a uma inadequada formação inicial.

sional dos professores com mais idade, quando comparados com os mais novos, resulta da falta de incentivos que permitam mantê-los motivados.

São diversos os autores que consideram que, com o passar dos anos, os professores diminuem a sua entrega e envolvimento profissional, acusando os efeitos negativos do seu clima de trabalho, entre eles Alves (1994) e Cardinell (1981).

Em sua investigação, Lens (1994) verificou que 40% dos professores gostam menos da profissão docente do que quando iniciaram a carreira.

Segundo Cavaco (1991 e 1993), os professores acabam por tornar-se céticos, apresentando um desinvestimento progressivo e uma menor inovação. As limitações nas condições de trabalho e o baixo nível remuneratório levam muitos professores a investir a sua necessidade de expansão e de afirmação em atividades fora da escola, profissionais, comunitárias ou familiares, empenhando-se o mínimo possível na profissão docente.

Neste sentido, ao contrário dos autores como Huberman, que distinguem entre professores mais e menos motivados em cada fase da carreira docente, tendo em conta as diferenças individuais no percurso profissional dos professores, outros autores consideram que há etapas de maior motivação e etapas de menor motivação comuns a todos os professores.

Por exemplo, Burke, Christensen, Fessler, McDonnell e Price (1987, p. 33) apresentam a seguinte posição, *attitudes towards teaching, students, and schools change as teachers enter different stages* (atitudes para com o ensino, estudantes e escolas mudam quando professores entram em diferentes estágios). Estes autores propõem o **Modelo Cíclico de Carreira do Professor** (*Teacher Career Cycle Model*), no qual distinguem oito fases na carreira do professor: a) **preparação específica** antes da prática profissional; b) **indução** ou socialização na profissão; c) **desenvolvimento de competências**, em que o professor procura formas de aumentar as suas capacidades profissionais; d) **entusiasmo** e crescimento, em que há elevada satisfação com

Educação

a profissão docente; e) **frustração** na carreira e desilusão com a profissão; f) **estabilidade** e estagnação, em que o professor se limita a fazer o que dele é esperado; g) **viragem** (**virada** ou **wind-down**) na carreira, havendo uma preparação para a reforma, estando alguns satisfeitos com as experiências positivas que retiraram do seu desempenho profissional como professores, enquanto outros anseiam pela reforma para se afastarem da profissão que não os satisfaz; h) **reforma** no final da carreira.

Neste modelo, os autores consideram que o período entre os 35 e os 40 anos de idade, em que ocorre a desilusão com a profissão, é aquele em que o professor apresenta maior mal-estar e menor motivação.

A idade dos 35-40 anos é usualmente apontada como uma fase crítica no desenvolvimento profissional dos professores, influenciando a forma como estes se relacionam com os alunos, no sentido de um maior distanciamento afetivo, sendo questionadas e reestruturadas as ilusões e os objetivos (BURKE et al., 1987; CAVACO, 1991 e 1993; HUBERMAN e SCHAPIRA, 1985; PRICK, 1989)⁴.

Huberman (1989) verificou que o grupo dos professores com 11 a 19 anos de serviço, ou seja, com cerca de 35 a 45 anos de idade, é aquele em que uma maior percentagem pensa em abandonar a docência, pois fazem um balanço negativo do seu passado profissional, encontrando-se no último período em que ainda consideram ser possível ou ter sentido mudar para outra carreira. No entanto, é preciso ter em conta que na investigação de Huberman todos os professores tinham cinco ou mais anos de serviço docente, não integrando na sua amostra professores no início da carreira, que, conforme tivemos oportunidade de verificar com base nas investigações sobre o abandono da profissão docente, é o período em que mais professores abandonam ou têm a intenção de abandonar o ensino.

