

JÚLIO CEZAR DA CÂMARA RIBEIRO VIANA

**O PERFIL MOTIVACIONAL DO DOCENTE DA REDE
ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL NA PARAÍBA**

Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Programa de Pós-Graduação em Administração
Mestrado em Administração

JOÃO PESSOA – 2008

JÚLIO CEZAR DA CÂMARA RIBEIRO VIANA

**O PERFIL MOTIVACIONAL DO DOCENTE DA REDE
ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL NA PARAÍBA**



Dissertação apresentada ao curso de mestrado em administração da Universidade Federal da Paraíba, na área de marketing, em cumprimento parcial das exigências para obtenção do título de mestre em administração.

Orientador: Walmir Rufino da Silva, Doutor

JOÃO PESSOA – 2008

JÚLIO CEZAR DA CÂMARA RIBEIRO VIANA

**O PERFIL MOTIVACIONAL DO DOCENTE DA REDE ESTADUAL DE
ENSINO FUNDAMENTAL NA PARAÍBA**

Dissertação aprovada em ____ / ____ / ____

Walmir Rufino da Silva, Doutor
Orientador – UFPB

João Agnaldo, Doutor
Examinador – UFPB

Neroaldo Pontes de Azevedo, Doutor
Examinador Externo – SEEC-PB



JOÃO PESSOA – 2008

D436i

VIANA, Júlio Cezar da Câmara Ribeiro
O perfil motivacional do DOCENTE da rede estadual de ensino fundamental na Paraíba _ João Pessoa: UFPB, 2008.

Orientador: Walmir Rufino, Doutor
Dissertação (mestrado) – UFPB / CCSA / PPGA

Contém anexos.

CDU: 658: 007 (047)

DEDICATÓRIA

A minha esposa, meu amor, Ana Karina, pelo incentivo, carinho, compreensão e pela confiança em meus propósitos.

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas e instituições contribuíram para a realização desse trabalho. Portanto, não posso deixar de mencionar:

A todos os membros de minha família pelo apoio irrestrito em todas as horas.

O professor Walmir Rufino, com quem divido o mérito dessa conquista, pela paciência, críticas e sugestões que procurei incorporar ao texto final ora apresentado.

Aos funcionários da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, em especial Verônica Bezerra, pela essencial colaboração em todas as etapas da pesquisa.

Aos funcionários da PPGA/UFPB pelo espírito colaborativo.

Aos professores do Curso de Mestrado em Administração pelos ensinamentos que me fizeram ver a realidade crítica das teorias em confronto com a realidade que nos circunda.

Para não cometer injustiça, agradeço a todos aqueles cujo nome não citei, mas que deixaram, de alguma forma, a sua contribuição para a realização desse estudo.

VIANA, J. C. C. R. **O perfil motivacional do Docente da Estadual de Ensino Fundamental na Paraíba**. 2008. 174 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

Resumo

Tendo por objetivo conhecer os fatores motivacionais presentes no comportamento dos professores, enquanto população alvo da pesquisa, especificamente na rede de ensino fundamental pública do Estado da Paraíba, esse estudo abrangeu uma população composta por 874 profissionais, sendo 350 do quadro de pessoal temporário e 524 do quadro efetivo. Na perspectiva desse estudo, essa população representa um universo complexo para tratar a temática motivação, haja vista a dimensão de variáveis intervenientes nesse processo as quais abrangem: desde as técnicas pedagógicas, passando pelas expectativas dos docentes em relação aos seus alunos, até a preocupação com os materiais didáticos, a capacitação docente, o aperfeiçoamento, as condições estruturais da escola e da sala de aula como um todo; além dos processos de: gestão institucional, liderança, relacionamento interpessoal, política educacional, disponibilidade de recursos, dentre outras questões de relevância para abordar com profundidade essa temática. As teorias de base que deram sustentação à análise proposta foram extraídas dos trabalhos de Herzberg (1972), Maslow (1971), McClelland (1971), McGregor (1973), Vroom (1964) e de outros que procuraram, em suas teorias, demonstrar que o próprio trabalho é um grande liberador de motivação, satisfazendo as necessidades superiores de crescimento do ser humano, foram discutidas nesse estudo, relacionando-as ao trabalho dos profissionais ligados ao magistério da Paraíba. Demonstrando que as necessidades mobilizam os recursos que cada pessoa possui, canalizando-os para o alcance de determinados objetivos ou metas. O argumento aqui apresentado serve para comprovar que a motivação engloba também a realização e a busca de crescimento que leva ao alcance da satisfação pessoal como parte da dinâmica do desempenho pessoal em relação ao trabalho. No caso específico dos profissionais da área da educação, por exemplo, o binômio eficiência e qualidade é indissociável, e deve se fazer presente no trabalho que, cada profissional para que seus alunos possam vislumbrar a perspectiva de conquista da cidadania como indicativo de qualidade do trabalho desenvolvido em cada unidade de ensino desse país. A conclusão a que se chegou com a análise dos dados é que: predomina no perfil motivacional dos profissionais investigados, a necessidade de auto-realização, da possibilidade de mostrar competência, de contribuir para formar pessoas capazes de realizar-se como ser humano e como cidadão.

Palavras-chave: Motivação; Profissionais; Magistério.

VIANA, J. C. C. R. **O perfil motivacional do Docente da Estadual de Ensino Fundamental na Paraíba**. 2008. 174 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

Abstract

Willing to know the influence of motivating agents in the behavior of teachers, the target population of the research, specifically on the public elementary schools of the state of Paraíba, this study covered a population composed of 874 professionals, 350 of them being temporary staff and 524 regular personnel. In the prospect of this study this population represents a complex universe to treat the subject motivation, regarding the magnitude of intervenient variables involved in this process which goes all the way from the pedagogical techniques, through the expectations of teachers for their students, to the concern about educational materials, teacher training, improvement of the structural conditions of school and the classroom as a whole, and also the processes of: institutional management, leadership, interpersonal relationships, education policy, availability of resources, among other important issues to deal with in this thematic. The fundamental theories that gave support to the analysis were taken from reports of Herzberg (1972), Maslow (1971), McClelland (1971), McGregor (1973), Vroom (1964) and others who sought in their theories, to show that the actual Work is a great provider of motivation, satisfying the supreme need of growth of human beings; It all was discussed in this study, relating them to the work of professionals linked to the teaching of Paraíba. These authors also tried to demonstrate that the factors that cause satisfaction are determinants of positive human behavior, from answers given by the human intellect. In other words, the feeling of satisfaction is also a need, which serves as a centre of behaviour organization at any given time. In other words, the needs mobilize the resources that each person has, channeling them to reach certain goals or marks. The argument presented here serves to demonstrate that motivation also includes the achievement and the pursuit of growth that leads to the scope of personal satisfaction as part of the dynamics of personal performance in relation to work. This means understanding that the satisfaction with the work derives from the environmental conditions offered by the company and is caused by a motivational factor that result in a particular pattern of positive performance, or above the average performance. In the specific case of professionals in the area of education, for example, efficiency and quality are inseparable attributes and must be present in the effort of every professional, for their students to see the prospect of gaining citizenship as sign of the quality of work developed in each unit of education in this country. The conclusion to which it has been arrived with the analysis of the data is that: in the profile of professional motivational investigated prevails, the need for self-realization, as the wage policy in operation is not enough to supply their basic needs, it turns out that the recompense comes from work itself, the possibility of showing competence, to help educating people and making them able to take place as human beings and as citizens.

Keywords: Motivation; Professionals; Teachings.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1. Distribuição percentual decrescente dos atributos do trabalho.....	105
Gráfico 2. Distribuição percentual decrescente dos atributos do diretor da escola.....	108
Gráfico 3. Distribuição percentual decrescente dos atributos do salário	112
Gráfico 4. Distribuição percentual decrescente dos atributos dos colegas de trabalho.	117
Gráfico 5. Distribuição percentual decrescente dos atributos da promoção.....	121
Gráfico 6. Relacionamento com os alunos	132
Figura 1 - Pirâmide de Maslow.....	61

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Resultado do PISA – 2003	18
Tabela 2. Resultado SAEB – 2005	19
Tabela 3. Distribuição dos respondentes por região.	86
Tabela 4. Distribuição das variáveis sócio-demográficas	91
Tabela 5. Medidas descritivas da carga horária e quantidade de alunos dos professores	98
Tabela 6. Meu trabalho propriamente dito é.....	103
Tabela 7. O Diretor da escola.....	107
Tabela 8. Meu salário	111
Tabela 9. Os meus colegas de trabalho em geral aparecem	116
Tabela 10. As promoções.....	119
Tabela 11. Você pensa em mudar de emprego	123
Tabela 12. Situação da remuneração, carreira e cidadania	126
Tabela 13. Avaliando a vida profissional e as relações no trabalho	129
Tabela 14. Expressão do sentimento como profissional atuante em outra rede de ensino.....	133
Tabela 15. Em relação ao seu outro emprego	135
Tabela 16. Política educacional sob a ótica dos profissionais do magistério paraibano	137
Tabela 17. Comparação da opinião dos professores Temporários e Efetivos através do teste de Fischer e da Razão de chances (<i>Odds ratio</i>) para o item trabalho	138
Tabela 18. Comparação da opinião dos professores Temporários e Efetivos através do teste de Fischer e da Razão de chances (<i>Odds ratio</i>) para o item diretor da escola.....	141
Tabela 19. Comparação da opinião dos professores Temporários e Efetivos através do teste de Fischer e da Razão de chances (<i>Odds ratio</i>) para o item salário.....	142
Tabela 20. Comparação da opinião dos professores Temporários e Efetivos através do teste de Fischer e da Razão de chances (<i>Odds ratio</i>) para o item colegas de trabalho.	144
Tabela 21. Comparação da opinião dos professores Temporários e Efetivos através do teste de Fischer e da Razão de chances (<i>Odds ratio</i>) para o item promoções.....	146
Quadro 1. Teoria X e Y	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APLP – Associação dos Professores de Licenciatura Plena do Estado da Paraíba

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONSED – Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Básico e Valorização do Magistério

FUNDEF - Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCCR – Plano de Cargos, Carreira e Remuneração

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PIB – Produto Interno Bruto

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNAD – Programa Nacional por Amostragem de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica.

SEEC – Secretária de Estado da Educação e Cultura

SINTEP - Sindicato dos Trabalhadores de Ensino Público do Estado da Paraíba.

UNDIME – União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	12
1 IMPORTÂNCIA DO TEMA	12
2 QUALIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO	14
3 A MOTIVAÇÃO COMO INDICADOR DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO	21
4. DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS	28
4.1 OBJETIVO GERAL	29
4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	29
CAPÍTULO II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	30
1 SOBRE A EDUCAÇÃO	30
1.1 PONTO DE PARTIDA	30
1.2 ANTECEDENTES HISTÓRICOS NO CONTEXTO DA PARAÍBA	39
1.3 VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO	42
1.4 O MAGISTÉRIO NA PARAÍBA	49
2 SOBRE A MOTIVAÇÃO	53
2.1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES	53
2.2 TEORIA DAS NECESSIDADES	59
2.2.1 Hierarquia das Necessidades	60
2.3 TEORIA DOS DOIS FATORES	64
2.4 TEORIA DAS NECESSIDADES SOCIALMENTE ADQUIRIDAS	66
2.5 TEORIA “X” E “Y”	68
2.6 A TEORIA DA EXPECTÂNCIA	73
2.7 TEORIA DA EQUIDADE	76
2.8 A REMUNERAÇÃO COMO FATOR MOTIVACIONAL	78
CAPÍTULO III - METODOLOGIA	81
1 CONCEPÇÃO DA PESQUISA	81
1.1 DELIMITANDO O OBJETO E A PROBLEMÁTICA DE PESQUISA	82
1.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	82
2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS	84
CAPÍTULO IV- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	90
CAPÍTULO V- Á TÍTULO DE CONCLUSÃO	148
REFERÊNCIAS	154
APÊNDICE	159

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

1 IMPORTÂNCIA DO TEMA

Presente na maioria das discussões travadas sobre cidadania e desenvolvimento é praticamente consenso que a educação é um pré-requisito fundamental ao alcance do bem estar social. Na vida cotidiana, percebem-se, também, sentimentos compartilhados por grande parte da população, de que a educação é essencial e que o Poder Público, em todas as esferas, não a prioriza como deveria, sendo este um fator inibidor da sua potencialidade.

Nas últimas décadas, embora com muitos anos de atraso¹ e ainda de maneira insuficiente, o debate em torno da temática envolvendo a educação tem sido ampliado, motivado por diversos fatores que vão: desde a pressão popular por uma forma ou oportunidade de ascensão social, até a necessidade de preparação da força de trabalho para a constante competição imposta pela dinâmica do mundo globalizado.

Esquecendo os debates passionais e o viés corporativo que, muitas vezes, domina a questão, pode-se concordar que essa discussão é essencial, obrigatória e que precisa ser mantida, pois, ainda não conseguiu sensibilizar a todos com a intensidade necessária, e não gerou a mobilização suficiente ao esclarecimento e

1 Outros países conseguiram avanços nos sistemas educacionais há décadas ou séculos, podemos destacar a Argentina, que passou por uma revolução no século XIX e a Alemanha, que nos séculos XVII e XVIII já tinha montado um sistema educacional obrigatório, gratuito e laico.

conseqüente priorização requerida pelo tema. Soares (2006) destaca, sucintamente, a importância que é atribuída à educação na sociedade moderna.

[...] nas sociedades modernas os resultados educacionais estão intimamente ligados às oportunidades que os indivíduos terão, posteriormente, em termos de renda, *status*, poder e os outros indivíduos com quem irão socializar. Em outras palavras, nas sociedades modernas a educação formal é um determinante fundamental do status socioeconômico.

Nesse estudo, reforça-se essa discussão, destacando que, antes de tudo, a educação é um direito fundamental, amparado por várias declarações² e tratados, dentre eles a Declaração Universal dos Direitos Humanos (), como também é um direito constitucional. Fundamentando melhor essa concepção deve-se salientar que, de acordo com a Constituição Federal (1988):

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CF, 1988)

Assim, a educação é um direito³, e com base na argumentação desenvolvida por teóricos de estirpe de Freire (1997), Veiga (1996), Saviani (1995) e Gadotti (1993) dentre outros, pode-se acrescentar que esse direito uma vez exercido em sua plenitude, permite conquista de muitos outros. O cidadão instruído, bem informado, consciente de seu papel na sociedade, terá maiores chances de usufruir dos demais

2 "Uma das grandes características do século XX foi ser capaz de produzir legislação internacional que atuasse sobre os Estados Soberanos e que servisse de modelo para leis internas dos Estados-nação." (BEUST, 2000). Destacamos a Declaração de Direitos do Homem (1848), Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), Convenção Internacional sobre direitos da Criança (1990), Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil - Lei nº 8.069, de 13/07/1990).

3 Para efetivação do direito à educação, é freqüente atuação do Ministério Público junto ao Poder Executivo, exigindo o cumprimento da legislação.

benefícios da cidadania, absorvendo uma função fiscalizadora, demandando ao poder público a atuação necessária, que venha possibilitar uma vida digna à coletividade.

Seguindo essa linha de raciocínio Carvalho (1979), diz que “[...] a ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política”. Complementando esse pensamento, é possível afirmar, também, que o acesso à educação proporciona, diretamente, avanços nos serviços de saúde, segurança e principalmente na capacidade de escolha dos representantes do povo, que, se realizada com sucesso, garante uma realimentação do ciclo que resultará, ainda, em mais educação, um bem essencial e não perecível.

2 QUALIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

Esse estudo considera que a educação é um pilar básico para o desenvolvimento, pois cada vez mais, a inserção no mercado de trabalho está condicionada a uma boa formação, sendo um grande diferencial na evolução das sociedades. Segundo Schultz (1973), na sua formulação da Teoria do Capital Humano, os Recursos Humanos, juntamente com o Capital e o Trabalho, compõem os pilares básicos de uma economia; sendo o processo educacional, o aspecto que diferencia e amplia a qualidade do fator humano, a força impulsionadora capaz de definir o nível de desempenho da força de trabalho, determinante do grau de competitividade.

Mas, para que cumpra seu verdadeiro e importante papel, a educação precisa estar disponível a todos e, principalmente, ser de qualidade. Assim, a qualidade da educação necessita ser não somente um item constitutivo das políticas públicas,

mas realmente considerada como um motor estratégico, cujo funcionamento impactará diretamente em todas as relações humanas e em todas as fases da cadeia produtiva.

Faz-se oportuno mencionar que a legislação vigente: normatiza e estabelece metas, direciona aspectos, que estão no centro das discussões e que precisam ser focados para mudança da situação atual. Dentre tais metas encontra-se como referencial, o Plano Nacional de Educação – PNE⁴, cujos objetivos prioritários são:

- a elevação global do nível de escolaridade da população;
- a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis⁵;
- a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e
- democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação

Destaca-se como variável importante para os objetivos desse estudo, a “melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis”, pois infere-se que a qualidade, ao ser citada nesse contexto de referência, pode ser traduzida e mensurada, nos resultados obtidos pelos educandos, nas avaliações oficiais (SAEB⁶, PROVA BRASIL⁷, ENEM⁸, PISA⁹).

4 Lei nº 10.172/2001

5 Grifo nosso para enfatizar, mais adiante essa variável “qualidade da educação” como um dos pontos dependentes da motivação dos profissionais engajados em tal atividade.

6 O Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, foi criado pelo MEC/INEP com a finalidade de aferir a aprendizagem dos alunos e o desempenho das escolas, além de prover informações para avaliação e revisão de planos e programas de melhoria da qualidade da educação.

7 Avaliação realizada pelo MEC/INEP em 5.387 municípios de todas as unidades da Federação, avaliando 3.392.880 alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, distribuídos em 125.852 turmas de 40.962 escolas públicas urbanas com mais de 30 alunos matriculados na série avaliada

8 O Enem é um exame individual, de caráter voluntário, oferecido anualmente aos estudantes que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. Seu objetivo principal é possibilitar uma referência para auto-avaliação, a partir das competências e habilidades que estruturam o Exame.

No caminho de sua execução, tais avaliações desempenham um papel importante: preparam ações contribuintes para a busca de uma melhoria da qualidade, o papel exercido, diariamente, pelo professor, cujas ações servem como ampla referência para os educandos, é um grande diferencial, de elevada e fundamental importância para o processo de ensino-aprendizagem.

No campo da gestão de recursos humanos, ou seja, na prática gerencial da atividade, considerando a natureza do trabalho desenvolvido pelos profissionais da educação, Freire (1997) diz que: “[...] mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo”.

Essas colocações reforçam a importância de a escola poder contar com trabalhadores motivados, preocupados com a qualidade do ensino que ministram nas suas atividades cotidianas, estando, portanto, coerentes com a proposta desse estudo. No plano político, após uma série de debates, reivindicações, manifestações da sociedade civil, sobre aspectos que mostravam a necessidade de mais atenção para o assunto, o Poder Público colocou em pauta pontos que sinalizaram a tentativa de modificação da situação ainda vigente.

O Sistema Educacional Nacional¹⁰, que por obrigação, deve garantir uma educação de qualidade para todos os cidadãos, passou por diversas reformas na última

9 Programa Internacional de Avaliação de Alunos, é uma avaliação internacional padronizada, desenvolvida conjuntamente pelos países participantes da OCDE, aplicada a alunos de 15 anos no ensino regular (7 a série em diante). Abrange os domínios de Leitura, Matemática e Ciências, não somente quanto ao domínio curricular de cada escola, mas também quanto aos conhecimentos relevantes e às habilidades necessárias à vida adulta.

10 Em todo o mundo, o Estado possui a responsabilidade de formar, regular e controlar o sistema educacional e suas instituições formais (MITTER, 2004). Responsabilidade determinante e fundamental, para Archer (apud MITTER, 2004), a educação tem as

década, das quais podemos destacar a descentralização na gestão da política educacional, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) através da Lei nº 2.494 de 24/12/96, a Lei de Diretrizes e Bases LDB (Lei nº 9.394 de 20/12/96), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB – MP nº 339 28/12/06), entre outros.

A análise da série histórica dos investimentos em educação no Brasil aponta um aumento significativo. O percentual do Produto Interno Bruto (PIB) aplicado em educação que cresceu 14,4%¹¹ entre 1995 e 1999, variando de 3,8% a 4,3%, representando um grande avanço, mas ainda insuficiente; se for considerada, para efeito de comparação, a média de investimento entre os diversos membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico entre Países em Desenvolvimento - OCDE¹² que, no mesmo período, foi 5,2%. Segundo o censo do INEP, a escolarização¹³ no ensino fundamental foi acentuadamente elevada, ficando muito próxima da universalização, chegando a 97%¹⁴ em 1999 (em 1980 esse índice era de 80%). Esses dados revelam um paradoxo: de um lado, é um avanço, mas, de outro, o reconhecimento de que ainda existem muitas crianças fora da escola.

características que tem devido aos objetivos perseguidos por aqueles que a controlam, e as mudanças ocorrem porque novos objetivos são perseguidos por aqueles que tem o poder de modificar a forma estrutural prévia da educação, a definição de instrução e a sua relação com a sociedade.

11 Fonte: IPEA

12 Membros OCDE - Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Coréia, Dinamarca, Eslováquia, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Japão, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Tcheca, Suécia, Suíça, Turquia.

13 A taxa de escolarização (líquida) é o resultado da divisão do total de crianças na faixa etária de 7 a 14 anos no ensino fundamental pela população total dessa mesma faixa de idade.

14 Fonte: MEC/INEP

Em que pese a consistência dessa observação, considera-se que os sistemas de ensino no Brasil, notadamente os vinculados à esfera pública, ainda não estão preparados para tal expansão, de forma que a qualidade do ensino ofertada ainda é sofrível; ou seja, os resultados obtidos estão muito aquém do ideal, como comprovam os dados da última versão do Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA, apresentados na Tabela 1, conforme segue:

Tabela 1. Resultado do PISA – 2003

DISCIPLINA	PONTUAÇÃO (0-800)	COLOCAÇÃO (1-41)
Leitura	396	37 ^a
Matemática	334	36 ^a
Ciências	375	40 ^a

Fonte: OCDE

A educação deve construir o alicerce da cidadania e, conforme Freire (1997), no que é seguido por Veiga (1996), Saviani (1995) e Gadotti (1993), ela depende da leitura de mundo que o aluno faz da sua realidade social. Portanto, a leitura precisaria estar situada em uma posição melhor; haja vista que sem o domínio da leitura as outras disciplinas ficam prejudicadas no seu desempenho.

Trazendo essa discussão para a realidade local, verifica-se que, no âmbito dos estados, a situação da Paraíba, universo de estudo deste trabalho, também demonstra a necessidade de avanços quantitativos nos sistemas educacionais, conforme se depreende da leitura dos dados, do Sistema de Avaliação da Educação Básica, apresentados na Tabela 2, a seguir.

Tabela 2. Resultado SAEB – 2005

	4ª Série Matemática	4ª Série Língua Portuguesa	8ª Série Matemática	8ª Série Língua Portuguesa
Paraíba	165,9	173	232,9	226
Nordeste	163	157,4	219,6	215,9
Brasil	181,8	156,7	218,1	216,9

Fonte: INEP

Percebe-se, com base nos dados acima que o desempenho da educação básica na Paraíba, apresenta-se em patamar superior ao obtido na Região Nordeste e até mesmo superior a média nacional. Assim, vislumbra-se a importância, o reconhecimento de um direito, o início da discussão, a oportunidade de acesso, a má qualidade, o baixo desempenho e a necessidade de melhoria da qualidade de ensino.

Essa discussão perpassa a compreensão de que, o crescimento quantitativo não foi acompanhado pelo qualitativo e, nessa perspectiva, a qualidade da educação é bastante estudada por diversos pesquisadores de várias instituições, pois de acordo com Dourado (2007):

Estudos, avaliações e pesquisas mostram que a Qualidade da Educação é um fenômeno complexo, abrangente, e que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de *insumos* considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem [...].

Na visão da grande maioria dos estudos consultados por ocasião dessa pesquisa, a atuação do magistério é considerada como ponto fundamental. Através dessa literatura, foi possível aquilatar a existência de diversos trabalhos que tratam da qualidade da educação, na perspectiva de fortalecimento da importância do papel do professor, bem como da legislação nas esferas Federal, Estadual e Municipal enfatizando (reconhecendo) a necessidade de valorização do magistério.

Confirmando essa afirmação, destaca-se o Capítulo II da LDB, Princípios e Fins da Educação Nacional e no PNE, onde a valorização do magistério é colocada como norteadora da educação, conforme as transcrições que seguem:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

VII - valorização do profissional da educação escolar; (LDB)

Acrescente-se a isso, a seguinte observação que permite visualizar melhor esse ponto de vista reflexivo:

A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente, a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; a formação continuada (PNE).

Entre as pesquisas que apontam essa perspectiva, destaca-se a opinião de Xavier (1995), que reforça tal constatação, citando entre outros, a importância da valorização do magistério para a qualidade de ensino, com base no seguinte argumento:

Considerando a gestão dos sistemas educacionais, os fatores que têm sido apontados como essenciais para a qualidade do ensino são: o comprometimento político do dirigente; a busca por alianças e parcerias; **a valorização dos profissionais da educação**¹⁵; a gestão democrática; o fortalecimento e a modernização da gestão escolar; e a racionalização e a produtividade do sistema educacional. (XAVIER, 1996)

15 Grifo nosso, para indicar que a valorização dos profissionais da educação, conforme exposto em linhas atrás nesse estudo, é questão fundamental para a motivação dessa categoria de trabalhadores, bem como para o alcance de melhores indicadores de qualidade do ensino.

Nesse contexto, faz-se oportuno enfatizar que, embora seja aclamada pelas pesquisas e mencionada na legislação como norteadora e basilar, ainda não é perceptível uma concordância e reconhecimento, por parte dos professores e da sociedade, de tal valorização. Então, diante dessa perspectiva cabe colocar os seguintes questionamentos: como os professores estão engajados no processo de melhoria da qualidade do ensino? Como eles se sentem em relação ao seu trabalho?

Tais questionamentos são essenciais para esse estudo, cujo propósito é de buscar conhecer e discutir a força que impulsiona o professor, fator humano, alvo potencial das políticas que pretendem melhorar a qualidade de ensino, a vislumbrar estratégias para atender a essa finalidade, considerando, inclusive, as limitações de recursos que é inerente a cada unidade educacional, principalmente naquelas do setor público.

3. A MOTIVAÇÃO COMO INDICADOR DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

Seguindo a linha de raciocínio que vem sendo exposta nesse estudo, considera-se, de acordo com o pensamento desenvolvido por Lévy-Leboyer (1994), que “o desempenho dos recursos humanos é derivado de dois fatores: aptidão e motivação”. A motivação é parte integrante do comportamento humano, e corresponde ao esforço e à tenacidade exercidos pela pessoa para fazer algo ou alcançar algo.

Na visão de Murillo (2005), motivação dos professores e qualidade da educação são variáveis distintas, mas que na sua essência apresentam uma relação

bastante estreita, pois ambas, referem-se a resultados e que a educação não é algo que acontece no vazio, haja vista que:

A preocupação com aumentar a qualidade do ensino e manter alta a motivação dos docentes ao longo de toda sua vida profissional fez com que, em todos os países da América Latina, se estabelecesse um sistema de promoções dentro da carreira docente ou no magistério. Dessa forma, na legislação da totalidade dos sistemas educacionais latino-americanos regula-se algum mecanismo para reconhecer de forma objetiva e pública o bom desempenho dos docentes, mediante a melhoria de sua situação econômica e profissional.

Tomando por base essa argumentação, procurou-se, através dessa pesquisa, conhecer os fatores motivacionais presentes no comportamento dos professores, enquanto população alvo da pesquisa, especificamente na rede de ensino fundamental pública do Estado da Paraíba, sendo esta a definição do campo de pesquisa do referido estudo.

Os objetivos específicos vislumbram a verificação do perfil sócio-econômico da população estudada, bem como a sua relação e identificação com a natureza do trabalho, além das perspectivas de crescimento na carreira, sua relação com seus superiores e com os colegas de trabalho, a questão da remuneração, a percepção e conhecimento da política de financiamento. Sugerindo, também, caminhos que poderiam colaborar para a melhoria da qualidade de ensino na educação básica¹⁶, no Estado da Paraíba.

Além disso, importa-nos observar o confronto com situações inibidoras que se apresentam na adoção de um tratamento padrão que não leva em consideração as diferenças, a “concorrência” com o quadro provisório (professores contratados

¹⁶ A educação básica é dividida em ensino infantil (4 a 6 anos), ensino fundamental (7 a 14 anos) e ensino médio (15 a 17 anos). O ensino fundamental está sendo ampliado para 9 anos, de forma que a série anteriormente denominada alfabetização passará a ser chamada de 1ª série, sendo assim incluída na faixa de financiamento do ensino fundamental.

temporariamente) e a insegurança e fragilidade do emprego, quanto às questões externas ao desempenho da função. Acredita-se que o trabalho eficiente deve ser intencional e, pela singularidade da prática educativa, um desafio que se renova, a cada dia, um processo que se constrói e se reconstrói constantemente daí porque é importante atermo-nos ao conceito de motivação dos professores.

Embora existam inúmeros estudos sobre motivação no trabalho, a grande maioria é voltada para outros tipos de organizações, ou seja, são poucos os trabalhos na área de educação; especificamente aqueles voltados ao estudo do comportamento dos professores; e, ainda mais raros, se considerar-se como objeto de pesquisa a rede pública de ensino, pois existiam em todo o país no ano 2006, 2.119.923 funções docentes, na rede pública de ensino básico, sendo 51.289 apenas no estado da Paraíba¹⁷.

Assim, pode-se justificar este trabalho, considerando a ausência de estudos específicos referentes ao tema e, principalmente, as contribuições que um estudo desta natureza pode trazer à sociedade, através da otimização dos sistemas educacionais, no âmbito de se obter uma visão mais aprofundada sobre o comportamento dos docentes no tocante à motivação para o trabalho.

Para atender aos objetivos propostos organizou-se o texto desse trabalho na seguinte forma estrutural: No Capítulo I, apresenta-se, a título de introdução, uma argumentação voltada para a contextualização do estudo, fazendo-se referência a questões relativas à educação e também a motivação; buscando-se construir um argumento em que ficasse demonstrada a relação de interdependência entre a

17 Censo Escolar 2006 – MEC/INEP

educação, a motivação e a qualidade do ensino, enfatizando ainda os objetivos propostos no estudo ora apresentado.

No Capítulo II, apresenta-se os referenciais teóricos e as bases de conhecimento que direcionaram a pesquisa. A apresentação desses referenciais foi segmentada para possibilitar uma seqüência lógica de raciocínio e maior facilidade de compreensão.

No Capítulo III, apresenta-se a metodologia utilizada na pesquisa, destacando, além da caracterização do estudo, a construção do instrumento utilizado na coleta de dados, detalhando todos os passos seguidos na investigação, englobando a concepção, o desenvolvimento e finalização. Relatando vários aspectos como os procedimentos de definição da amostra, de coleta e de tratamento dos dados.

No Capítulo IV, apresenta-se o resultado da pesquisa, consistindo na análise dos dados obtidos, referenciando-os com as bases teóricas utilizadas na fundamentação, apresentando-os sob a forma de tabelas, de modo a visualizar melhor a síntese obtida e facilitar a sua compreensão globalizada, ou seja, a visão de conjunto desses dados.

No Capítulo V, apresenta-se as considerações finais sobre os aspectos abordados na pesquisa e deixamos o que pensamos ser a contribuição deste trabalho para possibilitar o oferecimento de uma educação de qualidade.

A delimitação do objeto de pesquisa é de fundamental importância para estabelecer a dimensão de análise envolvendo as categorias definidas e os aspectos relacionais pertinentes. A definição do objeto de pesquisa deve guardar relação com o esquema teórico empregado na fundamentação da análise e com a problemática (GIL, 2005).

A delimitação do objeto de pesquisa, no contexto das abordagens sobre a temática enfocada, depende de como se estabelece o esquema conceitual adotado, posto que isso depende da objetivação, isto é, conforme Gil (2005) depende de uma delimitação, clara e objetiva, construída a partir de uma realidade fundamentada em um esquema conceitual baseado nas diversas concepções definidas pelos autores estudados, os quais serão confrontados com as respostas emitidas pelos sujeitos investigados, sobre as questões de interesse do estudo.

O objeto de pesquisa desse estudo é a motivação, entendida como sendo parte integrante do comportamento humano, correspondente ao esforço e à tenacidade exercidos pela pessoa para fazer algo ou alcançar algo e é um dos inúmeros fatores que contribuem para o bom desempenho no trabalho.

Explicando o processo motivacional, Silva (2007) esclarece que este funciona de maneira cíclica e repetitiva. O chamado ciclo motivacional é composto de fases que se alternam e se repetem, ou seja, ele não é um processo linear, depende de várias circunstâncias, as quais são descritas nas teorias que enfatizam as necessidades.

Seguindo essa perspectiva, aponta-se também, para a intervenção da motivação no contexto do trabalho dos profissionais envolvidos com a educação. Trata-se de um universo complexo para tratar a temática, haja vista à dimensão de variáveis intervenientes nesse processo as quais abrangem: desde as técnicas pedagógicas, passando pelas expectativas dos docentes em relação aos seus alunos, até a preocupação com os materiais didáticos, a capacitação docente, o aperfeiçoamento, as condições estruturais da escola e da sala de aula como um todo; além dos processos de: gestão institucional, liderança, relacionamento interpessoal, política educacional,

disponibilidade de recursos, dentre outras questões de relevância para abordar com profundidade essa temática.

Ao tratar do perfil motivacional de profissionais ligados à educação, está se tratando de um aspecto relacionado ao microcosmo escolar, em que existem vários atores envolvidos: o diretor, os funcionários, o professor, a Secretaria de Educação do Estado¹⁸, todos podem ser considerados atores ou protagonistas que atuam no meio educacional; de modo que tudo que diz respeito à motivação encontra-se ancorado nesses elementos.

Adentrando nos detalhes da escolha do objeto dessa investigação, torna-se necessário destacar a experiência do autor desse estudo junto à educação, cenário onde foi conduzida essa pesquisa; o que lhe permitiu visualizar a possibilidade de realizar esse estudo, a partir da sua percepção de que cada unidade de ensino possui uma forma particular de existir, pois seus elementos constituintes são pessoas em permanente interação.

