

**MOTIVAÇÃO DO PROFESSOR COMO FERRAMENTA ALAVANCADORA DA  
QUALIDADE DO ENSINO**

**WILLIAM SOARES SILVEIRA**

**MOTIVAÇÃO DO PROFESSOR COMO FERRAMENTA ALAVANCADORA DA  
QUALIDADE DO ENSINO**

**WILLIAM SOARES SILVEIRA**

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação - Área de Concentração: Instituição Educacional, Organização e Gestão.

Orientador:  
Prof. Dr. José Camilo dos Santos Filho

370  
S583m

Silveira, William Soares

Motivação do professor como ferramenta  
alavancadora da qualidade do ensino / William  
Soares Silveira. – Presidente Prudente, 2012.  
78 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) -  
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste,  
Presidente Prudente, SP, 2012.

Bibliografia.

Orientador: José Camilo dos Santos Filho.

1. Professor formação. 2. Educação. 3. Ensino  
público. 4. Qualidade. I. Título.

**WILLIAM SOARES SILVEIRA**

**MOTIVAÇÃO DO PROFESSOR COMO FERRAMENTA ALAVANCADORA DA  
QUALIDADE DO ENSINO**

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação - Área de Concentração: Instituições de Ensino, Organização e Gestão.

Presidente Prudente, 06 de dezembro 2012.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof. Dr. Jose Camilo dos Santos Filho  
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste  
Presidente Prudente-SP

---

Profa. Dra. Ivone Tambelli Schmidt  
Universidade do Oeste Paulista - Unoeste  
Presidente Prudente - SP

---

Prof. Dr. Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi  
Universidade Estadual do Interior Paulista - Unesp  
Presidente Prudente - SP

## DEDICATÓRIA

Ao amor.

À vida.

Ao amor da minha vida.

À Claudete!

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus mestres, em especial ao meu orientador Prof. Camilo, por toda dedicação, paciência, competência e estímulos.

Aos colegas do SENAC – Presidente Prudente, pelo exemplo de competência, dedicação à carreira e inesgotável bom humor.

Por melhor que sejamos, sempre encontraremos alguém que faça o que fazemos em menor tempo, com melhor qualidade e menor custo. De nada vale brilhantes ideias e projetos se delas não resultar uma ação que melhore a vida das pessoas.

(domínio popular)

## RESUMO

### **Motivação do professor como ferramenta alavancadora da qualidade do ensino**

O propósito desta pesquisa foi identificar junto a professores de escolas públicas do Estado de São Paulo (1) as causas de insatisfação, (2) os fatores de motivação em suas respectivas fases de carreira, (3) sugestões de metas desafiadoras em suas carreiras profissionais, (4) suas preferências entre desafios individuais e coletivos, e (5) dentro dos parâmetros do Estatuto do Magistério estadual, estímulos que possam ser usados em um plano alavancador da qualidade de ensino. A escolha dos sujeitos foi feita em duas escolas públicas do Estado de São Paulo, ambas situadas na cidade de Presidente Prudente. A primeira localiza-se na área central da cidade, tem 3000 alunos, classificando-se como de grande porte, e, segundo o Mapa de Exclusão Social de Presidente Prudente, está situada na área de inclusão social. A segunda escola, localizada em bairro de “média exclusão social”, segundo o mesmo critério geográfico aplicado à primeira escola, tem 1300 alunos, classificando-se como de porte médio. O método escolhido foi o de pesquisa qualitativa, utilizando o estudo de dois casos. A coleta de dados foi realizada mediante um roteiro de entrevista semiestruturada, tomando-se o cuidado de eliminar nome, data ou dados que pudessem levar à identificação do professor entrevistado. Foram entrevistados catorze professores de todas as fases de carreira e idade. Também foi utilizada a observação dos locais de trabalho do professor visando amparar e dar suporte às declarações colhidas, validando-as. Por fim, foram identificados pelos professores na atual legislação estímulos que podem ser usados como fatores motivacionais. Entre os resultados mais relevantes da pesquisa, encontrou-se uma quase unanimidade em relação à necessidade de valorização e reconhecimento da carreira, revisão salarial e um plano de médio/longo prazo para a profissão. Todas essas propostas foram comprovadas fartamente pela revisão da literatura, destacando-se a necessidade de remunerar, recompensar e reconhecer esses profissionais da educação, eliminando suas insatisfações, como pré-requisito para uma situação de motivação, mediante a qual seu desempenho será melhor, superando os entraves mencionados no estudo e trabalhando mais e qualitativamente melhor. Finalmente, foi apresentada nas conclusões do estudo a sugestão de um plano de ação baseado no resultado da pesquisa. Esse plano pretende levar os professores a compensar e superar os entraves existentes atualmente na profissão.

Palavras-chave: Satisfação do professor. Motivação do professor. Fatores de insatisfação do professor. Fatores de motivação do professor. Carreira do professor.

## **ABSTRACT**

### **Teacher motivation as a leveraging tool of teaching quality**

The purpose of this study was to identify, according to teachers of public schools of São Paulo State, (1) the factors of dissatisfaction, (2) the factors of motivation in their respective career phases, (3) suggestions of challenging goals in their professional careers, (4) their preferences between individual and collective challenges, and (5) stimuli which can be used in a leveraging plan, within the parameters of State Teaching Statute. The choice of subjects was done in two public schools of the state of São Paulo, both situated in the city of Presidente Prudente. The first one is located in the central area of the city, has 3000 students, being classified as of great size and, according to the Map of Social Exclusion of Presidente Prudente, is situated in the area of social inclusion. Located in a neighborhood of "mean social exclusion", according to the same geographical criterion applied to the first school, the second school has 1300 students, being classified as of medium size. The method chosen was a qualitative research study classified as a two case study. The data collection was conducted through a semi-structured interview guide, taking care of eliminating name, date or data that could lead to the identification of the teacher interviewed. Fourteen teachers of every career phase and age were interviewed. An observation guide of teacher work places was also utilized with the purpose of supporting and validating the statements collected through the interview. Finally, stimuli, which can be used as motivating factors, were identified by the teachers in the present legislation. Among the most relevant results of the study, an almost unanimity was found in relation to teacher career valorization and recognition, salary revision and a medium and long –range plan for the profession. All these proposals were amply supported by the literature review, which highlights the need to remunerate, reward and recognize those professionals for eliminating their dissatisfactions, as a prerequisite for their motivation through which their performance will be better, overcoming the obstacles mentioned in the study and working more and qualitatively better. Finally, in the conclusions of the study the suggestion of an action plan based on the results of the study was presented. This plan intends to lead the teachers to compensate and overcome presently existing barriers in the profession.

Keywords: Teacher satisfaction. Teacher motivation. Factors of teacher dissatisfaction. Factors of teacher motivation. Teacher career.

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Caracterização dos sujeitos.....	42
TABELA 2 - Curso de graduação dos professores das escolas A e B .....	43
TABELA 3 - Preparação e atividade não docente.....	44
TABELA 4 - Motivo de escolha da profissão.....	44
TABELA 5 - Quantidade de locais de trabalho.....	45
TABELA 6 - Fatores de insatisfação.....	51
TABELA 7 - Atratividade na carreira docente.....	53
TABELA 8 - Fatores motivacionais.....	54
TABELA 9 - Sugestões de metas e desafios.....	56
TABELA 10 - Metas coletivas ou individuais.....	58

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	11
1.1 Problemática, sua Origem e Cenário .....	11
1.2 Contexto do Problema .....	13
1.3 Problema.....	14
1.4 Objetivos.....	16
1.5 Relevância do Problema .....	16
1.6 Organização dos Demais Capítulos.....	18
2 REVISÃO DA LITERATURA.....	19
2.1 Motivação Humana Individual e no Trabalho.....	19
2.2 Motivação do Professor ao Longo da Carreira.....	23
2.3 Motivação do Professor e o Cenário Atual do Ambiente de Trabalho.....	27
2.4 Motivação do ser Humano Professor.....	34
3 METODOLOGIA .....	38
3.1 Escolha do Método .....	38
3.2 Estudo de Dois Casos.....	39
3.3 Escolha e Caracterização dos Sujeitos.....	41
3.4 Ferramentas de Coleta de Dados .....	45
3.5 Coleta de Dados .....	46
3.6 Análise dos Dados .....	47
4 RESULTADO E DISCUSSÃO.....	49
4.1 Fatores de Insatisfação.....	49
4.2 Fatores de Motivação.....	52
4.3 Sugestões de Metas Desafiadoras .....	54
4.4 Metas Coletivas ou Individuais.....	56
4.5 Sugestões de Aplicação Motivacional do Estatuto do Magistério .....	58
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	62
REFERÊNCIAS .....	66
ANEXOS .....	69
Anexo A - Estatuto do Magistério do Estado de São Paulo [Excertos] .....	69
Anexo B - Lei Complementar 836/97 [Excertos] .....	73
APÊNDICES .....	74
Apêndice A - Roteiro e exemplo das entrevistas .....	74
Apêndice B - Roteiro de observação das escolas pesquisadas.....	77

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 Problemática, sua origem e cenário

A sociedade nos últimos séculos participou ativamente da evolução da mercantilização, ora por causas tecnológicas, ora por anseios culturais e, na maioria das vezes, na busca por maiores lucros. Não raras vezes a criatividade e a inovação geraram necessidades de consumo lucrativas para seus idealizadores, sem mesmo termos percebido, como consumidores ou usuários, que fomos induzidos. Partimos das trocas e chegamos ao mercado virtual, acessado de qualquer lugar do planeta. Hoje operamos o “mercado futuro”, onde apostamos mais na tendência e na sorte do que no conhecimento.

De modo semelhante, antigas são as escolas, os mestres, os transmissores de conhecimento. Com frequência essas nasciam a partir das religiões, dos esforços dos pastores em arrebanhar suas ovelhas. Fácil é de imaginar o tradicionalismo, a hierarquia, a ortodoxia transmitida pelas diversas religiões, seitas, presentes nas suas reuniões de ensinamento e aprendizagem. Durkheim (2010, p. 43) cita com propriedade sociológica: “Antes que as ciências fossem constituídas, a religião ocupava esse papel, pois toda mitologia consiste numa representação, já bastante elaborada, do homem e do universo. A ciência, aliás, é herdeira da religião”.

Essa dificuldade para a inovação contribuiu, dentre outros motivos, para a criação de um abismo entre a evolução das gestões empresariais e a da grande maioria das instituições de ensino. Mas esse abismo não é justificável? Ele realmente não deve existir? Poderia a educação ser considerada uma “commodity”? Sua diferenciação em si, na formação do ser humano e da sociedade em que vivemos não deveria torná-la um bem público? Temos o direito a uma educação igualitária, independente de nossa raça ou poder econômico?

O ser humano como hoje o conhecemos é movido a proteínas, carboidratos e sentimentos. Somos por natureza seres sensíveis, onde a imaginação e a vontade não raramente extrapolam os padrões até então usados e conhecidos. A competição entre os homens os desafia a cada instante. A sensação de vencer, de ter e poder os alimenta tanto quanto o pão e o vinho. Mas isso é certo? Está ele

sendo conduzido para o mundo do “ter”, esquecendo que, como ser humano deveria valorizar mais o “ser”? (FROMM, 1999).

Focando e observando a realidade atual da educação, é que nasceu nossa intenção de pesquisar junto a docentes de instituições de ensino público estadual, a aceitação e receptividade da construção de uma proposta impulsionadora da qualidade de ensino no Brasil. Essa proposta, baseada na valorização do professor, do ser humano educador e profissional, seria a nossa ferramenta possível e mais rápida, dentro do cenário existente para a quebra da inércia paralisante que domina este campo profissional.

Em dezembro de 2008, o Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) foi contratado pelo Movimento Todos pela Educação e pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) para pesquisar em todo o Brasil os principais causadores da má situação da educação básica no país. Este é um dos trabalhos mais completos e atualizados sobre o cenário educacional do ponto de vista do educador. Nas suas tabulações e conclusões não encontramos nada de “novo”, ou que nossos profissionais da área já não soubessem. Mas o trabalho do IBOPE deu uma roupagem isenta na abordagem do assunto, feita por um instituto idôneo e reconhecidamente ético nas suas técnicas. Como em outras fontes apareceram a má formação dos professores, a falta de segurança, a questão das drogas e a constatação de que a atenção das famílias passou a se concentrar mais na segurança do que na qualidade do ensino. Na transcrição abaixo a clareza das afirmações dispensa comentários:

*[...] Já a questão da desmotivação dos professores é, sim, tema central no quadro da qualidade do ensino [...] A desvalorização da atividade docente, a falta de estímulos para o crescimento profissional dos professores e os salários normalmente defasados e insuficientes fazem com que essa degradação se transfira ao ensino das atuais gerações e à própria reposição futura dessa mão-de-obra especializada e insubstituível.* (INSTITUTO BRASILEIRO DE OPINIÃO PÚBLICA E ESTATÍSTICA, 2009).

Na tabulação de duas mil e duas entrevistas, em 141 municípios brasileiros, realizadas de 5 a 8 de dezembro de 2008, os “eleitos” foram assim descritos:

Principais causadores da má situação da educação básica:

19%, para professores desmotivados/mal pagos;

17%, para a falta de segurança/drogas nas escolas;  
15%, para falta de escolas;  
12%, para número insuficiente de professores;  
11%, para docentes desqualificado-despreparados;  
9%, para a baixa qualidade do ensino e o fato de os alunos não estarem aprendendo;  
17%, para diversos outros.

Estamos diante de um cenário cada vez mais difícil de ter seu rumo revertido com o passar do tempo - a baixa qualidade do resultado que a educação brasileira está fornecendo à sociedade. Um círculo vicioso se formou. O Estado exerce uma gestão incompetente, a sociedade “lava as mãos”, o educador desmotivado produz aulas desmotivadoras e o resultado é o jovem cada vez menos preparado para a vida. A gestão “política” pelo Estado e a definição de remuneração abaixo do razoável justifica, por parte dos professores, a desmotivação e o descompromisso profissional. Espera-se que um fato novo inicie a quebra desse círculo vicioso, mas cada participante espera do outro esta ação.

Sabemos que a falta de motivação é capaz de produzir entraves e gargalos. A preparação dos professores está precária e a carreira docente não atrai mais pessoas como antes, a não ser os fortemente vocacionados ou sem opções alternativas. O professor espera por melhores salários, instalações, planos de carreira, oportunidades de reciclagem permanente e condições de trabalho. Enquanto isso, não se motiva a superar aquela barreira inercial. E os pais, cada vez mais alienados no acompanhamento da educação de seus filhos – esperam da escola que esta supra o descumprimento de suas obrigações como primeiros educadores.