Embora alguns autores evidenciem os potenciais problemas dos professores que têm cerca de 10 a 15 anos de serviço, o período do

⁴ Os trabalhos sobre o desenvolvimento humano, segundo uma perspectiva "life-span", suportam esta consideração do período dos 40 anos de idade como sendo caracterizado pelo questionamento e reestruturação do sentido da própria vida (Erikson, 1983).

início da carreira é considerado pela quase totalidade dos investigadores como o mais pertinente e potencialmente problemático, tendo em conta as implicações que o início da prática profissional tem para o futuro profissional do professor, em termos de percepção de auto-eficácia e de identidade profissional.

Considera-se que é nos primeiros anos de prática profissional que o professor desenvolve o seu **estilo pessoal de ensino**, para Blase e Greenfield (1980) e Veenman, (1984).

Conforme refere Cavaco (1993, p. 114), “os primeiros anos parecem efetivamente deixar marcas profundas na maneira como se pratica a profissão”. Além disso, o período inicial da carreira é fundamental porque um **fracasso** nesta fase leva frequentemente à desvalorização pessoal, enquanto o **mesmo fracasso** ocorrido alguns anos mais tarde será, provavelmente, apenas vivenciado como uma mera exceção, salienta Lévy-Leboyer (1994).

Esta análise encontra suporte em diversas investigações que têm permitido verificar que é na fase inicial de carreira que os professores apresentam um maior grau de exaustão emocional e de despersonalização (ANDERSON e IWANICKI, 1984; GOLD, 1985; SCHWAB e IWANICKI, 1982).

Para descrever a dificuldade e o mal-estar dos professores no início da carreira tem sido utilizado o conceito de **choque com a realidade**. Este conceito foi originariamente proposto por Kramer (1974), procurando descrever a situação de discrepância entre as expectativas que os novos profissionais possuem e a realidade do trabalho que realizam, tendo sido posteriormente também utilizado para a análise do ingresso na profissão docente pelos professores, destaca Veenman (1984), pois estes vão ser confrontados com a **dura** realidade das escolas, pondo em causa os **ideais missionários** desenvolvidos durante a sua formação inicial.

A este propósito pronuncia-se Veenman (1984, p. 143) nos seguintes termos, *the transition from teacher training to the first teaching job could be a dramatic and traumatic one* (a transição do treinamento

Educação

de professores para o primeiro emprego como professor pode ser dramática e traumática).

De acordo com a investigação, no decurso do primeiro ano de prática profissional 91% dos professores têm que rever profundamente a imagem interiorizada durante a formação inicial. No mesmo sentido apontam os resultados obtidos por Martin (1989) que, ao examinar o desenvolvimento das expectativas de eficácia, tendo avaliado esta variável no início da formação científica educacional de potenciais professores (n=57), no final desta formação (n=46) e no final do primeiro ano de prática profissional (n=35), verificou que as expectativas de eficácia diminuem nesta última avaliação, o que revela alguma desilusão com o desempenho profissional.

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

Pode parecer haver contradição entre os trabalhos que apontam o início de carreira como aquele em que pode ocorrer maior mal-estar e menor motivação do professor, comparativamente aqueles que referem o período em que o professor tem cerca de 10 a 15 anos de serviço como o mais problemático e em que o professor apresenta menor motivação.

Consideramos que estas referências não são contraditórias porque a falta de motivação dos professores neste segundo período provavelmente atinge sobretudo aqueles professores que inicialmente estavam mais motivados e que conseguiram superar as dificuldades iniciais, realizando-se profissionalmente, mas que depois começaram a sentir alguma rotina profissional, distanciamento em relação aos alunos e necessidade de realização pessoal fora da profissão.

A perspectiva de Esteve (1992), segundo a qual a inibição e o recurso à rotina habitualmente só ocorrem após alguns anos de carreira docente, após a tentativa de fazer corresponder a realidade ao idealis-

Educação

mo inicial, também fornece apoio a esta análise. Além disso, conforme referimos, o período dos 35-40 anos ou da **meia idade** é considerado como sendo potencialmente crítico a vários níveis, podendo a **crise** manifestar-se também no domínio profissional.

Por seu turno, aqueles professores que, no início da carreira, não conseguem lidar adequadamente com as potenciais situações profissionais de mal-estar, apresentam alguma desilusão e desejam abandonar a profissão. No entanto, ao permanecerem na profissão docente, podem conseguir aperfeiçoar-se e desenvolver uma atitude mais positiva em relação a esta profissão.