Segundo Casassus (2002), nesse tipo de ambiente não há um fluxo genérico de interações, e sim um fluxo particular, modelado por um conjunto de normas, cultura, modelos e processos que dão coerência ao fluxo. Trata-se de uma interação intersubjetiva que se dá entre sujeitos no marco de uma estrutura que regula esse fluxo, ao mesmo tempo em que lhe confere uma identidade particular.

Essas interações fluem mediadas pela intenção de produzir aprendizagens, emergindo, portanto, do modelo de interações humanas, prestando-se assim ao estudo da motivação, pois é essa interação que vai orientar as ações que se desenvolvem

¹⁸ Trata-se de um ente que também interfere na motivação porque seus processos englobam a gestão política de fatores que interferem nas condições e na qualidade do trabalho que é realizado no contexto de cada estabelecimento da rede pública de ensino.

nesse microcosmo, a qual em última análise, é fator determinante para o resultado do trabalho que ali se desenvolve.

Considerando essas questões, este estudo traz um aprofundamento teórico sobre a motivação humana dando uma ênfase aos aspectos motivacionais dos profissionais que atuam no magistério, visualizando a complexidade existente em torno daqueles que labutam na área da educação, o que o torna um estudo diferenciado em relação a outros estudos sobre motivação, por tratar de uma população pouco pesquisada, espera-se que ele venha a representar uma valiosa fonte de consulta para as pessoas que se interessarem por esse tema.

A natureza comportamental do tema fez com que, na argumentação desenvolvida na sua base teórica, fossem enfatizadas a importância e necessidade de se respeitar as diferenças sociais e culturais na contextualização dos aspectos teóricos, em relação ao universo considerado, admitindo-se a singularidade e dificuldade de se estudar motivação, para o trabalho, em um ambiente de poucos recursos¹⁹, de grande desigualdade e dependência estatal²⁰.

Para sanar essa dificuldade, optou-se por fazer uma descrição sobre a evolução histórica da educação no Brasil e na Paraíba, enfatizando o funcionamento dos sistemas federal e estadual de educação; além de uma revisão de literatura sobre a função dos recursos humanos nas redes públicas de ensino; e principalmente, com reforço das teorias que estudam a motivação humana e que fundamentaram esta pesquisa.

19 O IDH da Paraíba em 2000 era 0,678 ocupando a 24ª posição entre os estados, no mesmo ano o Brasil ocupava a 73ª colocação, com o índice 0,757.

20 A economia do Estado da Paraíba é amplamente dependente das entidades públicas, que também são as principais empregadoras do Estado. Conforme dados do Ministério do Trabalho, 46% dos empregos formais são vinculados à administração pública

Sustentando-se nestes parâmetros sobre as motivações definiu-se a seguinte questão-problema de pesquisa: Que fatores têm se apresentado como determinantes na delimitação do perfil motivacional do docente da rede estadual de ensino fundamental na Paraíba?

Espera-se que, a partir da identificação dos fatores determinantes desse perfil, a Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Paraíba possa conhecer melhor seu pessoal e, conseqüentemente, estabelecer linhas de ação política que, possam contribuir para melhorar o ambiente interno, de cada uma de suas unidades de ensino; de modo a facilitar o desempenho desses profissionais no seu ambiente de trabalho, o que, provavelmente, implicaria na melhoria dos resultados organizacionais, conseqüentemente, produzindo reflexos na qualidade do ensino e na aprendizagem dos alunos, simultaneamente.

4. DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS

Conforme exposto anteriormente, esse estudo trata da motivação no trabalho, um tema amplo, complexo, abrangente e, também, um componente importante da gestão de pessoal. Os teóricos das organizações acreditam que as necessidades humanas são ajustáveis a situações específicas.

Assim, segundo essa perspectiva teórica, conhecendo-se os fundamentos da motivação, é possível organizar as tarefas, de cada setor dentro da organização, de modo apropriado para obter uma estrutura de trabalho mais eficiente. Isso favorece a criação de condições para que cada um que interage com a organização possa desenvolver atitudes mais eficientes.

Admite-se, portanto, que a motivação é um conceito, capaz de eliminar atitudes negativas e gerar atitudes favoráveis ao trabalho, as quais devem surgir naturalmente; em decorrência da mola propulsora que faz com que cada um dirija seus esforços para objetivos pré-determinados, que atendam as suas necessidades relacionadas ao contexto em que o trabalho se desenvolve.

Considerando a amplitude do recorte teórico e das possibilidades de exploração da temática motivação, bem como a inexistência de estudos sobre esse assunto envolvendo o magistério paraibano, houve necessidade de delimitar, objetivamente a trilha metodológica seguida nesse estudo, com base nos seguintes aspectos:

4.1 OBJETIVO GERAL

Estudar o perfil motivacional do magistério da rede estadual do ensino fundamental na Paraíba.

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Levantar o perfil motivacional dos profissionais que integram a rede pública estadual do ensino fundamental na Paraíba;
- Averiguar que fatores têm sido determinantes na delimitação desse perfil;
- Verificar como está se apresentando a satisfação das pessoas vinculadas à rede pública estadual de ensino fundamental da Paraíba com as condições de trabalho na sua unidade educacional;
- Verificar as disparidades no perfil dos docentes temporários e efetivos

CAPÍTULO II

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. SOBRE A EDUCAÇÃO

1.1 PONTO DE PARTIDA

Em estudos que focalizam a temática educação, é vital a necessidade de apontar a cronologia histórica da variável educação, em ambos os contextos utilizados pra a realização desse estudo: a educação brasileira e a paraibana. Essa forma de abordar o tema possibilita identificar a existência de alguns antecedentes que impactam, hoje, o comportamento dos professores; tendo em vista que, na sociedade, de diversas formas, os sistemas econômico, político e social influenciam fortemente o sistema educativo.

A educação muda com as reformas educacionais, que são conseqüências de aspirações da sociedade, tendo sempre, em cada período histórico, um objetivo e uma importância peculiar. Durante o período colonial (1500-1808), o Brasil tinha como função primordial servir a metrópole, através de um modelo agrário-exportador de monocultura²¹. Não existindo na Colônia instituições autônomas, os mandatários eram representantes legais de Portugal, em nome de quem deveriam povoar a nova terra e fornecer-lhe produtos.

21 O modelo baseado na monocultura não necessitava de trabalhadores qualificados, o que colaboraria para a postura adotada pela Coroa quanto à educação.

Com o objetivo de organizar o catolicismo no Brasil e, conseqüentemente, ampliar a influência da metrópole²², a Companhia de Jesus, fundada em 1540, chegou ao Brasil em 1549, passando logo a se dedicar à educação²³, desviando-se de sua orientação inicial. Os jesuítas²⁴ entraram no interior do país, primeiramente educando os filhos dos portugueses e catequizando os índios. Mas, para a conversão dos nativos, seria preciso, antes de tudo, alfabetizá-los, sendo assim, os religiosos da companhia de Jesus os primeiros educadores do povo brasileiro.

Os primeiros professores do Brasil exerciam suas atividades laborais, motivados pela doutrina religiosa. A Igreja Católica, inserida no contexto da expansão colonial, oferecia, entretanto, uma educação de qualidade, reconhecida até mesmo pelos seus opositores. O sistema dos jesuítas era auto-sustentável, pois eles tinham concessão da Coroa para explorar uma grande quantidade de terras, transformadas em fazendas, e contavam com a mão-de-obra de escravos²⁵ e índios catequizados.

Essa responsabilidade durou até 1759, quando os jesuítas foram expulsos do Brasil pelo Marquês de Pombal. O modelo adotado pela Companhia de Jesus garantia a afirmação do papel da igreja e colaborando para a manutenção de uma sociedade escravocrata. A Coroa, no entanto, precisava, naquele momento, de uma educação ainda mais voltada aos interesses do Estado, não sendo mais de interesse a continuidade do trabalho monopolista dos jesuítas (SAVIANI, 2005).

22 Os jesuítas passaram a ser o principal canal de comunicação entre os índios e os colonizadores, como também facilitaram a imposição do pensamento da Coroa.

23 Nesse momento, a população brasileira era formada basicamente por índios e com uma pequena participação de negros e portugueses

24 Embora tenha sido amplamente predominante, a educação escolar no Brasil Colonial não foi exclusividade dos jesuítas. Os Carmelitas, Beneditinos, Franciscanos e Capuchinhos também tinham escolas em seus conventos.

25 As mulheres, os escravos e seus filhos não tinham acesso à educação

Relatando essa perspectiva de como a educação se desenvolvia, nesse período histórico, Saviani (2005), tece o seguinte comentário:

A partir de 1759 começam a ser implantadas as “reformas pombalinas da instrução pública” que se contrapõem ao predomínio das idéias religiosas e, com base nas idéias laicas inspiradas no Iluminismo, instituem o privilégio do Estado em matéria de instrução. Temos, então, a influência da pedagogia do humanismo racionalista, embora se deva reconhecer que o Estado português era, ainda, regido pelo estatuto do padroado, vinculando-se estreitamente à Igreja Católica. Nessas circunstâncias, a substituição da orientação jesuítica se deu não exatamente por idéias laicas formuladas por pensadores formados fora do clima religioso, mas mediante uma nova orientação, igualmente católica, formulada por padres de outras ordens religiosas [...].

Após a expulsão da Companhia de Jesus²⁶, criou-se um vácuo na educação, não houve continuidade nos serviços, muito pouco restou do trabalho realizado pelos jesuítas, a Colônia não estava preparada, ou não tinha interesse como acreditam muitos, em instruir a população²⁷. Colabora com essa opinião, a proibição por parte de Portugal de se fundar uma Universidade no Brasil, enquanto já existiam diversas Universidades na América Espanhola.

Os professores, recém incumbidos da obrigação de dar continuidade ao trabalho dos jesuítas, eram geralmente despreparados para a função, já que eram improvisados e mal pagos. Eram nomeados por indicação ou sob concordância de bispos e se tornavam vitalícios, e embora tivesse sido instituído um subsídio²⁸ para custear seu pagamento, a cobrança desse imposto era negligenciada, não havendo nenhuma garantia ou periodicidade de pagamento. O professor passaria a ser um

26 As Reformas Pombalinas, entre outros aspectos, explicitaria que Portugal queria que a educação servisse ao interesse do Estado e não da Religião

27 Muitos pesquisadores consideram que embora educar a Colônia não fosse prioridade, a maior parte dos problemas são resultantes da própria incapacidade da metrópole que não tinha um sistema educacional de qualidade.

28 O Subsídio Literário foi criado pelo Marquês de Pombal em 1772 para manutenção da educação, e ficou em vigor até 1816 (Almeida, 1989)

membro da sociedade preparado e “interessado”²⁹ em exercer essa função, não mais um jesuíta.

Para Monlevade (2000), isso representaria uma ruptura com o antigo modelo, à medida que:

A expulsão dos jesuítas foi o choque necessário para se constituírem dois tipos de professores assalariados: o das Aulas Régias, pago por tributos públicos, chamados de “subsídio literário”, cobrado pelas Câmaras Municipais do abate de animais nos açougues, da produção de vinho e da destilação de cachaça; e o das escolas particulares que então proliferaram, pagos pela prodigalidade de fazendeiros ou comerciantes e pela novidade da época, a mensalidade dos alunos. Neste momento entra um elemento novo na discussão da educação: a valorização do professor medida não mais pelo seu saber, autoridade ou pertença a uma Ordem Religiosa, mas pelo valor de seu salário, não por acaso denominado então de “honorário”.

Para a questão educacional a situação ficou cada vez pior, representando um verdadeiro retrocesso, que começaria a ser atenuado com a chegada da Família Real em 1808. Naquele momento, grande parte do mundo já tinha um olhar diferente para a educação. Nessa fase, alguns sistemas públicos de educação básica estavam sendo montados e já existiam muitas universidades nas Américas (Argentina, Equador, Chile, México, Peru e Venezuela).

O Brasil, porém, continuava sem Universidades e ainda não tinha nenhuma estrutura para o ensino básico e nenhuma demonstração de interesse em implantá-la, as escolas existentes eram isoladas e sem nenhuma conexão, instaladas de acordo com as especificidades de cada localidade.

O desembarque da Família Real, fugitiva das Guerras Napoleônicas, em uma Colônia escravocrata e fornecedora de matérias-primas, provocou diversas alterações econômicas, políticas, administrativas, jurídicas e culturais. A transferência da

²⁹ Nesse “interesse” perpassa a noção de motivação para com o trabalho desenvolvido.

burocracia portuguesa demandou muitos serviços até então inexistentes. Foram fundadas escolas de nível superior com perfil profissionalizante, para preparação de pessoal para o atendimento dessa nova necessidade, até mesmo uma biblioteca foi fundada, mas, quanto à educação básica e disponível à população, a situação de inércia foi mantida.

Em 1824, com o Brasil independente foi promulgada a primeira constituição, cujo texto continha a indicação de que: “a instrução primária é gratuita para todos os cidadãos”. Isso, de fato, representou, na época, um grande avanço, embora não se fizesse nenhuma referência à forma de implantação e manutenção das escolas. Em 1827, um Decreto Imperial afirmou o dever de existir educação primária em cada cidade ou vila com tal necessidade, mas sem nenhuma referência aos meios a serem utilizados.

Ainda mais inibidora, era a falta de consciência e preparação da população que poderia ser beneficiada pela educação, para reivindicá-la. Mas o grande marco regulatório dessa época foi um Ato Adicional em 1834, que transferiu a responsabilidade sobre a educação básica, da Administração Nacional³⁰ para as províncias, situação semelhante à vigente até hoje³¹.

Marcílio (2005) destaca, com propriedade, a relevância desse Ato e sua relação com as questões educacionais, dizendo que:

As condições econômicas, sociais e culturais de então não permitiriam o estabelecimento e concretização de uma política nacional de educação. Esta ficaria fragmentária e sem uniformidade em cada província e ao sabor volitivo de cada presidente que se sucedia, a maioria dos quais se acreditava na

30 O Poder Central ficava responsável pelo Ensino Superior

31 Atualmente a responsabilidade da educação básica pública é dividida entre Estados e Municípios, com o Ensino Fundamental compartilhado entre as duas partes, a Educação Infantil sendo responsabilidade dos Municípios, e o Ensino Médio sendo responsabilidade dos Estados.

obrigação de efetuar a sua reforma de ensino regional. Estabeleceu-se assim o caos nesse setor. Do Ato Adicional, até os anos de 1930, venceu a política da descentralização, ficando os governos regionais das províncias com as responsabilidades das questões educacionais, no tocante ao ensino primário e secundário.

A história revela que a educação no Brasil, durante a fase política do império, foi amplamente voltada às elites, discriminatória, sem atenção às classes populares. O Estado, clientelista, não adotou medidas que melhorassem a educação tanto de forma quantitativa quanto qualitativa. A profissão professor não era bem remunerada e nem bem avaliada pela população. A partir de 1842 os jesuítas voltaram a lecionar no Brasil, oferecendo ensino privado em vários estados e os negros continuaram sem ter direito de acesso às escolas. Poucos alunos chegavam ao secundário e à universidade, um privilégio apenas para a elite. A educação privada cresceu ao ritmo da capacidade de pagamento da sociedade.

O relato de Almeida (1989) reflete claramente a percepção das elites, naquele período histórico, mediante a seguinte afirmação:

As crianças das classes razoavelmente abonadas não vão à escola pública porque seus pais têm, mais ou menos, o preconceito de cor ou porque temem, e com razão, pela moralidade de seus filhos, em contato com esta multidão de garotos, cujos pais os enviam à escola apenas para se verem longe deles algumas horas. Deste modo, estas crianças aprendem melhor e mais depressa do que aqueles que freqüentam a escola pública.

No final do Império, destaca-se a inexistência de um órgão central formulador das políticas públicas de educação, que seria essencial considerando a organização político-administrativa do país. Essa ausência contribuiu bastante para o fraco desenvolvimento da educação popular, que teve uma expansão irregular e lenta, sujeita aos menores distúrbios.

Seguindo essa perspectiva de análise, ressalta-se outro aspecto que, ainda hoje, tem forte repercussão sobre o desenvolvimento da educação popular, dos países cristãos do ocidente o Brasil teve a marca negativa de ser o último a abolir a escravidão. Quando isso aconteceu, não foi dada aos libertos a oportunidade de acesso à educação entre outros direitos.

Com a proclamação da República, em 1889, pouca coisa mudou, exceto pela criação de um grande número de escolas para a formação de profissionais liberais, e algumas regulamentações como o Decreto 510, de 1890, que diz em seu artigo 62, item 5º, que "o ensino será leigo e livre em todos os graus e gratuito no primário".

A partir de 1930, com o Governo de Getúlio Vargas, o país passou a ter alguns avanços na área educacional. Foi criado, em ambiente de muita centralização política, o Ministério da Educação e Saúde Pública, que, até então, era de responsabilidade do Ministério da Justiça e Negócios Interiores³². Existia um clima mundial propício à priorização da educação, com o aparecimento de diversos pesquisadores sobre o assunto. Foi divulgado o Manifesto dos Pioneiros da Nova Educação³³, seria o primeiro momento na história do Brasil em que a educação foi tratada com real importância.

No período citado, ocorreram grandes e diferentes reformas do ensino nos estados, foram criadas as primeiras universidades brasileiras e realizadas várias

32 A responsabilidade pela educação no Poder Central passou por várias entidades. "A Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, criada em 1890, teve poucos meses de vida, sendo que o ensino público ficou por conta do Ministério da Justiça e Negócios Interiores (MJNI), por toda a Primeira República, excetuando-se o ensino profissional, que, a partir de 1906, incorporou-se ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, criado naquele ano." (BORGES, 1998). Posteriormente, a educação foi de responsabilidade em outro momento do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos

33 Publicado em 1932, foi o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país, consolidava a visão de um segmento da elite intelectual, explicitando os pontos centrais de uma ampla reforma da educação nacional e influenciou poderosamente em toda a orientação posterior. Foi redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 26 intelectuais (destacamos Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles).

alterações em todos os níveis de ensino. A Constituição de 1934 estabeleceu pela primeira vez a educação como direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos. Para Schwartzman (2000), esse período também pode ser descrito considerando o contexto sócio-político do Estado Novo, com base no seguinte aspecto:

[...] para Vargas e seus Ministros, voltados todos para a preservação e fortalecimento do poder e da autoridade do governo central. Ao invés de um sistema educacional aberto, descentralizado e plural, evoluímos para um sistema cada vez mais uniforme, centralizado, rígido e pouco criativo. É certo que o governo federal nunca chegou a assumir a administração direta da educação básica, que ficou sempre nas mãos dos Estados. Mas o governo federal manteve sempre a pretensão de cuidar dos conteúdos do que era ensinado em todo o país, e os Estados, na mesma tradição centralista, criaram enormes burocracias públicas para administrar suas escolas, impedindo que os ideais de uma escola realmente comunitária, vinculada ao mundo da vida e do trabalho das crianças dos jovens, pudesse vicejar.

Após a Segunda Guerra Mundial³⁴, surgiu, no mundo inteiro, uma reação popular e principalmente, uma política de manutenção e expansão da ordem mundial então vigente³⁵, objetivando o fortalecimento da escola pública, de caráter universal e gratuita, que em muito contribuiu para ampliação do debate na esfera governamental e resultou na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961. A esse respeito Gadotti (1994) relatou o seguinte:

34 O problema da qualidade na educação é uma preocupação mundial que foi progressivamente se tornando central no debate educacional a partir da década de 1940, quando tem início, inclusive no Brasil, um processo significativo de expansão das oportunidades de escolarização da população (HOBBSAWN, 1995)

35 Do mesmo modo que o período imediato do pós-guerra havia sido marcado por preocupações de pacificação das relações internacionais em democracias ocidentais traumatizadas e atentas em neutralizar os riscos dos nacionalismos, o fim dos anos de 1950 é marcado pelo crescimento de um interesse na assistência tecnológica e no investimento econômico em educação nos países em desenvolvimento, principalmente sob a impulsão dos economistas. Essas perspectivas se beneficiaram do apoio aos países em vias de desenvolvimento por infra-estruturas internacionais, como o Banco Mundial ou a UNESCO, e mais tarde a OCDE, para os países europeus, que têm usado, desde os anos de 1960, pesquisas de campo quantitativas sistemáticas como instrumentos de pilotagem das políticas e das reformas educativas. (Mallet, 2004)

Com o fim do "Estado Novo", ressurgiu a luta pelo ensino público e gratuito, uma luta que durou quinze anos e que acabou num acordo entre privatistas e defensores do ensino público. Esse acordo foi consagrado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961. Mesmo assim, a LDB representou um avanço que a política educacional do regime militar (1964-1985) não permitiu que fosse muito longe. A ditadura consagrou a política de privatização do ensino, em particular do ensino superior. Em 1963, 20% apenas do ensino superior era pago. Nos últimos anos do regime militar (1980-1985), essa média ultrapassava os 80%.

Nesse período histórico, a educação básica pública ainda era exercida basicamente pelos Estados; as escolas municipais ainda eram escassas, servindo como uma forma de complementação. Nos anos 50, o crescimento vegetativo e a migração para os grandes centros urbanos pressionaram os Governos Estaduais para que disponibilizassem vagas no ensino público. Os municípios passaram a ofertar educação infantil e continuaram suplementando o ensino fundamental.

Com o golpe militar e a ditadura em 1964, o debate popular perdeu a força, mas algumas ações foram executadas³⁶, com destaque à ampliação do sistema de ensino, à criação de agência de fomento à pesquisa e à pós-graduação. O ensino obrigatório passa de quatro para oito anos, conforme tendência mundial.

Em 1988, foi promulgada a nova Constituição Brasileira, após movimento de redemocratização. A nova Carta Magna lança um novo horizonte, em que as responsabilidades do Poder Público para com a educação são ampliadas, surgindo um novo movimento transformador, ainda em andamento.

Em 1990, a Organização das Nações Unidas, por intermédio de seus organismos³⁷ e com a ajuda de diversos países e outras agências, organizou na cidade

36 Algumas leis fundamentais promulgadas, como a 5.540/68 e a 5.692/71, que introduzem mudanças importantes nos diferentes níveis de ensino e que continuam em vigor até hoje.

37 Os organismos da ONU são: A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Banco Mundial e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

de Jomtien na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, onde foram elaborados a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem³⁸ e o Plano de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, assumidos como compromissos³⁹ e metas pelos participantes e que serviram como referência para as políticas educacionais de diversos países de todo o planeta, inclusive para as novas ações implantadas no Brasil⁴⁰.

1.2 ANTECEDENTES HISTÓRICOS NO CONTEXTO DA PARAÍBA

Na Paraíba, então denominada Parahyba do Norte, a situação da educação na Colônia foi profundamente reproduzida, com o agravante de estar localizada distante do centro de comando da Colônia, do Império e finalmente da República; e pela difícil situação financeira que remonta desde aquele período. Os modelos eram seguidos, salvo quando contrariavam interesses locais, prática corrente e explicada pela formação da elite, existindo pouca agregação de valor pelos poderes locais, que praticamente tinham um comportamento uniformizado.

38 Foram realizadas outras conferências sobre educação, de âmbito internacional na China (1993), Índia (1993), Jordânia (1996) e Paquistão (1997) e Senegal (2000).

39 Principais compromissos: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de cada pessoa - criança, jovem ou adulto, enriquecendo os valores culturais morais comuns, universalizando o acesso à educação, promovendo a equidade, concentrando atenção na aprendizagem, ampliando os meios e o raio de ação da educação básica, propiciando um ambiente adequado à aprendizagem e fortalecendo alianças. (UNESCO, 1998)

40 No Brasil foi realizada uma conferência de âmbito nacional em 1994, com destaque aos compromissos firmados entre o MEC, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE.

Cabe aqui situar uma outra questão importante a esse respeito: maior que a necessidade que as escolas tinham de professores e funcionários, era a necessidade de emprego requerida pela pobre população. A influência oligárquica e o coronelismo, que compactuavam com a abertura e fechamento de escolas, contratação e demissão de professores de acordo com a vontade própria, colaboravam para o atraso ou adoção no Estado das políticas definidas pelo Poder Central. Essa herança, definida por Faoro (2001), como aparelhamento político⁴¹, se enraizou na cultura do País⁴², prejudicando não só a educação, mas todo o serviço público, sendo mais tarde, acrescida de um novo e potencial componente, o corporativismo, que se configurou na busca da melhoria da classe ao invés de avanços no processo.

Aprofundando essa argumentação Faoro (2001), faz a seguinte colocação:

Uma camada social, comunitária embora nem sempre articulada, amorfa muitas vezes – impera, rege e governa, em nome próprio, num círculo impermeável de comando. Esta camada muda e se renova, mas não representa a nação, senão que, forçada pela lei do tempo, substitui moços por velhos, aptos por inaptos, num processo que cunha e nobilita os recém-vindos, imprimindo-lhes os seus valores.

Faz-se oportuno enfatizar que, nessa fase histórica, a Paraíba tinha no setor agropecuário sua base econômica e política. Além disso, cumpre observar que, a elite hegemônica fomentava a educação conforme seus interesses, priorizando ações no campo e poucos avanços que pudessem atender a demanda própria e os serviços mais necessários.

41 Para maior esclarecimento, ver “Os Donos do Poder: formação do patronato político”, onde Raymundo Faoro detalha antecedentes importantes para o entendimento da política no Brasil.

42 O aparelhamento não seria uma particularidade brasileira, Max Weber em Economia e Sociedade, descreve que a oportunidade de escolha dos ocupantes dos cargos públicos sempre foi um dos principais motivadores dos postulantes ao poder na sociedades ocidentais.

A predominância agrária causava grandes problemas, principalmente, nos períodos de estiagem, quando todos os esforços eram voltados ao combate à seca e suas conseqüências, gerando um retardo, na, já lenta, expansão da educação. Embora, mesmo reconhecendo toda a problemática do flagelo da seca, concorda-se com a opinião de Pinheiro (2001) ao tecer o seguinte comentário: “no caso específico da Paraíba, foram os condicionantes políticos, muito mais que os econômicos, que mais influenciaram o processo de organização da instrução pública”.

Ainda referenciando a obra de Pinheiro (2001), a qual pode ser destacada como uma profunda transcrição da história educacional paraibana, percebe-se a constante presença de debates sobre os seguintes aspectos: a questão salarial, a qualidade da educação, a ausência de critérios para definição da oferta de ensino.

Veja-se a transcrição de um pequeno trecho das ponderações sobre essas questões feitas pelo autor supracitado, com a visão crítica que lhe é inerente argumentar:

A identificação de algumas peculiaridades da problemática instrucional na Paraíba e a subsequente visão de conjunto que dela passamos a ter nos revelaram sua falta de organicidade. Além da já mencionada oscilação da oferta de cadeiras isoladas mantidas pelo poder estatal, faziam parte da citada problemática: falta de uniformidade no ensino primário; impossibilidade de cumprimento dos “programas” de ensino, por parte dos professores, que só passaram a receber formação consoante às exigências instrucionais, sugeridas pelos dirigentes da instrução pública após 1887, ano da conclusão de curso da primeira turma da Escola Normal (PINHEIRO, 2001).

Poucas vezes, foram introduzidos diferenciais da política educacional da Paraíba, que a destacassem dos outros Estados; ainda mais se a comparar-se com Estados vizinhos do Nordeste, situação que seria ainda refletida com maior intensidade no futuro, pois embora os Estados tivessem a incumbência da educação básica, na

visão do autor desse estudo, esse seria um erro crucial⁴³, haja vista que, o controle dos recursos era predominantemente do Governo Federal, situação que se repete até hoje.

1.3 VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

Como já citado na introdução deste trabalho, analisando a bibliografia consultada e a legislação pertinente, um tema sempre presente, quando está em debate a qualidade de ensino, é o papel do magistério. Pode-se afirmar que tal relevância é reforçada pelo reconhecimento da sua *performance* como ator do processo da ação pedagógica e pelo elevado percentual, pelo menos 60%⁴⁴, de participação nos gastos efetuados com educação no ensino fundamental. Não sendo, assim, compreensível que ocorra qualquer mudança significativa da educação sem a realização de atividades focadas nos docentes, que são a ligação entre o cliente principal dos sistemas educacionais, o aluno, e os próprios sistemas.

O magistério da rede pública estadual de ensino básico é remunerado pelo Estado⁴⁵ com base na arrecadação própria⁴⁶; de maneira que as condições econômicas de cada unidade da federação impactam diretamente na capacidade de pagamento do salário dos professores. O Governo Federal, por seu turno, tenta diminuir ou equalizar

43 A descentralização da execução da educação básica para as províncias, que não tinham arrecadação suficiente e eram menos receptivas às medidas que provocassem mudanças de status serviu para inibir a expansão educacional no século XIX, nos países que tiveram grande evolução no mesmo período, o Governo Central conduzia o processo

44 O art. 7º da lei do FUNDEF determina que pelo menos 60% dos recursos sejam gastos com remuneração dos professores em efetivo exercício de sua atividade.

45 Desde 1834....

46 Mesmo com o FUNDEF isso continua.....

as distorções sócio-econômicas através da criação de Fundos Constitucionais⁴⁷ para o ensino. Embora tenha obtido algum sucesso, ainda prevalecem algumas disparidades, principalmente nos estados menos desenvolvidos, com menor arrecadação, os recursos ainda são insuficientes.

Tal situação se agrava em regiões onde existem muitos municípios que não possuem arrecadação própria, onde a arrecadação estadual é compartilhada pelos Fundos para custear a educação ofertada pelas redes municipais. No caso da Paraíba, objeto de estudo desse trabalho, para o FUNDEF⁴⁸, vigente até o ano de 2006, o Governo do Estado contribuiu em 2006 com montante de R\$ 414.578.712,12⁴⁹, e recebeu na distribuição por aluno no mesmo período a quantia de R\$ 240.272.234,30, tendo um déficit de R\$ 174.306.477,82, que foi repassado para os municípios não houve, no mesmo, nenhum aporte do Governo Federal⁵⁰.

Embora exista a vinculação de receita para os gastos com a educação⁵¹, é comum a utilização de artifícios para a utilização de tais recursos em outras atividades, que não as referentes ao ensino. Pode-se especificar entre as atividades, o pagamento

47 Após a encerramento do prazo de vigência do FUNDEF, foi instituído em 20/06/2007 da Lei 11.494/2007 e previsto para ficar vigente até 2021 o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, tendo como principais diferenças a inclusão do ensino infantil, ensino médio e educação de jovens e adultos.

48 O FUNDEF era composto, na quase totalidade, por recursos dos próprios Estados, Distrito Federal e Municípios, sendo constituído de 15% do: Fundo de Participação dos Estados – FPE; Fundo de Participação dos Municípios – FPM; Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS (incluindo os recursos relativos à desoneração de exportações, de que trata a Lei Complementar nº 87/96); Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações – IPlexp. Além desses recursos, entra na composição do FUNDEF, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, com o objetivo de assegurar um valor mínimo por aluno/ano aos Governos Estadual e Municipais no âmbito do Estado onde este valor per capita não for alcançado.

49 Fonte: Secretaria da Receita Estadual da Paraíba

50 O Governo Federal define o valor do custo-aluno que será utilizado na distribuição dos recursos do Fundo com base na matrícula do censo escolar do ano anterior. A correção dos valores tem sido feita abaixo do que determina a Lei, fazendo com que o aporte da UNIÃO seja mínimo e apenas para poucos estados.

51 No FUNDEF os recursos são para custear o Ensino Fundamental, com o FUNDEB, válido a partir de 2007, os valores servirão para financiar o Ensino Infantil, a Educação Fundamental e o Ensino Médio

dos inativos da educação e outras medidas que colaboram para o aumento das divergências nas discussões quanto à suficiência das fontes de financiamento para cobertura dos salários dos professores.

A realidade atual, vivenciada pelo magistério, para ser compreendida, demanda uma breve análise sobre aspectos demográficos no país. O crescimento populacional no país foi bastante elevado a partir de 1950, com um fluxo migratório da zona rural para as cidades e grandes centros. Esse fenômeno populacional provocou uma busca desenfreada por escolas, o conseqüente crescimento desordenado e um elevado déficit educacional.

Resultados de pesquisas apresentadas pelos órgãos de defesa dessa categorial profissional mostram ainda, que os salários dos professores da rede pública perderam valor, nesse período, em todo o país, atingindo com maior impacto os professores do ensino médio, pois os de ensino fundamental sempre foram baixos. Na zona rural, as conseqüências foram ainda piores, muitos professores não recebiam ao menos, um salário mínimo.

Tal movimentação foi entendida, por muitos pesquisadores, como uma desvalorização salarial que caminhava próxima à desvalorização profissional. Com menores salários, os docentes passaram a ter uma jornada maior de trabalho para terem uma melhor condição de vida, passando maior parte da atividade docente dentro da sala de aula. Os resultados foram por parte dos professores, elencados da seguinte maneira: uma situação de desgaste físico, falta de estudos, ausência de socialização e perda de foco no ensino, que deveria ser sua obrigação principal.

Assim, a qualidade de ensino perdeu prioridade. O crescimento quantitativo foi priorizado, a clientela da escola pública, a população de menor renda e menos

instruída, se contentava com a presença em sala de aula, e a quantidade de vagas que surgiram para novos professores flexibilizava a forma de acesso, dispensava exigências qualitativas dos candidatos, que nem sempre, podemos dizer na maioria dos casos, não tinham formação.

Embora esse processo tenha levado um grande contingente à sala de aula, ele também influenciou, decisivamente, para a má qualidade do ensino, na atualidade, como verifica-se na argumentação desenvolvida por Oliveira e Araújo (2004), ao enfatizarem que:

Com uma política pouco direcionada de expansão da escolarização mediante a construção de escolas, o Brasil, apesar do aumento expressivo do número de matrículas na etapa obrigatória de escolarização, chegou ao final da década de 1980 com uma taxa expressiva de repetência: de cada 100 crianças que ingressavam na 1ª série, 48 eram reprovadas e duas evadiam (BRASIL, Ministério da Educação, 1998), o que evidenciava a baixa qualidade da educação oferecida à população brasileira.