## **1.2 Contexto do problema**

Na formatação de um contexto o mais objetivo possível talvez a sociedade devesse se perguntar: O que estamos perdendo com a manutenção do cenário atual? Com certeza um futuro melhor para nossos filhos e netos é a resposta. Mas podemos identificar nesse ambiente a família, a escola, o estado, a comunidade e o professor. Nosso foco nessa pesquisa é o professor. Isso porque acreditamos, como pretendemos demonstrar no decorrer desse texto, que é nele

que está, possivelmente, a resposta mais ao nosso alcance para uma revirada, para uma correção de rumo, ou para uma quebra de imobilidade.

O Brasil hoje destina cerca de 5% de seu Produto Interno Bruto (PIB) para a Educação. Sem entrarmos no mérito de como este percentual é gerido, pois de antemão sabemos que o Estado é mau gestor, esse percentual é ridículo. Depois de dezoito meses em debates na Câmara dos Deputados, obtivemos recentemente a aprovação do novo Plano Nacional da Educação (PNE), onde o percentual foi elevado para 10% do PIB. É um grande avanço, apesar de o Governo ter o prazo de dez anos para atingir esse porcentual após a aprovação do Senado e a sanção presidencial. Isso prova que a Educação ainda não é foco de nossos governantes. Apesar de itens importantes que constam do novo PNE, como a erradicação do analfabetismo absoluto em dez anos e a oferta de educação em tempo integral em no mínimo 50% das escolas públicas, é preocupante a pouca manifestação, ou a quase indiferença com que a sociedade se manifestou durante um ano e meio. Passaremos a acreditar na participação da sociedade quando temas como esse provocarem verdadeiras comoções sociais no país, exigindo de nossos representantes que se apresentem no Congresso e modifiquem o atual *status quo* da Educação.

### **1.3 Problema**

A sociedade tem consciência de que seus jovens estão a cada dia menos preparados para se tornarem seres humanos plenos, pessoal, social e profissionalmente. Diversos trabalhos citados nesta pesquisa publicam argumentos e fatos sobre as razões que deram e dão origem a essa realidade. O Estado, a escola e seus gestores, o educador e a comunidade (leia-se pais) são os jogadores desta partida na qual, por enquanto, todos estão perdendo.

Qual a importância da qualidade da educação na formação da nação? Se partirmos do conceito de nação como sendo terra, povo, idioma e cultura, seremos nós produtores e consumidores desta última, os responsáveis pela sua construção e transformação em “pátria amada”. Poder povoar nosso país com seres humanos educados no ser é o papel da educação de qualidade.

A grande complexidade que consiste na movimentação do Estado na direção de reconhecer e valorizar a profissão de professor, as influências patológicas que ele exerce sobre o sistema educacional, sua morosidade, dentre outros fatores, não nos deixam muitas esperanças de que dele partirá em breve uma ação valorizadora dos educadores. Quanto aos pais e sua ausência do processo educacional, pela mutação do conceito de família na sociedade atual, são fatos que devem levar mais tempo para seu retrabalho. O que sobra? Quem sobra de relevância no processo educacional? Somente o educador! “Se” um governante (preferencialmente começaríamos pelos pequenos municípios) levantasse a bandeira de diretamente valorizar o professor, dando-lhe salário digno, plano de carreira desafiador e tangível, ele já estaria iniciando uma ação valorizadora, independente de novos planos pedagógicos e propostas demagógicas e iniciando uma pequena revolução silenciosa. Isso sem grandes e longos levantamentos estatísticos, normalmente frutos de dispendiosos contratos de consultoria externa, que no final acabam servindo para uso político.

Enquanto não se muda tudo o que é preciso ser mudado, vamos motivar diretamente a carreira do professor, torná-la atrativa na sociedade e alavancar a qualidade da sala de aula. Acreditamos na potencialidade desta hipótese junto aos profissionais de educação, quando o trabalho de campo for realizado. Esperamos vê-la confirmada até por esperança, uma vez que, como dissemos anteriormente, não vemos a curto e médio prazo movimentos e possibilidades de transformação no Estado, na família e na participação da comunidade. Partimos da pressuposição de que o “ser humano educador” é tão humano quanto o trabalhador da fábrica, do comércio, do terceiro setor, dentre outros. E assim sendo, é passível de motivação, de alavancagem de seu potencial não utilizado. Isso se faz mediante desafios e contratos de longo prazo, fortes, mas acessíveis, com metas de curto e médio prazo, atreladas à remuneração individual, à recompensa e ao reconhecimento.

A formulação de nosso problema fica assim definida: Quais são os fatores que motivam o professor da escola pública do Estado de São Paulo, nas diversas fases da sua carreira profissional, segundo sua própria perspectiva?

## 1.4 Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa foi identificar, junto a professores de escolas públicas estaduais do Estado de São Paulo, que fatores os motivam em suas respectivas fases de carreira, levando-os a compensar e superar entraves existentes na sua profissão.

Os objetivos específicos foram:

- (1) Identificar os fatores que causam insatisfação ao professor na atual fase de sua carreira;
- (2) Identificar os fatores que motivam o professor na fase atual de sua carreira;
- (3) Avaliar a contribuição de metas desafiadoras a serem implantadas pelo professor para alavancar a qualidade do aprendizado dos alunos;
- (4) Avaliar a relevância das ações motivacionais de caráter individual e coletivo, segundo a ótica do professor.
- (5) Levantar sugestões de aplicação dos fatores motivacionais já existentes no atual Estatuto do Magistério do Estado de São Paulo.

## 1.5 Relevância do problema

Se considerarmos as dimensões teóricas e práticas da questão da qualidade do ensino básico no Brasil, além dos diversos teóricos citados no capítulo da Revisão da Literatura, escolhemos para destacar dois instrumentos da política educacional brasileira de conhecimento geral: Plano Nacional da Educação (PNE) e a Prova Brasil.

O descaso com que a sociedade participou durante dezoito meses de debates do PNE no Congresso Nacional é um fato irrefutável. O documento mais importante para uma guinada nos rumos da Educação Brasileira não mereceu dez por cento da atenção da mídia que criminosos estão tendo no julgamento do famigerado “mensalão” pelo Supremo Tribunal Federal. Exemplo disso dentro das preliminares aprovadas para o “novo” PNE é o percentual do orçamento federal destinado à Educação: de cinco para dez por cento! Sem levarmos em conta de que ainda será um baixo percentual para uma área de carências atuais e de vital importância para o futuro da nação, poucos se atentaram de que o Poder Executivo,

após a sanção presidencial, ainda terá dez anos para atingi-lo. Em outras palavras, a educação não é uma prioridade! Outro ponto é a meta de erradicação do analfabetismo absoluto também em dez anos. Mas devemos nos ater de que o texto cita o “analfabetismo absoluto”. Ou seja, deixamos espaço para existir, mesmo depois de dez anos um analfabetismo não tão absoluto. Nossos representantes políticos ainda não têm a Educação como foco, nem tampouco a sociedade da qual participamos.

Na prática a Prova Brasil é a ferramenta menos precária de que dispomos para “medir” a qualidade do ensino público fundamental. Uma das maiores autoridades no assunto, o educador João Batista Araujo Oliveira fez uma análise preciosa da qualidade e da política educacional brasileira, suas projeções para a próxima década, na mídia brasileira no último mês de agosto (Revista Veja n. 2283, “páginas amarelas”, 22.08.2012, dentre outros veículos). Através da organização não governamental (ONG) dedicada à Educação, o Instituto Alfa e Beto, em parceria com a Gávea Investimentos e a Fundação Lemann, Oliveira criou o “Prêmio Prefeito Nota 10”. Nele são destinados duzentos mil reais a prefeitos municipais que obtiverem as melhores avaliações na Prova Brasil para as suas redes de ensino municipais. Mas o prêmio não vale para “escolas-modelo”, e sim para toda a rede municipal. Alguns trechos de sua entrevista são transcritos a seguir, pois iluminam de forma inquestionável a relevância e o cenário da Educação Brasileira:

No Brasil o que importa é o acessório, ensinar xadrez ou teatro. Isso acontece porque as escolas e as secretarias de Educação estão povoadas de pedagogos, e não de gestores [...] Insistimos em fazer um ensino acadêmico, que reprova alunos e nega um futuro a essas pessoas. O currículo tem que ser voltado para a massa que vai enfrentar o mercado de trabalho. Uma formação técnica [...] Estamos onde estávamos em 1995. Há uma melhora bem pequena nos anos iniciais da escola, e pouquíssima variação nas séries finais e no ensino médio. Os gastos na educação aumentaram – e muito – e foram criados muitos programas, mas isso não tem consistência suficiente para melhorar a qualidade do ensino.

Oliveira (2012, Revista Veja nº 2283, 22/08/2012, seção “páginas amarelas”) elenca a falta de atratividade para a carreira do magistério, salientando que esse rebaixamento ocorreu no Brasil a partir da década de sessenta, e ainda cita que “a qualidade do ensino depende essencialmente do professor”. Dizendo que possuímos municípios com escolas-modelo espalhadas pelo país, conclui o

educador: “Há boas escolas espalhadas pelo Brasil, mas sozinhas elas não vão mudar o jogo. Precisamos de uma rede que funcione”.

Com muitos anos de dedicação ao ensino, como gestor e educador, Oliveira desenhou o que muitos teóricos não ousaram evoluir em décadas de debates e contribuições sem planos de ação: Eis o dele:

- (1) Bons profissionais (carreira atrativa é o pré-requisito).
- (2) Gestão competente, profissional e centralizada (o mesmo padrão para as escolas de uma mesma rede).
- (3) Programa de ensino estruturado (nada de “proposta político-pedagógica”).
- (4) Métodos de avaliação (indispensáveis para "medir" a evolução do aprendizado).
- (5) Sistema de premiação e punição (reconhecer quem faz direito e punir quem não o faz).

## **1.6 Organização dos demais capítulos**

Nos demais capítulos desenvolvemos dentro do Manual de Normas e Padrões para Apresentação de Trabalhos Científicos da Unoeste, uma sequência clara e lógica, tornando a leitura consecutiva e conclusiva em seu final. No capítulo dois analisamos diversos aspectos da motivação, começando pela humana individual e no trabalho, depois pela profissional ao longo da carreira, pela motivação profissional no cenário atual do ambiente de trabalho e finalmente pela motivação do ser humano professor.

No capítulo três apresentamos uma breve descrição da metodologia escolhida e do estudo dos dois casos, a caracterização dos sujeitos e sua escolha, as três ferramentas usadas na coleta de dados, a coleta e a análise dos dados colhidos.

No capítulo dos resultados discutimos os aspectos relacionados aos cinco objetivos específicos, sem perder a visão do grande objetivo geral que é motivar o professor.

Finalmente, nas considerações finais, exteriorizamos o nosso pensar, não nos distanciando da teoria estudada e dos dados qualitativos colhidos, e ousamos sugerir o óbvio, fruto da leitura e interpretação do que nos foi dito, do que foi por nós visto, e por nós lido nos textos dos mestres.

## 2 REVISÃO DA LITERATURA

Este capítulo sobre a motivação do professor divide-se em quatro partes complementares e articuladas, a saber: a) motivação humana individual e no trabalho, b) motivação do professor ao longo da carreira, c) motivação do professor e o cenário atual do ambiente de trabalho, d) motivação do ser humano professor. Em todas as seções o foco é a motivação, inclusive quando relatamos opiniões contrárias a alguma ação promovida.

### 2.1 Motivação humana individual e no trabalho

#### *Teoria da motivação de Abraham Harold Maslow - Uma justa homenagem*

Por mais que se queira “fugir” da Teoria das Necessidades, as tentativas são frustrantes. Mergulha-se em Herzberg (1959) com a sua Teoria dos dois Fatores, em McGregor (1960) com seus “X e Y” extremos, em Alderfer (1972) com a sua Teoria ERG (*Existence, relatedness and growth*) dentre outros. E, no menor descuido, se está adotando algum dos estágios hierarquizados por Maslow que, merecidamente, pode ser considerado um clássico nesta área de pesquisa.

Maslow (1970) propõe uma hierarquia de cinco necessidades: necessidades fisiológicas, de segurança, sociais, de status e estima e de autorrealização.

(1) *Necessidades fisiológicas ou do corpo* – São básicas e premissas para a nossa existência. Água, comida, sexo, ar, excreção, etc. Quando não são atendidas, a pessoa sente dor, fome, sede, ficará doente. Alguns críticos desta primeira fase afirmam que é possível se realizar sem ter essas necessidades plenamente realizadas. É possível, mas com uma forte dose de flagelo, o que por si só já se questiona se realmente a pessoa está motivada.

(2) *Necessidades de segurança* – Nessa fase se coloca desde nossa segurança física, contra ameaças de vida, até a estabilidade de um emprego. Aqui cabem quesitos como segurança financeira, de abrigo, de saúde, da família, da estabilidade e continuidade. Também podemos colocar nossa segurança espiritual em uma religião.

(3) *Necessidades sociais* – São aquelas inerentes à sociabilidade, como sentimento, amor, aceitação social, amizades, afeto e afeição, pertencimento a grupos sociais, clubes, associações.

(4) *Necessidades de status e estima* – É o reconhecimento por outras pessoas de nosso valor e nossa própria autoestima. Aqui se localiza o respeito pela pessoa, pelas suas realizações, pela sua competência. Gostar de si é tão gratificante quanto receber essa demonstração de sentimento de outras pessoas.

(5) *Necessidades de autorrealização* – É o último estágio de motivação e satisfação. É quando a pessoa realiza sua capacidade plena e se torna a realização de uma meta de vida.

Cabe à sensibilidade humana e à competência a administração de ações motivacionais individuais que realmente alcancem seus objetivos. A um professor que ainda não superou as duas primeiras fases de necessidades, ou que está em dificuldades financeiras provocando insegurança para sua família, por exemplo, pouco adiantará um elogio público ao seu desempenho, ou pelo sucesso de seus alunos, se este ainda não superou o estágio de suas necessidades básicas. Por outro lado, um profissional da educação que tenha atingido os níveis 3 e 4 não se motivará por um bônus coletivo.

Schmidt (2000, p. 18) resume a importância da satisfação das necessidades do empregado:

Em síntese, pode-se afirmar que tanto a satisfação das necessidades do empregado como o seu desempenho estão diretamente relacionados com a motivação no trabalho, sendo de vital importância a continuidade de seu estudo no sentido de compreender o comportamento humano no âmbito das organizações.

Muito importante é a colocação de Maslow (apud SCHMIDT, 2000, p. 29) de que uma necessidade não precisa estar totalmente satisfeita para que a seguinte na hierarquia se faça presente com intensidade. Ou seja, podemos conviver com uma ou mais necessidades parcialmente atendidas.