Neste sentido, parece-nos que os professores podem ter maior ou menor motivação em diferentes períodos da carreira, embora a fase de ingresso na profissão docente seja potencialmente a mais problemática e a mais marcante no percurso profissional do professor.

Em todo o caso, o mal-estar no início da carreira docente é um fenómeno recente, conforme revela uma investigação conduzida por Newman (1978), em que foram entrevistados professores com 19 a 31 anos de experiência no ensino, tendo-se concluído que os primeiros dez anos de prática profissional eram aqueles recordados com maior satisfação. Tendo em conta a data de publicação deste estudo e o número de anos de serviço dos professores entrevistados, estes estão a reportar-se ao ensino na década de 50. As alterações que ocorreram, entretanto, na profissão docente permitem compreender a emergência deste fenómeno.

Os problemas de indisciplina e dificuldade na gestão dos comportamentos dos alunos na sala de aula constituem as principais fontes de mal-estar dos professores, conforme já referimos no capítulo precedente, sendo o seu efeito ainda mais notório na fase inicial da carreira docente (HART, 1987; RICKMAN e HOLLOWELL, 1981; VEENMAN, 1984).

Conforme refere Veenman (1984, p. 153), *classroom discipline was the most seriously perceived problem area of beginning teachers* (a disciplina escolar foi o problema mais seriamente percebido pelo professores iniciantes). Este autor realizou um dos estudos mais

Educação

exaustivos sobre a etapa inicial da carreira docente, tendo feito uma revisão da literatura, publicada a partir dos anos 60, sobre os problemas dos professores no início de carreira, considerando todos os trabalhos baseados em resultados empíricos obtidos com professores com um a três anos de prática profissional. A revisão de oitenta e três estudos encontrados permitiu-lhe distinguir vinte e quatro problemas, tendo aprofundado os oito mais freqüentes: a indisciplina na sala de aula, a falta de motivação dos alunos, a gestão das diferenças individuais, a avaliação dos alunos, a relação com os pais ou encarregados de educação, a organização do trabalho a realizar com os alunos na sala de aula, os inadequados recursos materiais de ensino e a gestão dos problemas individuais dos alunos. Podemos constatar que seis destes problemas estão ligados às relações com os alunos, nomeadamente à sua indisciplina e falta de motivação.

Também Garcia (1994) verificou que as principais preocupações dos professores no primeiro ano de serviço se centram na motivação dos alunos e na gestão do seu comportamento na sala de aula.

Por seu turno, Vila (1988), a partir de um estudo qualitativo efetuado com professores em início de carreira, verificou que as unidades temáticas mais freqüentemente referidas foram, respectivamente, as relações com os alunos, as relações com os colegas e as relações com os pais, sendo, em todas estas categorias, o número de registos negativos superior ao total de registos positivos. Estes dados revelam que é no âmbito relacional, nomeadamente com os alunos, que os professores em início de carreira têm mais problemas.

A dificuldade dos professores em início de carreira é acrescida porque usualmente ficam com os **piores** horários e com as turmas mais **difíceis**, destacam Cavaco (1991), Esteve (1992) e Veenman (1984).

Além disso, o sistema de colocações obriga à deslocação do professor de escola para escola, de localidade para localidade, o que dificulta a sua inserção no meio profissional e a estabilidade da sua vida familiar e social. A situação de avaliação em que o professor estagiário é colocado também é um dos principais fatores do seu mal-estar, conforme Hart (1987).

Educação

Tendo em conta esta situação, Cavaco (1991) considera que as condições iniciais da profissão docente causam alguma insegurança e instabilidade, podendo ser consideradas de **sobrevivência**, designação aliás também utilizada por Huberman (1989), conforme referimos, para caracterizar os professores no início de carreira afetados pelo **choque com a realidade**.