Atualmente, a remuneração dos docentes ainda é considerada como sendo baixa⁵², se comparada a outros ofícios com o mesmo nível de formação. A maior parte dos professores da educação fundamental é graduada, e analisando os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE referentes à

52 Estudo realizado para o Banco Mundial, analisa os salários dos professores de 12 países latino-americanos com o objetivo de esclarecer como são estes salários em relação aos de outras atividades do mercado de trabalho, e em que medida a estrutura salarial docente diverge das que correspondem às demais atividades. Uma simples comparação entre os salários anuais dos professores e os de outros setores de atividades com características similares (por exemplo, o tempo despendido em sua graduação), indica que as rendas dos docentes são significativamente menores. As diferenças oscilam entre 5%, na Colômbia, e 37%, no Equador. Esta comparação revela, por si só, a comparação do nível de vida dos professores com o de outras profissões e empregos. Apesar disto, quando o autor compara o valor da hora trabalhada sem levar em conta as férias, descobre que em dez dos países considerados os professores ganham tanto quanto outros trabalhadores – e ganham mais em sete deles. Unicamente no Brasil e no Equador o valor/hora se mantém abaixo do de outras atividades (MORDUCHOWICZ, 2003)

PNAD/2005, a renda mensal média dos docentes da educação básica está na faixa entre R\$ 1.050,00 e 1.450,00, inferior à média de outras categorias⁵³.

As polêmicas em torno das questões salariais, interferem na satisfação ou insatisfação dos docentes, pois o salário é um dos insumos que garante o atendimento dos anseios pessoais naturais de qualidade e padrão de vida, e ainda mais, a atração e retenção de “cérebros”, profissionais preparados para a docência.

A necessidade de valorização do magistério, é, portanto, exigência de um período, marcado pela relevância que a sociedade, e, especificamente, a comunidade especializada, discutem a valorização do magistério, embasados na legislação que requer a existência de aferição de desempenho para melhoria da situação salarial do professor⁵⁴, que se configura numa nova percepção do papel exercido pelo docente, tema abordado por especialistas no assunto e testemunhado por Campos (2007), com a seguinte argumentação:

Neste novo contexto – no qual todos os países se empenham na universalização do acesso à educação básica, e a escola é chamada a cumprir papéis que antes eram desempenhados pela família e Igreja – aumentam as demandas da sociedade sobre os sistemas educacionais, os quais, por sua vez, as transferem para as escolas e para os docentes. As expectativas e cobranças em relação à competência profissional e ao desempenho dos docentes crescem na mesma proporção.

O salário, combustível da força de trabalho no capitalismo, não é um fator motivador, como tratado detalhadamente mais adiante, mas, interfere diretamente na satisfação ou insatisfação dos professores. A categoria cresceu em número em um

53 Analista de sistemas (R\$ 3.700,00), engenheiros civis (R\$ 4.037,00) e contadores (R\$ 3.104,00)

54 Lei 9.394/96, artigo 67, inciso IV.

período de instabilidade econômica, que culminou com uma forte predominância da cultura inflacionária.

A retração salarial não seria resposta, na forma esperada pelos professores para a sua remuneração que deveria manter-se em um patamar capaz de conferir-lhe condição de atender as suas necessidades básicas de trabalhador assalariado. O magistério tem representações em todos os estados e negocia sua política salarial, de forma diferente, em cada um deles.

Os diferenciais inerentes ao magistério são: a possibilidade de acúmulo de cargo no setor público⁵⁵, o tempo menor necessário à aposentadoria⁵⁶ (cinco anos a menos que as demais categorias), mas o pagamento de vantagens aos que estão em sala de aula, faz com que muitos não se aposentem, quando têm possibilidade, para não perderem renda.

O Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, lançado em 2007 pelo Ministério da Educação, prevê, entre outras medidas⁵⁷, a adoção de um piso nacional⁵⁸ para a categoria; proposta ainda não implantada, mas que gerou discussões sobre

55 Constituição Federal, artigo 37, inciso XVI.

56 Constituição Federal, artigo 201

57 O PDE tem 39 medidas para melhoria até o ano de 2021 da qualidade de ensino, sendo o principal destaque, o estabelecimento de metas por escolas e municípios, que serão aferidas anualmente pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, elaborado pelo INEP.

58 Foi enviado ao Congresso, um Projeto de Lei, que regulamenta o art. 60, inciso III, alínea “e”, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. O Projeto propõe o piso nacional, têm direito a salário mensal de R\$ 850,00 os profissionais do magistério com jornada de 40 horas semanais - o professor que está na sala de aula e aqueles que desempenham atividades de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional – das redes públicas estaduais e municipais. O artigo 2º do projeto de lei prevê que a União, estados, Distrito Federal e municípios implantem o piso nacional de forma progressiva até atingir o valor integral em 2010. Em janeiro de 2008, as redes públicas devem acrescentar ao salário dos profissionais da educação um terço da diferença entre o valor atual (salário de 2007) e o piso de R\$ 850,00; e em 2009, dois terços da diferença entre o valor atual (de 2008) e o piso. Por exemplo, um professor que tem hoje salário mensal de R\$ 400,00 receberá em janeiro de 2008, R\$ 550,00; em janeiro de 2009, R\$ 700,00; e em janeiro de 2010, o piso nacional. A regra explícita no projeto de lei obedece à lógica da progressão criada para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), em vigor desde março, que prevê o aumento gradual da contribuição da União, Distrito Federal, estados e municípios entre 2007 e 2010. (MEC, 2007)

vários aspectos, desde o valor estabelecido, R\$ 950,00 para uma jornada de 40 horas⁵⁹, até o papel do Governo Federal em estabelecer pisos salariais para os estados e municípios.

Segundo estudo do Conselho Nacional de Educação – CNE existe atualmente no Brasil, a carência de 246.000⁶⁰ de professores para o ensino básico; um dos problemas relacionados a essa carência engloba a questão salarial, pois a remuneração não é atrativa, em face das exigências inerentes ao exercício dessa profissão.

A questão salarial é fundamental em todas as profissões, mas, uma visão corporativa, tem tentado colocá-la acima do objetivo principal dos sistemas educacionais, que é a oferta de uma educação de qualidade. Assim, recorreu-se ao chavão, que, na opinião do autor desse estudo e de diversos outros pesquisadores, erroneamente, tenta vincular a qualidade exclusivamente aos salários dos professores. Isso implica em considerar outra perspectiva, qual seja:

A essência do ser bom professor, do ser professor valorizado, deixa de ser a tarefa específica de ensinar, que lhe deu origem. Se se quer revalorizar o professor no caos da desqualificação da educação pública, só se pode recomeçar pelo resultante políticopedagógico de seu trabalho, ou seja, pela aprendizagem significativa dos alunos (MONLEVADE, 2000)

Atente-se, ainda, para a seguinte observação: em 2007, de acordo com o Conselho Nacional de Secretários da Educação – CONSED⁶¹, até o mês de agosto⁶²,

59 Fonte: MEC Disponível em : <www.mec.gov.br> acessado em 06 ago. 2007

60 Informação divulgada no relatório "Escassez de Professores no Ensino Médio: Soluções Estruturais e Emergenciais", 2007, que destaca a falta de professores das áreas de exata da 5ª a 8ª série do ensino fundamental e em todas as séries do ensino médio

61 Na elaboração desse trabalho, consultou-se a Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação – CNTE, mas não obteve-se resposta.

62 Fonte: CONSED. Disponível em: <http://www.consed.org.br/> acessado em 07 ago. 2007

treze (13) estados⁶³ da federação tinham enfrentado greves ou paralisações, existindo referências às questões salariais, presentes em todos esses movimentos.

Isso implica em reconsiderar as questões envolvendo a variável valorização do magistério, pois a valorização é uma variável-chave dentro da concepção de motivação para o trabalho, haja vista que, ao sentir-se valorizado, o profissional passa a envidar maior esforço na realização de suas atividades, aprimorando o seu fazer cotidiano.

E, admite-se que, no campo das atividades educacionais, há carência de profissionais motivados, empenhados a superar os desafios peculiares de sua atividade laboral.

1.4 O MAGISTÉRIO NA PARAÍBA

A experiência do autor desse estudo na área da educação permite-lhe tecer o seguinte comentário: historicamente, a Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Paraíba – SEEC/PB - enfrenta um problema bastante complexo, herança da formação oligárquica e coronelista, o clientelismo em que se enreda: há um elevado número de profissionais com contratos temporários e profissionais com desvio de função, isto é, professores que não estão em sala de aula, mas que fazem parte da estatística para o cômputo do total de trabalhadores na educação do Estado, representando uma distorção importante a considerar para efeito de análise envolvendo essa categoria profissional.

63 AC, AL, AP, BA, GO, MA, MG, PB, PE, RJ, RR, SP

Problema esse, agravado pela permissividade da legislação, que possibilita vários caminhos para afastamento do docente do seu “habitat natural”, e que também, permite a contratação de docentes de forma temporária ou emergencial, sem necessidade da realização de concurso público, especificamente para essa finalidade, gerando outra distorção importante, para efeito de análise da situação real do magistério no estado da Paraíba.

A situação fica ainda mais difícil, com a utilização de um mecanismo, também previsto em lei, que viabiliza o afastamento de servidores da sala de aula que é a disponibilidade. Ser colocado em disponibilidade ou estar à disposição é uma forma que permite ao professor, ou a qualquer outro profissional, prestar serviços em outro órgão⁶⁴.

Faz-se oportuno registrar que, o autor desse estudo pode testemunhar um importante passo que foi efetuado, no âmbito das reivindicações dos trabalhadores da educação no estado da Paraíba: a conquista de um plano de cargos e salários para a categoria. O Magistério da rede pública estadual de ensino da Paraíba foi contemplado, em 15 de outubro de 2003, com o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Estadual da Paraíba – PCCR, instituído pela Lei Estadual 7.419.

Com o desígnio de atingir o maior nível de satisfação de todos que compõem a organização, o PCCR, conforme reza o artigo 4º da Lei aprovada para tal fim, teve por finalidade: “I – Valorização dos profissionais da educação pública estadual; - II – a melhoria do padrão de qualidade da educação pública estadual”.

64 O Governo do Estado publicou o Decreto Nº 27.968, em 04 de janeiro de 2007, regulamentando os critérios para à disponibilidade de servidores para órgãos dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

A valorização dos profissionais da educação pública ficou objetivada, conforme art. 5º da lei citada, nos seguintes termos:

- I - o ingresso na carreira pública ocorrerá exclusivamente por meio de concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - estímulo ao trabalho em sala de aula;
- IV – remuneração condigna dos profissionais em efetivo exercício na rede escolar estadual;
- V - progressão funcional baseada na titulação, na capacidade, no desempenho do trabalho docente e na aferição do conhecimento.
- VI - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na jornada de trabalho;
- VII - condições adequadas de trabalho.

O artigo 6º, por sua vez, trata da importância da melhoria do ensino público, estabelecendo que:

A melhoria do padrão de qualidade do ensino público estadual será buscada pela garantia dos insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, bem como pelo estabelecimento da relação adequada entre o número de alunos e o professor, a jornada de trabalho, os demais profissionais da educação e as condições materiais da unidade escolar, segundo parâmetros definidos pelo sistema estadual de ensino.

Com a implantação do PCCR, os profissionais que integram a área de educação, aqueles que se encaixam no disposto no art. 2º da Lei supra mencionada, passaram a ter seus cargos definidos, e conseqüentemente a remuneração inserida numa faixa salarial de acordo com as atividades desempenhadas. A organização, por sua vez, passou a ter uma estrutura de cargos e regras bem definidas, de modo que os trabalhadores podem planejar sua carreira, com mais segurança.

Mesmo trazendo melhorias, a implantação do PCCR não teve, inicialmente, uma boa receptividade por parte da categoria; embora o mesmo tenha contado constantemente com a presença dos sindicatos em sua elaboração. Isso ocorreu

porque criou-se a expectativa de que o Plano proporcionasse, concretamente, aumento salarial ao invés da regulamentação da carreira.

Outro ponto de desacordo foi a proximidade das faixas salariais, tendo sido observado um pequeno aumento em valor absoluto, principalmente quando relacionada à titulação. O Plano também causou divergências com parte da categoria, que trabalhava em escolas denominadas Centro Paraibano de Ensino Solidário - CEPES⁶⁵. Tais professores tinham um diferencial salarial, percebido por muitos como excludente, pois criava uma suposta “elite” dentro da categoria, sem que existisse nenhuma comprovação de maior qualidade que justificasse a diferenciação. O PCCR diminuiu essa disparidade, tornando-se alvo de protestos e não sendo aceito pela parcela componente do Programa.

Não é exagero dizer que onde foi criado um PCCR para os servidores houve um início de um novo olhar com relação a valores, a cultura e incentivo no desenvolvimento do capital intelectual. Na Paraíba, na opinião do autor desse estudo, o fato de existirem duas entidades sindicais⁶⁶ representando os professores da rede estadual, dificulta as negociações, visando melhorias na qualidade do ensino e do trabalho dos profissionais da educação, ao mesmo tempo em que atrapalha a representatividade da categoria.

65 O CEPES – Centros Paraibanos de Educação Solidária, foi criado pelo Decreto nº 18.181, em 26 de março de 1996, é uma ação da SEEC-PB, caracterizada pela formação de conglomerados de unidades escolares solidárias, agrupadas por localização geográfica, com o objetivo de promover o intercâmbio e a intercompletaridade de ações educativas, possuindo uma estrutura e carga-horária diferenciadas. O corpo docente trabalha em turno extra, para acompanhamento e reforço da dos conteúdos apresentados no horário regular, recebendo uma complementação salarial para a realização dessa atividade. Nenhum estudo comprova a melhoria da qualidade de ensino nas escolas onde o programa foi implementado.

66 Os professores da rede estadual são representados pela Associação dos Professores de Licenciatura Plena do Estado da Paraíba– APLP e Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Paraíba – SINTEP/PB.

Ainda analisando a valorização do magistério na Paraíba, apesar de todas as polêmicas, no último concurso público promovido pela SEEC-PB, realizado em 2005, foram disponibilizadas 1.524 vagas em todo o Estado, a serem preenchidas; sendo que, desse total, 371 (24,4%) não foram preenchidas, não existindo candidatos, em muitos casos, principalmente, nas disciplinas de matemática, física e química.

Isso posto, considera-se importante para o atingimento dos objetivos desse estudo, aprofundar a discussão sobre a motivação, no sentido de destacar os seus pressupostos teóricos e de relacioná-la com a atuação dos profissionais da educação.

2 SOBRE A MOTIVAÇÃO

2.1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

A motivação no trabalho tem sido objeto de diversos estudos e teorias comportamentais que tiveram o intuito de explicar seu funcionamento e suas conseqüências nas relações de trabalho. Entretanto, no âmbito do magistério, e principalmente do magistério público, ainda são poucos os trabalhos que aprofundam essa temática.

Sabe-se que o magistério, com sua dinâmica própria e específica, é, continuamente, submetido a um elevado número de desafios e obstáculos enfrentados diariamente, por cada profissional que labuta nessa área. Numa escola, que é considerada como sendo, um ambiente de transformação; essa movimentação ainda é

mais acentuada, em decorrência das particularidades do ambiente e, principalmente, devido à atuação de um ator fundamental: o professor, agente dessa transformação.

Nesse contexto de referência, faz-se oportuno enfatizar, que o professor, não estando motivado, dificilmente conseguirá assumir essa atitude de mudança, conforme opinião de Campos (2005) e muitos outros especialistas, que se posicionam a esse respeito com base na seguinte argumentação:

Um educador motivado, mas pouco qualificado, não tem muito raio de ação. Assim como um docente qualificado, mas, desmotivado (sobrecarregado de atividades e sem criatividade em classe). Nenhum dos dois terá um papel de protagonista, salvo nas estatísticas oficiais de cobertura educacional.

Atualmente, discute-se a valorização das pessoas dentro de cada organização, no caso específico desse estudo, essa valorização deve ocorrer dentro de cada escola, envolvendo todos os profissionais engajados na educação. Admitindo, que o docente, é um agente de várias dimensões e aberto à influência de inúmeras variáveis; de forma que as diferenças individuais refletem características próprias em suas personalidades, aspirações, atitudes e motivações.

O magistério público, para muitos é mais que uma profissão, é uma função considerada como uma “opção de vida”, um sacerdócio, que, de acordo com essa visão, pressupõe e requer o estabelecimento de uma relação afetiva, bem antes da profissional, aspecto que dificulta a aplicação e contextualização das teorias motivacionais.

O entendimento do conteúdo das teorias motivacionais permitirá uma melhor compreensão da forma de agir dos professores e conseqüentemente, a facilitação do processo de adoção de medidas que tenham o objetivo de criar um ambiente propício

que possa estimular a motivação. Seguindo essa linha de raciocínio, Reeve (2006), ilustra bem esse pensamento, ao adotar o seguinte ponto de vista:

Para explicar por que as pessoas fazem o que fazem, precisamos de uma teoria da motivação. O objetivo de uma teoria é explicar o que dá ao comportamento a sua energia e a sua direção [...] O estudo da motivação refere-se aos processos que fornecem ao comportamento sua energia e direção.

Embora não seja uma visão unânime⁶⁷, a maioria dos referenciais teóricos separa a motivação em dois níveis: intrínseca ou extrínseca. Sendo a intrínseca, relacionada aos aspectos internos e auto-determinantes do indivíduo; e a extrínseca, a que trata a relação da motivação relacionada a fatores externos, um sistema de punições e recompensas, identificado por alguns autores como um fator condicionante e não motivador.

Bergamini (1997), por exemplo, considera a motivação como um aspecto intrínseco, isto é, interno de cada indivíduo, não sendo possível que uma influência externa ou interpessoal venha a interferir na motivação. Assim, qualquer recompensa, fator externo, será esquecida em pouco tempo, retornando o indivíduo ao estado inicial.

O detalhamento apresentado, na abordagem teórica desenvolvida por Reeve (2006), colabora com o entendimento do que se denomina de motivação intrínseca e extrínseca, e principalmente, a possibilidade de uma abordagem com orientação intrínseca ou extrínseca para uma mesma atividade.

Esse detalhamento considera que:

A experiência ensina que existem duas maneiras de apreciar uma atividade: de maneira intrínseca ou de maneira extrínseca. Considere atividades como tocar

67 Alguns autores classificam a motivação como sendo apenas intrínseca e outros como apenas extrínseca.

piano, usar um computador ou ler um livro. Por um lado, o que levou a pessoa a iniciar o estudo de piano foi que isso representou pra ela uma oportunidade de envolver e satisfazer suas necessidades psicológicas, assim como a necessidade de competência. O músico toca piano para se divertir, para se exercitar e para desenvolver habilidades que ele preza, além de também se sentir livre e autodeterminado. Por outro lado, o mesmo comportamento de tocar piano pode ser apreciado porque é uma oportunidade de o pianista ganhar dinheiro, receber prêmios e troféus, impressionar outras pessoas e conseguir uma bolsa de estudos em uma universidade (REEVE, 2006).

Embora se saiba que, nenhuma teoria consegue abranger todos os aspectos da motivação humana, apresenta-se, nesse Capítulo, as principais teorias motivacionais, que fundamentaram diversos estudos em todo o planeta na segunda parte do século XX. Entende-se que, nenhuma teoria é soberana ou anula os fundamentos das outras, servindo sim, como complementares, respeitando as disparidades entre a natureza de cada homem, segmento e ambiente.

Na perspectiva desse estudo, é de fundamental importância, o entendimento dessas diferenças e a compreensão que a motivação não pode ser estudada de forma isolada, mas sim, analisada juntamente com sua interatividade com o contexto social, pois é nesse contexto que os profissionais da educação atuam.

Neste estudo, utilizou-se como referenciais teóricos, os trabalhos de Maslow, Herzberg, McGregor, McClelland, Adams, Vroom, e ainda, uma abordagem sobre a corrente que atribui à remuneração uma participação fundamental e essencial no processo motivacional.

É comum visualizar-se a aplicação das diversas abordagens em várias tentativas de se estabelecer uma relação direta e linear entre o comportamento humano e a motivação. Mas, mesmo com o avanço das pesquisas e suas contextualizações com as teorias administrativas, encontra-se, em larga escala, a abordagem no sentido de instrumentalizar as teorias motivacionais, transformando-as numa ferramenta

gerencial utilizada para o alcance de objetivos organizacionais pré-determinados; arriscando-se a adotar os conceitos numa perspectiva mais pontual e específica, ignorando todo o ambiente sócio-cultural impactante no processo.

Analisa-se também, a motivação, como sendo relacionada intimamente com os desejos e carências apresentadas, em determinada situação. Existindo para cada necessidade pelo menos um único fator motivador. Considerando ainda, que antes da análise de qualquer fator motivacional, é preciso estar claro, o determinante da busca da função pelo indivíduo, cujo entendimento facilitará a análise do comportamento do mesmo, tanto na forma individual quanto na coletiva.

Tais ponderações colaboram para identificar o grau de priorização e atenção dispensada à tarefa. Compreendendo que a origem do “interesse” do professor pela sua profissão influencia aspectos importantes do seu comportamento, de sua motivação e assim, do o aprendizado de seus alunos. Conforme descrição de Esteve (2005) isso ocorre porque “[...] também tem um papel a mentalidade do professor e sua motivação para ensinar. Há professores que odeiam as crianças e trabalham no ensino porque não foram capazes de encontrar nada melhor”.

Essa, entretanto, não deve ser a regra predominante, pois há outros profissionais que realizam seu trabalho com boas expectativas, acreditando que poderão ocorrer novas mudanças no quadro político e que a educação encontrará canais mais adequados ao seu desenvolvimento.

Nesse caso, a referência aos profissionais com boas expectativas a cerca da educação, engloba aqueles que acreditam que com o seu trabalho podem deixar uma contribuição importante para melhorar a qualidade do ensino. Em outras palavras: são

profissionais que acreditam que o seu trabalho é capaz de fazer o diferencial qualitativo na aprendizagem de seus alunos.

Sabe-se que a qualidade da educação e, portanto, da aprendizagem dos alunos é em grande parte influenciada pela qualidade dos processos que ocorrem na sala de aula. Grande parte dos processos que acontecem numa sala de aula depende da motivação dos professores, do seu interesse em querer melhorar tais processos.

É importante, então, fazer uma apreciação sobre a remuneração como fator motivacional, no sentido de mostrar os fundamentos das principais teorias comportamentais que tratam dessa questão, e como isso pode ser relacionado com a qualidade da educação.

2.2 TEORIA DAS NECESSIDADES

A teoria das necessidades enfatiza a idéia de existência de uma força propulsora, partindo do princípio que a personalidade atua como um redutor de forças básicas ou energia própria que orienta o comportamento para um ou outro caminho. Essa teoria se configura como uma das explicações sobre o comportamento humano que teve mais aceitação pelos psicólogos e dominou o plano da pesquisa durante algum tempo.

Abraham Maslow (1954) foi primeiro teórico a relacionar as necessidades humanas a uma perspectiva mais abrangente, estabelecendo uma hierarquia de necessidades qualificando-as de primárias e secundárias, afirmando a busca de um

modo ou meio de satisfazer essas necessidades é que motiva o indivíduo a tomar uma direção.

De acordo com Maslow (1954), todo comportamento é motivado, tendo as pessoas razões para agir da maneira pelas quais o fazem, ou para se comportarem deste ou daquele modo, objetivando certos propósitos. De forma que o comportamento humano busca, em todo momento, a satisfações de suas necessidades.

Bergamini (1997) identifica uma sinonímia entre necessidade e motivação, de forma que quanto maior a necessidade, maior será a motivação. Assim sendo, as necessidades não podem ser tratadas isoladamente, uma vez que toda necessidade se relaciona com o estado de satisfação ou insatisfação de outras necessidades.

Para Reeve (2006) as necessidades podem determinar nosso bem-estar, haja vista a seguinte consideração:

Uma necessidade é uma condição qualquer que ocorre na pessoa e que é essencial ou necessária à sua vida, a seu crescimento e a seu bem-estar. Quando as necessidades são alimentadas e satisfeitas, nosso bem-estar é conservado e acentuado. Porém, se negligenciada ou frustrada, a necessidade não atendida irá produzir danos que desequilibram nosso bem-estar biológico ou psicológico. Portanto, os estados motivacionais fornecem o ímpeto para agirmos antes de ocorrerem danos ao nosso bem-estar psicológico e corporal.

Essas considerações mostram outra dimensão da motivação em relação à remuneração dos profissionais da educação, ou seja, o impacto do salário depende da forma como cada um avalia o pagamento por aquilo que fazem nas suas atividades cotidianas, ou seja, tem a ver com o grau de satisfação de cada um, com o que faz, com as condições existentes, com as relações interpessoais e não apenas com a adequação ou não do recebem como remuneração.

2.2.1 Hierarquia das Necessidades

Conforme destacado anteriormente, entre os pesquisadores que estudaram a motivação humana, o psicólogo americano Abraham Maslow, foi o primeiro a relacionar as necessidades dos homens à motivação do trabalho e certamente o que conseguiu maior projeção entre os pesquisadores desse assunto. Maslow (1954) em seu trabalho, a Teoria da Hierarquia das Necessidades Humanas, classificou as necessidades humanas em inferiores e superiores, estabelecendo uma gradação entre elas e o surgimento de estímulos para satisfazê-las, se fundamentando na premissa de que as pessoas, embora trabalhem a fim de atender suas necessidades, estas, depois de satisfeitas, não mais provocam motivação para novos esforços.

Pode-se ainda, identificar como aspecto principal da teoria de Maslow, a teorização que a presença de uma necessidade resulta numa inquietação, que de acordo com a própria teoria, provocará um movimento para redução dessa carência e conseqüente desaparecimento dessa inquietude. Essa teoria dá ênfase à natureza e aos potenciais intrínsecos ao homem como determinantes de seu desenvolvimento pessoal (MASLOW, 1969).

O principal pressuposto dessa teoria é o seguinte: todas as necessidades estariam dispostas, de forma hierárquica integrada, apoiando-se umas nas outras numa ordem de prioridade e força. Além do que todas são consideradas como passos no sentido da auto-realização como se fosse o único valor básico para a vida, o objetivo que todos almejam atingir.

Esse pressuposto pode ser também visualizado da seguinte maneira: analogamente a uma escada com grandes degraus, que para atingir um nível acima, o

anterior precisa estar completamente resolvido. Assim, ele identificou as necessidades, como a pirâmide que se apresenta a seguir:



Figura 1 - Pirâmide de Maslow
Fonte: (MAXIMIANO, 2002)

As necessidades identificadas por Maslow (1954), agrupadas em forma piramidal são discriminadas da seguinte forma:

Necessidades fisiológicas: localizadas na parte inferior da hierarquia, são as mais intensas; enquanto não forem, de alguma forma, satisfeitas. São necessidades humanas básicas para a própria subsistência (fome, ar, sede, sexo, sono, roupa e moradia). Até que as necessidades sejam atendidas, a maioria das atividades de uma pessoa provavelmente permanecerá nesse nível e as outras provavelmente oferecerão pouca motivação. De acordo com a teoria, quando uma pessoa está com sede, nada lhe interessa, exceto água.

Necessidades de segurança: essa necessidade se constitui, basicamente em estar protegido contra privações e dos perigos físicos. A garantia de preservação e

manutenção do status quo. Admitindo que em uma situação de risco, não existirá outra coisa mais necessária que a garantia da própria segurança. Necessidades de afeto: uma vez satisfeitas as necessidades de segurança, surgem as necessidades de afeto, que serão, as norteadoras do comportamento. Estando nesse nível, o indivíduo será capaz de sentir falta de afeição e interação com o seu meio, a necessidade de ter uma família, de participar de um grupo, no estabelecimento de relações.

Necessidades de estima: estabelecidas relações de afeição, uma vez integrante de um grupo, o indivíduo procurará se sentir reconhecido e buscará satisfazer sua necessidade de auto-estima. Os profissionais têm necessidade de serem valorizados, sentindo-se assim úteis, confiantes, prestigiados e influentes. Necessidades de auto-atualização: essa necessidade será predominante, após a satisfação da necessidade de estima, quando o indivíduo precisa satisfazer seus principais desejos, a vontade de conseguir um “algo mais”, atingindo o máximo, ou superando suas potencialidades.

Na teoria de Maslow, a atuação das necessidades acontece em conjunto, sendo determinante a necessidade mais elevada, considerando que as localizadas no nível inferior já estejam satisfeitas. De forma que o comportamento seria um canal por onde as necessidades fundamentais podem ser expressas ou satisfeitas, e qualquer contrariedade se transforma em um obstáculo, produzindo reações no comportamento humano.

Na opinião desse teórico, as necessidades fisiológicas, quando insatisfeitas, não permitiriam qualquer manifestação de motivação por parte do ser humano. As necessidades de segurança, resistência a situações que possam significar algum perigo, segundo a teoria de Maslow, só serão disparadas após a satisfação das

necessidades fisiológicas. As necessidades sociais, relacionadas ao sentimento de afeto, apenas serão desencadeadas após o completo atendimento das necessidades fisiológicas e de segurança. As necessidades de auto-estima, após outras necessidades de menor grau segundo a hierarquia estabelecida por Maslow, podem ser descritas como os desejos, a necessidade de respeito. No topo da pirâmide, encontram-se as necessidades de auto-realização, grupo que envolve processos intrapessoais.

De acordo com os fundamentos dessa teoria, pode-se relacionar as necessidades básicas com alguns tipos de benefícios sociais disponibilizados aos trabalhadores e que visam suprir as necessidades fisiológicas e de segurança essenciais à sobrevivência do indivíduo e as necessidades sociais e de estima consideradas que podem ser relacionadas com a posição e o prestígio perante seu meio social.

A hierarquia das necessidades é uma teoria que pode ser aplicada a análise da motivação dos profissionais da educação, sobretudo, porque em muitas situações esses profissionais encontram motivação para o seu trabalho nas necessidades sociais e de estima, ou seja, é pressuposto de toda e qualquer relação educativa que o educador está a serviço dos interesses do educando.

Assim, a perspectiva é de que os profissionais da educação passem a ser estimados por aquilo que realizam em prol da educação, pois nenhuma prática educativa pode se instaurar sem esse pressuposto. Faz-se oportuno destacar que a especificidade do trabalho desses profissionais requer que se aprofunde o aporte teórico sobre a motivação, motivo pelo qual destaca-se os fundamentos da teoria dos dois fatores.

2.3 TEORIA DOS DOIS FATORES

Em 1959, Frederick Herzberg, psicólogo americano, desenvolveu um trabalho sobre motivação que categorizava os fatores motivacionais em dois blocos, os higiênicos ou inferiores e os motivadores ou superiores, que explicariam a satisfação com o trabalho. Os fundamentos que alicerçam sua teoria podem ser descritos, nos seguintes termos:

Os fatores envolvidos na produção da satisfação (e motivação) no trabalho são separados e distintos dos fatores que levam à insatisfação no trabalho. Já que é necessário considerar fatores separados, dependendo do fato de estarmos examinando a satisfação ou insatisfação no trabalho, segue-se que esses dois sentimentos não são antagônicos. O oposto de satisfação no trabalho não é insatisfação no trabalho, mas sim a ausência de satisfação; e, da mesma forma, o oposto de insatisfação no trabalho não é satisfação no trabalho, mas sim ausência de satisfação (HERZBERG, 1972).

Os fatores higiênicos são a parte extrínseca da motivação, estão relacionados com o ambiente onde o trabalho é realizado, destacando o, relacionamento com os superiores, segurança no emprego, benefícios sociais, salário, supervisão, relações interpessoais no trabalho, política de organização, que são vistos como fatores que podem gerar satisfação, mas prioritariamente servem para evitar insatisfação. São necessários, mas sozinhos, não garantem a motivação nem aumento de produtividade, possibilitam o bem estar, mas sua ausência causará um grande desconforto e insatisfação.

Os fatores motivadores são os intrínsecos, relacionados ao próprio trabalho, à busca de crescimento e satisfação dos anseios, destacando-se a realização, o desempenho, o reconhecimento, as oportunidades, a responsabilidade, que alteram o sentimento de não-satisfação para o de satisfação.

Para Herzberg (1972), a motivação é alcançada após melhoria dos fatores superiores, propondo a valorização do trabalho como meio para a satisfação na função. Entendendo que essa valorização pode ser configurada na diversificação das atribuições como no aumento no grau de dificuldade das atividades desempenhadas.

Considerando que o efeito dos fatores motivacionais sobre o comportamento humano tem um maior impacto, estabilidade e continuidade, Herzberg (1972) admite que, através deles que a pessoa humana desenvolve sua criatividade, assume suas responsabilidades, dado que, por esse caminho, o ser humano alcança a plenitude de suas potencialidades.

As maiores contribuições da teoria dos dois fatores para a compreensão da motivação para o trabalho foram: identificação da importância do crescimento psicológico como condição necessária para a satisfação no trabalho e demonstrar que este crescimento vem do próprio trabalho, a possibilidade de o funcionário ter maior autonomia para realização e planejamento de seu trabalho, a valorização dos processos de enriquecimento de cargos e uma abordagem diferenciada sobre papel da remuneração sobre a motivação para trabalho. A remuneração seria um fator higiênico, causando mais atitudes negativas que positivas em relação ao comportamento no trabalho.

Em linhas gerais, verifica-se que essa teoria é favorável aos fatores superiores, defendendo o poder limitado das punições e recompensas, que precisariam ser focados até a sua neutralização, e a partir desse ponto, a essência da motivação que seria o próprio trabalho, deveria ser enfatizada. Nessa perspectiva, a teoria de Herzberg tem muitas semelhanças com a de Maslow, ou seja, os dois autores

afirmaram em seus trabalhos a predominância da auto-realização no processo motivacional.

No caso dos trabalhadores em educação, por exemplo, a motivação, segundo pode ser observado, a partir da vivência do autor desse estudo, advém muito mais da autonomia no planejamento e realização do trabalho dos educadores que atuam na escola pública, ou seja, as atitudes positivas, observadas em relação a esses profissionais, decorrem da identificação desses com aquilo que fazem, isto é, existe comprovação empírica de que a remuneração não é justa, porém a satisfação pelo resultado do trabalho realizado é gratificante, embora financeiramente não seja tão compensador como deveria ser.