#### *Motivação para o trabalho, segundo Herzberg e teóricos mais recentes*

Herzberg (1959) criou uma teoria na qual desvinculou os fatores que motivam dos fatores que causam insatisfação e a chamou de *Teoria dos Dois*

*Fatores*, composta de Fatores Higiênicos (ou extrínsecos) e Motivacionais (ou intrínsecos) – o primeiro evita a insatisfação e o segundo o motiva. O primeiro tem efeito passageiro e o segundo, duradouro. O segundo não funciona sem que o primeiro esteja satisfeito, atuando como pré-condição.

(1) *Fatores higiênicos* – São fatores como salários, condição física e ambiental, benefícios sociais, chefia, relacionamento com os diversos níveis hierárquicos, possibilidades de oportunidades, etc. Estes são os fatores mais utilizados pelas empresas para motivar seus funcionários. Esses fatores são limitados na sua capacidade de motivar pessoas, mas ótimos para desmotivá-las. Em outras palavras, quando estão plenamente atendidos esses fatores evitam a insatisfação, mas não motivam. Reforçando a teoria, quando são insuficientes, precários, eles causam insatisfação. Seus efeitos são curtos e temporários, e preventivamente as empresas devem evitar que ocorram, pois geram insatisfação.

(2) *Fatores motivacionais* – Esses são duradouros e motivacionais, impactando na produtividade, superando metas esperadas. Para Herzberg (1959), a motivação implica em realização, envolvimento e reconhecimento profissional, pessoal, individual. Quando esses fatores são altos, a motivação os acompanha, caso contrário ela não existe. A conquista de uma meta, a diferenciação pelo reconhecimento, a remuneração pelo resultado acima do esperado, pela frequência e pontualidade, a recompensa pela ação de apoio ou de ajuda aos colegas são formas concretas de motivação. A motivação vai além de salário. Este é básico, melhor dizendo, higiênico.

No mundo da educação no Brasil os professores recebem baixos salários, trabalham em péssimas condições materiais e não enfrentam perspectivas desafiadoras. Seus “fatores higiênicos” são desmotivadores e os motivadores são precários. Diante de tal situação, cabe a indagação: Onde a sociedade quer posicionar aqueles que diariamente recebem seus filhos nas escolas e com eles passam a maior parte do dia? Diferente daquelas horas em casa quando eles no computador deixam seus pais em paz, o professor interage com seus filhos, repassando conhecimento, cultura e valores no mínimo quatro a oito horas por dia. Isso representa mais tempo do que o que a maioria dos pais tem dedicado à convivência com seus filhos.

Representando graficamente em uma linha os limites entre a insatisfação e a satisfação, pode-se colocar no centro o grau zero de motivação, ficando à esquerda a insatisfação e à direita a motivação. Preliminarmente, precisa-se eliminar as insatisfações antes de se passar para uma situação onde a motivação se torna possível, ou seja, o setor da satisfação, e com ela a possibilidade de se alavancar o desempenho.

Segundo McGregor (1960), a busca pelo melhor desempenho, pela melhor qualidade do trabalho é fruto de uma situação onde as necessidades da pessoa foram satisfeitas. Em um ambiente de satisfação, a responsabilidade e criatividade são rotinas, independente de regulamentos. No cenário atual da educação brasileira, provavelmente os professores não têm suas necessidades básicas satisfeitas, ou se as têm, possivelmente será em nível baixo. No entanto, Maslow (1970) destacou que quando se é exposto a longos períodos sem satisfazer uma necessidade, essa falta pode tornar-se uma obsessão, dificultando o reconhecimento dos esforços seguintes.

A *remuneração*, a *recompensa* e o *reconhecimento* [3Rs] são precondições para o ser humano professor ascender ao estágio motivacional. Ou seja, os 3Rs são preliminares da motivação de qualquer ser humano. Pesquisas destacadas nesta revisão da literatura mostram que não adianta um sem os demais, ou mesmo dois – são necessários os 3RS para se alcançar a motivação.

A complexidade e diversidade da motivação humana, aliada a ainda maior complexidade da profissão de *professor* exige uma ação de “amplo espectro”, ou seja, de abrangência ampla, que atinja o professor como ser humano e como profissional. Na linha da *motivação humana*, esta pesquisa lastreou-se em Maslow, Herzberg e McGregor. Este último, com uma linha muito parecida com a de Herzberg, defende o “ambiente de satisfação”, onde as necessidades básicas do indivíduo precisam ser satisfeitas, como pré-condição para o melhor desempenho e a qualidade do trabalho. Em base a esses três autores, pode-se dizer que a remuneração, a recompensa e o reconhecimento são fatores essenciais da motivação.

Mesmo que primárias, as linhas defendidas pelos primeiros teóricos seguidores do “inatismo”, ou seja, os que defendem os fatores internos do indivíduo como essenciais à sua motivação, como Fontana (1991), relacionam como exemplos a fome, a água para quem tem sede, o calor para quem tem frio, o sexo

para quem está excitado, etc. Essa linha valida ainda mais Maslow e reforça a teoria de Herzberg.

Malta (1999, apud ESTEVES, 2006), também inspirado na teoria de Herzberg, compara os fatores higiênicos com os procedimentos médicos de profilaxia, que por si só não curam doenças, mas ajudam a evitá-las. Algo semelhante ocorre no ambiente profissional, onde a presença desses fatores evita a insatisfação, mas não têm o poder da motivação.

Jesus e Santos (2004) une as teorias de Maslow e Herzberg e as considera como complementares, pois entende que a primeira foca as necessidades humanas e a segunda propõe o que fazer para satisfazê-las.

Adelfer (1972) concebeu uma teoria que reorganiza as necessidades de Maslow em três grupos:

- a. Existência – onde ele se refere aos três primeiros níveis de Maslow.
- b. Relação – onde ele situa as necessidades sociais, as relações interpessoais e o reconhecimento externo.
- c. Crescimento – onde ele aloca os fatores internos do indivíduo, a autoestima e autorrealização.

## **2.2 Motivação do professor ao longo da carreira**

Diversos teóricos pesquisaram a carreira do professor. Para citar apenas três deles, Huberman (1992), com *O ciclo de vida profissional dos professores*, Gonçalves (1992), com *A carreira das professoras do ensino primário*, e Cavaco (1991), em *Ofício do professor: o tempo e as mudanças*, todos apresentam contribuições significativas sobre o tema. Na perspectiva deles e de outros autores, a carreira do professor está dividida em quatro ou cinco etapas ao longo de sua vida.

Huberman (1992), em uma de suas pesquisas mais aceitas pela comunidade, destacou quatro etapas na carreira do professor: Exploração, estabilização, diversificação e conservadorismo/desafeição.

(1) *Exploração* – Até o terceiro ano o professor tende a se direcionar para a sobrevivência, a descoberta ou a indiferença. Esta última ocorre caso não existam outras opções profissionais. Já as duas primeiras situações permitem que elas se mantenham, ou seja, a sobrevivência só existe em função da descoberta e vice-versa.

(2) *Estabilização* – Nessa fase o professor adotou a profissão e parou de se questionar se não poderia estar fazendo outra coisa. Ocorre entre o quarto e o sexto ano de carreira e é quando ele firma seu compromisso com o ofício. Também é quando se forma a ideia da responsabilidade ou falta dela pelos resultados. Ou seja, o professor inicia o processo de dividir com os demais participantes do processo educacional os méritos ou deméritos do ensinar.

(3) *Diversificação* – Entre o sétimo e o vigésimo quinto ano de profissão o professor pende para um grande dinamismo e expressa com desenvoltura seu próprio estilo ou cai na rotina da desmotivação e mesmice.

(4) *Conservadorismo e desafeição* – Nesta última etapa de sua carreira nascem as lamentações, reclamações e exteriorizações de suas frustrações com a vida que passou, ou um falso profissionalismo disfarçado de serenidade e senioridade. Aí cessam os desafios, internos e externos, pois a carreira terminou.

Gonçalves (1992) propõe etapas na carreira do professor de modo muito semelhante às de Huberman. São elas: Entusiasmo ou desilusão, estabilidade, divergência, serenidade e final de carreira.

(1) *Entusiasmo ou desilusão* – É o início da carreira, quando essas duas vertentes aparecem claramente como as opções para o novato no ofício.

(2) *Estabilidade* – Após a fase inicial de cinco anos, os próximos dois se caracterizam por uma estabilidade autoexplicativa.

(3) *Divergência* – Do oitavo ao décimo quinto ano de trabalho, o professor reforça seu empenho e dedicação melhorando sensivelmente seu desempenho com maturidade ou tende à saturação.

(4) *Serenidade* – Caracteriza-se por uma forte “frieza”, ou simplesmente por uma desafeição ao trabalho. Essa fase, entre os quinze e os vinte e cinco anos de carreira, é normalmente cheia de frustrações e de cobranças.

(5) *Final de carreira* – Aqui se misturam sintomas da senioridade humana, da terceira idade, com a satisfação do dever cumprido ou com a amargura de uma vida desperdiçada.

O *Modelo cíclico de carreira do professor*, desenvolvido por Burke, Christensen, Fessler, McDonnell e Price (1987) também aborda fases da carreira do professor parecidas com aquelas dos autores já citados. São elas: A preparação específica, a indução na profissão, o desenvolvimento de competências específicas, a fase do entusiasmo, a estabilidade, a virada e o final da carreira.

Blase e Greenfield, (1980) e Veenman (1984) são unânimes em afirmar que nos primeiros anos de profissão acontecem os maiores desafios, quando o professor desenvolve seu estilo pessoal de ensino. Nessa fase inicial o professor é frequentemente levado a desistir de sua profissão pelos obstáculos que a realidade coloca à sua frente.

Na reunião anual de 1996 da *American Educational Research Association* (AERA), na cidade de New York, Mustafa Ozcan (1996) apresentou o trabalho intitulado *“Improving Teacher Performance: Toward a Theory of Teacher Motivation”*. Nele o autor relata a preocupação americana com a qualidade do ensino, com foco na motivação do professor, o que realmente é importante para ele, e que aspectos são mais importantes do ponto de vista do docente. Considera um “quebra cabeça complicado” esta área, principalmente depois de mais de um século de programas de incentivo ao professor. Ozcan (1996) faz uma revisão da teoria da dimensão da motivação e do desempenho do professor e constrói uma teoria para sua ocorrência. Em seu trabalho o autor enfatiza que, desde os anos 80, importantes estudos propuseram que os salários precisam ser “profissionalmente competitivos, sensíveis ao mercado e baseados na performance” (NATIONAL COMMISSION, 1983; THE CARNEGIE TASK FORCE, 1986; THE HOLMES GROUP, 1986; apud OZCAN, 1996, p. 3). Os Estados Unidos possuem uma forte experiência em programas de incentivos na área educacional. Boa parte deles não alcançou os resultados esperados. Mas com certeza o fracasso foi parte importante do aprendizado para o país chegar onde está hoje.

A expectativa é que o professor motivado trabalhe mais, ensine melhor e finalmente alavanque a qualidade da educação (FRASE, 1992; BARTELL, 1987; JOHNSON, 1986; apud OZCAN, 1996). Segundo Johnson (1986, apud OZCAN, 1996), a falta de uma base teórica sólida tem sido uma das principais razões dos fracassos, e ainda, os líderes educacionais e políticos não sabem o que motiva o professor. Diversos autores se juntam a Johnson no que foi chamado de “quebra cabeça complicado” quando se referem à motivação do docente (RHODES; OGAWA, 1992; COHN; KOTTKAMP, 1993, apud OZCAN, 1996).

Ozcan (1996) assume que o professor como ser humano é motivado naturalmente para sobreviver, utilizar seu potencial e se auto realizar, adotando a carreira na expectativa de obter recompensas e recursos para atingir esses objetivos. Além disso, como humano, as crenças e valores fazem parte de seu dia a

dia. Ele destaca dois componentes fundamentais para o desempenho do professor: Interesses e ideias. Entende-se por “interesses” todos os tipos de recursos necessários para a sua sobrevivência e autorrealização (WEBER, 1978; PELLION, 1993, apud OZCAN, 1996). Já nas “ideias” estão inclusos o conhecimento, as regras e normas, estas classificadas como “crenças e valores” (MYRDAL, 1962; WESTIE, 1995, apud OZCAN, 1996).

Como qualquer ser humano, o professor espera recompensa pelo seu desempenho. Ozcan identificou na literatura três tipos de recompensas: Recompensas extrínsecas, intrínsecas e acessórias (LORTIE, 1975; JOHNSON, 1986; COHN; KOTTKAMP, 1993, apud OZCAN, 1996). Nos seus estudos Ozcan eliminou as recompensas acessórias e criou uma nova classe, chamando-a de “recompensas meio”. Dessa maneira, agrupou as recompensas esperadas pelos professores e que os motivam, segundo eles próprios, em três grupos: (a) Recompensas extrínsecas – que podem ser econômicas, honoríficas e políticas; (b) Recompensas intrínsecas; e (c) Recompensas “meio”. Foi encontrada nas pesquisas de Ozcan uma tendência de os professores valorizarem mais as recompensas intrínsecas do que as econômicas. Isso se deve ao fato de que algumas normas e valores sociais influenciam fortemente as atitudes dos professores.

Ozcan (1996, p. 48) elencou oito proposições na sua *Proposta de Motivação do Professor* (em tradução literal):

- a. Maiores as oportunidades para ganhar recompensas econômicas, maior será a motivação do professor.
- b. Maiores as oportunidades para ganhar recompensas honoríficas, maior será a motivação do professor.
- c. Maiores as oportunidades para ganhar recompensas políticas – poder de tomada de decisão e um senso de “propriedade” do ensino – maior será a motivação do professor.
- d. Maiores as oportunidades para ganhar recompensas intrínsecas, maior será a motivação do professor.
- e. Maiores as oportunidades para ganhar “recompensas-meio”, condições necessárias (“veículos”) para ganhar recompensas intrínsecas e extrínsecas, maior será a motivação do professor.
- f. Maior a consistência entre as oportunidades de recompensa e as crenças dos professores sobre o ensino, maior será a motivação do professor.

- g. Maior a consistência entre as oportunidades de recompensa e os valores do grupo social dos professores, maior será a motivação do professor.
- h. Maior a objetividade do *feedback* proveniente da apreciação e avaliação do desempenho dos professores, maior será a motivação do professor.

### 2.3 Motivação do professor e o cenário atual do ambiente de trabalho

"A educação está em crise!", proclamou Cortela (2006, p.9). Esta frase provavelmente é a mais pronunciada nas últimas décadas toda vez que o tema educação é debatido. As dificuldades que os novos professores têm ao saírem da faculdade já é um tema a muito debatido. Veenman (1984) reforçou a consciência da dificuldade que os novos docentes encontram no início de carreira, chamando-a de *choque da realidade*.