No entanto, não devemos dramatizar esta situação porque, por um lado, geralmente os alunos afirmam preferir os professores mais novos e, por outro, muitos professores em início de carreira referem sentir-se melhor junto dos alunos do que dos próprios colegas de profissão, tendo em conta a proximidade de idade, conforme refere um dos entrevistados do estudo de Cavaco (1993, p. 115), “acabava talvez por me sentir melhor nas aulas do que na sala dos professores”.

Para além dos fatores situacionais em que a profissão docente é exercida, muitos autores de diversos países e, logo, reportando-se a diferentes sistemas educativos, consideram que as dificuldades dos professores no início da carreira se devem fundamentalmente à falta de preparação para as exigências do seu trabalho (BAYER, 1984; ESTEVE, 1992; GOLD, 1985; GRUWEZ, 1983; MARTINEZ, 1984; RYAN, 1979; VEENMAN, 1984; VONK, 1983).

Estes trabalhos concluem que a formação inicial dos professores lhes fornece expectativas irrealistas ou uma imagem idealizada sobre o que o professor **deve ser** e **deve fazer**, sem os preparar para o confronto com as situações reais do exercício profissional.

Dos dois estereótipos sobre a profissão docente, um que representa a faceta ideal do ensino, salientando a relação positiva entre o professor e os alunos, e o outro que destaca os aspectos negativos, nomeadamente a indisciplina dos alunos, a formação inicial tende a fomentar o estereótipo do professor ideal e normativo, contribuindo para o desenvolvimento de uma identidade profissional que não coincide com a realidade escolar, coloca Esteve (1992).

Como consequência, quando iniciam a prática profissional, sendo confrontados com esta realidade, os professores tendem a adotar progressivamente a perspectiva negativa, que se traduz na necessidade de

Educação

reestruturação da identidade profissional, destacam Esteve e Fracchia (1984).

Inclusivamente, os próprios potenciais professores e professores no início de carreira referem que não se sentem preparados para o confronto com as realidades que encontram nas primeiras aulas, para Purcell e Seifert (1982), embora tenham consciência das diferenças entre as idéias fornecidas na formação educacional e a prática real nas escolas (ZITLOW, 1986).

Além disso, quando os professores mais experientes fazem uma retrospectiva da sua formação inicial, a maior parte deles considera que esta foi muito teórica e pouco prática, conforme Garde (1978) e Rosenholtz e Smylie (1984).

Conforme refere Feiman (1982, p. 1) a este propósito, *there is a general impression that teachers think their education courses are too theoretical and not sufficiently practical* (há uma impressão geral que professores acham que seus cursos são muito teóricos e não suficientemente práticos).

Neste sentido, diversos autores concordam que a falta de formação prática e os excessivos conhecimentos teóricos fornecidos nas instituições de formação inicial de professores é fator do **choque com a realidade** ou da falta de motivação do professor em início de carreira, para Alvarez, Blanco, Aguado e Ruíz (1993).

Neste quadro, a formação inicial de professores deveria procurar desenvolver nos potenciais professores expectativas realistas sobre as condições do trabalho docente. Inclusivamente, considera-se que a antecipação ou previsão realista das condições da profissão docente pode servir de **vacina** para o **choque com a realidade**, ajudando o professor a ter mais resistência aos efeitos das potenciais fontes de mal-estar profissional, colocado por Ross e Altmaier (1994)⁵.

⁵ Convém não confundir "expectativas realistas" com "expectativas pessimistas", nem "expectativas irrealistas" com "expectativas otimistas", pois estas últimas podem permitir ao professor ter mais autoconfiança no confronto com a realidade profissional.

No entanto, não nos parece correto atribuir, de forma simplista e direta, à formação inicial as dificuldades e os problemas que os professores experienciam.

A adequação da formação inicial para a realidade profissional tem sido pouco investigada, conforme Rosenholtz e Smylie (1984), pelo que a maior parte dos autores responsabiliza a formação inicial de forma pouco fundamentada, quando este assunto merecia uma análise cuidada, rigorosa e exaustiva. Também não nos parece correto atribuir ao processo de formação educacional toda a responsabilidade pelas expectativas irrealistas porque, em muitos casos, a perspectiva idealista do ensino que caracteriza os professores no início da carreira é adquirida previamente ao seu ingresso no processo de formação inicial, tendo em conta que muitos manifestam a intenção de seguir a carreira docente antes de frequentarem este processo⁶.