Tal constatação, abre espaço para a indicação de que, existem necessidades socialmente adquiridas, as quais também podem influenciar na motivação e, portanto, no resultado do trabalho realizado também, ou seja, esse é um dos requisitos de influência no desempenho do trabalho que os profissionais da educação desenvolvem, isto é, o resultado desse trabalho reforça os fundamentos das necessidades de realização e de afiliação, as quais são comentadas nas páginas que seguem.

2.4 TEORIA DAS NECESSIDADES SOCIALMENTE ADQUIRIDAS

Desenvolvida por David McClelland (1971), a teoria das necessidades socialmente adquiridas, acrescentou aos estudos sobre motivação, a existência de três necessidades básicas, denominadas de secundárias ou socialmente adquiridas: a

necessidade de poder, a necessidade de realização e a necessidade de afiliação ou associação.

A necessidade de poder se configura no requisito de fazer os outros se comportarem de uma maneira que não fariam naturalmente, da vontade de causar impacto, mostrar força e capacidade de influenciar outras pessoas. Pessoas com necessidade de poder, segundo os pressupostos dessa teoria, gostam de comandar, de competição e status.

A necessidade de realização é um motivo distinto e que poderia perfeitamente ser separado das outras necessidades. Representa um interesse em fazer as coisas de uma forma melhor, ultrapassando os padrões de excelência. Percebendo que algumas pessoas têm uma intensa necessidade de realizar algo, enquanto outras, talvez a maior parte, não parecem preocupadas com realizações.

Na sua formulação teórica, McClelland (1971) considerou que, as pessoas que tem a necessidade de realização como motivadora, focalizam inicialmente, o desenvolvimento próprio e trabalho de qualidade. Necessitando logo após a realização da tarefa, de um *feedback*, para mensuração imediata de sua performance.

A outra necessidade identificada por McClelland (1971), é a necessidade de afiliação. Percebida na busca de se estabelecer bons relacionamentos e de ser apreciado. Dando ênfase à promoção de contatos e conhecimento dos sentimentos dos companheiros de trabalho.

Para McClelland (1971), as pessoas impelidas pelo motivo de realização geralmente seguem um caminho médio em suas ações, preferindo um grau moderado de risco, porque, julgam que seus esforços e capacidades provavelmente influirão no

resultado, estando mais preocupadas com a realização pessoal que com a recompensa do sucesso.

A grande contribuição de McClelland (1971) foi à ênfase na relevância de ajuste das pessoas ao trabalho. Assim, ao focar essa discussão no âmbito da motivação dos trabalhadores em educação, compreende-se que há um reforço importante na demonstração da capacidade desses profissionais em atuar, na superação das carências e limitações de recursos que as escolas públicas enfrentam.

Isso, entretanto, não funciona como entrave para que o trabalho seja realizado, mas ao contrário, serve como desafio a ser superado, como forma de demonstração de que esse tipo de profissional se empenha no que faz, procurando mostrar todo o seu potencial criativo, tendo em vista a realização profissional que se materializa na melhoria da aprendizagem de seus alunos.

Na prática administrativa do processo de gestão de pessoas, não há como dizer o que motiva mais uma pessoa do que outra, principalmente, em relação ao campo do trabalho onde o conhecimento das necessidades humanas é fundamental para evitar frustrações e conseguir obter soluções positivas para o alcance dos objetivos individuais e organizacionais. Isso fica evidente quando se leva em consideração os aspectos focados nos pressupostos da teoria “X” e teoria “Y”, comentada mais adiante.

2.5 TEORIA “X” E “Y”

O psicólogo e professor Douglas McGregor divulgou em 1968, a Teoria “X” e “Y”. Seu trabalho teve como enfoque principal a percepção dos gestores,

administradores, dirigentes em relação ao comportamento humano no ambiente de trabalho. Ele comparou dois estilos opostos e antagônicos de administrar: de um lado, um estilo autoritário, tradicional, mecanicista e pragmático, a teoria X, considerada negativa.

E ainda, baseado em concepções mais modernas em relação ao comportamento humano, a teoria Y, considerada positiva. No referido trabalho, McGregor classifica os incentivos ou recompensas em extrínsecos, os que são ligados ao ambiente e ao comportamento, e intrínsecos, os que são ligados à própria natureza do trabalho, à realização pessoal e desempenho.

De acordo com McGregor, a Teoria X⁶⁸ é a concepção tradicional da administração, fundamentada em bases rígidas e inflexíveis sobre o comportamento humano, que se propõe a fazer as pessoas trabalharem dentro de padrões previamente definidos, visando exclusivamente à produtividade requerida pela organização, se constituindo em simples recursos ou meios de produção, ou seja:

O ser humano em geral não gosta intrinsecamente de trabalhar, e trabalha o mínimo possível. Por essa razão a maior parte das pessoas precisa ser coagida, vigiada, orientada, ameaçada com castigos, a fim de fazer o devido esforço para alcançar os objetivos da organização. O ser humano médio prefere ser dirigido, desejando evitar responsabilidades; é pouco ambicioso, procurando segurança acima de tudo (McGREGOR, 1970).

De acordo com os fundamentos da teoria X, os funcionários não têm responsabilidades, são sem iniciativa, fortemente resistentes às mudanças, e encaram o trabalho como "um mal necessário", sendo preciso um sistema de controle e punição para garantir o seu engajamento.

⁶⁸ Representa o estilo definido pela Administração Científica de Taylor, pela Teoria Clássica de Fayol e pela Teoria da Burocracia de Weber

A Teoria Y⁶⁹, por sua vez, constituiu-se numa grande evolução, uma mudança de paradigma, que passa a considerar aspectos humanos na forma de gerenciar. Segundo McGregor (1973), a perspectiva de autonomia, entre outros fatores, contribui para o direcionamento e a intensidade dos esforços para os objetivos organizacionais.

Em linhas gerais, essa perspectiva engloba os seguintes elementos conceituais:

O esforço físico e mental no trabalho é tão natural como o lazer ou o descanso. Controle externo e ameaça de castigo não são os únicos meios de suscitar esforços no sentido dos objetivos organizacionais. Movido pela auto-orientação, e pelo autocontrole, o indivíduo se colocará a serviço dos objetivos que se empenhou a alcançar dentro da organização. O empenho em alcançar objetivos é função das recompensas atribuídas ao êxito da tarefa. Em condições apropriadas o ser humano, em média, aprende não só a aceitar, mas a procurar responsabilidades (McGREGOR, 1973).

Essa perspectiva se aplica entre os trabalhadores da educação, haja vista que, os objetivos educacionais é a mola propulsora do trabalho que realizam, ou seja, para esses profissionais, a meta sempre presente é de contribuir para elevar a aprendizagem de seus alunos, sendo coerente com o seguinte postulado da teoria em foco:

A capacidade de exercitar, em grau relativamente elevado, a imaginação, o talento e o espírito criativo na solução de problemas organizacionais, está distribuída ampla, e não escassamente, entre as pessoas. Nas condições da vida industrial moderna, as potencialidades intelectuais do ser humano são, em média, utilizadas apenas parcialmente (McGREGOR, 1973).

A teoria Y tem uma orientação humanística e parte das premissas que o ambiente de trabalho deve ser caracterizado pela confiança e autenticidade, que os funcionários têm um grande potencial ocioso e uma elevada estima pelo trabalho. A

69 Influenciada pelo conceito de auto-realização de Maslow

base de sustentação dessa teoria é de que deve ser dada importância ao comprometimento com os objetivos organizacionais para o exercício da gestão e trabalho cooperativo.

Com a finalidade de esclarecer melhor essas colocações apresenta-se, no quadro 1, uma síntese elucidativa sobre os principais fundamentos das teorias “X” e “Y”, conforme segue:

Quadro 1. Teoria X e Y

TEORIA X	TEORIA Y
As pessoas são naturalmente preguiçosas; preferem não fazer nada.	As pessoas são naturalmente ativas; colocam os objetivos e gostam de se esforçar.
As pessoas trabalham principalmente por dinheiro e recompensa de status.	As pessoas buscam muitas satisfações no trabalho: orgulho pela realização; gosto pelo processo; sentimento de contribuição; prazer de associação; estimulação de novos desafios; etc.
A principal força para manter as pessoas produtivas em seu trabalho é o medo de serem rebaixadas ou despedidas.	A principal força para manter as pessoas produtivas em seu trabalho é o desejo de realizar seus objetivos pessoais e sociais.
As pessoas são apenas crianças crescidas; são naturalmente dependentes de seus líderes.	As pessoas normalmente amadurecem depois da infância; aspiram à independência, auto-realização e responsabilidade.
As pessoas esperam e dependem de diretrizes de cima; não querem pensar por si mesmas.	As pessoas próximas à situação vêem e sentem o que é necessário e são capazes de auto direção.
É preciso que se diga, mostre e treine as pessoas nos métodos adequados de trabalho.	As pessoas que compreendem e se preocupam com o que estão fazendo podem planejar e melhorar seus próprios métodos de fazer o trabalho.
As pessoas precisam de supervisores que as olhem suficientemente de perto para serem capazes de elogiar um bom trabalho e criticar erros.	As pessoas precisam sentir que são respeitadas como capazes de assumir responsabilidade e de autocorreção.
As pessoas se preocupam pouco com o que está além de seus interesses materiais, imediatos.	As pessoas buscam dar um sentido à sua vida através de identidades, igrejas, sindicatos, companhias, causas.
As pessoas precisam de instruções específicas sobre o que fazer e como fazê-lo; problemas mais amplos de política não são de sua conta.	Precisam de uma compreensão sempre maior; elas sempre precisam apreender o significado das atividades nas quais estão engajadas; elas têm uma fome cognitiva tão ampla quanto o universo.
As pessoas gostam de ser tratadas com cortesia.	As pessoas necessitam de um respeito genuíno vindo de seus companheiros.
As pessoas são naturalmente compartimentadas; as exigências do trabalho são inteiramente diferentes das do lazer.	As pessoas são naturalmente integradas; quando trabalho e jogo são muito nitidamente separados, ambos se deterioram; “A única razão que um homem sábio pode dar para preferir o lazer ao trabalho é a melhor qualidade do trabalho que ele

	pode fazer durante o tempo de lazer
As pessoas naturalmente resistem a mudanças; elas preferem permanecer nas velhas rotinas.	As pessoas naturalmente cansam-se das rotinas monótonas e gostam de novas experiências; em algum grau, todos são criativos.
O trabalho é o principal e deve ser feito; as pessoas são selecionadas treinadas e ajustadas a trabalhos predefinidos.	As pessoas são o principal e buscam auto-realização; os trabalhos devem ser planejados, modificados e ajustados às pessoas.
As pessoas são formadas pela hereditariedade, infância e juventude; como adultos elas permanecem estáticas; cachorro velho não aprende truques novos	As pessoas crescem continuamente; nunca é muito tarde para aprender; elas gostam de aprender e aumentar sua compreensão e habilidade.
As pessoas precisam ser “inspiradas” (com “papos” animadores), pressionadas ou dirigidas.	As pessoas precisam ser liberadas, encorajadas e assistidas.

Fonte: Kolb (apud SILVA, 2007)

Diante do exposto, pode-se afirmar que, a teoria de McGregor coloca em discussão um aspecto bastante polêmico, no momento em que estabelece perfis de comportamento humano, e esses perfis podem apresentar uma grande distorção quando são analisados pelo próprio indivíduo ou por outrem.

Faz-se oportuno observar que, há necessidade de elevado nível de autoconhecimento para aceitação do modelo, pois alguns aspectos do comportamento não são de fácil percepção, e principalmente, algumas ações que possam evidenciar dificuldades em relacionamento com os colegas de trabalho ou capacidade limitada para desempenho das atividades são de difícil reconhecimento.

Tal afirmação encontra-se respaldada nos seguintes aspectos:

Argumenta-se frequentemente que em sua maioria as pessoas são por natureza dependentes – que preferem não aceitar responsabilidades, mas sim ser conduzidos. A generalização terá procedência, se observarmos sua incidência no emprego. No entanto, é surpreendente como muitas pessoas não só aceitam, mas procuram responsabilidades num sem-número de atividades exercidas fora do emprego (McGREGOR, 1973).

Tal constatação se aplica plenamente aos trabalhadores da educação, pois, como se sabe, grande parte deles atua em diversos estabelecimentos e, muitas vezes, exercendo atividades que não diz respeito ao magistério. A justificativa apontada para isso é a necessidade de complementação da renda recebida na área da educação, que não é considerada suficiente para atender as suas necessidades básicas, conforme foi exposto, páginas atrás nesse estudo.

Outra formulação teórica importante relacionada às necessidades é a teoria da contingência, cujos fundamentos acham-se descritos adiante com a intenção de indicar em que consiste as idéias subjacentes a tal modelo pra verificar como este se aplica no cotidiano das organizações, de um modo geral.

2.6 A TEORIA DA EXPECTÂNCIA

A teoria da expectância, também conhecida como teoria da expectância ou da expectativa estabelece que variáveis situacionais e de personalidade produzam satisfação. Victor H.Vroom, autor dessa teoria, definiu satisfação como reação antecipada a um resultado ou expectativa que o empregado espera conseguir. Segundo o embasamento dessa teoria, em termos práticos, no ambiente de trabalho, o funcionário será motivado a se esforçar no exercício do seu trabalho quando ele acreditar que seu esforço será recompensado e que estas recompensas satisfarão suas metas pessoais.

Argumento nessa direção é apontado por Silva (2007), ao explicar que o embasamento da teoria da expectativa teve a seguinte concepção:

Vroom (1964) desenvolveu uma teoria de motivação a qual nega conceitos preconcebidos e diz que a motivação individual para trabalhar em um momento dado, estaria em função do que ele chama “objetivos particulares” e também da percepção da utilidade relativa do desempenho, sendo este um meio de atingir aqueles objetivos.

Na verdade, esse modelo motivacional foi desenvolvido, a partir da observação que o processo de motivação não depende apenas das metas individuais, destacando a necessidade de analisar todo o contexto de trabalho. Silva (2007) mostra ainda que, rejeitando noções preconcebidas e reconhecendo essas diferenças individuais, restringindo-se exclusivamente à motivação no sentido de produtividade, que para ser conseguida, segundo os fundamentos acima especificados, deveria levar em consideração três forças:

a) Expectação – conjunto das expectativas de cada indivíduo (objetivos e percepção própria e da capacidade de atingi-los). Determinantes da intensidade dos esforços compreendidos para realização de suas tarefas. Se para se conseguir um aumento salarial ou benefício, funcionário precisa passar numa avaliação interna, mas julga-se incapaz de ser aprovado, conseqüentemente sua motivação para o trabalho será fraca.

b) Instrumentalidade - conjunto das recompensas esperadas após seu desempenho no trabalho. Fator subjetivo e variável, não é simplesmente o estabelecimento de uma relação da natureza e intensidade do trabalho, salário e, benefícios. Podendo significar autonomia, possibilidade de iniciativa e expansão da criatividade.

c) Valência – valor percebido pelo funcionário à instrumentalidade, que precisa satisfazer suas reais expectativas. Além de se sentir capaz de conseguí-las, o servidor precisa dar importância às recompensas, que terão valor diferente para cada funcionário, impactando na intensidade da motivação.

De acordo com Lévy-Leboyer (1994), teoricamente falando:

A expectativa é aquilo que um indivíduo acredita ser capaz de fazer, após empreender um esforço. A instrumentalidade é se o trabalho executado representa claramente a possibilidade de se atingir um objetivo esperado e a valência representa a ligação entre objetivo a ser atingido e o valor que este objetivo tem para o indivíduo, ou seja, se ele é relevante, importante ou não.

Segundo Vroom, a ausência de apenas um dos elementos enfraquece a motivação; ao passo que, com a presença de todos, a motivação tende a ser alta. A principal inovação proposta por essa formulação teórica, foi à identificação de que o indivíduo necessita se sentir capaz de cumprir sua meta para que se sinta motivado, estabelecendo uma relação entre motivação e competência.

Em síntese, a teoria da contingência consiste na proposta de um modelo que se baseia em objetivos intermediários e gradativos que conduzem a um objetivo final. Operacionalmente, a referida teoria analisa, nesse caminho, as conseqüências de cada comportamento, admitindo que cada êxito representa uma recompensa, ainda que isso seja visto sob a ótica de cada um, ou seja, no plano da individualidade e não no coletivo, como normalmente se trabalha na educação.

Trazendo essa discussão para o âmbito do ambiente de trabalho dos profissionais da educação, pode-se afirmar o seguinte: segundo o embasamento dessa teoria, em termos práticos, no ambiente de trabalho, o funcionário será motivado a se

esforçar no exercício do seu trabalho quando ele acreditar que seu esforço será recompensado e que estas recompensas satisfarão suas metas pessoais.

Outro aspecto relevante, a ser tratado nessa fundamentação teórica refere-se ao conceito de justiça na retribuição do resultado do trabalho; pois como se sabe, a motivação para o trabalho também depende da equidade do sistema, tendo em vista que, as recompensas recebidas não devem ser iguais para todos, mas individualizados, correspondente ao esforço de cada pessoa que possui necessidades diferentes e isso funciona como fonte de motivação para o alcance das metas e do desempenho. Nisso consiste o fundamento da teoria da equidade, conforme exposto nas páginas seguintes desse estudo.

2.7 TEORIA DA EQUIDADE

Surgida na década de 1960, a teoria da equidade, formulada por J. Stacy Adams, por definição, enfatiza a visão que os funcionários têm em relação à justiça no local de trabalho. Sendo percebida basicamente no momento que os funcionários fazem uma comparação entre sua produtividade, seu desempenho, e o retorno recebido por eles e por outros funcionários.

Para Bergamini (1997), a teoria da equidade é fortemente relacionada com o reconhecimento, a remuneração e a distribuição de vantagens na organização, os quais precisam ser bem dispostos, se não, deteriorarão o clima organizacional, imperando um sentimento de injustiça e conseqüente falta de estímulos para a motivação para o trabalho. A importância da teoria da equidade para os estudos das motivações,

concentra-se no fato de se explicar aspectos racionais do comportamento humano, não o associando a alguma força motivadora ou hierarquia das necessidades.

Para Bergamini (1997), na teoria da equidade, cada pessoa tenderia a comparar aquilo que lhe é oferecido como recompensa pelo seu desempenho com aquilo que foi oferecido a pessoas semelhantes a ele. Nesta comparação, está implícita a busca de um tratamento justo, ou, como colocam os teóricos, a busca da equidade.

De acordo com os pressupostos dessa teoria, os membros de uma organização analisam seu próprio desempenho, esforço, experiência, responsabilidade, condições de trabalho, conhecimentos e habilidades (entradas), relacionam com seu salário, reconhecimento, tratamento de supervisão, benefícios, promoções e status (saídas), e realizam comparações com seus semelhantes, podendo, após essa comparação, perceber uma relação de justiça ou injustiça.

Bergamini (1997) diz que, existirá equidade quando as entradas e saídas forem entendidas com iguais às dos outros funcionários, sendo o ponto problemático da discussão, a percepção da inexistência da equidade. Isso fica claro, quando se coloca a falta de equidade entre os profissionais da educação, pois nem todos podem contar com um plano de cargos e salários como uma forma de remuneração mais ajustada; bastando para isso, preencher os requisitos de enquadramento definidos nas regras da própria instituição, ou seja, no caso enfocado, o Governo do Estado que é a fonte pagadora da categoria profissional selecionada para compor a amostragem desse estudo.

2.8 A REMUNERAÇÃO COMO FATOR MOTIVACIONAL

A literatura consultada para a realização desse estudo indica que, a discussão sobre a utilização de um sistema de remuneração e recompensas é bem anterior aos estudos sobre a motivação humana. Nos estudos da linha comportamental, por exemplo, essa discussão remonta aos escritos de Maquiavel (1989), os quais pregavam que, em um sistema de recompensas e punições, pela própria fragilidade humana, o medo de uma punição seria mais eficiente do que a expectativa ou gratidão por uma recompensa.

Para Maquiavel (1989), a linha de reflexão que demonstra o seu ponto de vista encontra respaldo na seguinte argumentação:

[...] dos homens pode-se dizer, geralmente, que são ingratos, volúveis, simuladores, tementes do perigo, ambiciosos de ganho; e, enquanto lhes fizeres bem, são todos teus, oferecem-te o próprio sangue, os bens, a vida, os filhos, desde que, como se disse acima, a necessidade esteja longe de ti; quando esta se avizinha, porém, revoltam-se [...].

Continuando sua reflexão, o referido autor, revela o cerne de sua preocupação, tecendo o seguinte comentário:

[...] as amizades que se adquirem por dinheiro, e não pela grandeza e nobreza de alma, são compradas, mas com elas não se pode contar e, no momento oportuno, não se torna possível utilizá-las. E os homens têm menos escrúpulo em ofender a alguém que se faça amar do que a quem se faça temer, posto que a amizade é mantida por um vínculo de obrigação que, por serem os homens maus, é quebrado em cada oportunidade que a eles convenha; mas o temor é mantido pelo receio de castigo que jamais se abandona (MAQUIAVEL, 1989).

No contexto das teorias comportamentais, destacam-se as teorias das relações humanas e a teoria clássica, através da qual enfatiza-se que, a teoria da

administração científica, estabelece a remuneração como um fator motivacional, o principal deles. A mola propulsora do indivíduo para execução de sua tarefa. Essa abordagem tinha a visão simplificada, que a motivação dos servidores seria adquirida apenas com um sistema de punição e recompensa.

Conforme proposição de Bergamini (1997), a motivação, segundo os pressupostos dessa teoria a motivação estava condicionada à remuneração, ou seja:

[...] os partidários da administração científica esboçada por Taylor, por volta de 1911, defendiam o uso de formas de controle sobre os subalternos para que se conseguisse fazê-los atingir níveis predeterminados de produtividade. As operações de trabalho foram tornando-se cada vez mais simples e rotinizadas, começando, em especial, pelo fracionamento dos cargos nas linhas de montagem. Em lugar da punição, adotou-se a crença de que o dinheiro seria a principal fonte de incentivo à motivação. Acreditou-se que a maioria dos trabalhadores escolheria os seus empregos não tanto pelo tipo de trabalho ou pelo conteúdo dos cargos, mas principalmente o faria tomando por base as perspectivas de remuneração.

Essa teoria foi logo contestada pela obra de Mayo, que compreendia o salário como exercendo um papel secundário, que o papel principal no processo motivacional era exercido pelo conhecimento das necessidades psicológicas, identificando e satisfazendo as necessidades.

A priorização da remuneração como fator motivacional, embora bastante contestada, pode ser entendida em situações de limitação econômica, onde pequena variação no nível salarial pode provocar uma situação de carência material que prejudique a própria subsistência, McGregor (1973) enfatiza esse aspecto.

Para o referido autor, a condição social a qual foi submetido o indivíduo influenciará fortemente o impacto dos fatores motivacionais.

[...] uma severa privação das necessidades inferiores muito cedo na vida poderá deter o ajustamento do indivíduo de várias maneiras e acentuar nele permanentemente a importância daquelas necessidades (exceto se a psicoterapia mais tarde modificar seu caso). Assim encontramos trabalhadores com “fixações” por dinheiro, ou proteção, ou poder (McGREGOR, 1973).

Isto permite deslocar o eixo das discussões para a direção da teoria das necessidades, pois a perspectiva visualizada na motivação dos profissionais da educação, não pode ser tratada sob o aspecto, meramente quantitativo, já que isto resultaria em admitir a desvalorização dessa categoria profissional, ou seja: a decisão de ser professor é como uma segunda opção, pois a remuneração desses profissionais compromete a sua capacidade aquisitiva, ou seja, o trabalho não é remunerado adequadamente e, portanto, não atende as necessidades básicas desses profissionais.

CAPÍTULO III METODOLOGIA

1 CONCEPÇÃO DA PESQUISA

A concepção que serviu de base para a delimitação da trilha metodológica desse estudo é baseada nas abordagens quantitativa e qualitativa envolvendo estudos empíricos sobre a motivação do trabalhador engajado nas atividades do magistério no estado da Paraíba. O pressuposto essencial em que se fundamenta a respectiva abordagem é o que considera a complexidade existente em torno do sistema motivacional humano.

O grau de complexidade desse sistema fez com que a abordagem teórica fosse direcionada para as teorias comportamentais, pois nesse apanhado teórico, a motivação humana pode ser concebida como sendo representada por um conjunto de condições, responsáveis pela variação na intensidade, qualidade e direção do comportamento.

Essas condições são intrínsecas e extrínsecas ao indivíduo. As primeiras condições estão representadas por aquilo que leva o indivíduo à ação, aquilo que poderá trazer alívio de tensão, ou seja, a ênfase nas condições intrínsecas diz respeito ao conteúdo da motivação, isto é, aos tipos motivos que determinam o comportamento.

As segundas condições dependem das percepções de cada um sobre seus objetivos e seu desempenho. Essas percepções sofrem influências de certos fatores, tais como: auto-estima do indivíduo, suas experiências anteriores em situações

semelhantes, comunicações com outras pessoas, atração de resultados e conhecimento de quem controle esses resultados, entre outros.

O foco de análise nesse estudo é, portanto, o trabalho motivador, definido como sendo aquele que apresenta as seguintes características: primeiramente, reconhece as diferenças individuais, pois as pessoas diferem em necessidades, atitudes, personalidade e outras importantes variáveis individuais, conforme prescrevem as diversas teorias que focalizam a motivação no trabalho.

Em seguida, procura combinar as pessoas com os postos de trabalho; considerando a condição de autonomia, responsabilidade, necessidade de crescimento e metas desafiadoras, como alguns pontos a observar para verificar se determinado profissional preenche os requisitos para exercer determinada função ou realizar determinado tipo de trabalho.

Para tornar o trabalho motivador é preciso ainda: definir metas, pois tem-se como certo que, o trabalhador motivado procura assegurar que as metas sejam cumpridas ou mesmo superadas, apresentando sempre um bom desempenho em relação à qualidade e à produtividade do trabalho em si.

Assim, ante ao exposto, o objeto desse estudo dessa pesquisa consistiu na delimitação do perfil motivacional do magistério da rede estadual de ensino fundamental da Paraíba, cujo escopo gira em torno das atitudes e opiniões desses profissionais sobre variáveis relacionadas com a questão do trabalho motivador, considerando as atuais condições existentes no seu ambiente de trabalho.

1.1 DELIMITANDO O OBJETO E A PROBLEMÁTICA DE PESQUISA

1.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Na definição da trilha metodológica de um trabalho de pesquisa científica, torna-se indispensável apresentar a sua caracterização, a qual define todos os meios empregados na sua execução. Para classificar esta pesquisa utilizou-se a taxionomia apresentada por Vergara (2005), que caracteriza as pesquisas em relação a dois aspectos: quanto aos fins e quanto aos meios.

Tendo por base os aspectos enunciados anteriormente, esta pesquisa quanto aos fins foi caracterizada como exploratória e descritiva. Gil (2005) explica que a pesquisa exploratória é realizada quando o tema abordado é pouco explorado, e assim se torna difícil formular hipóteses precisas e operacionalizáveis. Desta forma, entende-se que o tema perfil motivacional do magistério da rede estadual de ensino fundamental na Paraíba, ainda não foi delimitado, sendo, portanto, um tema pouco explorado, que se enquadra nessa categoria de pesquisa.

Já as pesquisas descritivas têm como principal objetivo a descrição das características de determinado fenômeno ou população ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Dentre as pesquisas descritivas destacam-se as que têm por objetivo estudar as características de um grupo (GIL, 2005). Sendo assim, esta pesquisa também pode ser considerada como descritiva, por ter como um dos seus objetivos, o de delinear o perfil de uma categoria de profissionais específica: aqueles vinculados ao magistério da rede estadual de ensino fundamental da Paraíba.

Quanto aos meios, entende-se que esta pesquisa é, simultaneamente, enquadrada como bibliográfica e um estudo de caso. Conforme GIL (2005), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em documentos já elaborados, como por exemplo: livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, dicionários, enciclopédias, etc. Portanto, esta pesquisa se classifica como bibliográfica porque, a sua base teórica foi desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros científicos sobre a motivação humana no trabalho, dos quais se extraiu os fundamentos das principais teorias que versam sobre essa temática.

É também estudo de caso, porque traz em profundidade e em riquezas de detalhes o tema abordado em apenas uma realidade, a da rede estadual de ensino fundamental do estado da Paraíba. Estudo de caso, segundo Gil (2005), é o tipo de pesquisa caracterizado por ser um estudo intensivo e por levar em consideração, principalmente a compreensão, como um todo do assunto investigado, abordando a temática no contexto de uma realidade localizada.

2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

A parte operacional da coleta de dados exigiu o emprego dos seguintes instrumentos: observação sistemática do cotidiano de algumas unidades de ensino da rede estadual de ensino fundamental do Estado da Paraíba, no que concerne aos aspectos evidenciados nos objetivos da pesquisa, para captar aspectos relativos a fatores que motivam os profissionais em interação em cada um desses ambientes.

Essa aproximação entre o pesquisador e os protagonistas da pesquisa é de fundamental importância para apoiar as fases de coleta e análise dos dados, pois, conforme Gil (2005), sem o conhecimento da realidade investigada não se faz um estudo de caso; haja vista que, esse procedimento metodológico, confere ao pesquisador, um *status*, que inspira confiança, favorecendo a análise do objeto de estudo; tanto, por parte dos sujeitos investigados, que fornecem as informações; quanto, por parte do pesquisador, que as interpreta e as analisa, à luz dos fundamentos que delimitou como recorte teórico do estudo.

Trata-se, portanto, de um procedimento adequado para ser aplicado ao perfil motivacional, tomado como objeto de estudo nesse trabalho. Assim, tomando-se por referência o problema e os objetivos anteriormente delimitados, elaborou-se um questionário, usado como segundo instrumento de pesquisa, permitindo assim uma melhor sistematização da coleta de dados.

Optou-se pelo uso do questionário, observando-se as vantagens desse instrumento de pesquisa enunciadas por Gil (2005), ao apresentá-lo como uma técnica investigativa que compreende um número mais ou menos elevado de questões, apresentadas por escrito às pessoas; enfatizando que, o questionário constitui o meio mais rápido e barato para a obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato das fontes de investigação.

Os questionários, baseados na obra do Prof. francês Jean-Luc MOGENET e traduzidos para o português pelo Prof. Walmir Rufino da Silva, foram compostos por questões mistas - fechadas e abertas - divididas em quatro blocos distintos: o primeiro, constituído por questões fechadas, estruturadas com o objetivo de caracterizar a população e delimitar o perfil da amostragem, englobou as seguintes variáveis: tempo

de atuação no magistério, sexo, faixa etária, estado civil, número de filhos que possui, nível de escolaridade, faixa salarial, vínculo empregatício, carga horária e quantidade de alunos.

O segundo, contendo questões abertas e fechadas abrangeu questões relativas à motivação no ambiente de trabalho, englobou as seguintes variáveis: relacionamento com a direção da escola, satisfação com o salário, relação com os colegas, satisfação com o sistema de promoções e perspectiva de mudança de emprego.

O terceiro, também, contendo questões abertas e fechadas abrange questões sobre a relação entre a remuneração recebida pelo trabalho realizado e o atendimento das necessidades do funcionário, englobou as seguintes variáveis: perspectiva de progressão funcional, satisfação com o trabalho e sobrecarga de trabalho pra complementar a renda, acumulando atividades em mais de um lugar.

O quarto, contendo questões abertas e fechadas abrangeu aspectos relativos à política educacional, englobando as seguintes variáveis: recursos destinados à educação, agente financiador das atividades relacionadas á educação e qualidade do ensino.

Faz-se oportuno esclarecer que, conforme Gil (2005), questões fechadas são aquelas em que apresenta-se aos respondentes alternativas de resposta para que seja escolhida a que representa melhor sua situação ou ponto de vista. Já as questões abertas são aquelas que abrem espaços para que o respondente construa suas respostas com maior possibilidade de expressão.

O universo da pesquisa esteve constituído por todos os profissionais que integram o magistério da rede estadual de ensino fundamental na Paraíba. Segundo a

perspectiva apontada por Vergara (2005), o universo abrange toda a população a ser investigada. Entretanto, como não houve possibilidade de atingir todo o universo, optou-se por trabalhar com uma amostragem.

A amostragem contemplada por esse estudo, segundo a definição apontada por Gil (2005), assume a característica de amostra típica, pois todos os seus componentes são profissionais ligados à rede estadual de ensino fundamental na Paraíba, onde desenvolvem atividade laboral relacionada ao exercício do magistério.

Trata-se, portanto de uma amostra típica, dado que todos os seus componentes apresentam as mesmas características, conforme exposto linhas atrás. O critério norteador da escolha da amostragem foi a acessibilidade, pela facilidade em agilizar a coleta das informações que definiram a análise dos dados do estudo em pauta. Na visão de Gil (2005), esse critério é adequado quando se trata de uma amostra típica, como é o caso das características dos sujeitos investigados nessa pesquisa.

Os questionários foram aplicados a 874 sujeitos, distribuídos por 12 regiões do Estado da Paraíba. O plano amostral foi aleatório estratificado que atingiu uma fração amostral de 12,06% da população de 7.247 professores, dos quais 2.078 são temporários e 5.119 efetivos. Essa distribuição encontra-se sistematizada nos dados que constam na tabela 3, conforme segue:

Tabela 3. Distribuição dos respondentes por região.

Região	N	%
1 (João Pessoa)	249	28,5
2 (Guarabira)	35	4,0
3 (Campina Grande)	240	27,5
4 (Cuité)	13	1,5
5 (Monteiro)	36	4,1
6 (Patos)	48	5,5

7 (Itaporanga)	72	8,2
8 (Catolé do Rocha)	28	3,2
9 (Cajazeiras)	38	4,3
10 (Sousa)	40	4,6
11 (Princesa Isabel)	28	3,2
12 (Itabaiana)	47	5,4
Total	874	100,0

Fonte: Pesquisa própria, 2007

Justifica-se a diferença de magnitude dos dados que constam na tabela 3, contendo a distribuição da amostragem englobando as 12 regiões escolares, em que está dividida a rede pública de ensino do Estado da Paraíba, esclarecendo-se que, nos municípios com maior número de alunos, tomou-se uma amostra maior, para dar maior consistência ao processo de análise.

Foi elaborado um arquivo eletrônico para a coleta das informações contidas nos questionários no pacote estatístico SPSS (*Statistical package for the Social Sciences*), empregado para calcular as freqüências e percentuais das variáveis de pesquisa. As informações obtidas estão tabuladas e apresentadas a seguir na ordem das variáveis do questionário (vide ANEXO A).