Figlio e Kenny (2003 e 2006) produziram para o Departamento de Economia da *University of Florida* (Estados Unidos) a pesquisa intitulada *Individual Teacher Incentives and Student Performance*. Neste artigo os autores procuraram sistematizar a relação entre o incentivo individual do professor e a performance dos estudantes. Foram utilizados dados do *National Education Longitudinal Survey* nas escolas, com os estudantes e suas famílias, e outra pesquisa realizada em 2000 sobre os incentivos dos professores. Resultados mais elevados nos testes foram encontrados nas escolas que oferecem incentivos financeiros individuais aos professores.

Merece destaque também o dado levantado por Figlio e Kenny (2007) de que a relação entre a remuneração por mérito na composição da renda do professor e as notas dos alunos é mais forte do que, por exemplo, quando estes são supervisionados por seus pais. Essa associação entre incentivos aos professores e desempenho dos alunos pode ser originada de duas fontes, o que não descarta a opção da ação direta de quanto maiores os incentivos maior o desempenho. As fontes encontradas foram:

- As melhores escolas adotam incentivos aos professores; e/ou.
- Os incentivos aos professores exigem deles maiores esforços e desempenho.

Finalmente os autores destacam que os incentivos por mérito devem ser direcionados e não indiscriminados e que os resultados são ilusórios e sem surpresas quando não existe foco.

A maioria dos autores aqui citados vai mais longe ao qualificar os problemas de indisciplina e comportamento dos alunos na sala de aula como as principais fontes de mal-estar dos professores. Este fator de desmotivação é comum na análise das obras de Hart (1987, apud JESUS; SANTOS, 2004), Rickman e Hollowell (1981, apud JESUS; SANTOS, 2004) e Veenman (1984). Escreve Veenman (1984, p. 153): "A disciplina escolar foi o problema mais seriamente percebido pelos professores iniciantes". A falta de motivação dos alunos, a dificuldade de trabalho com as diferenças individuais, os sistemas de avaliação, as tarefas burocráticas, os recursos materiais inadequados ou insuficientes e a ausência dos pais no processo de educação de seus filhos complementam a lista de problemas que causam insatisfação no professor.

Em *Desenvolvimento Profissional e Motivação dos Professores*, Saul Neves de Jesus e Santos (2004), da Universidade de Algarve, apresentou um cenário ricamente estudado. Nele o autor, com um texto pontual e claro, analisa a carreira do professor e seus desafios. Seu trabalho muito contribuiu para a compreensão do mundo do professor.

Herivelto Moreira, através de seus artigos e livros, lastreou diversos quesitos no Brasil sobre o tema. Algumas de suas constatações foram citadas em *A apropriação e o uso do conhecimento pelo professor* (MOREIRA, 2005), que contém o trabalho intitulado "A motivação e o comprometimento do professor na perspectiva do trabalhador docente", do qual cabe destacar algumas análises e citações do autor (MOREIRA, 2005, p. 209/232):

[...] Em situações muito similares os professores atribuem diferentes significados ao trabalho no que se refere à motivação [...].

[...] A falta de interesse em aprender e a indisciplina dos alunos são as principais fontes de insatisfação dos professores [...]

[...] Em relação ao salário como fonte de insatisfação, a maioria observa que não é tão importante, desde que o professor ganhe o suficiente para viver com dignidade [...]

[...] Eu não vejo como uma pessoa pode filosofar de barriga vazia. Hoje sinto que posso ler mais, eu me desenvolvi mais à medida que a minha condição financeira melhorou [...]. Eu não posso separar as condições materiais de existência das condições intelectuais. O salário compra essas comodidades. (testemunho de professor do ensino fundamental público).

[...] A minha frustração é justamente a questão salarial, você tem que estar aí procurando uma escola particular, para ganhar um pouco mais. (testemunho de professor do ensino fundamental público).

O empresário Antônio Ermírio de Moraes, em artigo publicado no *Jornal Folha de São Paulo* em 28 de novembro de 2004, cita a fala de Anne Jullema,

representante da UNESCO na campanha pela melhoria da qualidade do ensino, que é enfática em dizer: "É preciso ter seriedade no trato da educação. Se quisermos ajudar a montar escolas de qualidade, é preciso levar em conta a necessidade de qualificar professores e de, em muitos lugares, pagá-los melhor" (MORAES, 2004).

Citando ainda a UNESCO, o jornalista Antônio Gois, divulgou alguns dados desta pesquisa em artigo publicado no Jornal Folha de São Paulo, eis um trecho:

Segundo o estudo, apenas Peru e Indonésia pagam salários menores a seus professores no ensino primário -que equivale a 1ª à 6ª série do ensino fundamental- do que o Brasil. O salário anual médio de um professor na Indonésia é US\$ 1.624. No Peru, esse valor chega a US\$ 4.752. No Brasil é de US\$ 4.818. O valor no Brasil é metade do encontrado nos vizinhos Uruguai (US\$ 9.842) e Argentina (US\$ 9.857) e muito abaixo da média dos países desenvolvidos, onde o maior salário nesse nível de ensino foi encontrado na Suíça (US\$ 33.209). (GOIS, 2002).

Em entrevista à *Revista Carta Capital* (21.07.2011) Luiz Carlos de Freitas – ([www.cartacapital.com.br/politica/copia-fiel/print](http://www.cartacapital.com.br/politica/copia-fiel/print)) faz uma veemente crítica ao sistema de bônus implantado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo ao considerá-lo “mera cópia improvisada” do plano implantado na cidade de Nova York e, recentemente, suspenso após estudo coordenado pela RAND Corporation. E acrescenta:

Essa forma de pensar vem da área de negócios. Os reformadores empresariais acham que se puderem pagar mais aos professores cujos alunos se saem melhor nas provas, isso poderia ser um estímulo. Ocorre que os professores não entram nessa profissão motivados unicamente por dinheiro – como se fossem vendedores de carros interessados nas comissões.(FREITAS, 2011, entrevista à *Revista Carta Capital* citada).

Sobre o plano cancelado em Nova York, Julie A. Marsh, pesquisadora-chefe da RAND, disse ao jornal *New York Times*: “... nesse ambiente, um pequeno bônus – que pode atingir 1,5 mil dólares por professor após descontar os impostos – talvez não seja significativa”. No final da entrevista, diz Freitas, literalmente:

A RAND encontrou que os professores se motivam com sua formação continuada e com o fato de poderem ver seus alunos aprenderem – não apenas por dinheiro. *Salários dignos são necessários, é claro* (grifo nosso) (FREITAS, 2011, entrevista à *Revista Carta Capital* citada).

A tentativa de Freitas de destruir a iniciativa motivadora da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo parece precipitada, apesar de ter afirmado que não tem condições de analisar seus resultados, pois os relatórios técnicos não são divulgados e não há auditoria, etc., e ter dito que salários dignos são premissas, o que o professor brasileiro ainda não tem. Com a inabilidade e a insensibilidade, não características de um educador, ele compara as campanhas motivacionais de Nova York com a de São Paulo. Uma foi feita para o professor brasileiro do ensino público estadual e seu salário; a outra, feita para o professor americano que, na pior das hipóteses, por 30 horas de trabalho semanais recebe de \$31,600 a \$44,400 em salários de 2010 (Payscale Inc. 2010). Ou seja, um bônus anual que pode chegar ao máximo a \$1,500, realmente não é motivador para o colega americano. Freitas comparou sujeitos diferentes tomando um mesmo remédio, esperando que o resultado também fosse o mesmo, sem considerar que os corpos eram diferentes. E por isso arremessa contra a ação do Governo Paulista adjetivos sem fundamentação. Mesmo com falhas, a atitude do Estado de São Paulo é um marco que deve ser elogiado, sugestões apresentadas, e aos poucos, rumos sendo corrigidos.

Ações motivadoras devem ser incentivadas. O Programa Reconhecer lançado pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás em 22 de junho de 2011 é mais uma dessas tentativas. Com o objetivo de tornar a carreira do professor estadual atrativa na sociedade, a Secretaria implantou um bônus de 100% para o retorno de professores que estão em outras atividades. Ela mesma reconheceu que a regência de sala foi negligenciada por décadas, empurrando educadores para outras atividades.

No dia dez de fevereiro de 2010, a convite do Instituto de Ensino e Pesquisa de São Paulo (INSPER), Lee Shulman, da Universidade de Stanford e presidente da Fundação Carnegie para o Avanço do Ensino, veio a São Paulo. Na presença de uma plateia repleta de educadores brasileiros, e do alto de seus oitenta anos, Shulman abordou temas conhecidos nossos com objetividade e clareza solar. Eis alguns trechos:

A motivação do professor precisa ir além do salário.  
O fato de que os professores não são bem pagos já é algo que a sociedade deveria rever, porque mostra que profissionais muito importantes não são recompensados pelos seus esforços, assim como aconteceu com as

mulheres um dia. Mas as pessoas não estarão entendendo se pensarem que a única coisa que motiva a profissão é o salário. Pelo contrário, acredito que o que mais motiva os professores são as condições de suporte da escola e as suas condições de trabalho, sentir que estão fazendo a diferença e rendendo efeitos aos alunos (FAVA, 2010).

Marie-Noelle Rodriguez, Delegada Geral Adjunta e Diretora Pedagógica da Aliança Francesa no Brasil, proferiu palestra sobre o Sistema Educacional Francês em 29/03/2010 no Centro Internacional d'Études Pédagogiques (CIEP), Paris, para um grupo de diretores de escolas do Brasil. A França enfrentou durante séculos o agravamento dos problemas da sua educação. Napoleão em 1802 deu o primeiro passo rumo à evolução da educação, com a criação do "liceu". De lá até 1975 o país tornou obrigatória à escola pública para crianças de 6 a 13 anos, criou a escola profissional pública, ampliou a escolaridade mínima obrigatória até os 16 anos de idade e desenvolveu uma legislação que priorizou a volta da família ao processo educacional de seus filhos. A seguir relacionamos os principais pontos básicos da educação francesa atual:

- (1) O professor é respeitado profissionalmente e valorizado;
- (2) O foco é a aprendizagem e a promoção de cada aluno, que custa ao Estado \$6500 euros anuais;
- (3) As escolas trabalham com indicadores que mensuram a aprendizagem de cada aluno e o desempenho de cada professor. Todos têm metas e cotas pré-estabelecidas e acordadas;
- (4) Faltas de alunos não justificadas custam aos pais uma multa de \$750 euros;
- (5) A família é parte integrante da escola, pois sua participação é fundamental na promoção do aluno. A participação ou não do pai, ou responsável, nas reuniões com os mestres abona sua falta no emprego, ou acarreta em multa descontada de seu salário;
- (6) A indisciplina é tratada com rigor e alunos com atitudes violentas são literalmente entregues à Justiça;
- (7) A merenda escolar é paga pelos pais e custa \$350 euros por ano/aluno;
- (8) O diretor da escola tem responsabilidade sobre seu orçamento, autonomia para inovações pedagógicas e gerencia o "bolsa-família" de sua comunidade;
- (9) A lotação da sala de aula é de 25 alunos;
- (10) O aluno é obrigatoriamente morador na região da escola;

(11) A reprovação do aluno implica na perda da gratuidade no ano seguinte, obrigando os pais a pagarem pelo novo ano de estudo.

Tão importante quanto à legislação são os princípios que norteiam a educação francesa: Gratuita, obrigatória, centralizada, laica e igualitária (CIEP, 2010). Soma-se a esses princípios o modelo de gestão por valores, tecnocrata, com autonomia local, mas com preeminência central. Esse modelo baseia-se na existência de um estado forte em seus valores, de instituições e de princípios morais e éticos sólidos. Longe de ser perfeito, mas humano e possível, o modelo francês é um exemplo de evolução e de seriedade nas políticas públicas de educação. E no Brasil há condições estruturais e culturais de se iniciar o processo de mudança que requer opção e definição política, a começar pela prioridade que a Educação deve ter no orçamento do país: Primeiro se atende a Educação, depois as outras áreas.

O *International Institute for Educational Planning*, da UNESCO (2006), produziu e publicou uma valiosa pesquisa na qual destaca condições de satisfação e motivação, intrínsecas e extrínsecas, dos professores e suas condições de trabalho:

- O professor é o mais importante fator na definição da qualidade da educação que as crianças recebem.
- Os governos têm a responsabilidade de assegurar o desempenho dos professores no melhor de suas habilidades. Para isso os governos precisam estar atentos aos fatores que afetam o desempenho dos professores.
- A remuneração do professor é ponto crítico, mas não o único fator de sua motivação; ela é constituída pelo reconhecimento formal e social de seu trabalho.
- O professor pode ser recompensado por salários, ou outro pagamento em dinheiro, por alimentos, treinamentos, transporte até as escolas, moradia, etc. Isto não ocorrendo, ele não terá regularidade ou deixará a profissão.
- A remuneração adequada e socialmente ajustada reduzirá as faltas e as substituições frequentes.

O texto da UNESCO destaca ainda seis itens que, adicionalmente à remuneração, motivam os professores:

- a. Dedicção à profissão e o lecionar para crianças;
- b. Sucesso na sala de aula – recompensa profissional ao ver as crianças progredirem;
- c. Status em suas comunidades por exercer uma profissão respeitada;
- d. Formação e reconhecimento através de certificação nos treinamentos e no

serviço;

- e. Condições apropriadas de trabalho – carga horária, número de alunos por classe, envolvimento dos pais, suporte do coordenador etc.;
- f. Possibilidade de promoção e desenvolvimento na carreira.

Tapia e Fita (2004, p. 85), em *A Motivação em Sala de Aula*, trabalham o tema da motivação dos alunos, abordando as condicionantes pessoais e contextuais da motivação para aprender, o que não será abordado nesta pesquisa. Mas no “caminho” para se alcançar a motivação do aluno e sua aprendizagem encontra-se “o professor como figura-chave na motivação dos alunos”. Nesta fase, as tarefas do professor e seu trabalho em sala buscando uma interação maior com seus discípulos são a base para um ensino de qualidade.

“Se um professor não está motivado, se não exerce de forma satisfatória sua profissão, é muito difícil que seja capaz de comunicar a seus alunos entusiasmo, interesse pelas tarefas escolares; é, definitivamente, muito difícil que seja capaz de motivá-los” (TAPIA; FITA, 2004, p. 88).

Se “a motivação é uma pré-condição para a aprendizagem”, como afirma Gagné (1985, apud TAPIA; FITA, 2004, p. 85), e se “a motivação para aprender dá direção e intensidade à conduta humana num contexto educativo”, como assegura Frymier (1970, apud TAPIA; FITA, 2004, p. 85), torna-se difícil, senão impossível, alcançar qualidade na aprendizagem sem motivar antes o professor.

Tapia e Fita (2004, p. 88) afirma que “considerações, embora óbvias, não deixam de ser importantes” na difícil tarefa de motivar o professor. Para tanto, recomenda, entre outras iniciativas:

- a. Eliminar as deficiências na formação inicial do professor;
- b. Valorizar o trabalho do professor econômica e socialmente;
- c. Preparar o professor para que conheça a fundo a matéria que ensina.