Além disso, nem todos os professores passam pela situação do **choque com a realidade** ou ficam desiludidos ou insatisfeitos com o início da prática profissional, pois, segundo a distinção proposta por Huberman, logo no início da carreira também há muitos professores entusiasmados e satisfeitos.

Parece-nos, ainda, que as condições de trabalho dos professores não são as melhores, dificultando a concretização daquilo que seria mais adequado implementar, do ponto de vista teórico, no plano da educação escolar⁷. Por exemplo, o ensino personalizado é considerado adequado do ponto de vista teórico, mas é impossível ser realizado nas turmas de trinta alunos que existem nas nossas escolas. Também a

⁶ Neste sentido, concordamos com Veenman quando este refere que *many authors of the sampled studies could not resist the temptation to blame teacher education for the problems of the beginning teachers. This is an unjustified accusation. (...) it is unjustified to think that teacher education could anticipate all the future problematic situations of beginning teachers, not to say simulate these situations (...) it is dangerous to argue that each difficulty in the first year(s) of the teaching career must be a starting point for training activities and that teacher education must be reduced to those things that can be directly applied* (1984, 167).

⁷ Conforme reconhece Bayer, "la formación de los enseñantes comunica unos ideales pedagógicos no realizados - y sin duda, irrealizables - vistas las actuales limitaciones de la práctica" (1984, 121). No mesmo sentido, Esteve refere: "les enseignants motivés par les innovations pédagogiques sont souvent découragés par le manque de moyens et de matériel pédagogique" (1988, 164).

Educação

utilização de meios audiovisuais, aprendida no decorrer da formação inicial, se torna difícil, tendo em conta que, em muitas escolas, quase não existe este tipo de equipamento.

Se realmente se querem implementar os princípios decorrentes da Lei de Bases do Sistema Educativo (de Portugal, ou talvez também em outros países) têm que ser criadas condições que possibilitem essa implementação e não remeter a responsabilidade para a inadequação da formação inicial dos professores, discurso estereotipado que muitos potenciais professores assumem, dificultando o seu envolvimento e aproveitamento desta formação.

Consideramos importante uma postura crítica por parte do professor e do potencial professor em relação à formação inicial e às condições de trabalho no sentido de melhorar o contributo destas para a sua realização profissional, mas não como desculpa para a **desresponsabilização** de alguns potenciais professores pela sua formação e de professores pelo seu desempenho profissional.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, C.; BLANCO, J.; AGUADO, M.; RUÍZ, A. et al. Revisión teórica del *burnout* o desgaste profesional en trabajadores de la docencia. *Cae-sura*, Canoas, n. 2, v. 2, p. 47-65, 1993.

ALVES, F. C. *Burnout* docente: A fadiga-exaustão dos professores (professores "queimados" ou professores desgastados). *O Professor*, Porto, n. 39, p. 15-19, 1994.

ANDERSON, M.; IWANICKI, E. Teacher motivation and its relationship to burnout. *Educational Administration Quarterly*, n. 20, p.109-132, 1984.

BAYER, E. Práctica pedagógica y representaciones de la identidad profesional del enseñante. In ESTEVE, J. M. (ed.). *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea, 1984. p.107-122.

BLASE, J. J.; GREENFIELD, W. D. An interactive/ cyclical theory of teacher performance. *Administrator's Notebook*, n. 29, p. 5- 13, 1980.

BLISS, L. B.; RECK, U. M. *An instrument for gathering data in teacher socialization studies*. In: ANNUAL MEETING OF THE EASTERN

Educação

EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, Boston, MA, 1991 (comunicação apresentada).

BURKE, P. J.; CHRISTENSEN, J. C.; FESSLER, R.; McDONNELL, J. H.; PRICE, J. R. The Teacher Career Cycle. Model Development and Research Report. In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, Washington – DC, 1987 (comunicação apresentada).