A validação interna da pesquisa foi realizada com a medida de fidedignidade *Alpha de Crombach* cujo valor é excelente: 0,9781 e, que, para cada item deletado, os valores mínimo e máximo, foram, respectivamente, 0,9774 e 0,9784; mostrando que todos os 79 itens do questionário (exceto os quatro itens de carga horária e número de alunos devido ao seu elevado coeficiente de variação) são componentes importantes para a construção do perfil do professor da escola pública no Estado da Paraíba.

O procedimento de tratamento e análise dos dados levou em consideração a natureza humanista das teorias sobre a motivação, isto é, a relação entre eficiência, produtividade, realização individual, expressa em termos de realização pessoal e geral, Isso implica em considerar os interesses e necessidades individuais, expressos através

de aspectos como: realização pessoal, possibilidade de desenvolvimento, participação, aceitação, bem-estar pessoal, como indicação de motivação.

Os estudos empíricos envolvendo as teorias motivacionais partem do pressuposto de que, o sujeito investigado é produtor de suas motivações, pois é ele quem dá significado à sua experiência social a qual é demonstrada através do discurso. Assim sendo, os projetos envolvendo trabalhos motivadores, devem partir do pressuposto de que as tarefas são realizadas por pessoas, que possuem habilidades, necessidades e motivações distintas.

Nesse estudo, admite-se que a motivação é resultante da forma como cada sujeito investigado interage com a situação. Isso implica em considerar que a motivação varia de situação para situação e de indivíduo pra indivíduo. Na área onde a pesquisa foi realizada, ou seja, entre os trabalhadores do magistério, a motivação pode ser encontrada no esforço que cada profissional desenvolve para que a organização, representada por cada unidade de ensino do estado da Paraíba, possa atingir seus objetivos organizacionais.

Assim, o aspecto qualitativo do estudo ora apresentado, aparece expresso através do esforço, que cada profissional questionado desenvolve em prol dos resultados globais da organização com a qual ele interage. Isso deve ser visto como satisfação de uma necessidade que bem pode ser a necessidade de realização com o trabalho realizado, pois isso vai representar um esforço, cada vez mais elevado, na direção do alcance dos objetivos organizacionais. No caso do esforço desenvolvido pelos profissionais do magistério, por exemplo, isso se traduz na melhoria da qualidade do ensino e, portanto, da aprendizagem de seus alunos.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

O propósito desse capítulo é de fornecer dados, acompanhados das respectivas análises, das relações que se estabelecem entre as variáveis anteriormente citadas nesse estudo, no que concerne ao levantamento do perfil motivacional do magistério da rede estadual do ensino fundamental na Paraíba.

Trata-se, portanto, da apresentação de um esboço do quadro geral do esforço que esses profissionais desenvolvem no seu cotidiano de trabalho em cada unidade educacional do Estado, onde estes desenvolvem as suas atividades voltadas para o exercício do magistério. Faz-se oportuno enfatizar que o magistério é uma atividade que requer planejamento, organização, direção e controle, a exemplo do que ocorre em qualquer outra atividade envolvendo o trabalho com pessoas em constante interação.

O espaço onde tais interações se tornam o ápice do trabalho dos profissionais do magistério é a sala de aula, local onde materializa-se o produto do trabalho desses profissionais, um lócus de situações complexas que servem de orientação para que o processo ensino-aprendizagem possa se desenvolver, da melhor maneira possível, considerando as peculiaridades, dificuldades e potencialidades de cada unidade de ensino investigada.

Da qualidade dessas interações, depende o resultado alcançado em cada sala de aula. É nesse contexto que se reafirma, a importância de que, cada unidade de ensino da rede pública estadual do ensino fundamental possa contar em seus quadros

com profissionais motivados, empenhados em encontrar meios de superar os obstáculos inerentes à carência de recursos que contribuem para dificultar o alcance dos objetivos traçados no planejamento de sua disciplina.

Tais reflexões permitem observar, de início que, os dados mostram que o quadro geral é positivo, pois os dados empíricos extraídos do bloco I compilados do instrumento de pesquisa, do qual obteve-se as variáveis sócio-demográficas apresentadas na tabela 4 contendo 9 variáveis, as quais servem para descrever as características dos sujeitos que compuseram a amostragem, revelam que os sujeitos questionados exercem suas atividades há bastante tempo no magistério.

Tabela 4. Distribuição das variáveis sócio demográficas

Variável	N	%
1. Tempo de trabalho (anos)		
Até 2	46	5,3
2 a 5	83	9,5
5 a 10	137	15,7
11 a 15	134	15,3
16 a 20	152	17,4
21 a 25	206	23,5
26 a 30	82	9,4
Mais de 30	25	2,9
Não informou	9	1,0
Total	874	100,0
2. Sexo		
Feminino	588	67,3
Masculino	237	27,1
Não informou	49	5,6
Total	874	100,0
3. Faixa etária (anos)		
Menor que 25	57	6,5
25 a 30	98	11,2
Maior que 30 e menor que 35	89	10,2
35 a 40	129	14,8
Maior que 40 e menor que 45	167	19,1
De 45 a 50	211	24,1
Maior que 50 e menor que 55	66	7,6
De 55 a 60	39	4,5
Maior que 60	13	1,5
Não informou	5	0,5
Total	874	100,0
4. Estado civil		
Solteiro (a)	260	29,7
Vive em união estável	50	5,7

Casado (a)	471	54,0
Separado (a)	27	3,1
Divorciado (a)	45	5,1
Viúvo (a)	16	1,8
Não informou	5	0,6
Total	874	100,0
Variável	N	%
5. Número de filhos		
Nenhum	277	31,8
Um	168	19,2
Dois	232	26,6
Três	141	16,1
Quatro	37	4,2
Cinco	10	1,1
Seis	2	0,2
Mais de 6	2	0,2
Não informou	5	0,6
Total	874	100,0
6. Nível de escolaridade		
Ensino fundamental	23	2,6
Ensino Médio	81	9,3
Superior	476	54,5
Pós-graduação	285	32,6
Não informou	9	1,0
Total	874	100,0
7. Faixa salarial (sal. Mínimo)		
Até um	162	18,5
De um a dois	314	35,9
De dois a três	229	26,2
De três a quatro	106	12,1
De quatro a cinco	25	2,9
Mais de cinco	13	1,5
Não informou	25	2,9
Total	874	100,0
8. Vínculo funcional com a SEEC-PB		
Temporário	350	40,0
Efetivo	518	59,3
Não informou	6	0,7
Total	874	100,0

Fonte: Pesquisa própria, 2007

O que se destaca em relação à variável tempo de trabalho no magistério é que 56,2% dos elementos da amostra exercem tal atividade por um período que varia entre 11 a 25 anos, ou seja, 15,3% declarou exercer essa atividade entre 11 a 16 anos; 17,4% entre 16 a 20 anos; e, 23,5% entre 21 a 25 anos.

Em estudos motivacionais, a variável tempo em que exerce a mesma atividade pode ser considerada como um indicador de que o profissional envolvido com a atividade gosta daquilo que faz. Tal afirmação é ancorada nas colocações feitas por

Reeve (2006), ao argumentar sobre a necessidade de auto-realização, escalonada no topo da pirâmide de Maslow, a qual é fruto das interações sociais em que cada um procura, ao trabalhar em equipe, contribuir com o seu esforço para que isso seja ressaltado pelos que avaliam os resultados obtidos.

Continuando a observar esse conjunto de dados, verifica-se que, na distribuição da amostragem por sexo, predomina com 67,3% do total, o sexo feminino. Não há, em princípio, correlação entre as teorias estudadas de que as mulheres sejam mais motivadas do que os homens para realizar determinadas atividades.

Entretanto, o que se observa é que, na atividade do magistério, a presença feminina é um fato histórico, haja vista que, conforme relata Faoro (2001), o magistério, sempre foi visto como atividade ocupacional mais adequada à mão-de-obra feminina, justificando que o número de profissionais do sexo feminino nessa atividade supere os do sexo oposto.

Na visão de Casassus (2002) esse quadro é típico da educação da América Latina indicando que o corpo docente se feminizou. Isso implica em considerar evidências de que a escola passou a ser vista como um segundo lar das crianças que a freqüentam, ou seja, é como se a professora substituísse a mãe e escola fosse responsável, não apenas, por transmitir conhecimentos, mas a educação doméstica como um todo.

No que respeita à distribuição por faixa etária, predomina a idade variável entre os 35-50 anos, representando um total de 58% da amostragem, sendo que a maior parcela desse total coube ao estrato mais elevado, ou seja, 24,1% da amostragem encontrava-se situada entre a faixa dos 45-50 anos; ao passo que 19,1% na faixa dos 40 e menos de 45 anos; e 14,8% entre os 35 a 40 anos.

A variável faixa etária é um indicador importante para estudos sobre motivação porque, segundo se depreende da visão desenvolvida por autores como Bergamini (1997), Morduchowicz (2003), Esteve (2005) e Campos (2007), a idade representa maturidade, indica acúmulo de experiência e sabedoria para realizar escolhas mais eficientes, considerando as vivências anteriores.

Se, por um lado, a idade é muitas vezes situada como sinônimo de experiência e de resultados positivos, ela também pode ser considerada como um elemento dificultador no alcance dos resultados a atingir, haja vista que, se a idade dos funcionários é muito avançada e estes já estão em vias de aposentar-se, eles provavelmente, não se sentirão estimulados a participar de programas de reciclagem, de treinamentos, também não devem sentir-se motivados a modificar a sua maneira de fazer as suas atividades, posicionando-se contrário às mudanças e inovações tecnológicas que são essenciais, nas organizações dos dias atuais.

Por outro lado, a maturidade na educação é um aspecto que, na visão de Gadotti (1994), Saviani (1995), Veiga (1996) e Freire (1997) contribui positivamente para a qualidade do ensino, desde que as pessoas envolvidas estejam motivadas para tal objetivo, pois conforme as teorias da motivação que englobam nos seus pressupostos as necessidades, a busca de auto realização, parece ser o que mais se enquadra nessa justificativa.

Segundo se percebe, da análise do indicador estado civil, a maioria dos componentes da amostragem possuem o *status* casado (a), representando mais da metade do total de sujeitos investigados, ou seja, abrangeu 54% da amostragem. A introdução dessa variável em estudos motivacionais, não é citada como relevante pelos autores consultados para realizar esse estudo.

Entretanto, a leitura de autores como Lévy-Leboyer (1994), Monlevade (2000) e Campos (2007) possibilita inferir-se que, as motivações, nesse contexto, não são produzidas no âmbito da escola ou da sala de aula, mas afeta o resultado das interações que ocorrem nesse espaço, pois a motivação é algo intrínseco a cada profissional e, conforme visto anteriormente nesse estudo, cada um possui expectativas e perspectivas distintas, gerando resultados que podem expressar ou não indicadores de melhoria na qualidade do ensino.

Um aspecto importante a considerar em relação a esse indicador é que, muitas pessoas casadas possuem filhos estudando nas escolas em que ensinam e isso pode representar um diferencial importante em relação à motivação dos profissionais do magistério, pois acredita-se que esses profissionais procurarão dar o melhor de si para que seus alunos possam ganhar em qualidade da aprendizagem.

Analisando-se o comportamento da variável nível de escolaridade, constata-se que o indicador formação superior completa abrangeu mais da metade da amostragem, ou seja, 54,5%; ao passo que a variável pós-graduação atingiu o patamar de cobertura de 32,6% da amostragem.

Esse resultado é um indicador importante quando se vislumbra a perspectiva da qualidade do ensino, pois a formação do professor é um referencial que indica essa possibilidade de ocorrência. Da leitura de autores como Oliveira e Araújo (2004), Soares (2006) e Campos (2007), pode-se deduzir que quanto mais elevado o nível de escolaridade de determinada categoria profissional, maior será a possibilidade de se obter um resultado indicando qualidade superior.

Faz-se aqui uma observação importante extraída de Casassus (2002), a realidade da educação na América Latina mostra que, hoje seu corpo docente se

formou para realizar seu trabalho e se interessa por sua formação continuada. Isso segundo o referido autor representa uma mudança radical no quadro da educação, pois antes era predominante a presença de profissionais leigos e com poucas perspectivas de qualificação.

Assim sendo, a variável nível educacional apresenta-se como um dado importante nesse contexto de referência, pois é política do Governo Federal continuar investindo fortemente na formação continuada do magistério, inclusive para operar novas tecnologias na sala de aula (MEC, 2007).

Quanto à variável faixa salarial, constatou-se que, cerca de 62,1% recebem entre um e três salários mínimo. A distribuição amostral obtida para essa variável foi a seguinte: 35,9% recebem entre um a dois salários mínimos; e 26,2% entre dois a três salários mínimo.

Como se sabe o salário mínimo deveria ser suficiente para atender as necessidades básicas do trabalhador. Entretanto, essa não é uma realidade presente entre os trabalhadores do magistério paraibano, haja vista que, seguindo a linha política do governo, no contexto global da educação, segundo adverte Casassus (2002), o salário dos docentes diminuiu em termos absolutos, em relação a outras profissões e à sua capacidade aquisitiva.

Na prática, conforme exposto páginas atrás, isso originou uma situação de desvalorização da profissão e os ingressos na carreira do magistério passaram a ser vistos como uma segunda opção. Faz-se oportuno reprimir que a remuneração não é tida segundo as teorias das relações humanas que estudam a motivação, fonte de motivação.

Entretanto, essas teorias consideram a remuneração como fonte de satisfação no trabalho. Daí porque considera-se ser importante admitir que a remuneração é uma variável que estimula o profissional a se qualificar melhor, desde que haja perspectiva de ganhos com a progressão funcional, a exemplo do que está ocorrendo com o magistério da Paraíba a partir da implantação do PCCR, anteriormente comentado nesse estudo.

Na análise da variável vínculo funcional com a Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, constatou-se que 59,3% da amostragem foi composta por profissionais que integram o quadro efetivo; ao passo que 40% foi representada por profissionais contratados em regime de trabalho temporário, para suprir necessidade emergencial de determinada localidade.

O fato de pertencer ao quadro efetivo não quer dizer que a motivação dos profissionais que se encontram nessa condição é maior do que a dos profissionais que estão temporariamente exercendo tal atividade em determinada escola. A interpretação dessa situação requer que seja feita referência à teoria da expectativa desenvolvida por Vroom, a qual, segundo comenta Silva (2007), visualiza o estudo da motivação, de forma individualizada, pois a mesma depende ou é condicionada pela busca de objetivos particulares, das metas individuais e das chances que o local de trabalho oferece.

Segundo os pressupostos dessa teoria, a expectativa, depende dos objetivos que cada profissional traça para si, ou seja, se o trabalhador temporário, por exemplo, julgar que essa experiência enriquecerá o seu currículo e que isso o ajudará a vislumbrar outras perspectivas, então, a sua motivação tenderá a ser considerada forte.

Segundo comentário feito por Lévy-Leboyer (1994), os determinantes dessa teoria mostram que as recompensas impactam, de forma distinta, a motivação de cada profissional investigado.

Tal afirmação leva em conta que, conforme se depreende dos fundamentos da teoria da expectativa, tanto o trabalhador do quadro efetivo, quanto os do quadro temporário, possuem objetivos intermediários; que vão conduzi-los, gradativamente a um objetivo final, o qual resultará no reconhecimento de seu desempenho, visto como um diferencial importante na sua qualificação para a função que exerce ou para o cargo que ocupa.

Complementando essa primeira parte da análise, mostra-se na tabela 5, a síntese dos dados referentes à carga horária e quantidade de alunos.

Tabela 5. Medidas descritivas da carga horária e quantidade de alunos dos professores

Medidas descritivas	Carga horária	Quantidade de alunos
Média	30,6	219,9
Mediana	25,0	200,0
Desvio padrão	21,6	177,9
Coeficiente de variação (%)	70,6	80,9
Percentil 25 a Percentil 75	20 a 40	116 a 290
IC com 95% de confiança	28,9 a 32,2	208,2 a 233,6
Respostas válidas	252	252

Fonte: Pesquisa própria, 2007

Na definição dos dados apresentados na tabela 5, utilizou-se a mediana e não a média porque o coeficiente de variação (CV) da carga horária e do número de alunos é muito elevado. A título de esclarecimento, deve ser dito que, estatisticamente falando, o CV é uma medida de dispersão e sendo seu valor muito alto, tira a representatividade da média como medida de posição.

Conforme se verifica, na análise desses dados, a carga horária dos componentes da amostragem, apresentou-se inferior ao limite máximo de 40 horas semanais, girando em torno de 25 horas mediana. Esse dado revela que a carga de trabalho não supera a média das horas da carga horária máxima admitida em cada estabelecimento educacional que é de 40 horas semanal.

A jornada de trabalho não deve sobrecarregar o trabalhador, pois conforme esclarecem Coda (1996) e Bergamini (1997), cabe-nos apreciar, nessas circunstâncias, a perspectiva de que isso gera fadiga no trabalhador, sem que isso represente, de fato, uma compensação salarial. Atente-se para a pertinência da seguinte observação: os profissionais ligados ao magistério, em geral, possuem uma jornada de trabalho extensa porque os seus ganhos, não são considerados suficientes, para atender as suas necessidades básicas.

Casassus (2002) mostra que, quando os profissionais ligados ao magistério se vêem na necessidade de ter outro trabalho para aumentar a sua renda, isso representa um impacto importante sobre a qualidade da educação, dada a sua relação com o grau de satisfação com a atividade, pois isso é visto como desvalorização do trabalho.

No campo das teorias motivacionais, conforme demonstra Maslow (1971), isso representa um ponto de tensão entre o indivíduo e a organização, com tendência ao agravamento, na medida em que o trabalhador passa a sentir-se desvalorizado; sentimento esse que passa a ser um referencial que atinge a qualidade de seu trabalho, bem como interfere nos resultados que poderiam ser melhorados, caso as condições fossem diferentes.

Essa observação é particularmente importante quando o profissional começa a deixar de cumprir os padrões de atuação que lhes são exigidos pela organização, queixando-se de ser escravo do trabalho, demonstrando claramente a sua insatisfação com o sistema, com a prática gerencial que se vê nessas instituições.

Por outro lado, Herzberg (1972), ao situar sua análise na tarefa realizada, cria um espaço importante para enfatizar-se que, com a sobrecarga de trabalho, as tarefas inerentes ao profissional do magistério deixam de ser vistas como prazerosas e passam a ser consideradas como enfadonhas, com conseqüências importantes sobre a aprendizagem dos alunos.

O que foi dito permite enfatizar que, esse resultado, na verdade, compromete o alcance das metas organizacionais, pois o trabalho do profissional ligado ao magistério deixa de ser visto como fonte de realização das potencialidades desses trabalhadores; e, passa a ser executado com o fim de cumprir atividades e horários, sem que haja, nesses requisitos, qualquer indício de prazer, de satisfação ou de paixão, capaz de demonstrar que cada um faz o que gosta de fazer.

Gostar do que faz, conforme se depreende das colocações feitas por Silva (2007) envolvendo a hierarquia das necessidades desenvolvida por Maslow; as necessidades adquiridas desenvolvida por McClland; e a teoria dos dois fatores desenvolvida por Herzberg; haja vista que ambas são teorias de conteúdo, as quais se baseiam na concepção de um ambiente de trabalho que atenda satisfatoriamente as necessidades dos trabalhadores nele engajados, é de fundamental importância quando se analisa a variável tarefa dos profissionais ligados ao magistério.

Esse ponto é fundamental para a análise dos resultados, tendo em vista que a educação é, por excelência, um tipo de trabalho que requer dedicação, empenho,

carisma. Ingredientes sem os quais, a qualidade do ensino não será considerada boa, pois é preciso gostar do que se faz e ter um bom relacionamento com colegas, chefes e com os alunos, além de sua família e da comunidade, pois a Escola integra-se com todos eles na realização de suas atividades, conforme é demonstrado por Freire (1997).

Para Andrew (2003), o trabalho é considerado como sendo um fator motivacional desde que o funcionário sinta que pode crescer junto com a empresa, compatibilizando seus interesses pessoais com os objetivos organizacionais. Isso apresenta reflexo nos relacionamentos, na satisfação e na valorização do trabalho. Esse ponto de vista é também fundamental para compreender-se que, o número de alunos com os quais o profissional do magistério interage em sala de aula também é fator que interfere na qualidade do ensino.

Quanto ao número de alunos, por turma obteve-se a mediana de número 200. O fato desse número não ser considerado elevado, não causa pressão, por parte dos gestores da instituição para que os profissionais do magistério dêem atenção integral a seus alunos. Isso também não deve ser considerado como fonte de angústia para aqueles que não conseguem melhorar o rendimento de seus alunos.

Segundo Casassus (2002), o número ideal de alunos, para se ter um ensino de qualidade é de vinte e cinco (25) alunos por professor. No caso do magistério paraibano, é comum um professor dar aulas para mais de uma turma, o que não implica em considerar que nem sempre, a redução de alunos por professor se traduz em rendimentos crescentes na aprendizagem.

Pondera-se, portanto, que o desgaste que o excesso de alunos por professor, possa causar entre os profissionais do magistério, é superado quando esses profissionais identificam-se e gostam daquilo que fazem cotidianamente no seu

trabalho. Gostar do que faz na teoria hierarquia das necessidades de Maslow é, segundo Silva (2007) um ponto central que serve de reforço na intensidade com que o funcionário se doa para que a instituição possa atingir suas metas de desempenho.

Esse bom resultado é decorrente da necessidade de auto-realização que depende do reforço que a organização pode proporcionar ao permitir que o funcionário possa ter autonomia para fazer as coisas do “seu jeito”, já que isso normalmente implica em resultado satisfatório tanto para a instituição quanto para o funcionário.

Em um ambiente de trabalho voltado para a educação, os profissionais que ali desenvolvem seu trabalho dentro e fora da sala de aula, motivam-se para o trabalho buscando fatores motivadores, tais como: realização profissional, reconhecimento pelo trabalho e mobilidade de função, dentre outras. A motivação apresenta-se como um conceito indicativo de que o homem dirige o seu comportamento para a busca de satisfação no trabalho, realizando-se com aquilo que faz no seu dia-a-dia, procurando tornar-se cada vez mais eficiente.

É oportuno acrescentar que, os profissionais da educação devem compreender a importância do seu trabalho, como fator de mobilização das capacidades humanas, pois, como se sabe, através do trabalho, o indivíduo pode modificar o seu meio e, modificar a si mesmo, sobretudo na área da educação.

Essas considerações são de fundamental importância na análise das respostas das questões do bloco II, as quais versam sobre os fatores indicativos de motivação no trabalho, propriamente dito. Nessa avaliação foram consideradas variáveis de natureza diversas, a exemplo do trabalho em si, para a qual foram considerados os atributos que constam na tabela 6 e no gráfico 1, os quais foram transformados em indicadores capazes de demonstrar motivação dos trabalhadores e

qualidade da educação são categorias que apresentam uma relação bastante estreita, tendo em vista que ambas referem-se a resultados e que a educação não é algo que acontece no vazio social abstrato.

Pelo contrário, existe uma série de variáveis intervenientes que afetam a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos, dentre as quais merece ser destacada a motivação. Isso se torna melhor compreendido atentando-se para os dados que são apresentados nas páginas que seguem.

Tabela 6. Meu trabalho propriamente dito é...

Atributo	Sim		Não		Sem resposta	
	n	%	n	%	n	%
I Interessante	650	94,5	38	5,5	186	21,3
II Variável	539	92,0	47	8,0	288	33,0
III Fácil	255	42,8	341	57,2	278	31,8
IV Não é perigoso	444	73,6	159	26,4	271	31,0
V Útil	649	98,6	9	1,4	216	24,7
VI Me permite tomar iniciativa	567	90,0	63	10,0	244	27,9
VII Me deixa tempo para descansar	358	59,9	240	40,1	276	31,6
VIII Permite usar meus conhecimentos	660	97,6	16	2,4	198	22,7
IX Dá consciência de responsabilidade	652	98,8	8	1,2	214	24,5
X Me permite ter contato freq. com outras pessoas	636	97,1	19	2,9	219	25,1
XI Me dá satisfação pessoal	609	93,0	46	7,0	219	25,1
XII Uma expressão de minhas hab. dominantes	583	95,7	26	4,3	265	30,3
XIII Uma representação do que gosto de fazer	634	94,8	35	5,2	205	23,5

Fonte: Pesquisa própria, 2007

Ao definir os atributos de um trabalho, seja ele qual for, os diretores das instituições ligadas ao magistério, devem ter clareza de que o grupo de pessoas que dirigem não é homogêneo, ou seja ao formar a sua equipe de trabalho, a variável comportamento deve ter um peso significativo, haja vista que, em geral as pessoas dentro da organização, nas suas interações de trabalho, buscam coerência em suas atitudes e comportamentos.

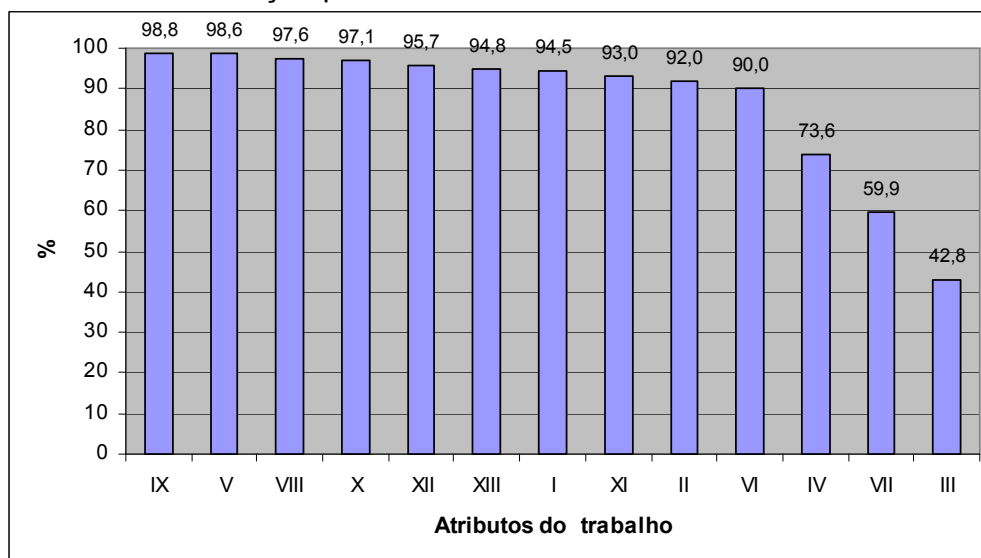
Os atributos do trabalho, segundo destaca Herzberg (1972), devem ser fatores intrínsecos, capazes de demonstrar que cada indivíduo desenvolve uma relação básica com o seu trabalho e que a sua atitude para com este pode determinar o seu sucesso ou o seu fracasso.

Tratando dos atributos do trabalho McClelland (1971), situa a necessidade de realização pessoal como um forte impulso para que o profissional passe a fazer o seu trabalho de modo melhor ou mais eficiente do que vinha fazendo anteriormente, ou seja, a realização pessoal é mais importante, segundo os pressupostos desse teórico do que a recompensa financeira.

Faz-se oportuno ressaltar que a educação não deve ser um trabalho seco, frio e sem tempero emocional. Deve-se considerar também que os profissionais da educação são os profissionais mais importantes da sociedade, em face da sua missão de formar pessoas para conduzir a sua própria vida com competência e responsabilidade pelos seus atos.

Acrescente-se a isso a pertinente observação de que profissionais motivados assumem a educação como um processo de ensino-aprendizagem, inserida no mundo da vida, de formação de convicções, de afetos, de motivações, de significações, de valores e de desejos, conforme destaca Freire (1997). Portanto, a síntese dos dados da tabela 6, condensados no gráfico 1, são bastante elucidativos a esse respeito pelo forte conteúdo expressando realização pessoal.

Gráfico 1. Distribuição percentual decrescente dos atributos do trabalho



Fonte: Pesquisa própria, 2007

Pelos dados do gráfico 1, chega-se às seguintes conclusões: entre os atributos percebidos pelos professores, verifica-se que o item VII, estabelecendo que o trabalho deixa tempo para descansar, que surge como o primeiro indicador menos aceito pelos professores (40,1%). No item VII, aproximadamente 4 em cada grupo de 10 profissionais questionados informam que seu trabalho não lhes deixa tempo para descansar.

Verificando-se as implicações desse resultado sobre a motivação dos trabalhadores, constata-se que isso não apresenta relação com a sobrecarga de trabalho, ou seja, no magistério, os profissionais podem organizar seu horário de trabalho, ajustando-o de acordo com a sua necessidade de tempo pra realizar outras atividades, inclusive aquelas que dizem respeito ao descanso e ao lazer.

Por outro lado, os que afirmaram que o trabalho lhes deixa tempo para descansar, conforme indicado em 59,9% das respostas, levam a crer que a organização de suas atividades, estão bem posicionadas em relação ao tempo e o

desempenho de outras atividades não relacionadas ao magistério, incluindo a disponibilidade de tempo para capacitação e formação continuada como forma de motivação para melhoria na qualidade do trabalho que realizam.

O item III é o segundo indicador de menor percentual (57,2%) Isto significa que, entre os atributos percebidos pelo seu trabalho, o item III indicando que o trabalho é considerado fácil é discordante pela maioria dos professores, ou seja: aproximadamente 6 em cada 10 professores entendem que seu trabalho não é fácil.

Contrapondo-se a esse resultado, encontra-se a indicação dada por 42,8% dos profissionais questionados afirmando que o seu trabalho é fácil. Isso, na prática, significa que, provavelmente o grau de motivação desses profissionais é mais elevado do que o do grupo discordante.

Em seguida, deslocando o campo de análise para os indicadores melhor posicionados, verifica-se o seguinte resultado: o item IX, ressaltando que o trabalho realizado dá consciência da responsabilidade, obteve o maior índice de respostas. Nesse item, praticamente todos os profissionais investigados (98,8%) indicaram ser verdadeira essa afirmação.

O segundo maior índice de resposta coube ao indicador V, destacando que o trabalho dos profissionais do magistério é útil, ou seja, mais de nove em cada grupo de dez professores (98,6%) indicaram sim para essa opção de resposta. Esse dado é relevante, pela importância social atribuída a educação, de modo que o senso de responsabilidade citado na questão anterior pode ser justificada pelo segundo indicador, na medida em que o trabalho dos profissionais do magistério, como assinalado por autores como Saviani (1995), Veiga (1996) e Freire (1997), é um trabalho que contribui para a construção da cidadania.

No cômputo geral, esses resultados indicam que os principais fatores de motivação dos profissionais do magistério da Paraíba decorrem de fatores intrínsecos ao trabalho, os quais vão refletir na realização pessoal, com a indicação de que trabalham na atividade que gostam, identificando-se com o conteúdo do cargo que exercem.

Outra variável importante relacionada à motivação no trabalho, em si engloba a questão referente ao relacionamento com o diretor da escola. Na análise dessa variável considerou-se que, o diretor e o estilo de sua gestão é um dos aspectos enfatizados na dimensão da motivação no trabalho dos profissionais do magistério paraibano, mostrados na tabela 7 e no gráfico 2, os quais servem para demonstrar que a escola é um espaço de interações e que os teóricos das organizações acreditam que as necessidades humanas são ajustáveis a situações específicas.

Tabela 7. O Diretor da escola

Atributo	Sim		Não		Sem resposta	
	N	%	n	%	n	%
I Pede minha opinião sobre o trabalho a ser feito	582	86,2	93	13,8	199	22,8
II Me deixa tomar iniciativa	592	88,9	74	11,1	208	23,8
III Toma decisões conscientes	560	84,8	100	15,2	214	24,5
IV Controla o trabalho a ser feito	454	72,4	173	27,6	247	28,3
V Está sempre presente	642	90,9	64	9,1	168	19,2
VI Sabe usar sua autoridade	621	93,0	47	7,0	208	23,8
VII Usa sua autoridade com calma e benevolência	512	81,7	115	18,3	247	28,3
VIII Demonstra que gosta do trabalho bem feito	576	89,0	71	11,0	227	26,0
IX Assume suas respon. diante de dificuldades	573	90,2	62	9,8	239	27,3
X Incentiva/oportuniza meu crescimento pessoal	481	80,4	117	19,6	276	31,6
XI Reconhece e elogia meu trabalho	472	77,9	134	22,1	268	30,7

Fonte: Pesquisa própria, 2007

Pelos atributos elencados na tabela 6, verifica-se que o diretor da escola desempenha um papel importante no contexto dos atributos de um ambiente de trabalho que favorece á motivação dos funcionários. Assim sendo, conforme a teoria de

Herzberg (1972) é parte de suas atribuições: eliminar fatores que criam a insatisfação no trabalho.

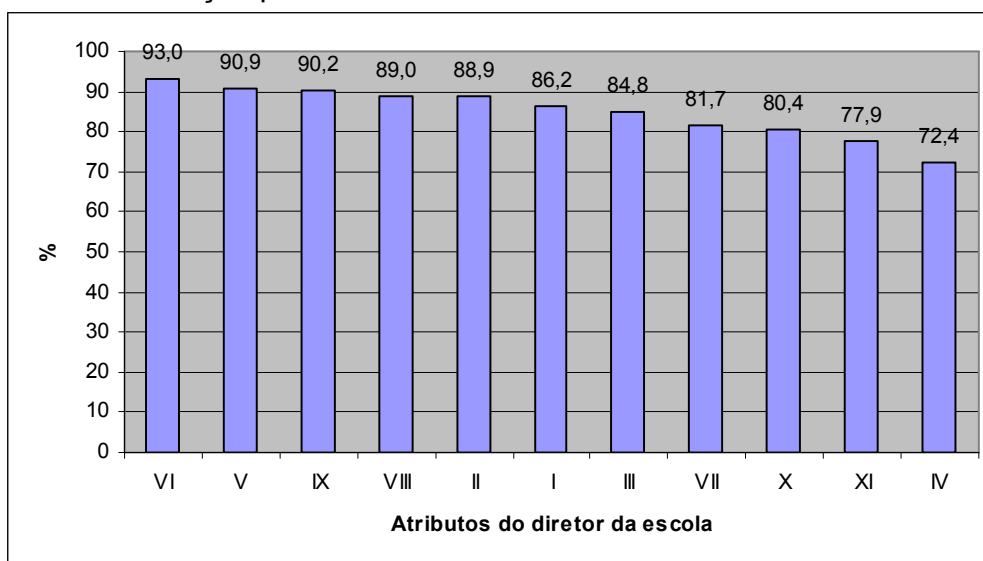
Isso implica em considerar que é possível organizar as tarefas para obter uma estrutura de trabalho mais eficiente, contribuindo para que as atitudes favoráveis ao trabalho surjam naturalmente em decorrência da motivação do funcionário, a partir de suas interações no ambiente de trabalho.