Tapia e Fita (2004) destaca ainda alguns paradoxos que precisam ser eliminados, como a promoção de um professor pelo seu afastamento da função de professor. Ou seja, na maioria dos casos, quando um professor se destaca na motivação e aprendizagem de seus alunos ele é guinado a funções administrativas ou gerenciais, reduzindo ao máximo seu tempo de docência.

Marchesi (2008), em seu livro *O Bem estar dos Professores*, faz uma pesquisa sobre alternativas para o bem-estar e para a realização profissional do professor. Com fortes apelos morais e a bandeira do compromisso com as gerações

presente e futura, ele invoca a busca da felicidade dos alunos como recompensa, além do otimismo e da esperança no futuro. O apelo tradicional não escapa, quase que como chavão, como fazer o que se gosta, ser cúmplice da profissão, buscar satisfação ao educar e felicidade ao exercer a profissão.

Na descrição do bom professor, Carr (2004, p. 30, apud Marchesi, 2008) é esclarecedor sobre a profissão docente:

Assim, como os bons professores precisam já ter adquirido certo caráter ou firmeza de propósito, exibir um autocontrole que represente algum grau de paciência e de controle do temperamento, ponderar a justiça para todos no que se refere aos defeitos e fraquezas dos indivíduos específicos, ser confiado e sensível, possuir humildade na justa medida – temperada, talvez, por uma predisposição a não se levar muito a sério – além de, é necessário dizê-lo, ter o tipo de conhecimento, de paixão e de entusiasmo por aquilo que ensinam, capaz de despertar o interesse dos outros.

Carr (2002, apud MARCHESI, 2008) e Hargreaves (2003, apud MARCHESI, 2008) defendem que o magistério deve ser considerado uma profissão moral, como todas devem ser, sem exceção. E como qualquer profissão, a atividade docente exige uma contrapartida econômica, justa, socialmente reconhecida e gratificante. Essa remuneração econômica motiva o ser humano professor para que atenda à descrição apaixonada do “bom professor”.

## **2.4 Motivação do ser humano professor**

Fica claro, após as reflexões até agora citadas, que salário não é item motivacional, mas sim, pré-condição para o estado motivacional. Indo além, não se motiva uma pessoa sem antes ela ser remunerada com um salário digno, suficiente para satisfazer suas necessidades fisiológicas e de segurança (MASLOW, 1970), ou como classificou Herzberg (1959), sem antes serem eliminados os fatores higiênicos que causam insatisfação.

A sociedade precisa resgatar a imagem do professor, do educador de seus filhos. Primeiro precisa tornar a carreira atrativa, para depois motivar seus adeptos. Como qualquer ser humano trabalhador, de qualquer segmento profissional, retirá-lo da área de insatisfação é um simples ato de dignidade. Depois disso, ele estará pronto para iniciar o processo de reversão qualitativa na educação, sendo motivado.

Jesus (2000), em seu livro *Motivação e Formação de Professores*, cita Barros e seu trabalho de uma forma clara, descrevendo como os professores atribuem seu desempenho na aprendizagem de seus alunos: Pelo sucesso, eles atribuem os fatores internos (metodologia em classe, motivação, preparo e competência, etc.), e pelo fracasso são identificados os fatores externos (remuneração, currículos escolares, etc.).

Jesus (1998), citando a teoria de Madsen, defende que as metas e os propósitos é que criam a tendência do indivíduo de se motivar, contra os teóricos que sustentam que é o estímulo e a resposta. Qualquer que seja a opção escolhida, a teoria ou o teórico, seus participantes precisarão estar motivados para obterem sucesso.

É muito importante não se ater às disputas se o professor está ou não feliz. A orientação deve ser dada pelo resultado que a Educação está produzindo nas crianças e nos jovens. Machado (1996) reconhece que muitos professores estão reclamando de mal estar profissional, mas diz que muitos outros demonstram satisfação e prazer no exercício da profissão. Também atribui a sentimentos, causa educativa, livre opção pela profissão como causas suficientes da motivação do professor. À parte deste debate e não se posicionando por um lado ou por outro, Malta (1999) defende que a motivação do professor vai mudando de tempos em tempos, gerada ora por fatores internos ora externos, bem como por seus objetivos pessoais, suas realizações e suas perspectivas profissionais.

Nada mais natural, racional, como na maioria das profissões. Assim consideramos que deva ser tratada a questão da motivação do professor, ou seja, como a de um ser humano, de um profissional, que mesmo em uma profissão reconhecidamente complexa, não deve ser tratado como extraordinário.

Outro fator relevante acontece no momento da escolha da profissão. Machado (1996) salienta que muitas vezes a própria motivação gera insatisfação. Falta realismo por causa da expectativa errada gerada no início da carreira, quando a profissão foi a opção por vocação, por realização profissional, por falta de alternativa ou acidental.

Huberman (1992) divide a motivação do professor em *ativa* (do indivíduo, intrínseca), *material* (carreira, salário, externa) e *passiva* (exceções, inevitáveis, sem alternativas).

As diversas teorias buscam listar causas, efeitos, situações em que a motivação do professor cresce ou desaparece, o que reflete a complexidade do próprio ser humano e da profissão do professor. Podem-se organizar listas fundamentadas em teorias válidas e de reconhecidos teóricos, mas sempre se pode encontrar um novo caminho.

Segundo Huberman (1992), o professor passa por diversas fases em sua carreira, e em cada delas pode ter motivação gerada tanto por fatores internos quanto externos. Sua expectativa, quando da escolha da profissão, pode invalidar qualquer estímulo.

O empenho do professor no exercício de sua profissão está diretamente relacionado ao seu nível motivacional (JESUS, 2000). Suas condições de trabalho quando insatisfatórias (recursos, remuneração, chefia) o levam a procurar outras fontes complementares de renda, tornando a carreira docente como destinatário de seu mínimo esforço.

Nóvoa (1991) diz ser difícil escrever sobre o perfil do professor feliz, pois sua característica predominante é o desânimo. O autor também reforça a complexidade da motivação docente e considera como fatores de insatisfação as exigências feitas aos professores, como rigor com a disciplina, trabalhos administrativos, recursos materiais insuficientes, tempo escasso, atendimento dos pais etc.

Nóvoa continua listando os fatores que impedem a motivação, como a falta de valorização da profissão, a massificação e industrialização do ensino, os novos meios e mídias de informação muito mais ativas que a escola, a ausência dos pais no seu papel de educar seus filhos, a falta de participação do professor nas tomadas de decisão na área pedagógica, a preparação inadequada.

Com o passar das últimas décadas e o acirramento da exposição de cenários nem sempre positivos sobre a educação e a docência, o autoconceito e a percepção que o professor formou sobre sua carreira têm contribuído para o seu desempenho. Dizendo de outra maneira: Se sua expectativa se frustrou, pois esta era alta, sua motivação virou motivo de insatisfação. E o ciclo teórico se vivencia nesse ponto: Enquanto existir insatisfação, dificilmente a motivação florescerá.

Roque (2003) trabalhou o autoconceito de competência do professor fazendo uma ligação entre seu comportamento, suas atividades mais importantes e seu objetivo profissional. Nesse contexto diversos fatores passam a influenciar a

ação dos docentes, e a motivá-los ou a levá-los à insatisfação, como suas emoções e sentimentos. Nesse ponto o professor “sente” ser portador de uma menor competência, menor vontade. A qualidade de seu trabalho diminui, bem como seu reconhecimento externo. Está formado um ciclo autodestrutivo, onde mesmo com estímulos externos muitas vezes não se atinge o necessário para voltar à situação de motivação, pré-requisito para a qualidade.

Daniel Goleman (1997 e 2003), em dois de seus livros, entende que a pessoa que consegue se motivar, mesmo em um cenário adverso, ignorando reconhecimentos, não esperando recompensas, espantando o desânimo e mantendo a motivação e a esperança, é aquela possuidora de inteligência emocional. Além da descrição deste “super ser”, essa pessoa dotada de inteligência emocional precisa não pensar, e com certeza possuir outros fatores que compensem sua existência. De outra maneira, pode-se reconhecer que quanto melhor desenvolvidas as emoções do indivíduo, quanto “melhor resolvido” em suas vidas, quanto mais persistentes, mais chances têm de se motivarem (MARTINEAUD, 2002). Nessa linha vimos que elevados índices de motivação são encontrados em professores com essas características, o que simplesmente parece o óbvio: Pessoas felizes, “de bem com a vida”, são mais motivadas, e assim produzem mais e melhor.

Nóvoa (1991, p. 106) deixa claro que a evolução dos meios de comunicação e a massificação do ensino não refletiram uma melhoria no mesmo nível, pois “[...] o ensino de qualidade é mais fruto do voluntarismo dos professores do que consequência natural de condições de trabalho [...]”.

### 3 METODOLOGIA

Estruturamos este capítulo em seis seções, a saber: (3.1) Escolha do método, (3.2) Estudo de dois casos, (3.3) Escolha e caracterização dos sujeitos, (3.4) Ferramentas de coleta de dados, (3.5) Coleta de dados e (3.6) Análise de dados. A fundamentação teórica que lastreou todo esse roteiro é extremamente pontual e clara, dando-nos segurança no como proceder em cada uma de suas etapas. Essa segurança teórica, fundamental em todas as etapas, tornou-se evidente quando da análise dos dados qualitativos colhidos, tornando-os verdadeiras fontes de respostas às indagações feitas nos objetivos da pesquisa.

#### 3.1 Escolha do método

A abordagem desta pesquisa foi essencialmente qualitativa. A frequente mutabilidade do cenário exige um método que reflita essa dinâmica, oriundo de sujeitos imersos na carreira de educador. Segundo Santos Filho (2009, p. 43-44), o objetivo da pesquisa qualitativa é fundamentalmente a compreensão do fenômeno:

A pesquisa qualitativa rejeita a possibilidade de descoberta de leis sociais e está mais preocupada com a compreensão ou interpretação do fenômeno social, com base nas perspectivas dos atores por meio da participação em suas vidas (Taylor & Bogdan, 1984). Seu propósito fundamental é a compreensão, explanação e especificação do fenômeno [...] na qualitativa, o foco é a experiência individual de situações, o senso comum, o processo diuturno de construção de significado, o “como”.

Sobre o método da pesquisa qualitativa, Santos Filho (2009, p. 44) acrescenta:

[...] na pesquisa qualitativa, opta-se pelo método indutivo (dos dados para a teoria), por definições que envolvem o processo e nele se concretizam, pela intuição e criatividade durante o processo de pesquisa, por conceitos que se explicitam via propriedades e relações, pela síntese holística e análise comparativa e por uma amostra pequena escolhida seletivamente.

O material a ser colhido por entrevistas, observações dos locais e análise documental sustenta essa escolha. “Quando se trata do real humano, [...] tentemos conhecer as motivações, as representações, consideremos os valores,

mesmo se dificilmente quantificáveis; deixemos falar o real a seu modo e o escutemos” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.43).

### **3.2 Estudo de dois casos**

Esta pesquisa caracteriza-se também como um estudo de dois casos (MERRIAM, 1998). Nossa intenção é limitar o trabalho de campo a duas instituições estaduais de ensino público, escolhidas na região de Presidente Prudente, Estado de São Paulo, e à pesquisa dos fatores que motivam seus professores. Duas escolas (A e B) públicas estaduais da região de Presidente Prudente foram escolhidas para esta pesquisa.

A escola A é de grande porte, com três mil alunos, cento e vinte professores, três turnos de funcionamento e se localiza na área central de Presidente Prudente, considerada “área de inclusão social” no Mapa de Exclusão Social de Presidente Prudente (CEMESPP/FCT/UNESP-IBGE, 2000). Trata-se de uma unidade estadual tradicional na região, ganhadora de diversas avaliações de bom nível, e muito procurada nos trabalhos e pesquisas de educação.

A localização da escola A, apesar de central, e considerada em região de “classe média”, recebe alunos de todas as regiões da cidade e de alguns municípios vizinhos, de variadas classes sociais. O acesso à escola para professores, alunos e demais funcionários é feito por diversas linhas regulares de ônibus, sem alternativas a não ser que a pessoa possua veículo próprio, ou pague outro meio específico de modal. Pelo seu tamanho a escola exerce forte impacto na comunidade local, tanto como geradora de empregos quanto como consumidora de produtos e serviços. Suas instalações são amplas, limpas, arejadas, e o edifício tem uma aparência sólida e segura. Seus móveis e equipamentos são precários, antigos, e apesar de aparente manutenção adequada, são em número insuficiente para docentes e discentes. Nos últimos cinco anos receberam apenas manutenções mínimas necessárias, sem novos investimentos.

A diretora desta escola já ocupa o cargo há mais de dez anos, possuindo mais de três décadas de magistério, tendo passado por funções de professora e coordenadora, entre outras. Seus professores são, na sua maioria, concursados, experientes, bem posicionados e informados em relação às suas carreiras, direitos e obrigações. A presença de não efetivos resume-se a poucos

casos de estagiários. O clima organizacional desta escola foi descrito pelos docentes como “hierárquico e formal”, sendo sua diretoria e coordenações de difícil acesso em virtude do grande número de pessoas, funcionários ou não, que os procuram ininterruptamente durante os três turnos de funcionamento da escola.

Nesta escola, destacam-se entre as ocorrências de maior frequência, na opinião dos docentes, os casos de indisciplina de todos os níveis de gravidade e de circulação de drogas e entorpecentes, de cigarros e bebidas alcoólicas a produtos químicos.

Situada em um bairro de “média exclusão social” do mesmo município da escola A, segundo o documento citado, a escola B, com mil e trezentos alunos e sessenta professores, localiza-se na periferia da cidade e funciona em três turnos de aulas. Residentes em bairro considerado de classes C e D, ou seja, classe de baixo poder aquisitivo, seus alunos espelham rigorosamente a localização da escola, refletindo visivelmente as classes econômicas a que pertencem, ao contrário da escola A que possui uma total diversificação socioeconômica.

Nos últimos anos a escola recebeu manutenção simples de prevenção e reparo, sem novos investimentos. Seus equipamentos e móveis, como na escola anterior, também são antigos e em número insuficiente para o público alvo. Suas instalações são muito simples com limpeza adequada.

A escola não possui segurança ostensiva, o que nos levou a considerar o fator segurança precário, principalmente à noite. Casos com drogas, curiosamente, não foram relatados em nenhuma das entrevistas. As ocorrências disciplinares também são as que mais se destacam, porém citadas com menos intensidade, sem estatísticas a que se possa ter acesso. Suas avaliações são boas, segundo seus funcionários e dirigentes. O clima organizacional desta escola foi considerado “sociável e participativo”, possuindo coordenações e diretoria mais acessíveis que a escola A. Em nenhuma das duas escolas nos foi permitido o acesso à sala de aula, para observação da atuação do professor.