CARDINELL, C. F. *Mid-life professional crises: Two hypotheses*. (Documento do Serviço de Reproduções do "ERIC" nº ED208491), 1981.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In NÓVOA, A. (ed.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1991. p.155-191.

_____. *Ser professor em Portugal*. Lisboa: Editorial Teorema, 1993.

ESTEVE, J. M. *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher, 1992.

_____. *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos, 1995.

ESTEVE, J. M.; FRACCHIA, F. B. L'image des enseignants dans les moyens de communication de masse. *European Journal of Teacher Education*, n. 7, p. 203-209, 1984.

ERIKSON, E. H. *Identity: youth and crisis*. New York: Norton & Company, 1968.

FEIMAN, S. *Staff development and learning to teach*. In: ANNUAL MEETING OF THE EASTERN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, Detroit, 1982 (comunicação apresentada).

GARCIA, C. M. *Professional development for beginning teachers*. In: 19TH ANNUAL CONFERENCE OF THE ASSOCIATION FOR TEACHER EDUCATION IN EUROPE, Praga, 1994 (comunicação apresentada).

GARDE, O. Reality shock: a problem among first year teachers. *Clearing-house*, n. 51, p. 405- 409, 1978.

GOLD, Y. The relationship of six personal and life history variables to standing on three dimensions of the Maslach Burnout Inventory in a sample of elementary and junior high school teachers. *Educational and Psychological Measurement*, n. 45, p. 377- 387, 1985.

GONÇALVES, J. A. A carreira das professoras do ensino primário. In NÓVOA, A. (ed.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 141-169.

Educação

GRUWEZ, J. La formation des maîtres en France. *European Journal of Teacher Education*, n. 6, p. 281- 289, 1983.

HART, N. I. Student teachers' anxieties: Four measures factors and their relationships to pupil disruption in class. *Educational Research*, n. 29, p. 12-18, 1987.

HUBERMAN, M. *Le cycle de vie professionnelle des enseignants secondaires. Résumé d'une recherche démentielle*. Genève: Cahiers de la Section des Sciences de l'Education (54), Université de Genève, 1989.

_____. O ciclo de vida profissional dos professores. In NÓVOA, A. (ed.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p.31- 61.

HUBERMAN, M.; SCHAPIRA, A. Cycle de vie et enseignement. Le cycle de vie de l'enseignant secondaire. *Les Sciences de l'Éducation*, n. 3, p. 3- 14, 1985.

JESUS, S. N. Formação educacional de fut

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).

MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. In NÓVOA. A. (ed.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p.111- 140.

NEWMAN, K. K. Middle-aged experienced teachers' perceptions of their career development. *Dissertation Abstracts*, 4885/6-A, 1978.

PRICK, L. Satisfaction and Stress among teachers. *International Journal of Educational Research*, n. 13, p. 363- 377, 1989.

PURCELL, T.; SEIFERT, B. A tristate survey of student teachers. *College Student Journal*, n. 16, p. 27- 29, 1982.

RICKMAN, L.; HOLLOWELL, J. Some causes of student teacher failure. *Improving College and University Teaching*, n. 4, v. 29, p. 176- 179, 1981.

ROSENHOLTZ, S. J.; SMYLIE, M. A. Teacher Compensation and career ladders. *The Elementary School Journal*, n. 2, v. 85, p. 149- 166, 1984.

ROSS, R. R.; ALTMAIER, E. M. *Intervention in occupational stress*. London: Sage Publications, 1994.

RYAN, K. Toward understanding the problem: At the threshold of the profession. In HOWEY, K. R ; BENTS, R. H. (eds.). *Toward meeting the needs of the beginning teacher*. Lansing, MI: Midwest Teacher Corps Network, 1979.

SCHWAB, R. I.; IWANICKI, F. F. Who are our burned out teachers? *Educational Research Quarterly*, n. 2, v. 7, p. 5- 17, 1982.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, n. 54, p. 1