O diretor das escolas investigadas, na condição de chefe de tais instituições, precisa ser capaz de fazer com que os funcionários sintam-se motivados por necessidade de estima e que é sempre bom tecer elogios pelos resultados alcançados. Isso, segundo Silva (2007) reforça o valor que o funcionário tem para a organização, ou seja, isso mostra que o funcionário está tendo por parte do chefe um reconhecimento pelo seu trabalho individualmente.

Para Guimarães (2003), a teoria das necessidades adquiridas desenvolvida por McClelland sustenta que a necessidade de auto-realização decorre das possibilidades de interação do indivíduo com o seu ambiente de trabalho, pelas oportunidades que lhe são oferecidas de demonstrar o seu potencial de trabalho.

Nas escolas investigadas, pelas próprias características do trabalho realizado há um ambiente propício para isso, ou seja, para que os funcionários possam opinar, mostra o seu potencial criativo e a sua capacidade de trabalho, conforme se depreende da análise dos dados apresentados no gráfico 2.

Gráfico 2. Distribuição percentual decrescente dos atributos do diretor da escola.



Fonte: Pesquisa própria, 2007

Conforme exposto no gráfico 2, sobre o relacionamento dos profissionais questionados com o Diretor da escola, os itens IV, XI e X são os que apresentaram menor percentual de respostas afirmativas (sim). É fato que, na percepção dos professores, há interferência do diretor da escola no trabalho a ser feito (item IV), conforme a opinião de 72,4% dos entrevistados. Em seguida 77,9% afirmam que o diretor reconhece e elogia o trabalho dos professores. Outros 80,4% indicaram que o diretor fornece incentivo ao mesmo tempo em que cria oportunidade de crescimento para o profissional na instituição.

Saliente-se a pertinência da seguinte afirmação: entre os itens mais afirmativos, estes 3 itens acima especificados, são os de menor percentual. É provável que nestes três itens resida uma maior insatisfação por parte dos professores, exatamente porque nem todos visualizam as perspectivas descritas anteriormente.

Deslocando a análise para os indicadores de maior percentual de respostas positivas, verifica-se o seguinte resultado: o indicador VI (sabe usar sua autoridade)

obteve 93% das respostas; o indicador V (está sempre presente) ficou com 90,9% do total de afirmações; e o indicador IX (assume sua responsabilidade diante das dificuldades) se fez presente em 90,2% das respostas válidas.

Trazendo essas colocações para o âmbito das teorias motivacionais, percebe-se que estas apresentam relação estreita com a teoria das necessidades socialmente adquiridas, formulada por McClelland (1971), cujos pressupostos mostram que aqueles que assumem cargo de chefia, a exemplo dos diretores de escolas, devem gostar de comandar, bem como de competição e de *status*, pois sabem usar sua autoridade.

Além disso, o fato de estar sempre presente é uma indicação de que, os diretores estão em busca de um *feedback* para o seu desempenho; o qual, segundo os fundamentos da teoria assinalada, é um indicador de controle de qualidade do trabalho institucional, ou seja, a escola se destaca porque a sua direção, está sempre atenta para corrigir desvios e evitar dificuldades.

Visto por outro ângulo, o fato de o diretor assumir a responsabilidade pela dificuldade enfrentada no desempenho de suas atividades em sala de aula, encontra ressonância na constatação de que, a responsabilidade, segundo os fundamentos da teoria de McClelland (1971) é um fator de motivação intrínseco ao trabalho em si.

No tocante à variável salário, é considerado um ponto crítico em estudos motivacionais, pois segundo os pressupostos da teoria dos dois fatores desenvolvida por Herzberg (1972), na condição de fator higiênico, o salário aparece relacionado à parte extrínseca do trabalho, e, portanto, serve para evitar insatisfação, mas não é considerado como fonte de motivação; dado que esta é decorrente de fatores extrínsecos ao trabalho, conforme discutido linhas atrás.

A percepção dos profissionais questionados sobre a variável salário, acha-se exposta nos dados da tabela 8 e do gráfico 3, mediante os quais infere-se que, ao contrário dos fundamentos da teoria dos dois fatores, entre esses profissionais, a variável salário é fonte de insatisfação.

Tabela 8. Meu salário

Atributo	Sim		Não		Sem resposta	
	N	%	n	%	n	%
I Me permite fazer algumas despesas extras	91	13,5	581	86,5	202	23,1
II É correto pelo trabalho que faço	55	8,0	636	92,0	183	20,9
III Considera meu trabalho na organização	113	20,6	436	79,4	325	37,2
IV É normal em relação aos sál. Das organizações	102	16,0	534	84,0	238	27,2
V Me satisfaz em relação aos sal. das organizações	130	23,7	419	76,3	325	37,2
VI Entre o meu sal. e os prêmios ... no fim do mês	32	5,2	582	94,8	260	29,7
VII Os aumentos de sal. acompanham a inflação	55	8,9	566	91,1	253	28,9
VIII Existe uma relação entre ... informação	103	16,8	509	83,2	262	30,0

Fonte: Pesquisa própria, 2007

Os atributos que constam na tabela 8 foram construídos segundo a perspectiva de que é comum ouvir dos funcionários das escolas públicas, algumas queixas sobre a falta de valorização profissional, geralmente associada aos baixos salários que recebem como funcionário do setor público.

Conforme se depreende das colocações feitas por Herzberg (1972), o dinheiro pode motivar algumas pessoas sob determinadas condições, mas não é o suficiente para manter essa motivação por um longo tempo.

Essa afirmação encontra-se respaldada nas colocações feitas por Silva (2007, p. 23-24) indicando que “[...] a motivação é uma força que se encontra no interior de cada pessoa estando geralmente ligada a um desejo. Dessa forma, suas fontes de energia estão dentro de cada ser humano”.

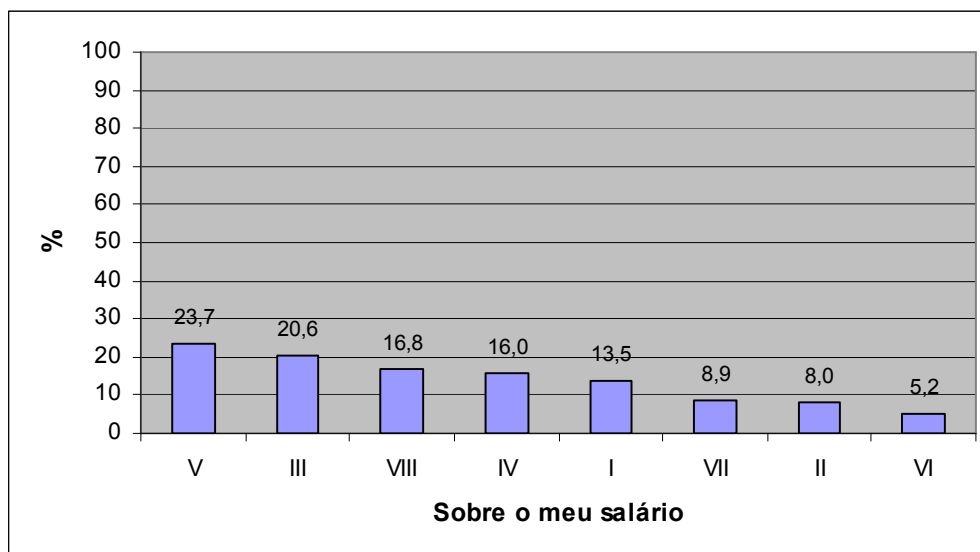
Assim sendo, o salário não pode ser visto como fonte de motivação, haja vista que, a motivação pode se diferenciar de indivíduo para indivíduo já que a força motivadora encontra-se dentro de cada ser humano. Dela partem os fatores que provocam, direcionam e sustentam o comportamento do indivíduo em busca de seus objetivos.

Das colocações feitas por Silva (2007), compreende-se que a motivação deve ser entendida como: vontade, inerente a cada indivíduo, de empregar altos níveis de esforço em direção a metas organizacionais, condicionada pela capacidade do esforço de satisfazer alguma necessidade do indivíduo.

Seguindo essa perspectiva, os dados apresentados no gráfico 3, indicam que o salário, na percepção dos profissionais investigados não é suficiente para suprir as suas necessidades; daí porque alguns profissionais exercem outras atividades para complementar a remuneração que recebem no magistério.

Vale salientar que aqueles que permanecem no magistério, normalmente trabalham em mais de uma escola para atender a essa finalidade de complementação salarial.

Gráfico 3. Distribuição percentual decrescente dos atributos do salário



Fonte: Pesquisa própria, 2007

Conforme se depreende da análise dos dados que constam no gráfico 3, é inegável a insatisfação dos professores com os seus salários, pois dentre as dimensões estudadas nesta pesquisa, chama-se atenção no aspecto atinente aos itens relacionados com essa variável, dado que, o menor percentual registrado foi de 5,2%, corresponde ao item VI. Isso indica que não há agregação de outros valores a título de prêmios por um resultado alcançado, ou seja, independente de qualquer esforço extra, o salário é fixo.

Segundo Herzberg (1972), o salário não é fonte de motivação e sim de satisfação. Assim sendo, o salário, a premiação, as vantagens que possam ser acrescentadas ao salário fixo, diante de qualquer esforço adicional e que podem servir como fonte de recompensa por qualquer realização bem-sucedida não ocorre entre as organizações do setor público.

Ante o exposto, deve-se considerar uma falha importante na estratégia de motivação, um fator de preservação da motivação, para que os professores se

esforcem mais sabendo que além da realização pessoal, poderão receber um incentivo pecuniário por ultrapassar as metas estabelecidas pela Secretaria de Educação do Estado, cujo resultado, em cada unidade de ensino, depende do empenho de cada um.

O segundo item de menor percentual revela um nível de insatisfação relacionada à falta de incentivo financeiro para aqueles que buscam aperfeiçoamento contínuo, pois segundo indicaram 8% dos sujeitos investigados, não há relação entre salário, nível de estudo e de informação.

Isso serve de reforço para as colocações feitas anteriormente indicando de que a principal fonte de motivação dos sujeitos investigados decorre da sua realização pessoal e não da recompensa financeira que recebem pelo trabalho que executam cotidianamente.

Por outro lado, os indicadores de maior percentual foram os seguintes: 23,7% indicando que o salário satisfaz em relação ao que é pago em outras organizações similares; e, 20,5% afirmando que o salário considera o tempo em que o profissional está vinculado à organização.

Segundo os fundamentos da teoria de Herzberg (1972), o salário não deve vir sozinho, ele deve ser acrescido de recompensas, ou seja, a organização precisa estimular, de alguma forma, seus funcionários a atuar na busca do melhor resultado possível.

Nesse ponto, há concordância com a teoria de Herzberg (1972), pois isso reflete, de certa forma um reconhecimento, um estímulo para que haja cooperação entre as pessoas; sobretudo, diante do adicional que se paga por tempo de serviço, notadamente, sob a forma de quinquênios, comumente paga pelo sistema de

remuneração adotado pelo Governo do Estado da Paraíba, aos seus funcionários em geral, e, não apenas àqueles vinculados ao magistério.

É importante ressaltar que não pode haver discrepância no valor do salário base que é pago às categorias que formam o magistério, pois pela legislação vigente, há um piso estabelecido de acordo com as condições de cada trabalhador, conforme comentado anteriormente no item que trata do plano de cargos, carreira e remuneração do magistério paraibano.

Passando o foco de análise para a variável: relacionamento com colegas de trabalho, conforme mostrado na tabela 8 e no gráfico 4, admite-se que a interação com os colegas de trabalho, principalmente na ocasião do planejamento de atividades, é um indicador que reforça a qualidade do ensino.

Trata-se, portanto, de uma categoria de necessidade que, segundo a perspectiva da teoria da hierarquia das necessidades de Maslow (1971) revela crescimento pessoal, pois a relação com os colegas é uma necessidade que só se torna visível no plano externo quando há cooperação enquanto estímulo que produz um comportamento na direção da realização de um objetivo específico.

Essa constatação parte da pressuposição de que, nesse espaço de trabalho ocorre um intercâmbio de experiência que; segundo Freire (1997), lhes permite articular a experiência pedagógica com a prática social de que participam, implicando em ganhos de qualidade, nos processos que se desenvolvem em sala de aula.

Tabela 9. Os meus colegas de trabalho em geral aparecem

Atributo	Sim		Não		Sem resposta	
	n	%	n	%	N	%
I Simpáticos	613	92,0	53	8,0	208	23,8
II Competentes	648	93,5	45	6,5	181	20,7
III Trabalhadores	615	94,8	34	5,2	225	25,7
IV Conscientes de suas responsabilidades	635	91,5	59	8,5	180	20,6
V Discretos	577	92,9	44	7,1	253	28,9
VI Abertos ao diálogo	547	88,2	73	11,8	254	29,1
VII Calmos	479	80,4	117	19,6	278	31,8
VIII Desejosos de progredir	475	78,4	131	21,6	268	30,7
No trabalho as relações com meus colegas são						
IX Agradáveis	700	97,0	22	3,0	152	17,4
X Confiáveis	533	88,8	67	11,2	274	31,4
XI Existe uma real solidariedade entre nós	531	80,9	125	19,1	218	24,9
Fora do trabalho						
XII Temos prazer em nos encontrar	499	69,0	224	31,0	151	17,3

Fonte: Pesquisa própria, 2007

Para análise da variável relacionamento com os colegas foram consideradas três categorias de atributos distintos: aqueles relacionados com as características individuais, relações dentro e fora do trabalho. Optou-se por tratar dessas questões em separado por compreender-se que cada pessoa possui um comportamento, desenvolve atitudes e percepções de forma diferenciada, os quais são fundamentais para se entender o comportamento organizacional.

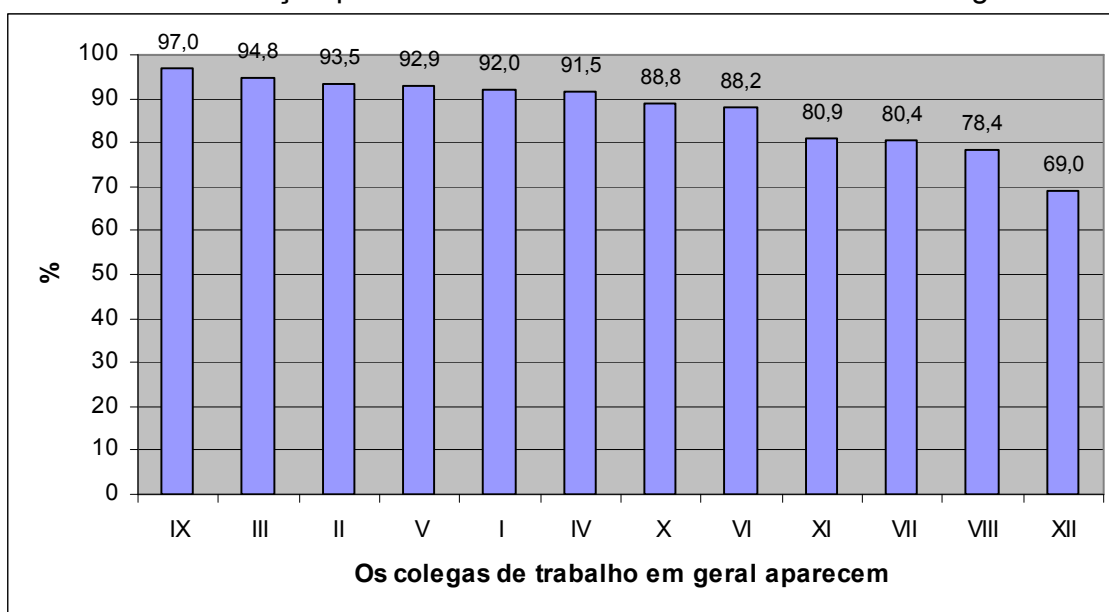
O comportamento individual, na visão de Drucker (1981), é um aspecto oculto, quando se procura explicar e prever, o comportamento da organização. Faz-se oportuno esclarecer o seguinte: o comportamento, refere-se às ações das pessoas; ao

passo que o comportamento organizacional refere-se às ações das pessoas no trabalho.

O entendimento das características de cada indivíduo permite explicar o resultado indicando se há ou não motivação e satisfação no trabalho, já que, segundo descreve Andrew (2003), a importância de se reconhecer as necessidades decorre da compreensão de que: as atitudes para com o trabalho tanto podem ser favoráveis quanto desfavoráveis, revelando envolvimento, comprometimento, desempenho e produtividade como resultados daí decorrentes.

As relações no trabalho são de fundamental importância quando se considera a qualidade dos processos inerentes à educação, pois, conforme descreve Gadotti (1996), a educação é um processo que envolve vários atores; cada um com um papel específico a desempenhar, tendo em vista que esse trabalho conjunto é que revela o resultado da avaliação institucional.

Gráfico 4. Distribuição percentual decrescente dos atributos dos colegas de trabalho.



Fonte: Pesquisa própria, 2007

De acordo com o gráfico 4, pode-se perceber que o item XII, indicando o atributo “temos prazer em nos encontrar”, com 69% de indicação, apresenta o menor percentual de respostas afirmativas. Trata-se de um atributo que engloba o relacionamento fora do trabalho, sendo também um ponto importante a considerar, sobretudo quando se trata de relações interpessoais conflituosas, em que as pessoas apresentam divergências na forma de conduzir o trabalho ou de entrosamento no grupo.

O encontro fora do trabalho mostra que os profissionais ligados ao magistério da Paraíba, reconhecem as necessidades sociais descritas por Maslow (1971) que engloba o círculo de amizade, pois o trabalho é uma extensão da vida pessoal. Assim, o prazer de encontrarem-se fora do trabalho, decorre de razões pessoais, ligadas ao sentimento de afeição que os une.

Em seguida, o menor percentual de respostas afirmativas coube a um atributo pessoal, representado pelo item VIII, com 78,4% das respostas indicando “desejosos de progredir”. Esse desejo, segundo se depreende das lições extraídas da teoria da hierarquia das necessidades de Maslow (1971) faz com que os profissionais pesquisados coloquem seus talentos na direção do alcance do melhor resultado no trabalho que realizam.

Por outro lado, o maior índice de respostas dadas a um atributo pessoal representou 94,8% das respostas, para o item III indicando que os colegas são “trabalhadores”. Essa resposta pode ser entendida, a partir da hierarquia das necessidades de Maslow (1971) como necessidade de realização, mostrando

competência para o exercício da função, sem considerar a motivação por meio de algum incentivo financeiro, por exemplo.

Vale salientar que, o maior percentual de resposta coube ao indicador que trata das relações no trabalho, com 97% das indicações para o item IX, relatando que essas relações são “agradáveis”. Ainda com base na teoria de Maslow (1971), pode-se considerar que essas relações denotam confiança, simpatia, satisfação.

Assim sendo, deduz-se que esses atributos, de fato, contribuem para que os funcionários das escolas investigadas realizem as suas necessidades de auto-estima e de auto-realização pessoal e profissional, com reflexos imediatos em seu nível de satisfação e motivação.

No tocante à variável promoções, cujos resultados são apresentados na tabela 10 e gráfico 5; verifica-se, com base na teoria de Herzberg (1972), que a motivação não está sofrendo reforço por meio de incentivos, os quais são considerados fatores de preservação, cuja ausência elimina a satisfação dos profissionais para com a política da instituição à qual, acham-se vinculados.

Tabela 10. As promoções

Atributo	Sim		Não		Sem resposta	
	N	%	n	%	n	%
I Temos promoções regulares	76	12,7	522	87,3	276	31,6
II As promoções dependem somente da competência	150	27,0	406	73,0	318	36,4
III As regras de promoções são claras e conh. por todos	151	25,7	436	74,3	287	32,8
IV Fazemos muitos cursos, o que nos permite ser promov.	95	16,8	471	83,2	305	34,9
V A análise de desempenho tem papel imp.. nas promoções	144	27,3	384	72,7	346	39,6
VI A maneira como as promoções são feitas me satisfaz	89	17,5	420	82,5	365	41,8
VII Já fui promovido uma ou mais vezes	147	26,0	419	74,0	308	35,2
VIII Considero que o cargo que ocupo ...promovido	138	25,7	399	74,3	337	38,6

Fonte: Pesquisa própria, 2007

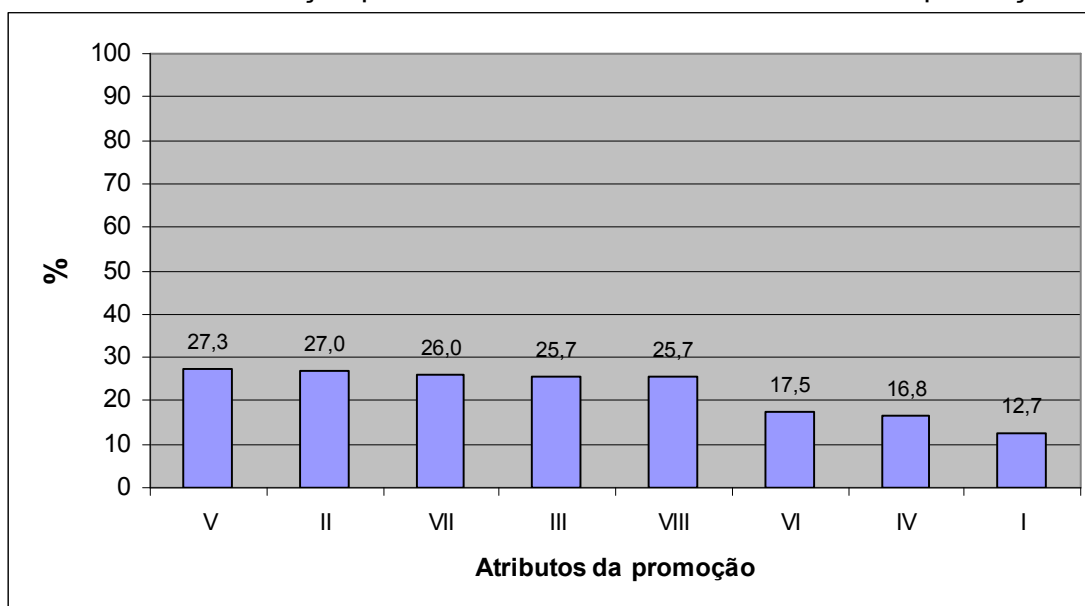
Conforme exposto na tabela 10, as promoções configuram-se como sendo o modo mais significativo de reconhecer o bom desempenho de um profissional, uma recompensa pelo seu esforço. Trata-se, de aspecto da área da administração de recursos humanos, relacionado com a avaliação de desempenho.

As promoções devem ocorrer do modo mais justo possível, ou seja, devem ser baseadas no mérito e sem qualquer indício de favorecimento, para evitar ressentimentos e outros tipos de problemas que contribuirão para afetar a produtividade do trabalhador.

Promoção deve ser vista como premiação para aqueles que demonstram maior competência nas atividades que desenvolvem. Isso, segundo a teoria da expectativa desenvolvida por Vroom (1964), ocorre porque os indivíduos esperam certas conseqüências de seu comportamento. Essas expectativas afetam seu comportamento e a valência relacionada à motivação.

Valência é entendida como o poder motivador decorrente do resultado de um comportamento que apresenta variação de indivíduo para indivíduo, dado que a promoção é uma recompensa extrínseca associada a um resultado de desempenho. No caso da educação, por exemplo, a qualidade do trabalho realizado poderia ser recompensada com uma promoção.

Gráfico 5. Distribuição percentual decrescente dos atributos da promoção



Fonte: Pesquisa própria, 2007

As promoções deixam muito a desejar na opinião dos professores, pois tomando por base os dados do gráfico 5, observa-se a presença de baixos percentuais em relação a outras dimensões anteriormente analisadas, sendo apenas um pouco inferior às opiniões em percentuais manifestadas com os salários.

Do total de respostas afirmativas, as de maior percentual foram as seguintes: 27% indicando que as promoções dependem exclusivamente da competência, representada no item II; e 27,3% revelando que estas dependem unicamente da análise de desempenho, conforme indicado no item V.

Sendo coerente com a visão teórica de Vroom (1964), é possível afirmar que, a promoção é uma forma de recompensa individual, isto é, ela não atinge a todos indistintamente, mas apenas aqueles que atingiram determinado patamar de desempenho definido pela organização.

Ainda com base na teoria de Vroom (1964), a premiação com uma promoção, de fato, dependem da competência, que por sua vez reflete no desempenho,

na expectativa dos resultados, pela aplicação do esforço, pela demonstração de talento, sendo vista fonte de incentivo para aumentar a valência.

Quanto às afirmativas de menor percentual referentes à variável promoção, verifica-se que as mesmas estão representadas nos itens I, citado por 12,7% relatando que estas ocorrem com regularidade; e IV, citados por 18,8%, demonstrando que as promoções acham-se vinculadas à qualificação, mediante a realização de cursos.

Esses indicadores servem de complemento para a análise anterior, pois a promoção quando associada à motivação, conforme indica Herzberg (1972) decorre do trabalho desafiador, do reconhecimento e da realização. Esses fatores servem de incentivos que proporcionam satisfação no trabalho, ao mesmo tempo em que reforçam a motivação, essencialmente em termos de auto-estima e de valorização.

A qualificação profissional, o aperfeiçoamento contínuo, embora citado por uma minoria, é uma forma de incentivo necessária para aprimorar a qualidade do ensino. Isso segundo Veiga (1996), deve fazer parte das condições de trabalho, inerentes à política de gestão de recursos humanos das instituições educacionais, gerando expectativas positivas no desempenho dos docentes.

Ao satisfazer a expectativa de promoção, a instituição proporciona uma recompensa capaz de reforçar o desejo daquele profissional em repetir o desempenho que lhe rendeu os resultados esperados e valorizados. Isso, inclusive serve de estímulo para evitar transferências e desligamentos, bem como mudança de emprego para atuar em outro local realizando a mesma ou outra atividade.

Na tabela 10 trata-se da perspectiva de mudança de emprego, associada à questão da motivação no trabalho. Trata-se de uma variável cuja análise pode indicar falta de motivação para com o trabalho e as tarefas a ele associadas, pois conforme

indica Maslow (1971) se o trabalhador deseja mudar de emprego é porque as suas necessidades sociais não estão sendo atendidas.

Pode-se considerar, também, a perspectiva da teoria de McClelland (1971) sobre a necessidade de realização, ou seja, se o funcionário já não se dedica tanto no desempenho de suas atividades rotineiras, e se está desejoso de mudar de emprego, provavelmente, é porque já não se sente realizado, talvez por achar que poderia fazer mais e não está tendo oportunidade de mostrar o seu talento, o seu potencial.

Tabela 11. Você pensa em mudar de emprego

Pensa em mudar	N	%
Sim	384	43,9
Não	456	52,2
Não respondeu	34	3,9
TOTAL	874	100,0

Fonte: Pesquisa própria, 2007

Observa-se, através dos dados da tabela 11, que mais de 40% dos professores questionados manifestaram o desejo de mudar de emprego. Analisando esse resultado, pode-se perceber uma forte insatisfação com a situação atual em relação aos benefícios do emprego, o que pode colocar em risco a estabilidade do quadro profissional qualificado, caso esses profissionais insatisfeitos migrem para outro emprego.

Com base nos fundamentos da teoria da expectativa de Vroom (1964), é possível afirmar que, se houvesse novas oportunidades neste mercado de trabalho, provavelmente, haveria uma grande evasão dos professores mais qualificados com grande perda de profissionais competentes criando um grande retrocesso no quadro de qualificação no ensino médio público da Paraíba.

É interessante ressaltar que existe carência de pessoal qualificado na rede de ensino público estadual na Paraíba. Saliente-se a pertinência da seguinte observação: um sistema educacional é considerado eficiente quando otimiza o uso de recursos escassos, o que equivale a dizer que maximiza os seus benefícios em relação aos seus custos.

Os benefícios sociais decorrem da qualificação da força de trabalho engajada na atividade do magistério. Sabe-se que, entre as deficiências do sistema educacional brasileiros, são apontadas, dentre outras, a questão da desqualificação da escola tanto pela ausência ou precariedade das instalações e equipamentos, quanto pela ausência de material escolar e livros didáticos, como também pela escassez de professores qualificados.

O quadro esboçado acima certamente contribui para desmotivar o profissional do magistério paraibano que pensa em mudar de emprego, perpassando a idéia de que esses profissionais sentem-se desvalorizados, sentindo-se angustiados com as condições existentes nos seus locais de trabalho.

Com poucas exceções, os profissionais do magistério paraibano são pessoas obstinadas que acreditam no trabalho que realizam; preocupadas em vencer o desafio de educar adequadamente, ultrapassando os horizontes de dificuldade existente em cada espaço das escolas investigadas, cultivando o ambiente do aprender a aprender, fugindo do ensinar a copiar.

Registre-se, entretanto, que, para atingir essa nova perspectiva, é preciso estar dotado de extrema competência e imbuído de motivação para desempenhar adequadamente o seu papel, sabendo que educação não é sacerdócio, mas uma

atividade produtiva, uma profissão estratégica cujo trabalho reside em ampliar e potencializar as oportunidades de vida para todos os seus alunos.

Assim visto, não há como dissociar a motivação da qualidade da atividade que está sendo desenvolvida. Essa linha de raciocínio se faz presente na argumentação desenvolvida por Saviani (1995), Veiga (1996), Freire (1997) e Casassus (2002), os quais encontram-se dentre os autores citados nesse estudo, e que tratam da competência dos profissionais ligados ao magistério, fazendo uma crítica importante sobre a prática docente, o domínio dos conteúdos, as questões de natureza metodológica e a superação das dificuldades inerentes ao próprio processo ensino aprendizagem, considerando a limitação de recursos existente em cada unidade educacional que investigamos.

Essas digressões são importantes para abrir espaço à análise das questões do bloco III, as quais enfatizam aspectos relativos ao trabalho em si. Reiterando a argumentação anterior, pode-se dizer que o professor do ensino público da Paraíba vivencia uma situação de precariedade em sua carreira profissional, no sentido de remuneração, carreira e cidadania, conforme se depreende da análise dos dados da tabela 12 enfatizando esses aspectos.

Tabela 12. Situação da remuneração, carreira e cidadania

Atributo	N	%
1. Sua renda no orçamento doméstico é considerada		
A. Principal	563	64,4
B. Complementar	290	33,2
Não respondeu	21	2,4
2. Como considera seu salário como professor?		
A. Insuficiente	666	76,2
B. Complementar	162	18,5
C. Supervalorizado	22	2,5
Não respondeu	24	2,7
3. tem havido possibilidade de progresso profissional		
Sim	264	30,2
Não	453	51,8
Não respondeu	157	18,0
4. O que determinou a sua escolha profissional		
A. Desejo anterior	576	65,9
B. Sobrevivência	223	25,5
C. Status	16	1,8
Não respondeu	59	6,8
5. Pensa em mudar de profissão?		
Sim	318	36,5
Não	509	58,2
Não respondeu	47	5,3

Fonte:

Pesquisa própria, 2007

O conjunto de variáveis expostos na tabela 12 permite deslocar o eixo de análise para três vertentes fundamentais no estudo da motivação dentro da realidade do mundo do trabalho contemporâneo: a remuneração, a carreira e a cidadania.

A remuneração, como se sabe é condicionada pela política salarial do governo estadual, estando defasada pela política de arrocho que leva os profissionais da educação a uma jornada de trabalho mais extensiva para complementação de sua renda e, por conseguinte, de seu orçamento doméstico.

No caso dos profissionais questionados, sobressaem duas questões interessantes: 64,4% declararam que a sua renda é a parte principal do seu orçamento doméstico; e que para 76,2% o salário como professor é insuficiente para atender as suas necessidades.

Conforme a teoria da Hierarquia das necessidades de Maslow (1971), o não atendimento das necessidades do trabalhador, implica na geração de um estado de tensão que compromete a produtividade e a qualidade do seu trabalho. Uma conclusão óbvia que se depreende da referida teoria é que os profissionais do magistério paraibano, a exemplo de qualquer outra categoria profissional, necessitam de um salário suficiente para alimentar, abrigar e proteger a si mesmos e às suas famílias, de modo satisfatório.

Esse raciocínio é compartilhado por Saviani (95), Veiga (1996) e Casassus (2002) ao admitirem que, existe relação entre qualidade do ensino e segurança material: ter o suficiente para viver e ter garantia de renda. A literatura citada comenta que existe relação positiva entre desempenho dos alunos e satisfação do docente e, inversamente, entre o estado de insatisfação do docente e o mau desempenho dos alunos.

Trata-se, portanto de uma referência importante para ser trabalhada dentro das estratégias de motivação, atendendo as necessidades internas do indivíduo que geram motivação, fazendo com que este direcione suas ações e seu comportamento para que a instituição educacional investigada possa atingir seus objetivos e suas metas.

Quanto à carreira, dentro da teoria de Maslow (1971), pode ser situada no plano das necessidades de segurança e estabilidade, ou seja, essa necessidade inclui além da estabilidade no emprego, a inexistência de coação e de tratamento arbitrário e a existência de regulamentos claramente definidos.

Segundo revelam os dados analisados, 51,8% dos profissionais questionados afirmaram que não tem havido possibilidade de progresso funcional.

Trata-se de um dado relevante, pois, expressa a avaliação da maioria dos sujeitos sobre essa questão que, conforme exposto anteriormente, interfere diretamente na motivação e na qualidade do trabalho docente.

No tocante às variáveis que expressam questão de cidadania, as quais acham-se representadas, pelo livre arbítrio que todos os profissionais devem ter ao fazerem suas escolhas profissionais, enfatizou-se a escolha profissional e a possibilidade de mudança de profissão.