A escolha dessas duas escolas de realidades contrastantes foi para validar a seleção dos sujeitos a serem entrevistados, pois permitiu que dois perfis socioeconômicos diferentes participassem da pesquisa.

### 3.3 Escolha e caracterização dos sujeitos

Quatorze professores de duas escolas públicas estaduais da região de Presidente Prudente, sendo nove da escola A, de grande porte e de localização central e cinco da escola B, de médio porte e localizada na periferia. Sua seleção foi feita por representarem as diferentes fases de carreira da profissão, diferentes faixas etárias, ambos os sexos, diferentes disciplinas em que se graduaram ou que lecionam atualmente, e diferentes tempos de docência.

Apesar de trabalharem em escolas diferentes quanto às suas localizações, tamanho e o público que atendem preferencialmente, não foram observadas diferenças significativas no perfil dos professores. Tanto na maneira de falar e na postura, quanto na qualidade do vestuário e adornos, todos os entrevistados das duas escolas compuseram um único perfil de simplicidade material.

Quanto ao quesito sexo, comprova-se o já sabido, ou seja, que a profissão é predominantemente feminina nas duas escolas. Essa característica é mostrada por Oliveira (2012) como crescente a partir da década de sessenta, quando, ainda segundo ele, a profissão de professor começou a ser desvalorizada.

Quanto à idade, estipulamos intervalos de dez anos cada, sendo que o primeiro vai até os trinta anos, e assim por diante. No tempo de docência definimos quatro fases na carreira, começando com uma de cinco anos e as demais de dez em dez anos, isso visando atender às teorias de fases de carreiras aqui citadas. Procuramos selecionar nas duas escolas representantes de todas as faixas etárias. O perfil da idade predominante dos entrevistados na amostragem intencional da escola A, de localização central, concentrou-se na faixa acima de 50 anos, enquanto na escola B, de periferia, a incidência maior foi na faixa de 41 a 50 anos, conforme se constata na Tabela 1. Também chamou atenção visualmente, no quesito idade, o fato de ser pequena a incidência de professores jovens nas duas escolas. Em resposta, quando perguntada por que, uma coordenadora da escola A respondeu:

“Os jovens só procuram a carreira hoje na falta de opções financeiras melhores, ou se onde vivem não existem alternativas”.

A Tabela 1 sintetiza as características dos sujeitos selecionados nas duas escolas em relação ao sexo, à idade e ao tempo de docência dos pesquisados.

As disciplinas cursadas pelos professores na graduação são das mais diversas áreas. A incidência relevante de geografia entre os docentes se deve ao fato de a UNESP de Presidente Prudente, universidade estadual gratuita, possuir um curso de geografia de reconhecida competência. Quando indagados sobre o porquê de matemática e biologia, os entrevistados deram as seguintes respostas, dentre outras relevantes:

“Na profissão, a matemática ainda é a de mais fácil colocação” (professor da escola A, respondendo por que escolheu matemática).

“Era o que eu tinha disponível na minha cidade, e eu precisava me formar para começar a trabalhar” (professor da escola B, respondendo por que escolheu biologia).

TABELA 1 - Caracterização dos sujeitos

Características	Profs. Escola A		Profs. Escola B		Total	
	f	%	f	%	f	%
<b>SEXO</b>						
Feminino	6	66,67%	4	80,00%	10	71,43%
Masculino	3	33,33%	1	20,00%	4	28,57%
<b>IDADE</b>						
Até 30 anos	2	22,22%	1	20,00%	3	21,43%
De 31 a 40 anos	2	22,22%	1	20,00%	3	21,43%
De 41 a 50 anos	2	22,22%	2	40,00%	4	28,57%
Acima de 50 anos	4	44,44%	1	20,00%	4	28,57%
<b>TEMPO DE DOCÊNCIA</b>						
Até 05 anos	2	22,22%	1	20,00%	3	21,43%
De 06 a 15 anos	2	22,22%	2	40,00%	4	28,57%
De 16 a 25 anos	4	44,44%	1	20,00%	5	35,71%
Acima de 25 anos	1	11,11%	1	20,00%	2	14,29%

Fonte: entrevistas (9 na escola A e 5 na escola B) realizadas pelo pesquisador

Os cursos de graduação feitos pelos professores das escolas A e B entrevistados estão apresentados na Tabela 2.

Os sujeitos das escolas A e B entrevistados são qualificados na sua maioria pela educação continuada da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (71,43%), bem como possuem cursos de pós-graduação *lato sensu*, ou seja, especialização (57,14%). Esses dados confirmam o interesse destes docentes pela continuidade de sua preparação. Para nossa surpresa apenas uma minoria dos

entrevistados exerce outra atividade profissional (14,29%). Alguns trechos das entrevistas são esclarecedores sobre a Tabela 3:

[...] Os cursos da Secretaria são os únicos que conseguimos fazer, pois são gratuitos e em horários compatíveis com nossas aulas. Mas, além disso, se você não os faz é discriminado. Reconhecimento financeiro nenhum, pois você fica, por exemplo, todos os sábados de um ano longe da família para ter cinco por cento de reajuste [...] (professor da escola A).

[...] o pós fora da Secretaria tem mais valor no mercado. O dela só vale na escola. O Lato Sensu vale para qualquer empresa [...] (professor da escola B).

[...] Se você tem condições de conseguir outro emprego você vai. O medo é a instabilidade [...] quem é concursado não troca, apenas complementa com bicos [...] (professor da escola B).

TABELA 2 - Curso de graduação dos professores das escolas A e B

Curso	Profs. Escola A		Profs. Escola B		Total	
	f	%	f	%	f	%
Geografia	2	22,22%	1	20,00%	3	21,43%
Matemática	2	22,22%	1	20,00%	3	21,43%
Biologia	1	11,11%	2	40,00%	3	21,43%
Pedagogia	1	11,11%	1	20,00%	2	14,29%
Português	1	11,11%	0	0	1	7,14%
Letras	1	11,11%	0	0	1	7,14%
Literatura	1	11,11%	0	0	1	7,14%

Fonte: entrevistas (9 na escola A e 5 na escola B) realizadas pelo pesquisador

As informações sobre a preparação docente e o exercício de atividade profissional não docente estão sintetizadas na Tabela 3.

Na análise das demais alegações citadas para a escolha da profissão entendemos que a questão financeira está mais relacionada com a existência de faculdade gratuita do que com o salário, por motivos óbvios (ver Tabela 4). Já a pressão familiar e a facilidade de emprego estão fortemente relacionadas. A segunda é a solução para a primeira.

Apesar de os dois grupos de entrevistados não possuírem, aparentemente, diferenças significativas por trabalharem em locais distintos quanto à renda da comunidade, eles têm os mesmos salários, e, por conseguinte o mesmo acesso ao consumo. Isso seria o limite da verdade caso a maioria, composta por

peças do sexo feminino, não tivesse revelado ser a segunda renda da família. Mas chama a atenção que 60% das entrevistas da escola de menor poder aquisitivo (escola B) escolheu a profissão por vocação, contra apenas 44,44% da escola A. Mesmo assim quando analisamos o conjunto total é visível que a metade dos entrevistados está na carreira por vocação. Isso nos leva a Machado (1992) quando ele exterioriza sua preocupação que no excesso de motivação está uma das causas da insatisfação, quando a primeira não é correspondida.

TABELA 3 - Preparação e atividade não docente

Preparação / Atividades	Profs. Escola A		Profs. Escola B		Total	
	f	%	f	%	f	%
<b>Preparação</b>						
Curso de educação continuada						
Sim	7	77,77%	3	60,00%	10	71,43%
Não	2	22,22%	2	40,00%	4	28,57%
Pós graduação lato sensu						
Sim	6	66,67%	2	40,00%	8	57,14%
Não	3	33,33%	2	40,00%	5	35,71%
Em curso	0	0	1	20,00%	1	7,14%
<b>Atividade não docente</b>						
Sim	1	11,11%	1	20,00%	2	14,29%
Não	8	88,89%	4	80,00%	12	85,71%

Fonte: entrevistas (9 na escola A e 5 na escola B) realizadas pelo pesquisador

TABELA 4 - Motivo de escolha da profissão

Por que você escolheu a profissão de professor?	Profs. Escola A		Profs. Escola B		Total	
	f	%	f	%	f	%
Vocação (identificação, gosto, sonho de criança)	4	44,44%	3	60,00%	7	50,00%
Questão financeira (faculdade gratuita)	2	22,22%	1	20,00%	3	21,42%
Pressão familiar	1	11,11%	1	20,00%	2	14,29%
Facilidade de emprego	2	22,22%	0	0	2	14,29%

Fonte: entrevistas (9 escola A e 5 escola B) realizadas pelo pesquisador, questão nº 1

Nessa linha, Veenman (1984) classificou de choque da realidade esse momento na carreira docente, normalmente nos primeiros cinco anos, quando Gonçalves (1992) teoriza sua primeira fase na vida do professor como de entusiasmo ou desilusão.

O fato de metade dos professores trabalhar em duas ou mais escolas encontra fundamentação teórica em diversos mestres brasileiros, pelo simples fato de que o que ganham em uma não lhes permite viver. Moreira (2005) é claro ao afirmar através de citações de suas pesquisas sobre a procura que o professor brasileiro faz por uma segunda renda, normalmente em escolas particulares. Gois (2002, apud MOREIRA, 2005) se utiliza de uma pesquisa da UNESCO para citar que o Brasil, dentre trinta e oito países pesquisados que pior remuneraram a docência, é o 36º colocado. É muito relevante essa situação de o professor trabalhar em duas ou mais escolas. Se aliarmos a esse fato o tempo gasto com locomoção, atividade burocrática e administrativa de cada emprego, e suas diferenças culturais e de chefia poderá estimar com facilidade o nível de desgaste do professor. Não está registrado, pois esse não era o objetivo desta pesquisa, mas mesmo aquele que trabalha somente em uma escola, dedica a ela dois turnos na maioria dos casos, ou seja, 40 horas semanais (ver Tabela 5).

Em quantas escolas você trabalha ?	Profes. Escola A		Profes. Escola B		Total	
	f	%	f	%	f	%
Uma escola	5	55,56%	2	40,00%	7	50,00%
Duas escolas	2	22,22%	2	40,00%	4	28,57%
Três escolas	0	0	1	20,00%	1	7,14%
Quatro escolas	1	11,11%	0	0	1	7,14%
Cinco escolas	1	11,11%	0	0	1	7,14%

Fonte: entrevistas (9 escola A e 5 escola B) realizadas pelo pesquisador, questão nº 2

Podemos afirmar que o Brasil está destruindo a carreira dos poucos vocacionados que procuram o magistério logo nos seus primeiros anos de carreira? Ou na fala de uma docente: “A vocação me levou a ser professora. Espero que meus filhos e netos não me sigam. A vergonha e o arrependimento de ter errado, de ter fracassado na escolha é muito grande” (Professora da escola A).

### 3.4 Ferramentas de coleta de dados

Três foram os instrumentos de coleta de dados qualitativos desta pesquisa: a) um roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice A); b) um roteiro de

observação dos locais de trabalho dos professores (Apêndice B); e c) a análise do Estatuto do Magistério do Estado de São Paulo (Anexo A). Essa análise forneceu, longe de se caracterizar como jurídica, informações que puderam ser usadas para confirmar as informações colhidas nas entrevistas, caso alguma destoasse da maioria, o que não ocorreu.

A entrevista semiestruturada justifica-se por inicialmente dar um direcionamento a questões que interessam à pesquisa, mas também por permitir a livre manifestação do sujeito. Com sete perguntas básicas, visou indagar sobre a escolha da profissão e sobre o estágio atual de insatisfação e/ou motivação do professor e aspectos correlatos, levando em conta os objetivos gerais e específicos desta pesquisa. A observação da rotina local de cada escola destinou-se a amparar e dar suporte às declarações dadas nas entrevistas, como instalações, equipamentos, segurança, conforto, acesso e transporte, dentre outros condicionantes. Não houve discrepâncias entre as declarações feitas pelos entrevistados e as observações dos locais. Seu propósito foi também fornecer dados que pudessem ser comparados com os fatores de insatisfação.

Todos os instrumentos foram diretamente aplicados pelo pesquisador, seguindo o conselho de Firestone, pois, "o pesquisador qualitativo imerge-se no fenômeno de interesse" (FIRESTONE, 1987, apud SANTOS FILHO, 2009).

### **3.5 Coleta de dados**

O trabalho de campo foi precedido por uma reunião prévia com o diretor e coordenadores de cada uma das escolas, na qual foi feita uma apresentação dos objetivos da pesquisa, e expostas as ferramentas de coleta de dados. Em seguida apresentamos aos professores, em reunião previamente agendada, uma síntese do trabalho e fizemos o convite para as entrevistas. Tudo aprovado, formalizamos as autorizações de utilização da infraestrutura, de contato com os sujeitos da pesquisa e da utilização de documentos da escola, estes últimos caso fossem necessários, além do termo de consentimento livre e esclarecido. Finalmente agendamos os contatos para as entrevistas e as respectivas observações do "*modus operandi*" das duas escolas. O anonimato foi garantido a todos os participantes, bem como eventuais dados que pudessem facilitar suas identificações não são disponibilizados. As entrevistas foram gravadas e seus

principais dados anotados. A observação dos locais foi formalizada por anotações. Na análise documental do Estatuto procuramos eventuais inconsistências nas declarações dos entrevistados, validando-as. “Para o pesquisador qualitativo, a validade é o mais importante” (ROCKHILL, 1982, apud SANTOS FILHO, 2009, p. 45).

No final dos trabalhos em cada escola, em reunião com o diretor, completamos as notas sobre as observações do local e formalizamos nossos agradecimentos.

### **3.6 Análise dos dados**

Após a realização de todas as entrevistas e observações, realizamos a análise crítica dos conteúdos, sua interpretação e a verificação da ocorrência de eventuais fatos, ou situações que possam ter influenciado alguma resposta. Como não encontramos nenhum fato nas observações e nas análises documentais que contrariassem as afirmações colhidas nas entrevistas, não foi necessário retorno aos locais das observações nem novos contatos com os sujeitos.

A análise das entrevistas foi feita através da audição das gravações e do registro das respostas integralmente, algumas vezes sendo repetitivas pelos entrevistados. Após a leitura das respostas, analisamos cada uma individualmente, por escola (A e B), procurando falas que coincidissem entre os docentes de uma mesma escola, ou que, pelo contrário, fossem distantes ou conflitantes. Não identificamos fatos ou falas relevantes nas entrevistas que pudessem distinguir grupos, muito pelo contrário: Em todas as entrevistas, com maior ou menor intensidade, dependendo da fase de carreira do entrevistado, existiu uma uniformidade nas respostas, como se já soubessem “de cor” o que falar em resposta a cada pergunta que era feita. O conjunto das respostas formou um só grupo coeso em suas posições. Ficou evidente que quanto mais tempo de carreira, mais contundentes eram as falas. Todas as entrevistas foram realizadas durante o dia, nos períodos da manhã e da tarde.