No primeiro caso, verificou-se que, mais de 6 em cada dez profissionais questionados, ou seja, 65,9% do total indicaram que, escolheram atuar como profissional do magistério atendendo a um desejo pessoal, anterior ao exercício da profissão, como forma de realização pessoal, por assim dizer.

No segundo caso, observou-se que 36,5% dos professores manifestaram o desejo de mudar de profissão. Ou seja: aproximadamente, 4 a cada 10 professores admitem a possibilidade de mudar de profissão. Isso revela, sob o prisma de análise da teoria da hierarquia das necessidades de Maslow (1971), há uma indicação de frustração na realização de seu desejo de reconhecimento pela sua competência, ou seja, esses profissionais procuram dar o melhor de si para o alcance dos objetivos e metas organizacionais, mas, também, desejam ter o reconhecimento pelo trabalho que realizam.

Esses dados indicativos de cidadania revelam a face de uma realidade cruel para esta profissão no ensino médio, exatamente por mostrar grande insatisfação que tem sua origem e seus maiores motivos nos salários e na engessada estrutura de um plano de carreira decente que promova uma premiação mais adequada para as promoções com base na competência e no bom desempenho.

Tabela 13. Avaliando a vida profissional e as relações no trabalho

Atributo	Não		Muito fraco		Moderado		Muito forte		Não resp.	
6. Sinto-me frustrado com meu trabalho	461	52,7	56	6,4	242	27,7	78	8,9	37	4,2
7. O trabalho direto com os alunos causa muito stress	313	35,8	86	9,8	313	35,8	104	11,9	58	6,6
8. Relaciono-me facilmente. com problemas. dos meus alunos	202	23,3	64	7,3	376	43,0	134	15,3	97	11,1
9 Sinto que influencio pos. os alunos através do meu trabalho	193	22,1	63	7,2	323	37,0	202	23,1	93	10,6
10. Sinto-me feliz após realizar um trabalho bem próximo ao aluno	189	21,6	53	6,1	216	24,7	313	35,8	103	11,8
11. Sinto que no meu trabalho tenho realizado coisas que valem a pena	198	22,7	59	6,8	266	30,4	253	28,9	98	11,2
12. No meu trabalho, relaciono-me muito calmamente com os problemas emocionais que aparecem.	209	23,9	62	7,1	387	44,1	124	14,2	92	10,5

Fonte: Pesquisa própria, 2007

Conforme destacam Lapo e Bueno (2008), a vida profissional é a expressão máxima dos vínculos que são estabelecidos entre a pessoa e o trabalho. O trabalho deve ser dotado de conteúdo significativo para expressar interesse, sonho, realização, esperança e ambição, estabelecendo relações que implicam em verdadeiras aprendizagens de vida.

No trabalho, cada profissional, motivado e satisfeito com as tarefas, atribuições e resultados de suas realizações, encontra um sentido autêntico para a sua vida, ao gostar daquilo que faz cotidianamente: ou seja, o trabalho é o espaço em que cada profissional demonstra a sua potencialidade de fazer as coisas e de sentir-se realizado com aquilo que faz.

Saliente-se a pertinência da seguinte observação: o profissional tem a necessidade de liberdade para fazer suas escolhas que dêem sentido ao seu agir.

Liberdade aqui é entendida como possibilidade que cada um vislumbra de eleger suas escolhas, de acordo com seus desejos e ambições, consciente do valor que isso representa no seu universo de motivação e de realização profissional.

As considerações feitas anteriormente são de extrema relevância quando se considera que a educação é uma atividade específica, um trabalho que desempenha um papel de determinante na vida das pessoas: constitui-se no alicerce de sua vida profissional e formação para o exercício da cidadania.

Tomando por base essas reflexões chega-se á análise dos dados apresentados na tabela 12, destacando-se as seguintes categorias de respostas: poucos são os profissionais que se sentem frustrados com o seu trabalho, apenas 6,2% do total assinalaram essa resposta; há também um contingente expressivo de profissionais indicando que: não se sentem felizes após realizar um trabalho bem próximo ao aluno (35,8%) e que não sentem que realizam coisas que valem à pena no seu trabalho (28,9%).

Trata-se de dados que merecem uma avaliação cuidadosa por parte dos formuladores de estratégias de motivação, haja vista que a educação, conforme destaca Casassus (2002), é um tipo de atividade de valioso conteúdo emocional, ou seja: a satisfação e a realização desses profissionais, apresentam um peso muito maior do que a compensação financeira, conforme exposto anteriormente nesse estudo.

Na perspectiva de análise da teoria da hierarquia das necessidades de Maslow (1971), essa situação indica que a necessidade de estima não está sendo realizada, isto é, esses profissionais não estão satisfeitos com o resultado de seu trabalho, corroborando as indicações feitas por Lapo e Bueno (2008) de que a insatisfação pode gerar abandono do emprego por parte dessa categoria profissional.

Ainda com base nos dados da tabela 12, verifica-se que, 43% dos profissionais questionados revelaram que apresentam dificuldade de relacionamento com os problemas de seus alunos; e que 44,1% indicaram não se relacionar muito calmamente com os problemas emocionais que aparecem.

Retomando as colocações anteriormente feitas a partir das colocações de Saviani (1995), Gadotti (1993) e Freire (1997), reafirma-se a constatação de que o conteúdo da motivação decorre da forma como as pessoas se relacionam com o seu trabalho. No caso da educação, por exemplo, parafraseando os autores citados, considera-se se tratar de atividade em que se percebe claramente a predominância de: “muito amor, muita doação e pouco salário”.

Assim sendo, resulta preocupante o quadro esboçado na tabela 12, sobre a forma como os profissionais do magistério paraibano se vêem diante do exercício de sua atividade profissional. Essa afirmação leva em conta que esses profissionais estão empenhados em formar cidadãos e, portanto, não deveriam encontrar tanta dificuldade em articular a sua prática, bem como seus conhecimentos teóricos, para tratar de questões emocionais decorrentes do seu relacionamento com os alunos.

Trazendo essas questões de conteúdo emocional para o âmbito da sala de aula, enquanto espaço privilegiado de interações onde ocorre o processo ensino-aprendizagem, pode-se afirmar que dessa interação depende a qualidade do ensino, depende da forma como esses profissionais cumprem a sua função social de formar outros profissionais, qualificando-os para o trabalho e para o exercício da cidadania.

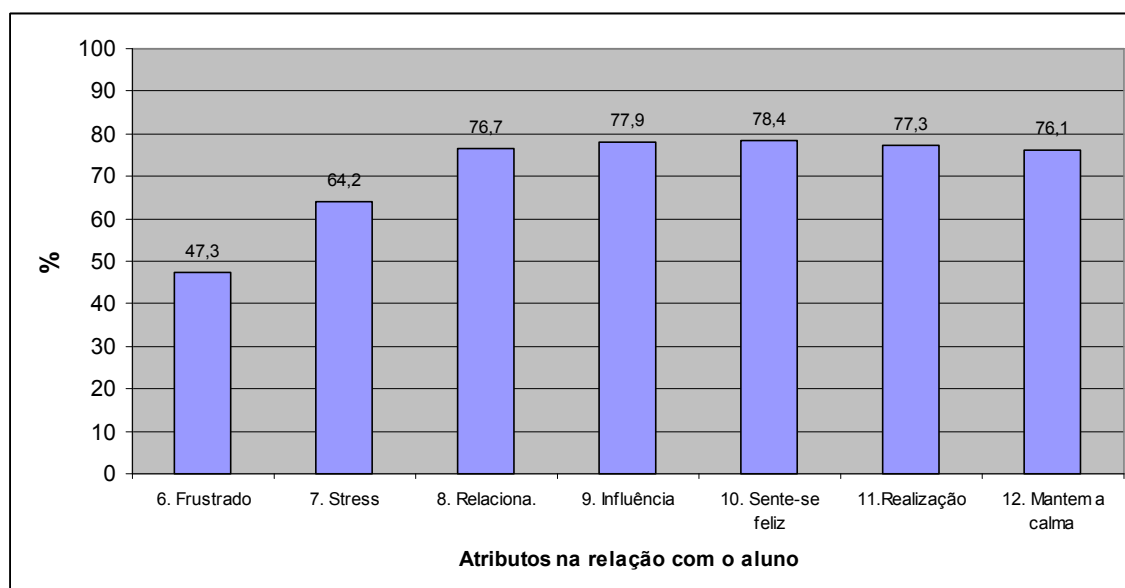
A relação com os alunos é, portanto, uma variável que merece ser aprofundada, pois como se sabe, a educação é uma atividade de grande conteúdo

afetivo, requerendo forte empatia e, por isso, seus resultados dependem da habilidade de cada profissional em manter um bom relacionamento com seus alunos.

Esse aspecto é tratado no gráfico 6 contendo os atributos da relação com alunos, que constituem a matéria prima a ser trabalhada pelos profissionais do magistério, tendo como insumo básico o domínio do conteúdo teórico de suas disciplinas.

Além desse conhecimento teórico que se reflete no domínio de conteúdo, há de se considerar o forte conteúdo emocional presente nas relações que se desenvolvem em cada sala de aula de cada uma das instituições abrangidas por essa pesquisa.

Gráfico 6. Relacionamento com os alunos



Fonte: Pesquisa própria, 2007

Conforme se verifica, mediante os dados apresentados no gráfico 6, no que tange ao relacionamento com o aluno, existem dificuldades. Note-se que, 47,3%

informam se sentir frustrado; e, em relação ao stress com alunos, 64,2% mostraram resposta afirmativa. Os demais percentuais não atingem 80% nos itens de 8 a 12.

Tanto a frustração quanto o *stress* contribuem, de forma negativa, para a motivação dos profissionais engajados na educação, haja vista que, conforme se depreende das colocações feitas por Bergamini (1997), Andrew (2003) e Esteve (2005), a frustração não é de todo ruim; entretanto, ela precisa ser trabalhada para que ocorra uma reversão do quadro, transformando-se em uma nova força impulsionadora, capaz de fazer com que esses profissionais vislumbrem outras possibilidades para o seu trabalho.

Alguns dos aspectos a serem destacados, em relação a essa perspectiva são os seguintes: perspectiva de crescimento, mediante possibilidade de avanço, de expansão de novos horizontes através do trabalho, de adotar uma nova visão de ver o trabalho como um desafio, procurando melhorar sua qualificação, seus conhecimentos e capacidades para lidar, de modo satisfatório, com as situações que geram *stress*, e que comumente ocorrem em qualquer ambiente de trabalho. Esses desdobramentos assumem peculiar importância diante das reflexões em torno dos dados que constam na tabela 14, os quais tratam da atuação desses profissionais em outra rede de ensino.

Tabela 14. Expressão do sentimento como profissional atuante em outra rede de ensino

Atributo	N	%
13. Você trabalha como professor em outra rede ...?		
Não trabalha	559	64,0
Trabalha em rede Privada	106	12,1
Trabalha em rede Federal	4	0,5
Trabalha em rede Municipal	163	18,6
Não respondeu	42	4,8
TOTAL	874	100,0

Fonte: Pesquisa própria, 2007

Uma revelação importante é apresentada na tabela 14, onde se verifica que mais de 60% dos professores questionados, não trabalham em outra rede de ensino. Entre os que trabalham em outra rede de ensino 12,1% exercem suas atividades laborais na rede particular; embora a maioria trabalhe com outra atividade de ensino na rede municipal.

O fato de, a maioria dos profissionais vinculados às escolas investigadas, atuarem em regime de dedicação exclusiva revela um aspecto importante: mesmo insatisfeitos com a remuneração que foi considerada insuficiente para atender as suas necessidades, ainda assim eles dedicam o seu tempo de trabalho em instituições da rede pública, talvez pela estabilidade do emprego. Na visão de Campos (2005), essa dedicação exclusiva a um único tipo de organização, pode ser considerada como demonstração de dedicação e de lealdade; aspectos esses essenciais para a gestão da qualidade, por ser capaz de demonstrar que esses profissionais sentem realização naquilo que produzem.

Isso segundo a teoria de McGregor (1973), pode ser explicado pelos componentes da teoria “Y” indicando que as pessoas sentem prazer em trabalhar nessas escolas, mesmo sob condições adversas, assumindo a responsabilidade de desenvolver um trabalho de qualidade, colocando todo seu conhecimento e competência a serviço do alcance de resultados que possam ser considerados satisfatórios para ambas as partes envolvidas.

Segundo os pressupostos dessa teoria, o salário passa a ser uma importância secundária, ou seja, o trabalho em si é fonte de motivação. Isso implica em considerar o pleno aproveitamento do potencial e da capacidade de cada um desses

profissionais, bastando, muitas vezes, apenas um elogio para mantê-los motivados, para satisfazer o seu ego.

Na tabela 15 são apontadas algumas medidas descritivas, de natureza estatística, para indicar a relação desses profissionais para com o seu outro emprego, notadamente em relação a dois aspectos: a carga horária e a quantidade de alunos.

Tabela 15. Em relação ao seu outro emprego

Medidas descritivas	Carga horária	Quantidade de alunos
Média	22,75	175,4
Mediana	20,00	143,5
Desvio padrão	13,9	169,5
Coefficiente de variação	61,1	96,7
Percentil 25 a Percentil 75	20,00 a 25,00	51,0 a 220
IC com 95% de confiança	21,02 a 24,47	154,3 a 196,4
Respostas válidas	252	252

Fonte: Pesquisa própria, 2007

Através do conjunto de dados apresentados acima, observa-se que a carga horária mediana em outro emprego é de 20 horas, com quantidade mediana de alunos igual a 143 alunos, fato este citado por 252 professores (28,8%), percentual este um pouco abaixo dos que afirmam ter outro emprego (100% - 64% = 36% na tabela anterior).

Pela teoria de McGregor (1973), esse conjunto de dados serve de demonstração para reafirmar a colocação feita anteriormente indicando que, as pessoas são inerentemente motivadas a trabalhar e a realizar um bom serviço, independente da recompensa financeira que, nesse caso específico passa a ter importância menor do que o trabalho em si visto como fonte de motivação no trabalho.

Na tabela 16, correspondente às questões do bloco IV, estão expostos dados relativos à consideração em torno da política educacional, sob a ótica dos profissionais

do magistério paraibano. Saliente-se a pertinência da observação de que a política educacional é uma das prioridades na agenda social do governo.

A educação de qualidade como princípio pedagógico, é uma variável que dever ser vista como uma estratégia de Estado para obtenção do desenvolvimento em bases sustentáveis, sobretudo em consequência do desenvolvimento tecnológico atualmente em curso, cujo avanço determina mudança no perfil da educação para atender a essa nova demanda da sociedade brasileira. Em educação, o princípio da qualidade demanda, como pré-requisito, a igualdade de oportunidades de acesso e garantia de permanência na escola. Esse resultado, entretanto, embora de natureza intangível, apresenta reflexos na motivação dos profissionais a ela vinculados, ou seja, é através do seu empenho e da sua dedicação.

Esse resultado depende também da forma como os profissionais da educação entendem as linhas de ação política direcionada para o desenvolvimento desse setor, de modo que os professores tenham condição de desempenhar suas atividades satisfatoriamente, a ponto de colocar seus alunos em condição de concorrer com aqueles que estudam na rede particular.

Tabela 16. Política educacional sob a ótica dos profissionais do magistério paraibano

Atributo	n	%
1. Em sua opinião, os recursos destinados à Educação são suficientes?		
A. Sim	218	24,9
B. Não	620	70,9
Não respondeu	36	4,1
2. Em sua opinião, quem é o principal financiador da Educação?		
A. Governo Federal	581	66,5
B. Governo Estadual	164	18,8
C. Governo Municipal	9	1,0
D. Não sei	82	9,4
Não respondeu	38	4,3
3. Em sua opinião, a nova Lei que regulamenta o financiamento da educação (FUNDEB) proporcionará vantagem imediata ao professor?		
A. Sim	240	27,5
B. Não	571	65,3
Não respondeu	63	7,2
4. Seus filhos estudam na escola que você trabalha?		
A. Sim	174	19,9
B. Não	464	53,1
Não respondeu	236	27,0
6. Em que momento você decidiu ser professor?		
A. Sempre sonhei ser professor	455	52,1
B. Nunca tinha pensado até começar a trabalhar	263	30,1
C. Um ano antes de começar a trabalhar	87	10,0
D. Ainda não decidi	15	1,7
Não respondeu	54	6,2

Fonte:
Pesquisa própria, 2007

Há consenso entre os profissionais da educação de que os recursos aplicados pelo governo nessa atividade são insuficientes para se ter um ensino de qualidade e transformar a escola e a sala de aula em espaço de trabalho considerado motivadores pelos profissionais que desenvolvem suas atividades laborais nesses locais. Isso fica claro quando se observa que, segundo os dados da tabela 15, a maioria dos professores afirma que os recursos destinados à educação não são suficientes (70,9%) e que o principal financiador da educação é o governo federal (66,5%). A maioria não percebe que o FUNDEB proporciona vantagem imediata ao professor (27,5%). Apenas 19,9% possuem filhos que estudam na escola em que trabalha e que sempre sonhou ser professor (52,1%).

Surge aqui um aspecto curioso que emerge dos dados em comento: mesmo considerando a dificuldade de recursos, a maioria dos professores sempre sonhou ser professor. Esse dado é indicativo de que o trabalho para esses profissionais é fonte de motivação, mesmo que o seu trabalho não esteja ocorrendo dentro das condições ideais, para se definir um trabalho de qualidade.

Assim sendo, conclui-se que, os dados apresentados na tabela 15, reafirmam a colocação feita anteriormente indicando de que a teoria da motivação de McGregor (1973), notadamente os pressupostos da teoria “Y”, explicam porque o trabalho é fonte de motivação para esses profissionais: ou seja, há uma disposição inata desses profissionais para o desempenho dessa função, considerada como tarefa nobre, envolvendo a organização de atividades que resultem na transmissão do saber, de modo a garantir que ele seja efetivamente apropriado pelo aluno.

Gostar do que faz, ter predisposição para enfrentar o desafio de educar e superar as limitações de recursos das escolas públicas da esfera estadual, são alguns dos aspectos que se fazem presentes na motivação dos profissionais ligados ao magistério paraibano.

Resta agora apresentar a validação dos resultados, mediante comparação das respostas dadas pelos dois grupos investigados. Essa análise foi feita com a aplicação do teste de Fischer e da Odds Ratio, os quais são medidas de confiança e servem para garantir rigor nos resultados, ou seja, se há convergência ou divergência de opinião entre as categorias de sujeitos investigados.

Tabela 17. Comparação da opinião dos professores Temporários e Efetivos através do teste de Fischer e da Razão de chances (*Odds ratio*) para o item trabalho.

Meu trabalho é	Temporário		Efetivo		Teste Fisher	Odds-Ratio
	n	%	n	%	Valor-p	IC 95% e
I. Interessante	267	96,7	378	92,9		2,28

Pouco interessante	9	3,3	29	7,1	0,040*	1,06 a 4,89
TOTAL	276	100,0	407	100,0		
II. Variável	205	94,0	331	90,7	0,161	1,62
Monótono	13	6,0	34	9,3		
TOTAL	218	100,0	365	100,0		0,83 a 3,14
III. Fácil	97	42,0	157	43,3	0,799	0,94
Difícil	134	58,0	205	56,5		
TOTAL	231	10,0	362	100,0		0,68 a 1,32
IV. Não é perigoso	172	74,1	271	73,8	0,999	1,02
É perigoso	60	25,9	96	26,2		
TOTAL	232	100,0	367	100,0		0,70 a 1,48
V. Útil	241	97,6	403	99,3	0,089	0,30
Inútil	6	2,4	3	0,7		
TOTAL	247	100,0	406	100,0		0,07 a 1,21
VI. Permite tomar in.	218	90,5	346	89,9	0,891	1,07
Não permite ...	23	9,5	39	10,1		
TOTAL	241	100,0	385	100,0		0,62 a 1,84
VII. Deixa tempo...	122	53,3	235	64,4	0,008*	0,63
Não deixa tem.	107	46,7	130	35,6		
TOTAL	229	100,0	365	100,0		0,45 a 0,88
VIII. Permite usar conh.	256	98,1	399	97,3	0,611	1,41
Não tem rel. com ...	5	1,9	11	2,7		
TOTAL	261	100,0	410	100,0		0,48 a 4,11
IX. Dá cons. de respons.	245	99,2	402	98,5	0,717	1,83
Não tem muita resp.	2	0,8	6	1,5		
TOTAL	247	100,0	408	100,0		0,37 a 9,13
X. Permite contato freq. ...	247	97,2	384	97,0	1,000	1,10
Não me oferece...	7	2,8	12	3,0		
TOTAL	254	100,0	396	100,0		0,43 a 2,84
XI. Me dá satisfação pés.	220	94,4	348	92,3	0,411	1,41
Não me dá sat. pessoal	13	5,6	29	7,7		
TOTAL	233	100,0	377	100,0		0,72 a 2,77
XII. Uma expressão ...	217	96,4	355	95,2	0,539	1,38
Não expressa minhas...	8	3,6	18	4,8		
TOTAL	225	100,0	373	100,0		0,59 a 3,22
XIII. Uma rep. do que ...	225	95,7	362	94,3	0,272	1,37
Não rep. o que ...	10	4,3	22	5,7		
TOTAL	235	100,0	384	100,0		0,64 a 2,94

*significativo a 5%

Fonte: Elaboração própria, 2008

Conforme exposto na tabela 17, a primeira variável selecionada para esta finalidade foi a que diz respeito ao item trabalho. Os resultados demonstram que: as diferenças sobre a percepção do trabalho entre efetivos e temporários segundo o teste de Fisher reside nos itens I e VII.

Em I, há evidência estatística de diferença entre os profissionais categorizados como efetivo e temporário (denotado com um * sempre que o Valor-p ficar menor que 0,05). A razão de chances (Odds ratio) informa que há

aproximadamente duas vezes mais chances de que o temporário ache o trabalho mais interessante.

Justifica-se essa tendência com base nas considerações da busca de experiência dos profissionais temporários, que desejam enriquecer seu currículo com a realização de trabalhos para os quais possuem pouca experiência. Saliente-se a pertinência das considerações feitas por Lapo e Bueno (2008), indicando que o trabalho docente refere-se a um conjunto de ações que extrapolam o espaço sala de aula, pois as atividades extraclasse, enriquecem a aprendizagem dos alunos, ao mesmo tempo em torna o trabalho dos docentes mais motivador.

Para os profissionais efetivos, entretanto, isso não é novidade porque a fuga da rotina, nessa ocasião, é algo a que estes estão acostumados. Assim sendo, essa diferença de percepção e de sentimento em relação ao trabalho, ocorre também porque cada um possui uma maneira diferente de analisar uma mesma realidade.

Vale salientar, com base na teoria das necessidades adquiridas, que os profissionais efetivos têm mais autonomia para realizar um trabalho que o realize e que seja considerado de melhor qualidade porque ele tem segurança do emprego, o que não acontece com os profissionais do quadro temporário, cujo contrato possui prazo limitado de vigência.

No item VII, os temporários se queixam mais de que o trabalho não permite descanso (segundo a razão de chances, há aproximadamente 1,6 vezes mais chances que o professor temporário possua esta opinião diferenciada da opinião do professor efetivo).

Exatamente pelo fato de o professor do quadro efetivo já ter sua carreira estabilizada no magistério, e de já estar acostumado a uma rotina de trabalho que

envolve muito mais horas fora da escola preparando aula, planejando atividades, corrigindo provas e trabalhos, estudando para garantir uma boa performance no seu trabalho, é que essa diferença de opinião encontra sua justificativa.

Na tabela 18, acham-se descritos a perspectiva de avaliação das opiniões dos professores investigados, separados por categoria de vínculo institucional, com relação a variável diretor da escola.

Tabela 18. Comparação da opinião dos professores Temporários e Efetivos através do teste de Fischer e da Razão de chances (*Odds ratio*) para o item diretor da escola.

O diretor da escola	Temporário		Efetivo		Teste Fisher Valor-p	Odds-Ratio e IC 95%
	N	%	n	%		
I. Pede minha opinião...	197	84,9	311	86,1	0,719	0,90
Só me dá ordens	35	15,1	50	13,9		
TOTAL	232	100,0	361	100,0		0,57 a 1,44
II. Me deixa tomar iniciativ.	199	86,9	335	89,6	0,357	0,77
Não permite tomar inic.	30	13,1	39	10,4		
TOTAL	229	100,0	374	100,0		0,46 a 1,28
III. Toma decisões cons.	198	86,8	301	82,5	0,167	1,40
É muito impulsivo...	30	13,2	64	17,5		
TOTAL	228	100,0	365	100,0		0,88 a 2,24
IV. Controle o trabalho...	169	74,1	244	69,5	1,44	1,25
Não me controla ...	59	25,9	107	30,5		
TOTAL	228	100,0	351	100,0		0,86 a 1,82
V. Está sempre presente	222	93,7	336	89,1	0,062	1,81
Raramente está presente	15	6,3	41	10,9		
TOTAL	237	100,0	377	100,0		0,98 a 3,34
VI. Sabe usar a sua autorid.	222	94,9	332	91,7	0,189	1,67
Não tem autoridade	12	5,1	30	8,3		
TOTAL	234	100,0	352	100,0		0,84 a 3,34
VII. Usa sua aut. com cal...	195	84,1	293	80,5	0,326	1,28
Se irrita facilmente	37	15,9	71	19,5		
TOTAL	232	100,0	364	100,0		0,82 a 1,98
VIII. Demonstra que	217	92,3	328	88,2	0,130	1,62
Raramente demonst...	18	7,7	44	11,8		
TOTAL	235	100,0	372	100,0		0,91 a 2,87
IX. Assume suas responsab.	214	91,5	329	89,6	0,483	1,24
Em caso de dificul....	20	8,5	38	10,4		
TOTAL	234	100,0	367	100,0		0,70 a 2,18
X. Incentiva/Oportuniza...	185	83,0	277	79,4	0,328	1,26
Não demonstra int....	38	17,0	72	20,6		
TOTAL	223	100,0	349	100,0		0,82 a 1,96
XI. Reconhece e elogia ...	180	82,2	274	77,2	0,170	1,36
Não demonstra rec....	39	17,8	81	22,8		
TOTAL	219	100,0	355	100,0		0,89 a 2,09

Fonte: Elaboração própria, 2008

Com relação à opinião sobre o diretor da escola, conforme mostrado na tabela 18, não há diferença estatística, segundo o teste exato de Fisher entre as

opiniões dos professores temporários e efetivos. Justifica-se esse resultado pelo papel que esse profissional desempenha na condução de todo o trabalho que se desenvolve na escola, na liderança de todo o grupo que ali labuta.

Pela teoria dos dois fatores de Herzberg (1972), a ausência de uma direção ou de uma supervisão técnica e pessoal eficiente é um agente de descontentamento. Portanto, a direção é um aspecto essencial na motivação, um elemento essencial para a realização de um trabalho motivador, cabendo-lhe a missão de viabilizar as condições necessárias para que isso aconteça.

Na tabela 19, acham-se expostos os dados referentes ao salário, uma variável importante haja vista que dele depende a realização de seus compromissos e também o atendimento de suas necessidades.

Tabela 19. Comparação da opinião dos professores Temporários e Efetivos através do teste de Fischer e da Razão de chances (*Odds ratio*) para o item salário.

Meu salário	Temporário		Efetivo		Teste Fisher Valor-p	Odds-Ratio e IC 95%
	n	%	n	%		
I. Me permite fazer ...	24	10,7	58	15,5	0,111	0,65 0,39 a 1,08
Cobre apenas despesas...	201	89,3	317	84,5		
TOTAL	225	100,0	375	100,0		
II. É coreto pelo trabalho	20	8,5	28	7,6	0,758	1,13 0,62 a 2,06
É pouco em relação ...	214	91,5	339	92,4		
TOTAL	234	100,0	367	100,0		
III. Considera o meu tempo	44	21,9	66	20,4	0,741	1,10 0,71 a 1,68
Meu tempo de serviço...	157	78,1	258	79,6		
TOTAL	201	100,0	324	100,0		
IV. É normal em relação ...	34	15,3	51	13,9	0,631	1,12 0,70 a 1,79
Comparando ao sal...	188	84,7	316	86,1		
TOTAL	222	100,0	367	100,0		
V. Me satisfaz em rel. ...	55	28,4	65	19,7	0,024*	1,61 1,07 a 2,44
Poderia encontrar ...	139	71,6	265	80,3		
TOTAL	194	100,0	330	100,0		
VI. Entre os meus salários...	16	7,1	16	4,4	0,189	1,68 0,82 a 3,44
O total mensal ...	208	92,9	350	95,6		
TOTAL	224	100,0	366	100,0		
VII. Os meus aumentos ...	28	12,8	25	6,8	0,017*	2,01 1,14 a 3,55
Os meus aum. não ...	191	87,2	343	93,2		
TOTAL	219	100,0	368	100,0		
VIII. Os meus aum. acom...	39	17,9	59	16,4	0,649	1,11 0,71 a 1,73
Não existe uma rel...	179	82,1	301	83,6		
TOTAL	218	100,0	360	100,0		

Fonte: Elaboração própria, 2008

As diferenças entre professores temporários e efetivos, segundo o teste de Fisher residem nos itens V e VII. No item V, os temporários estão mais satisfeitos que os efetivos. Essa expressão de satisfação com a remuneração por parte dos temporários, pode ser explicada pela constatação de que, conforme se depreende da teoria de Maslow (1971), a remuneração está dentro de suas expectativas porque o seu trabalho é temporário.

Entretanto, para os funcionários do quadro efetivo, o salário, defasado em razão da política econômica do governo que reduziu o seu poder de compra, bem como a falta de incentivo financeiro para melhorar a qualidade da sua formação, por exemplo, ou como compensação por um serviço extra, não tem a mesma expressão que possui para os funcionários do quadro temporário.

Em face das especificidades do contrato de trabalho ser temporário, algumas vantagens que o profissional do quadro efetivo possui não são extensivas ao pessoal do quadro temporário. Isso repercute sobre a motivação de forma distinta: enquanto os primeiros sentem-se satisfeitos por terem uma fonte de renda, ainda que em caráter provisório; os segundos, querem melhoria nos seus salários, ou pelo menos a correção para manter o seu patamar de consumo.

No item VII os temporários estão com duas vezes mais chances na crença de que os aumentos de salários acompanham a inflação. Isso ocorre porque eles não vivenciaram a defasagem salarial imposta pela conjuntura econômica, ou seja, eles acreditam que haverá compensação que satisfaçam as suas necessidades ou suas metas individuais.

Segundo a perspectiva analítica da teoria da hierarquia das necessidades de Maslow (1971), o salário, ao contrário do que se pensa satisfaz ou insatisfaz, mas não é fonte de motivação. Tal observação parte do pressuposto de que a motivação induzida pelo aspecto monetário como recompensa pelo trabalho realizado, deixa de existir depois de a pessoa ter recebido o aumento.

Entretanto, segundo se depreende dos pressupostos dessa teoria, a correção monetária é fundamental para reduzir a dificuldade em torno do trabalhador em satisfazer as suas necessidades, unicamente com a principal fonte de rendimento de seu trabalho, conforme foi visto anteriormente.

Na tabela 20, a variável em análise corresponde ao item colegas de trabalho. Trata-se de uma variável importante situada no plano das relações interpessoais, capaz de expressar valores como cooperação, solidariedade, senso de equipe e outros aspectos fundamentais para se obter uma educação de qualidade.

Tabela 20. Comparação da opinião dos professores Temporários e Efetivos através do teste de Fischer e da Razão de chances (*Odds ratio*) para o item colegas de trabalho.

Os meus colegas de trabalho ... aparecem	Temporário		Efetivo		Teste Fisher Valor-p	Odds-Ratio e IC 95%
	n	%	n	%		
I. Simpáticos	230	90,6	378	92,6	0,462	0,79
Indiferentes e antipáticos	23	9,1	30	7,4		
TOTAL	253	100,0	408	100,0		0,45 a 1,40
II. Competentes	254	95,8	388	91,9	0,044*	2,02
Pouco competentes	11	4,2	34	8,1		
TOTAL	265	100,0	422	100,0		1,01 a 4,07
III. Trabalhadores	235	96,3	376	93,8	0,204	1,74
Bastante preguiçosos	9	3,7	25	6,2		
TOTAL	244	100,0	401	100,0		0,80 a 3,78
IV. Conscientes de resp.	245	93,9	386	90,0	0,092	1,71
Não levam a sério resp.	16	6,1	43	10,0		
TOTAL	261	100,0	429	100,0		0,94 a 3,09
V. Discretos	203	89,0	370	95,1	0,006*	0,42
Intrometidos	25	11,0	19	4,9		
TOTAL	228	100,0	389	100,0		0,22 a 0,78
VI. Abertos ao diálogo	214	89,5	328	87,2	0,444	1,25
Fechados	25	10,5	48	12,8		
TOTAL	239	100,0	376	100,0		0,75 a 2,09
VII. Calmos	178	80,5	298	80,3		1,01

Nervosos	43	19,5	73	19,7	1,000	0,67 a 1,54
TOTAL	221	100,0	371	100,0		
VIII. Desejosos de progred.	179	78,9	292	77,9	0,839	1,06
Pouco ambiciosos	48	21,1	83	22,1		
TOTAL	227	100,0	375	100,0		0,71 a 1,58
IX. Agradáveis	267	96,0	427	97,5	0,277	0,62
Desagradáveis	11	4,0	11	2,5		
TOTAL	278	100,0	438	100,0		0,27 a 1,46
X. Confiáveis	185	86,0	344	90,3	0,137	0,66
Não há confiança	30	14,0	37	9,7		
TOTAL	215	100,0	381	100,0		0,40 a 1,11
XI. Existe uma real solid.	196	78,4	330	82,3	0,22	0,78
É cada um por si	54	21,6	71	17,7		
TOTAL	250	100,0	401	100,0		0,53 a 1,16
XII. Temos prazer em enc.	183	65,6	312	71,1	0,136	0,77
Não existe rel. fora ...	96	34,4	127	28,9		
TOTAL	279	100,0	439	100,0		0,56 a 1,07

* significativo a 5%

Fonte: Elaboração própria, 2008

Pelos dados acima expostos, verifica-se que, as diferenças estatísticas de opinião entre professores temporários e efetivos, no aspecto atinente a variável colegas de trabalho, ocorreram nos itens II e V. Trata-se de aspectos atinentes as características pessoais de cada profissional, o que, de certa forma, justifica essa divergência de opinião.