Uma vez selecionadas as falas mais relevantes dos sujeitos das duas escolas pesquisadas em relação aos objetivos da pesquisa, sintetizamos-las em tabelas nas quais listamos as respostas de cada escola separadamente e depois as totalizamos. Algumas respostas aparentemente diferentes, duas ou três, por terem

sido dadas com vocabulários diferentes, puderam ser agrupadas, pois refletiam o mesmo pensamento, apesar de entrevistados diferentes. A partir deste ponto, da tabulação, mergulhamos nas respostas das entrevistas, uma a uma.

A seguir imprimimos uma visão crítica qualitativa sobre as informações coletados nas entrevistas, nas observações e nas análises documentais, procurando identificar o “peso” em cada dado qualitativo que justificasse sua citação repetidas vezes. Finalmente, em cada uma das sete questões da entrevista identificamos a teoria pertinente e o atendimento aos objetivos específicos desta pesquisa. Insistimos na identificação de possíveis inconsistências sem êxito.

Visitamos os locais de observação (escolas A e B) durante o dia e à noite. À noite fomos confirmar a “sensação de insegurança” manifestada por alguns entrevistados. São escolas que ocupam quadras grandes, sendo uma cercada por quatro ruas simples, algumas de mão dupla, e a outra por uma avenida de mão dupla mais três ruas simples de mão dupla. À noite, alguns trechos de fraca iluminação provocam insegurança por se caracterizarem como locais mais residenciais que comerciais. Ambas as escolas possuem quesitos muito semelhantes quando observadas, apesar de estarem em regiões bem distintas. Isso porque o “administrador”, ou seja, o Estado é o gestor das duas, e define certo padrão para todas. Nossas considerações sobre o Roteiro de Observação foram feitas por comparação entre as duas, após a anotação de cada item durante as visitas. Estas anotações, ou observações, não ocorreram em um só dia ou visita. Em alguns momentos não era possível observar determinado local, o que nos fez retornar até completarmos todos os itens relacionados.

A análise do Estatuto do Magistério do Estado de São Paulo, naqueles itens que pareceram nos interessar pelos objetivos desta pesquisa, visou estarmos parcialmente informados sobre itens que pudessem ser citados nas entrevistas, sem que tivéssemos algum conhecimento, mesmo que superficial, da lei. Não ocorreram situações de conflito entre as citações feitas pelos docentes nas entrevistas e o contido na legislação. Nenhum dos entrevistados mencionou nada que não fosse o real, constante em lei. Isso demonstrou um surpreendente nível de conhecimento dos “direitos e deveres” da profissão.

## 4 RESULTADO E DISCUSSÃO

Este capítulo trata dos cinco aspectos básicos relacionados aos objetivos específicos desta pesquisa: (1) identificação de fatores de insatisfação do professor na escola; (2) identificação de fatores de motivação do professor; (3) sugestões de metas desafiadoras para os professores; (4) propostas de metas coletivas ou individuais e (5) sugestões de aplicação motivacional do Estatuto do Magistério do Estado de São Paulo.

A vocação será sempre a mais emocional das razões para a escolha de uma profissão ou carreira. Quando Carr (2004) fez a descrição do “bom professor”, ou Nóvoa (1991) falou do perfil do professor feliz, e que sua desmedida motivação inicial pode ser a causa de sua futura insatisfação com a profissão, ou ainda que a qualidade em sala seja mais consequência do voluntarismo do docente do que de qualquer outro fator, encontramos a resposta para metade dos entrevistados ter escolhido a profissão.

### 4.1 Fatores de insatisfação

Tanto na escola A quanto na escola B identificamos muita semelhança nas falas dos professores entrevistados, quando se referiam a fatores de insatisfação, dentro de suas respectivas faixas etárias e fases de carreira. Selecionamos e transcrevemos a seguir algumas de suas falas que caracterizaram claramente alguns desses fatores.

Tenho a esperança de conseguir ao longo da minha carreira justificar a escolha que fiz por pura vocação. Ainda é cedo para conclusões, mas não estou otimista com o que tenho visto dos meus colegas mais antigos. As diferenças da faculdade para o meu trabalho são fortes (professora da escola A na faixa etária de até 30 anos e na primeira fase da carreira de até 05 anos).

Dou aula em duas escolas há mais de dez anos. Se algo não acontecer em breve que mude os rumos da minha carreira com certeza terei que me virar para complementar minha renda. O ambiente da escola, as pressões, a indisciplina dos alunos e o método de aprovação, todos pioraram muito desde que me formei (professor da escola B na faixa etária de 31 a 40 anos e na segunda fase da carreira de até 15 anos).

Estou nesta escola à quase 20 anos e perdi a oportunidade de mudar de profissão quando era mais jovem, pois sempre fui dando prazo esperando as melhorias prometidas para a carreira e nunca cumpridas. A lista de

insatisfações é grande, mas nenhuma é tão humilhante quanto o salário que recebemos. É indigno da nossa profissão (professor da escola A na faixa etária de 41 a 50 anos e na terceira fase de carreira, de até 25 anos).

Na minha idade o respeito é o que posso ter de mais valioso. Não estou mais na busca de bens materiais como meus colegas mais jovens. E nesse final de carreira estou me aposentando sem o respeito que tinha no início, quando por vocação escolhi ser professora. Não aconselho meus alunos a seguirem minha profissão. É frustrante (professora da escola A na faixa etária acima de 51 anos e na quarta fase de carreira, com mais de 25 anos).

Comparando as falas dos docentes das duas escolas não identificamos diferenças relevantes que merecessem aprofundamento. Alguns poucos itens notados, originários de diferenças pessoais existentes no meio familiar do docente, como a renda dos cônjuges, as diferenças na origem socioeconômica, ou seja, as falas refletiram as maiores ou menores oportunidades que a vida de cada um ofereceu independente da carreira em comum que todos têm.

[...] Tem tanta coisa ruim aqui dentro que não sabemos por onde começar. Estamos rezando, e em alguns casos como o meu, esperando a morte. O que era bom ficou ruim, e o ruim piorou. Só um item ou dois não melhora nada! Mas anota aí: Tenho xx anos de docência e xx de idade e muitos governos e planos nas costas. Se quiserem resgatar a qualidade da educação a receita é: Valorizar a profissão e a imagem do professor, plano de carreira de longo prazo, a família ser obrigada a participar da educação e não só pressionar – nossos alunos não são nossos filhos-, continuidade independente do governo, as salas estão com mais de 40 alunos, dá (?), planos coletivos sem distinção ou politicagem, aluno ruim não passa de ano – o que estamos fazendo é um absurdo: aprovando todos, só para justificar um plano. Não falei de revisão salarial, pois o que ganhamos não é salário, é esmola! Ou se faz um pacote completo para retirar do fundo do poço ou chega de "lero" [...] (professor da escola A. Idade e tempo de docência omitida para preservar o anonimato).

A escola pública é o único caminho em muitas cidades do país para se sair da miséria. Mas fica bem perto dela! (Professor da escola B).

Na teoria de Huberman (1992) o dado qualitativo acima se encaixa sem restrições na última etapa da carreira, caracterizada pela desafeição, lamentações e frustrações. Já Gonçalves (1992) destaca a amargura do final de carreira com o sentimento de uma vida perdida. Mas é nessa fala que enxergamos dezenas de teorias, algumas aqui citadas como Oliveira (2012), Ozcan (1996), Moreira (2005), Shulman (2010 apud FAVA, 2010), Nóvoa (1991), dentre outros.

Dez fatores foram apontados pelos entrevistados das escolas A e B como os principais causadores de suas insatisfações no exercício da profissão (ver síntese na Tabela 6). Nenhum se constituiu uma surpresa. Todos foram citados no

capítulo de revisão da literatura por diversos autores. Mas a falta de reconhecimento e respeito social pela profissão e o baixo nível salarial desse profissional no país são os principais fatores da insatisfação do grupo pesquisado. Em grau intermediário, mas ainda geradores de insatisfação, foram citados por entrevistados: o sistema de aprovação e avaliação dos alunos, o número alto de alunos por sala e as condições materiais de trabalho foram os três fatores citados pelos entrevistados, conforme Tabela 6. A disciplina, apesar de tratada com rigor, é considerada forte fator de insatisfação pelos docentes.

TABELA 6 - Fatores de insatisfação

Quais fatores hoje lhe causam insatisfação na profissão?	Profs. Escola A		Profs. Escola B		Total	
	f	%	f	%	f	%
Falta de respeito e reconhecimento da sociedade	5	55,56%	2	40,00%	7	50,00%
Baixo salário	4	44,44%	2	40,00%	6	42,86%
Sistema de aprovação e avaliação	2	22,22%	1	20,00%	3	21,43%
Grande quantidade de alunos por sala	2	22,22%	1	20,00%	3	21,43%
Más condições de trabalho / estrutura das escolas	1	11,11%	2	40,00%	3	21,43%
Falta de continuidade da política educacional	1	11,11%	0	0	1	7,14%
Falta de estímulo	1	11,11%	0	0	1	7,14%
Jornada de trabalho grande	0	0	1	20,00%	1	7,14%
Ausência da família	1	11,11%	0	0	1	7,14%
Falta de interesse dos alunos	0	0	1	20,00%	1	7,14%

Fonte: entrevistas (9 escola A, 5 escola B) realizadas pelo pesquisador, questão nº 3

As falas dos entrevistados sobre fatores de insatisfação, sintetizadas na Tabela 6, validaram os estudos de Shulman (2010), apresentados recentemente no Brasil, quando comparou a remuneração que damos aos professores à discriminação que fazíamos às mulheres até pouco tempo atrás, pagando-lhes sempre abaixo do que ganhava um homem na mesma função (FAVA, 2010). Também na pesquisa do IBOPE (2008) e da UNESCO (GOIS, 2002, apud MOREIRA, 2005) o baixo posicionamento brasileiro no ranking dos maus pagadores à classe docente foi destaque.

Relembrando os fundamentos do Sistema Educacional Francês, relatado por Rodriguez (2010) no CIEP, Paris, representando o Departamento do Ensino Geral daquele país, compreende-se porque a valorização e o respeito pela profissão do professor é o primeiro item daqueles fundamentos, o que não se

constata em professores da escola pública do Estado de São Paulo, como se observa no depoimento de dois professores entrevistados:

Somos desrespeitados pelo Estado que não nos remunera justamente, não reconhecendo nosso valor. Com isso a sociedade passou a não nos respeitar, e nossos filhos a terem vergonha de nossas profissões. (professor da escola B)

[...] salário justo, reconhecimento e valorização. É tão difícil entender isso? (professor da escola A).

Herzberg (1959) em sua teoria enfatizou que o estado motivacional ocorre após a satisfação dos chamados fatores higiênicos, cuja ausência causa insatisfação. Em nossas entrevistas 92,86% dos depoentes, ou 13 das 14 pessoas, declararam estarem insatisfeitas pela falta de valorização da profissão e pelo nível salarial. Schmidt (2000) extraiu com propriedade das teorias contemporâneas de motivação o binômio satisfação/motivação. As falas acima manifestam coerência com a teoria citada.

## **4.2 Fatores de motivação**

Durante nossos contatos com diretores, coordenadores e docentes das escolas pesquisadas não entramos em detalhes sobre as teorias motivacionais do ser humano, notadamente Maslow e Herzberg. Por isso a “confusão”, ou citação em duplicidade entre fatores de insatisfação e fatores motivacionais. Com pequenas variações as falas se repetiram nas tabelas-sínteses de itens de insatisfação e de fatores motivacionais.

Resolvemos, quando da abordagem para a identificação dos itens motivacionais, perguntar aos entrevistados sobre a atratividade da carreira docente. Isso porque um dos grandes desafios atuais da educação brasileira é o de tornar atrativa a carreira docente para os jovens e motivar os que já estão em salas de aula, como se manifesta na fala de dois dos professores entrevistados:

Acho que essa pergunta deveria ser feita para o pessoal de RH. Ou peça ao nosso governador que saia às ruas e recrute, selecione e contrate pessoas com as qualificações do pessoal que está se aposentando ou abandonando a profissão, com os salários e os planos de carreira que temos no Estatuto. Desculpe mas já estou esgotada de ler e participar de entrevistas como essa. Só fazem sofrer, pois sabemos que em nada dará. O Governo sabe,

todos sabem o que fazer para tornar a profissão atrativa. E também sabem que ao torna-la atrativa a qualidade da aula subirá. Só não fazem. E só farão quando milhares de salas de aula estiverem fechadas por falta de professores. (Professora da escola A).

[...] o que fazer para atrair jovens para nossa carreira? Faça o que o povo está falando na internet: Obrigue os filhos de todos os políticos, dos três poderes e em todos os níveis a estudarem em escolas públicas, caso contrário seus pais não poderão se candidatar, se eleger e tomar posse (Professor da escola B).

O Governo do Estado de Goiás através do Programa Reconhecer, e um bônus de 100%, está tentando atrair de volta para as salas de aula aqueles docentes que migraram para outras atividades, e o Governo do Estado de São Paulo implantou um sistema de bônus há alguns anos, para citar apenas dois. Diversas prefeituras no Brasil estão destacando seus pequenos sistemas de ensino dos estaduais e federais, superando-os em qualidade, mas ainda são exceções, em pequeno número. A afirmação/pergunta de um professor da escola A é contundente: “O que fazer para tornar a carreira atrativa? Entre em qualquer sala e pergunte aos alunos quantos ali querem ser professor?”.

Além do fator salarial citado por todos os entrevistados, outros nove fatores de atração na carreira docente foram relatados por alguns dos professores das escolas A e B, como se pode ver na Tabela 7, síntese das falas dos entrevistados.

Com relação ao seu trabalho e dentro do cenário que temos hoje, você tem alguma sugestão ou proposta para a carreira de professor se tornar mais atrativa?	Profs. Escola A		Profs. Escola B		Total	
	f	%	f	%	f	%
Salários mais justos	9	100,00%	5	100,00%	14	100,00%
Trabalho da imagem e valorização social	9	100,00%	5	100,00%	14	100,00%
Plano de carreira definido a longo prazo	5	55,56%	3	60,00%	8	57,14%
Critérios mais rígidos para disciplina escolar	4	44,44%	3	60,00%	7	50,00%
Definição do número máximo de alunos por sala	4	44,44%	2	40,00%	6	42,86%
Ambiente de trabalho e material adequado	3	33,33%	2	40,00%	5	35,71%
Facilitação da educação continuada/capacitação	4	44,44%	1	20,00%	5	35,71%
Preparação para alunos com necessidades especiais	1	11,11%	0	0	1	7,14%
Incentivos através de Lei para acompanhamento dos pais	1	11,11%	0	0	1	7,14%
Destino de um porcentual maior para educação no PIB	0	0	1	20,00%	1	7,14%

Fonte: entrevistas (9 na escola A e 5 na escola B) realizadas pelo pesquisador, questão nº 7

Todas as teorias contemporâneas sobre motivação no trabalho (SCHMIDT, 2000) relacionam o desempenho do indivíduo à sua motivação.