A competência, por exemplo, depende da percepção de cada um, pois em educação esse aspecto é considerado imprescindível para realizar um trabalho de qualidade, independente do regime de trabalho a que acham-se submetidos os trabalhadores.

Algumas vezes, a intromissão em vez da discrição, contribui para sanar uma dificuldade, funcionando como estímulo a auto-realização. Isso, segundo a teoria de Maslow (1971), deve ocorrer quando essa intromissão funcionar como estímulo positivo na direção do reconhecimento de melhoria na qualidade do trabalho realizado.

Na tabela 21, aborda-se comparação de opiniões para o item promoções, um ponto nevrálgico dentro do contexto de análise da motivação entre o grupo de profissionais investigados.

Tabela 21. Comparação da opinião dos professores Temporários e Efetivos através do teste de Fischer e da Razão de chances (*Odds ratio*) para o item promoções.

As promoções	Temporário		Efetivo		Teste Fisher Valor-p	Odds-Ratio e IC 95%
	n	%	n	%		
I. Temos promoções reg. ...	31	14,0	45	12,1	0,528	1,18
As promoções são raras ...	191	86,0	326	87,9		0,72 a 1,92
TOTAL	222	100,0	371	100,0		
II. Somente dependem da	64	30,8	84	24,4	0,113	1,38
As promoções depen. ...	144	69,2	260	75,6		0,94 a 20,2
TOTAL	208	100,0	344	100,0		
III. As regras de prom....	60	27,3	90	24,9	0,558	1,13
Não se conhece regras...	160	72,7	272	75,1		0,78 a 1,66
TOTAL	220	100,0	362	100,0		
IV. Fazemos muitos ...	45	21,4	52	14,7	0,049*	1,58
A formação ajuda	165	78,6	302	85,3		1,02 a 2,46
TOTAL	210	100,0	354	100,0		
V. A análise de desemp....	68	35,1	75	22,7	0,003*	1,83
A anal. de desemp. é ...	126	64,9	255	77,3		1,24 a 2,71
TOTAL	194	100,0	330	100,0		
VI. A maneira como as ...	38	20,5	51	15,9	0,225	1,36
As promoções são ...	147	79,5	269	84,1		0,86 a 2,17
TOTAL	185	100,0	320	100,0		
VII. Já fui promovido ...	37	16,6	107	31,7	0,000*	0,43
Nunca fui promovido	186	83,4	231	61,3		0,28 a 0,65
TOTAL	223	100,0	338	100,0		
VIII. Consider. o cargo...	52	24,9	86	26,5	0,687	0,92
Minhas chances ...	157	75,1	238	73,5		0,62 a 1,37
TOTAL	209	100,0	324	100,0		

* significativo a 5%

Fonte: Elaboração própria, 2008

Pelas informações que constam na tabela 20, verifica-se que, as diferenças estatísticas de opinião entre professores temporários e efetivos, no aspecto concernente a variável promoções, ocorreram nos itens IV, V e VII.

A primeira divergência refere-se às regras de promoção que devem ser claras e definidas. Entretanto, tais regras só são aplicáveis aos profissionais do quadro

efetivo, os quais, inclusive são abrangidos pelo plano de cargos, carreira e salários, sendo, portanto uma fonte importante de motivação.

A segunda categoria de opiniões diferentes engloba a questão referente ao desempenho, outro aspecto que envolve avaliação de cada funcionário para verificar se este preenche os requisitos necessários para obter a promoção pretendida, sendo também um aspecto contemplado no plano de cargos, carreira e salários.

A terceira categoria que ensejou diferentes opiniões entre os sujeitos investigados foi o ato de promoção em si. Aqui mais uma vez reforça-se a afirmação de que isso só atinge o funcionário do quadro efetivo, que são o alvo dessa praxe contida no plano de cargos, carreira e salários da categoria de profissionais investigados nesse estudo.

Vê-se, portanto, que a variável promoções, segundo os dados dessa pesquisa é visto como mecanismo de ascensão profissional, na medida em que para ter esse benefício que funciona como fonte de motivação, o profissional, deve preencher certos requisitos definidos no mecanismo de avaliação do plano de cargos, carreira e salários do Governo do Estado que é a sua fonte empregadora.

Entretanto, deve ser dito que essa afirmação é válida apenas para os profissionais do quadro efetivo, embora seja uma variável que revela expectativa quanto à progressão funcional, envolvendo, inclusive remuneração diferenciada entre os diferentes níveis.

CAPÍTULO V

Á TÍTULO DE CONCLUSÃO

Uma leitura atenta das teorias de conteúdo motivacional permite verificar que, no trato com os profissionais ligados ao magistério, é de fundamental importância reconhecer as necessidades humanas, vistas como fonte de motivação, ou seja, para serem satisfeitas, as necessidades dependem de trabalho e estes, por sua vez dependem de fatores impulsionadores.

Essa compreensão foi fundamental no estudo do perfil motivacional desses profissionais que desempenham um papel fundamental no contexto das políticas sociais: exercem a nobre missão de formar pessoas, de qualificá-las para o trabalho e de prepará-las para exercer plenamente a sua cidadania.

O trabalho de Maslow (1971), McGregor (1973), Herzberg (1972), McClelland (1971) e de outros que procuraram, em suas teorias, demonstrar que o próprio trabalho é um grande liberador de motivação, satisfazendo as necessidades superiores de crescimento do ser humano, foram discutidas nesse estudo, relacionando-as ao trabalho dos profissionais ligados ao magistério da Paraíba.

Estes autores também procuraram demonstrar que, os fatores que causam satisfação são determinantes de comportamento humano positivo, a partir de respostas dado pelo intelecto humano. Ou seja: o sentido de satisfação é também uma necessidade, a qual serve como centro de organização do comportamento em determinado momento.

Em outras palavras, as necessidades mobilizam os recursos que cada pessoa possui, canalizando-os para o alcance de determinados objetivos ou metas. O

argumento aqui apresentado serve para demonstrar que a motivação engloba também a realização e a busca de crescimento que leva ao alcance da satisfação pessoal como parte da dinâmica do desempenho pessoal em relação ao trabalho.

Isso significa compreender que a satisfação com o trabalho decorre das condições ambientais oferecidas pela empresa e é provocada por um fator motivacional que resulta num determinado padrão de desempenho positivo, ou acima da média. No caso específico dos profissionais da área da educação, por exemplo, o binômio eficiência e qualidade é indissociável, e deve se fazer presente no trabalho que, cada profissional para que seus alunos possam vislumbrar a perspectiva de conquista da cidadania como indicativo de qualidade do trabalho desenvolvido em cada unidade de ensino desse país.

Assim sendo, considera-se que, a satisfação funciona, como um reforço positivo para um bom desempenho, ao contrário da insatisfação ou frustração que funcionam como um reforço negativo. A teoria de Herzberg (1972) é pródiga nessa demonstração por separar os agentes de motivação dos fatores motivacionais e, conforme visto nesse estudo, como fonte de motivação decorrente dos pressupostos dessa teoria, entre os profissionais ligados ao magistério prevaleceu à realização pessoal decorrente do conteúdo intrínseco ao próprio trabalho.

A necessidade de realização pessoal é adequada para explicar o comportamento dos profissionais do magistério paraibano na direção de suas conquistas, por corresponder ao impulso de buscar a excelência, de realizar coisas com relação a um conjunto de padrões, de empenhar-se em lutar para ter sucesso. A satisfação dessa necessidade, também presente na teoria de McClelland (1971), depende do potencial de cada pessoa e do seu comprometimento em fazer as coisas

bem feitas, de investir no seu potencial e de torna-se bem-sucedida nas atividades que realiza.

Dito de outra forma: a necessidade de realização é fruto das expectativas de cada pessoa em realizar suas aspirações, em ter oportunidade de poder qualificar-se e crescer dentro da empresa, por exemplo. Trata-se de um atributo que pode ser intrínseco, o que faz com que as pessoas sintam entusiasmo pelo trabalho em si e pela cultura e vida da organização. Isso é exatamente o que acontece com os profissionais do magistério paraibano que, sentem-se valorizados não pela remuneração que recebem, mas, pelo reconhecimento da sociedade da função social do trabalho que realizam.

É fato que a necessidade de realização implica em responsabilidade individual ampliada. O que facilita a motivação decorrente da necessidade de realização é a construção de um bom ambiente de trabalho, no qual todos se sintam úteis, respeitados, seguros e com liberdade de expressão, de sentimentos e de sua criatividade. Aliás, onde existe motivação, a criatividade aflora, e a organização, via de regra, consegue atingir ótimos resultados.

Na prática administrativa envolvendo o processo de gestão de pessoas, não há como dizer o que motiva mais uma pessoa do que outra, principalmente, em relação ao campo do trabalho dos profissionais ligados ao magistério. Nesse campo de atuação, o conhecimento das necessidades humanas é, na visão dos autores consultados para a elaboração desse trabalho, de fundamental importância para evitar frustrações, e, simultaneamente, conseguir obter soluções positivas para o alcance dos objetivos individuais e organizacionais.

Segundo se depreende da teoria da expectativa, por exemplo, a partir das colocações feitas por Vroom (1964), os fatores indicativos de motivação no trabalho,

dependem da valência com que estes são avaliados. Entende-se por valência o poder do elemento motivador que, no caso dos profissionais investigados, é consequência da alta força do seu poder de realização individual.

No estudo do perfil motivacional dos profissionais investigados, essa realização individual se faz presentes em variáveis como: relacionamento com o diretor da escola, salário, relacionamento com colegas, promoções e perspectiva de mudança de emprego. Esses aspectos também se fazem presentes na argumentação desenvolvida por McGregor (1973) em torno da teoria “Y”, haja vista que esses profissionais ligados ao magistério paraibano trabalham com expectativa de qualquer recompensa financeira adicional mas trabalham pelo prazer de trabalhar, de sentir-se útil e de realizar-se como profissional e como ser humano.

Independente de ser enquadrado na categoria de profissional ligado ao quadro efetivo ou ao quadro permanente, ou seja, independente do vínculo mantido com a sua instituição empregadora, os profissionais do magistério paraibano entendem que a política educacional em nosso país ainda deixa muito a desejar, seja na quantidade de recursos destinados a essa atividade, seja na definição de suas fontes de financiamento, ou mesmo na adoção de medidas que visem a melhoria da qualidade de ensino.

Faz-se oportuno destacar que, enquanto elemento situado na base do sistema educacional, o professor responde às expectativas de vários atores envolvidos, direta ou indiretamente, com as suas atividades cotidianas: o coordenador, o supervisor, o diretor, os alunos, os pais e a sociedade como um todo. No estudo do perfil motivacional do magistério paraibano, abrangendo a rede estadual de ensino, verificou-se que, essas expectativas são plenamente atendidas.

Tal afirmação encontra-se respaldada na verificação que, formou-se entre esses atores, uma consciência de que o grupo de trabalho, envolvendo todos os elementos que interagem com essas escolas, exercendo influência no alcance dos resultados da qualidade do ensino. Isso implica em relacionamentos, em amizades no ambiente de trabalho, interfere no lado social que, por sua vez, influencia na satisfação e motivação para o trabalho, devendo assumir a forma de colocação para que os objetivos da qualidade sejam alcançados.

Não é de se estranhar, portanto, que os profissionais em regime de trabalho temporário vejam nessas escolas uma grande oportunidade para aprender e desenvolver sua capacidade de ministrar seus conhecimentos. Isso representa uma forma de investimento pessoal na capacitação e a geração de oportunidade para o uso do potencial de aplicado a uma realidade prática. Essa estratégia, de fato, contribui para torná-los mais competentes e, portanto, preparados para enfrentar o desafio de implementar as melhorias contínuas tendo em vista a obtenção de melhor qualidade do processo ensino aprendizagem.

Sabe-se que não é usual nas escolas públicas da Paraíba, dentro do seu modelo de gestão de recursos humanos, a adoção da estratégia de recompensar e de reconhecer o mérito do trabalho de seus profissionais, premiando-os pelo resultado acima da média, por exemplo. Entretanto isso não funciona como empecilho para que essas pessoas possam desempenhar um trabalho de qualidade. Filosofia essa que coloca as pessoas em primeiro lugar; é uma empresa onde o desempenho é premiado de forma visível e é um pré-requisito para promoções.

As promoções, entretanto, não fazem parte do perfil motivacional da população investigada, em face das peculiaridades existentes na política de

remuneração que é definida pelo Governo do Estado. O mesmo ocorre com as premiações; embora, isso não seja usado como desculpa para aqueles que exercem a profissão como forma de realização de um sonho acalentado de longa data, para deixar de mostrar o seu empenho e sua capacidade de trabalho.

Ao contrário, o que se vê nesse perfil motivacional, é o empenho, a boa vontade, a dedicação, apenas pelo reconhecimento de ter feito e de ainda continuar fazendo um trabalho de qualidade; pois, se isso não ocorrer, ou seja, se a mobilização desse esforço pessoal não for considerada compensadora, mesmo no plano da realização pessoal, a tendência é de que esses profissionais passem a vislumbrar o abandono da profissão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da Instrução pública no Brasil (1500-1889)**. São Paulo:EDUC/ Brasília:INEP/MEC, 1989. 3 p.

ANDREW, M. **O Valor humano da empresa: valorização das pessoas como ativos**. São Paulo: Prentice Hall, 2003.

BEUST, L. H. **Ética, Valores Humanos e Proteção à Infância e Juventude em Pela Justiça na Educação**. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2000.

BORGES, Vera Lúcia Abrão. **A instrução pública primária na fala da elite mineira: 1892 a 1898**. Tese de Doutorado, PUC-SP, 1998.

BERGAMINI, C. W. **Motivação nas Organizações**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1997.
_____ **Psicologia Aplicada à Administração de Empresas**. São Paulo: Atlas, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Ridell, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei n. 9.394, de 24 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, 7º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial, Brasília, de 26 dez.1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Plano de Qualidade para a Educação Básica. Diagnóstico e ações para elevar o nível de qualidade do ensino nas escolas brasileiras**. Brasília: MEC, SEB, 2005.

CAMPOS, M. R. **Profissão Docente: Novas Perspectivas no Contexto do Século XXI** em O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina. – Brasília: CONSED, UNESCO, 2007.

CASASSUS, J. **A escola e a desigualdade**. Brasília: Plano Editora, 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, **Escassez de Professores no Ensino Médio: Soluções Estruturais e Emergenciais**. Brasília: CNE, 2007

CODA, Roberto. **A insatisfação no trabalho**. São Paulo: Momento, jan-fev, 1996.

DOURADO, L. F. **A Qualidade da Educação: conceitos e definições**. Brasília: Inep:2007

DRUCKER, P. F. **Fator humano e desempenho**: o melhor de Peter F. Drucker sobre administração. São Paulo: Pioneira, 1981.

ESTEVE, J. M. **Bem-Estar e Saúde Docente** em Revista Prelac. Santiago: Unesco:2005.

FAORO, R. **Os Donos do Poder: Formação do Patrimônio Político Brasileiro**. 3ª ed. São Paulo: Globo, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, M. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Projeto da escola cidadã: a hora da sociedade**. São Paulo: IPF, 1994.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2005

GUIMARÃES, F. R. **Como fazer? Diretrizes para realização de trabalhos monográficos**. 2ª ed. Campina Grande: EDUEP, 2003. .

GUIMARÃES, S. E. R. **Avaliação do estilo motivacional do professor: adaptação e validação de um instrumento**. Campinas: 2003

HERZBERG, F. **Work and The Nature of Man**. 6ª ed. New York: World Publishing, 1972

HOBBSAWM, E. **A Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1989**. São Paulo: Companhia da Letras.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar: Sinopse Estatística da Educação Básica – 2003**. Brasília, 2004a.

_____. Data Escola Brasil. Disponível em: <<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br> > . Acesso em: 18 fev. 2004b.

IOSCHPE, G. **A Ignorância custa um mundo: o valor da educação no desenvolvimento do Brasil**. São Paulo: Francis, 2004.

LAPO, F. R. e BUENO, B. O. **O Abandono do Magistério: Vínculos e rupturas com trabalho docente**. São Paulo: Psicologia USP, 2002.

LÉVY-LEBOYER, C. **A Crise das Motivações** / tradução Cecília Whitaker Bergamini, Roberto Corda. São Paulo: Atlas, 1994.

MAQUIAVEL, N. **O Príncipe**. São Paulo: Círculo de Livro, 1989.

MARCÍLIO, M. L. **História da educação em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial de São Paulo, 2005

MASLOW, Abraham H. **Introdução à psicologia do ser**. 2.ed. Trad. de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Eldorado, [s.d.].

_____. **Motivation and personality**. New York: Harper e Row, 1954.
147

_____. **Eupsychian management: a journal**. Homewood: Irwin-Dorsey, 1965.

_____. **New introduction: religions values and peak-experiences**. In: Journal of Transpersonal Psychology, 2 (2), 1970.

_____. **The farther reaches of human nature**. New York: Viking, 1971.

MCCLELLAND, David. **Assessing human motivation**. Nova York: General Learning Co., 1971.

MCGREGOR, D. **Motivação e Liderança**. Tradução de Alzira Machado Kawall São Paulo: Editora Brasiliense, 1973.

MONLEVADE, J. A. C. **Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores de Educação Básica Pública**. Campinas: Unicamp, 2000.

MORDUCHOWICZ, A. **Nº 23 Carreiras, Incentivos e Estruturas Salariais Docentes**, Rio de Janeiro: PREAL, 2003.

MURILLO, J. **Uma panorâmica da carreira docente na América Latina** em Revista Prelac. Santiago: Unesco:2005.

OLIVEIRA, R. P. e ARAÚJO, G. C. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação**, Revista Brasileira de Educação, 2004

PARAIBA, Governo do Estado: Lei nº 7.419, de 15 de outubro de 2003. Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público do Estado Paraíba. Paraíba, 2003.

PARAIBA, Governo do Estado: Lei nº disponibilidade, de 04 de outubro de 2007. Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público do Estado Paraíba. Paraíba, 2003.

PINHEIRO, A. C .F. **Da Era das Cadeiras Isoladas à Era dos grupos escolares na Paraíba**. Campinas, 2001.

PMJP ou PROCON,
http://www.joaopessoa.pb.gov.br/secretarias/procon/pesquisas/2007_0401_mensa_esc_ol.pdf acessado em 24/08/2007

PORTELA, Patrícia de Oliveira. **Apresentação de trabalhos acadêmicos de acordo com as Normas de Documentação da ABNT: informações básicas**. Uberaba: Universidade de Uberaba, 2005

REEVE, J. O. **Motivação e Emoção**. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006
 REGIANI, M. C. **Fatores de satisfação e insatisfação no trabalho do professor, a partir da teoria da motivação e higiene de F. Herzberg**. Curitiba, 2001.

RODRIGUES, D. F. **Aspectos Comportamentais da Gestão de Pessoas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: FGV Management – Cursos de Especialização, 2001.

SANTOS, I. E. **Manual de métodos técnicas de pesquisa científica**. 5ª ed. Niterói: Impetus, 2005.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas, 2005

_____. **Escola e democracia**. 30 ed. São Paulo: Autores Associados, 1995.

_____. **A nova lei da educação: LDB trajetória, limites e perspectivas**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

_____. **Política e educação no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973

SCHWARTZMAN, S. **Gustavo Capanema e a Educação Brasileira**, 03/08/2007
<http://www.schwartzman.org.br/simon/ação>

SILVA, J. I. **Formação do educador e educação política**. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, W. R. e RODRIGUES, C. M. C. **Motivação nas Organizações**. São Paulo: Editora Atlas, 2007.

SOARES, S. **Aprendizado e seleção: uma análise da evolução educacional brasileira de acordo com uma perspectiva de ciclo de vida**. Brasília: Ipea:2006

THOMAS, R. J.; NELSON, J. K. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

UNESCO, **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990.

VEIGA, I. P. (Org.). **Projeto político da escola: uma construção possível**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1996.

VERGARA, S.C. **Gestão de pessoas**. São Paulo: Atlas, 2000.

_____. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

VROOM, V. H. **Work and Motivation**. New York: John Wiley, 1964

XAVIER, A. C. R. **A Gestão da Qualidade e a Excelência dos Serviços Educacionais: Custos e Benefícios de sua Implantação**. Rio de Janeiro: IPEA, 1996

APÊNDICE

UFPB – Universidade Federal da Paraíba
PPGA – Programa de Pós-graduação em Administração
Mestrado em Administração

QUESTIONÁRIO

Prezado (a) Docente,

O instrumento abaixo integra uma pesquisa em andamento neste estado, com o objetivo de analisar um aspecto importante no processo de ensino-aprendizagem. Considerando que, na maioria das ocasiões, os professores relatam que pouco são ouvidos no momento da implantação de reformas e adoção de novas práticas, acreditamos que este questionário proporcionará um visão real e concreta dos aspectos consultados.

Respondendo este material, você terá oportunidade de se pronunciar, de forma totalmente anônima, não havendo qualquer identificação, permitindo que seus posicionamentos sejam francos, mesmo que considere o tema delicado ou difícil de ser abordado.

Contamos com sua contribuição, para conclusão deste trabalho que, temos certeza, proporcionará resultados significativos e indicará caminhos para uma educação de qualidade.

Agradecemos sua colaboração,

Júlio Cezar da C R Viana

QUESTIONÁRIO

BLOCO I (Favor marcar apenas uma opção em cada questão)

1. Há quanto tempo você trabalha no magistério?

- A. até 2 anos
 B. de 2 a 5 anos
 C. de 5 a 10 anos
 D. de 11 a 15 anos

- E. de 16 a 20 anos
 F. de 21 a 25 anos
 G. de 26 a 30 anos
 H. mais de 30 anos

2. Você é do sexo:

- A. FEMININO

- B. MASCULINO

3. Qual é a sua faixa etária?

- A. menor que 25 anos
 B. de 25 a 30 anos
 C. maior que 30 e menor que 35 anos
 D. de 35 a 40 anos
 E. maior que 40 e menor que 45 anos

- F. de 45 a 50 anos
 G. maior que 50 e menor que 55 anos
 H. de 55 a 60 anos
 I. maior que 60 anos

4. Estado civil:

- A. solteiro(a)
 B. vive em união estável
 C. casado(a)

- D. separado(a)
 E. divorciado(a)
 F. viúvo(a)

5. Quantos filhos você tem?

- A. nenhum
 B. um
 C. dois
 D. três

- E. quatro
 F. cinco
 G. seis
 H. mais de 6

6. Qual é o seu nível de escolaridade?

- A. Ensino Fundamental
 B. Ensino Médio

- C. Superior
 D. Pós-graduação

7. Faixa salarial na qual você se encaixa:

- A. até um SM
 B. de um a dois SM
 C. de dois a três SM

- D. de três a quatro
 E. de quatro a cinco SM
 F. mais de cinco SM

SM – salário mínimo

8. Seu vínculo funcional com a Secretaria de Educação é:

- A. temporário

- B. efetivo

9. Em relação ao seu emprego, qual é a sua:

Carga horária? _____

Qtd. de alunos? _____

BLOCO II (Favor marcar apenas uma opção em cada questão)

A seqüência do questionário é simples de preencher:

Existem duas frases que são mais ou menos contraditórias. Você deve colocar um (X) no parêntese que melhor represente seu desejo em relação aos fatores que melhor caracterizam a sua motivação no trabalho.

1. O meu trabalho propriamente dito é:

- | | | | | |
|------|--|--------------------------|--|--------------------------|
| I | A. interessante | <input type="checkbox"/> | B. pouco interessante | <input type="checkbox"/> |
| II | A. variável | <input type="checkbox"/> | B. monótono | <input type="checkbox"/> |
| III | A. fácil | <input type="checkbox"/> | B. difícil | <input type="checkbox"/> |
| IV | A. não é perigoso | <input type="checkbox"/> | B. perigoso | <input type="checkbox"/> |
| V | A. útil | <input type="checkbox"/> | B. inútil | <input type="checkbox"/> |
| VI | A. me permite tomar a iniciativa | <input type="checkbox"/> | B. rotineiro | <input type="checkbox"/> |
| VII | A. me deixa tempo para descansar | <input type="checkbox"/> | B. não permite descanso | <input type="checkbox"/> |
| VIII | A. permite usar meus conhecimentos | <input type="checkbox"/> | B. não tem relação com meus conhecimentos | <input type="checkbox"/> |
| IX | A. da consciência de responsabilidade | <input type="checkbox"/> | B. não tem muita responsabilidade | <input type="checkbox"/> |
| X | A. me permite ter contato freqüente com outras pessoas | <input type="checkbox"/> | B. não me oferece oportunidade de contato com outras pessoas | <input type="checkbox"/> |
| XI | A. me dá satisfação pessoal | <input type="checkbox"/> | B. não me dá satisfação pessoal | <input type="checkbox"/> |
| XII | A. uma expressão de minhas habilidades dominantes | <input type="checkbox"/> | B. não expressa minhas habilidades | <input type="checkbox"/> |
| XIII | A. uma representação do que gosto de fazer | <input type="checkbox"/> | B. não representa o que gosto de fazer | <input type="checkbox"/> |

2. O Diretor da escola:

- | | | | | |
|-----|--|--------------------------|---------------------------------------|--------------------------|
| I | A. pede minha opinião sobre o trabalho a ser feito | <input type="checkbox"/> | B. só me dá ordens | <input type="checkbox"/> |
| II | A. me deixa tomar iniciativas | <input type="checkbox"/> | B. não me permite tomar iniciativas | <input type="checkbox"/> |
| III | A. toma decisões conscientes | <input type="checkbox"/> | B. é muito impulsivo em suas decisões | <input type="checkbox"/> |

IV	A. controla o trabalho a ser feito	<input type="checkbox"/>	B. não me controla muito	<input type="checkbox"/>
V	A. está sempre presente	<input type="checkbox"/>	B. raramente está presente quando precisamos dele	<input type="checkbox"/>
VI	A. sabe usar sua autoridade	<input type="checkbox"/>	B. não tem autoridade	<input type="checkbox"/>
VII	A. usa sua autoridade com calma e benevolência	<input type="checkbox"/>	B. se irrita facilmente	<input type="checkbox"/>
VIII	A. demonstra que gosta de trabalho bem feito	<input type="checkbox"/>	B. raramente demonstra sua satisfação	<input type="checkbox"/>
IX	A. assume suas responsabilidades diante de dificuldades	<input type="checkbox"/>	B. em caso de dificuldades deixa a responsabilidade para o subordinado	<input type="checkbox"/>
X	A. incentiva/oportuniza meu crescimento pessoal	<input type="checkbox"/>	B. não demonstra interesse pelo meu desenvolvimento pessoal	<input type="checkbox"/>
XI	A. reconhece e elogia meu trabalho	<input type="checkbox"/>	B. não demonstra reconhecimento pelo meu trabalho	<input type="checkbox"/>
3. Meu salário				
I	A. me permite fazer algumas despesas extras	<input type="checkbox"/>	B. cobre apenas despesas normais	<input type="checkbox"/>
II	A. é correto pelo trabalho que faço	<input type="checkbox"/>	B. é pouco em relação ao que faço	<input type="checkbox"/>
III	A. considera o meu tempo na organização	<input type="checkbox"/>	B. meu tempo de serviço conta pouco em relação ao que ganho	<input type="checkbox"/>
IV	A. é normal em relação aos salários pagos pelas organizações de pessoas do mesmo tipo	<input type="checkbox"/>	B. comparando ao salário de outras categorias de pessoal é insuficiente	<input type="checkbox"/>
V	A. me satisfaz em relação aos salários pagos pelas organizações do mesmo tipo	<input type="checkbox"/>	B. poderia encontrar um melhor em outras empresas	<input type="checkbox"/>
VI	A. entre o meu salário e os prêmios que espero ganhar conto sempre com uma quantia a mais no fim do mês	<input type="checkbox"/>	B. o total mensal que ganho é sempre o mesmo no fim do mês	<input type="checkbox"/>
VII	A. os meus aumentos de salário acompanham a inflação	<input type="checkbox"/>	B. os meus aumentos não acompanham a inflação	<input type="checkbox"/>
VIII	A. existe uma relação entre o meu salário e meu nível de estudo e de informação	<input type="checkbox"/>	B. não existe uma relação entre meu salário e meu nível de estudo e informação	<input type="checkbox"/>

4. Os meus colegas de trabalho em geral aparecem:

- | | | | | |
|--|--|--------------------------|---|--------------------------|
| I | A. simpáticos | <input type="checkbox"/> | B. indiferentes e antipáticos | <input type="checkbox"/> |
| II | A. competentes | <input type="checkbox"/> | B. pouco competentes | <input type="checkbox"/> |
| III | A. trabalhadores | <input type="checkbox"/> | B. bastante preguiçosos | <input type="checkbox"/> |
| IV | A. conscientes de suas responsabilidades | <input type="checkbox"/> | B. não levam a sério responsabilidades | <input type="checkbox"/> |
| V | A. discretos | <input type="checkbox"/> | B. intrometidos | <input type="checkbox"/> |
| VI | A. abertos ao diálogo | <input type="checkbox"/> | B. fechados | <input type="checkbox"/> |
| VII | A. calmos | <input type="checkbox"/> | B. nervosos | <input type="checkbox"/> |
| VIII | A. desejosos de progredir | <input type="checkbox"/> | B. pouco ambiciosos | <input type="checkbox"/> |
| No trabalho as relações com os meus colegas são: | | | | |
| IX | A. agradáveis | <input type="checkbox"/> | B. desagradáveis | <input type="checkbox"/> |
| X | A. confiáveis | <input type="checkbox"/> | B. não há confiança | <input type="checkbox"/> |
| XI | A. existe uma real solidariedade entre nós | <input type="checkbox"/> | B. é cada um por si | <input type="checkbox"/> |
| Fora do trabalho: | | | | |
| XII | A. temos prazer em nos encontrar | <input type="checkbox"/> | B. não existe relações fora do trabalho | <input type="checkbox"/> |

5. As promoções

Na minha Organização:

- | | | | | |
|-----|--|--------------------------|---|--------------------------|
| I | A. temos promoções regulares | <input type="checkbox"/> | B. as promoções são raras e irregulares | <input type="checkbox"/> |
| II | A. as promoções dependem somente da competência | <input type="checkbox"/> | B. as promoções dependem somente dos superiores | <input type="checkbox"/> |
| III | A. as regras de promoções são claras e conhecidas por todos | <input type="checkbox"/> | B. não se conhece regras de promoções | <input type="checkbox"/> |
| IV | A. fazemos muitos cursos, o que nos permite ser promovidos | <input type="checkbox"/> | B. a formação ajuda pouco na promoção | <input type="checkbox"/> |
| V | A. a análise de desempenho tem um papel importante nas promoções | <input type="checkbox"/> | B. análise de desempenho é uma formalidade, não conta nas promoções | <input type="checkbox"/> |
| VI | A. a maneira como as promoções são feitas me satisfaz | <input type="checkbox"/> | B. as promoções são feitas de maneira injusta | <input type="checkbox"/> |

VII | A. já fui promovido (a) uma ou mais vezes B. nunca fui promovido (a)

VIII | A. considerando o cargo que ocupo tenho boas chances de ser promovido (a) B. minhas chances de promoção são poucas

6. Você pensa em mudar de emprego?

I | A. sim B. não

Se sim, o que você procura nesse novo trabalho?

7. Você pensa que será fácil encontrar este novo trabalho? Por quê?

BLOCO III (Favor marcar apenas uma opção em cada questão)

1. A sua renda, como professor (a), no orçamento doméstico é considerada como:

A. principal B. complementar

2. Como considera o seu salário como professor (a)?

A. insuficiente B. complementar C. supervalorizado

3. Tem havido possibilidades de progresso profissional na sua carreira?

() Sim. De que tipo? _____

() Não. Por quê? _____

4. O que determinou a sua escolha profissional como professor (a)?

A. desejo anterior B. sobrevivência C. status

5. Pensa em mudar de profissão?

A. sim B. não

6. Sinto-me frustrado (a) com meu trabalho? () Não

() Sim

Intensidade:

() Muito fraco () Moderado () Muito Forte

7. O trabalho direto com os alunos causa-me muito stress? Não Sim

Intensidade:

 Muito fraco Moderado Muito Forte**8. Relaciono-me com facilidade com os problemas de meus alunos?** Não Sim

Intensidade:

 Muito fraco Moderado Muito Forte**9. Sinto que influencio positivamente os alunos através do meu trabalho?** Não Sim

Intensidade:

 Muito fraco Moderado Muito Forte**10. Sinto-me muito feliz após realizar um trabalho bem próximo ao aluno?** Não Sim

Intensidade:

 Muito fraco Moderado Muito Forte**11. Sinto que no meu trabalho tenho realizado coisas que valem a pena?** Não Sim

Intensidade:

 Muito fraco Moderado Muito Forte**12. No meu trabalho, relaciono-me muito calmamente com os problemas emocionais que aparecem?** Não Sim

Intensidade:

 Muito fraco Moderado Muito Forte**13. Você trabalha como professor(a) em outra rede de ensino?** Não Sim

Se sim:

 Privada Federal Municipal**14. Em relação ao seu outro emprego, qual é a sua:**

Carga horária? _____

Qtd. de alunos? _____

BLOCO IV (Favor marcar apenas uma opção em cada questão)

1. Em sua opinião, os recursos destinados à Educação são suficientes?

- I | A. sim B. não

2. Em sua opinião, quem é o principal financiador da Educação?

- I | A. Governo Federal C. Governo Municipal
 B. Governo Estadual D. Não sei

3. Em sua opinião, a nova Lei que regulamenta o financiamento da Educação (FUNDEB) proporcionará vantagens imediatas ao professor?

- I | A. sim B. não

Se sim, cite a que considera mais importante:

4. Seu/sua(s) filho/a(s) estuda(m) na escola em que você trabalha?

- I | A. sim B. não

Por quê?

5. Em sua opinião, o que melhoraria a qualidade de ensino (cite apenas uma ação)?

6. Em que momento você decidiu ser Professor?

- A. sempre sonhei ser professor C. um ano antes de começar a trabalhar
 B. nunca tinha pensado até começar a trabalhar D. ainda não decidi

Agradecemos mais uma vez por sua colaboração.
 Muito obrigado!