Herzberg (1959) teoriza que os fatores motivacionais, ou o estado de motivação, ocorrem após a satisfação dos fatores que causam a insatisfação. Esta sequência, presente tanto na teoria de Herzberg como na de Maslow, também se confirma na eleição dos principais fatores motivacionais citados por alguns dos professores entrevistados, como aparece sintetizado na Tabela 8.

TABELA 8 - Fatores motivacionais						
Que fatores hoje lhe motivariam a alavancar a qualidade do seu trabalho?	Profs. Escola A		Profs. Escola B		Total	
	f	%	f	%	f	%
Revisão salarial / Salário justo	6	66,67%	2	40,00%	8	57,14%
Reconhecimento / valorização do professor	5	55,56%	3	60,00%	8	57,14%
Mudança do sistema de avaliação e aprovação	3	33,33%	1	20,00%	5	35,71%
Diminuição do número de alunos por sala	2	22,22%	1	20,00%	3	21,43%
Diminuição da jornada de trabalho	1	11,11%	1	20,00%	2	14,29%
Oportunidade de capacitação/qualificação/cursos	0	0	1	20,00%	1	7,14%
Revisão da carga horária	0	0	1	20,00%	1	7,14%
Participação da família	1	11,11%	0	0	1	7,14%
Utilização de novas tecnologias	1	11,11%	0	0	1	7,14%

Fonte: entrevistas (9 na escola A e 5 na escola B) realizadas pelo pesquisador, questão 4

Uma interferência nossa no momento dessas respostas comprometeria a integridade dos dados qualitativos aqui apresentados. Em outras palavras, os estados de injustiça salarial e de desvalorização da profissão já se encontram tão solidificados na classe docente, que Maslow (1970, apud SCHMIDT, 2000) definiu, como já citado, que a carência prolongada de uma necessidade pode se transformar em uma fixação.

### 4.3 Sugestões de metas desafiadoras

Quando indagamos sobre a confecção de um programa de recompensa por desempenho, todos os entrevistados (100%) citaram a valorização da profissão como base para o programa, seguido de expressiva quantidade (64,29%) dos docentes que elegeram a revisão salarial e um plano de carreira de longo prazo (35,71%). As falas de alguns dos professores entrevistados exemplificam as sugestões propostas:

Em minha opinião, que muitas vezes meus colegas não concordam, não adianta ficarmos pedindo dez, vinte itens diferentes quando nos perguntam nas pesquisas, e isso por dois motivos: Primeiro porque a Secretaria

pesquisa nossa opinião só por posição política, pra falar que pesquisou, pois nunca usou nossas sugestões. Segundo porque se um dia começarem a usar nos programas de bônus metas que sugerimos, vão pegar somente um, dois ou no máximo três dos mais importantes (Professora da escola A).

Qualquer plano de metas, ou bônus, não importa o nome, para a nossa profissão precisa começar por dignidade, valorizando nossa escolha profissional. E o resto vem como efeito dominó, ou seja, um plano de carreira de longo prazo irá nos valorizar perante a sociedade e voltar a atrair os jovens (Professora da escola B).

Não precisa pesquisar ou perguntar nada pra ninguém. Se fizerem o básico, nos pagando o justo e nos valorizando na sociedade, não precisa de nenhum programa de metas. Quem não atingir um desempenho definido tira fora, simples. Mas antes ajustem nosso salário (professora da escola B).

Revisão salarial de nossa classe não deve constar de nenhum plano de recompensas. Isso porque ela deve vir antes, pois caso contrário qualquer proposta será “morna”, sem efeito consistente. Primeiro acerta o salário, depois as chances de um plano de desempenho decolar serão muito maiores (Professora da escola A).

Satisfação das necessidades básicas, reconhecimento social e segurança foram as sugestões destacadas das demais para comporem uma ação motivacional de longo prazo para a carreira docente, proposta plenamente consistente com a teoria de Maslow (1970). Nas falas dos professores citados podemos ver com clareza o quanto o professor valoriza a imagem da carreira, mais até do que a tão falada revisão salarial. Diversas teorias motivacionais que aceitam a hierarquização de Maslow e os dois fatores de Herzberg deixam claro que um fator, mesmo que não totalmente satisfeito, pode conviver com outro em desenvolvimento.

O elenco sintético das várias sugestões de metas e desafios propostos por todos ou por alguns dos professores entrevistados, numa ordem de prioridade, consta na Tabela 9.

Os três primeiros itens elencados na Tabela 9 foram uma surpresa, não pela sua citação, já esperada, mas pela sua ordem e prioridade. A valorização da carreira foi unânime, inquestionável. A revisão salarial, esperada sempre entre as duas primeiras reivindicações, manteve-se com percentual significativo, mas em segundo plano. Por outro lado, o fator segurança, leia-se “plano de carreira”, na hierarquização motivacional humana mereceu destaque considerável, sendo registrada por mais de um terço dos entrevistados. Observe-se que a questão

sinalizou um plano de médio e longo prazo, o que fortalece ainda mais o desejo dos professores por segurança.

Quais metas ou desafios você sugere que possam compor um programa de médio ou longo prazo utilizando esses fatores motivacionais?	Profs. Escola A		Profs. Escola B		Total	
	f	%	f	%	f	%
Valorização/imagem do professor na comunidade	9	100,00%	5	100,00%	14	100,00%
Revisão salarial	6	66,67%	3	60,00%	9	64,29%
Plano de carreira definido a longo prazo	3	33,33%	2	40,00%	5	35,71%
Redução do número de alunos por sala	1	11,11%	1	20,00%	2	14,29%
Mudança do material didático/continuidade entre governos	1	11,11%	1	20,00%	2	14,29%
Formação continuada	1	11,11%	0	0	1	7,14%
Participação da família	1	11,11%	0	0	1	7,14%
Mudança no sistema de avaliação/aprovação	0	0	1	20,00%	1	7,14%
Flexibilidade do plano pedagógico	0	0	1	20,00%	1	7,14%
Redução da carga horária	1	11,11%	0	0	1	7,14%
Maior seriedade na educação	0	0	1	20,00%	1	7,14%

Fonte: entrevistas (9 na escola A e 5 na escola B) realizadas pelo pesquisador, questão nº 5

#### 4.4 Metas coletivas ou individuais

Em todos os planos de recompensa sempre ouvimos restrições, principalmente quanto às diferenças regionais, sua aplicabilidade, sua acessibilidade, a gestão da escola, sua chefia, as ingerências políticas, entre outras.

Mas quando indagados sobre o estabelecimento de metas, a preferência dos entrevistados recaiu sobre metas coletivas sem distinção, coletivas com regionalização e coletivas para escolas semelhantes, totalizando 92,86% dos entrevistados.

Nossas diferenças regionais dentro do Estado são enormes. Temos regiões como Ribeirão, Campinas e Rio Preto, por exemplo, que não tem nada a ver com a nossa, a não ser a mesma Secretaria. Precisamos regionalizar nossas campanhas de bônus (Professora da escola B).

É um perigo esse negócio de abrir exceções. Não tenho segurança se for decidido fazer metas por região se elas serão justas. Dentro de uma mesma região, a nossa, por exemplo, temos escolas tão diferentes que o que será um desafio para uma com certeza desmotivará outra. O ideal se tivessem condições, seria criar uma tabela de critérios onde as escolas seriam classificadas e agrupadas por semelhanças, e aí sim definir as metas por grupos de escolas com características parecidas (Professora da escola A).

Para alguns entrevistados as metas deveriam ser coletivas sem distinção, como aparece na fala de uma das duas diretoras das escolas participantes da pesquisa, de uma coordenadora de escola e de uma professora entrevistadas:

As metas precisam ser coletivas e sem distinção. Quando você analisa as diferenças regionais de nosso estado existem itens fortes. O mesmo ocorre entre escolas, pois a localização e tamanho podem fazer toda a diferença. Mas se ficarmos pensando em satisfazer todos nunca faremos nada. Já existe um plano de bônus. Bom ou ruim já existe. Temos que melhorá-lo a cada ano e torna-lo motivador, cujo atingimento seja o reflexo do nosso desempenho e da melhora da qualidade do ensino (diretora de escola).

Meta é meta. Se for perguntar para mil professores teremos mil sugestões diferentes. Tem que ser tudo igual. Se o objetivo maior é de subir a qualidade do ensino, as que estiverem abaixo que corram, que procurem tirar a diferença. Temos que nivelar por cima e não por baixo (coordenadora da escola B).

Não sei não [...] Sempre que falamos sobre esse assunto aqui na escola aparece de tudo [...] Mas o importante é que as metas tenham longo prazo, que as pessoas nas escolas possam se preparar para atingi-las sem receio de perder tempo com mudanças de regras a cada governo. Sou a favor de metas iguais para todos! (professora da escola A).

Um quadro-síntese das propostas de metas, segundo a perspectiva e preferência dos entrevistados das duas escolas pesquisadas é apresentado na Tabela 10.

Sobre essas metas ou desafios, o que você prefere: coletivas ou individualizadas, podendo ser acordadas, por ex., entre a escola e cada um de seus professores?	Profes. Escola A		Profes. Escola B		Total	
	f	%	f	%	f	%
Metas coletivas sem distinção	4	44,44%	2	40,00%	6	42,86%
Metas coletivas considerando a regionalização	3	33,33%	1	20,00%	4	28,57%
Metas coletivas para escolas semelhantes	2	22,22%	1	20,00%	3	21,43%
Metas individuais	0	0	1	20,00%	1	7,14%

Fonte: entrevistas (9 na escola A e 5 na escola B) realizadas pelo pesquisador, questão 6

O primeiro item com 42,86% das respostas diz respeito à sugestão de que as metas sejam coletivas, sem distinção. Essa manifestação era clara em quase todos os momentos, desde o início de cada entrevista. Sem provas ou constatações, diversas vezes o entrevistado reiterava de livre espontânea vontade essa convicção.

Era como se ele quisesse dizer que hoje não é assim, mas sua preferência era por coletivas sem distinção.

Com a evolução da entrevista nesta questão os docentes foram ponderando seus posicionamentos sobre “metas coletivas sem distinção”, e passaram a diluir seus votos entre essa primeira opção, uma segunda considerando as diferenças no nível regional, e uma terceira para levar em conta as diferenças no nível das escolas. A fala da coordenadora de uma das escolas sintetizou o posicionamento da maioria dos entrevistados: “Se for possível, o ideal é considerar as diferenças entre escolas, mas isso pode ter muita interferência política. É melhor deixar coletiva e sem distinção” (Coordenadora de uma escola).

Todas as teorias de motivação no trabalho apresentadas por Schmidt (2000), em especial as Teorias do Estabelecimento de Metas e seus desdobramentos, de Steers e Porter (1988, apud SCHMIDT, 2000, p. 51), “propõem uma classificação segundo o grau em que o processo do estabelecimento de metas é enfatizado como meio eficaz para melhorar o desempenho”. E Oliveira (2012) conclui que os que alcançam suas metas precisam ser recompensados e os que não, castigados.

#### **4.5 Sugestões de aplicação motivacional do Estatuto do Magistério**

O Estatuto do Magistério do Estado de São Paulo (EM) foi criado através da Lei Complementar (LC) nº 444 de 27 de dezembro de 1985 (Anexo B). Ele estrutura e organiza o Magistério Público do ensino básico (1º e 2º graus), sob a tutela da Lei federal (LF) nº 5692/71, esta última revogada posteriormente pela Lei federal 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ela atinge todos os docentes e os especialistas que ministram, planejam, executam, avaliam, dirigem, orientam, coordenam e supervisionam todas as atividades do processo educacional nos níveis citados. Acompanhando a evolução da lei federal, o Estado de São Paulo editou a Lei Complementar nº 836/97 logo no ano seguinte da LF. 9394/96. No seu texto e anexos estas duas leis estaduais regem os principais itens da vida do professor no Estado de São Paulo.

Nossa análise se concentrou nos artigos e anexos da lei que podem ser indicados como de uso motivacional para o professor, seleção essa feita

consonante aos dados qualitativos mais relevantes coletados nas entrevistas e observações, a saber:

- (1) Seção I dos requisitos e II das formas de provimento;
- (2) Capítulo VII - Da Escala de Vencimentos;
- (3) Capítulo XI - Dos Direitos e dos Deveres
- (4) LC 836/97 Artigo nº 22 da promoção e progressão.

Durante nossas entrevistas, em especial quando tratamos dos itens motivacionais e da atratividade da carreira, as manifestações quando se referiam à legislação foram em uma só direção:

[...] A lei é boa, mas só é aplicada parcialmente, a começar pela escala de vencimentos que peca pelos valores, que não vamos falar mais nesse item. Mas nossa insatisfação vai além, quando ela (a lei) nos assegura acesso ao material didático adequado e necessário, aos equipamentos, à liberdade de escolha dos procedimentos didáticos e do instrumento do processo de avaliação da aprendizagem [...] e isso na prática não acontece. (coordenadora de escola).

É perder seu tempo discutir o Estatuto [...] de que adiantam ternos nossos direitos que estão na lei respeitados se no básico, na remuneração, somos desrespeitados com os valores estipulados que não nos permitem ter dignidade na vida [...] perante a sociedade somos os “coitados”, aqueles que recebem as crianças e adolescentes, muitas vezes sem educação de casa, e que são humilhados pelo Estado com o salário e pela sociedade com o descaso. (professora da escola B).

Não precisa mudar a lei, basta fazer uma tabela de salários que seja justa socialmente. O Estatuto já prevê direitos interessantes. Não adianta querer mexer em tudo que não sai nada. Acertem o salário com valores de profissionais de mercado que tenham nossas qualificações e responsabilidades. Depois vamos pensar em um item de cada vez (professor da escola A).

Independente do momento do contato com os docentes, coordenadores ou diretores das escolas A e B, nas entrevistas ou em conversas no café, ou enquanto aguardávamos o intervalo, os itens motivacionais eram sempre os mesmos, como se fosse uma gravação. Mas juntando os dados qualitativos colhidos podemos sugerir o seguinte, no que diz respeito ao uso do Estatuto na motivação dos professores:

- (a) Promover a correção da tabela de vencimentos em percentuais reais, acima da inflação, trazendo seus valores para os de mercado, mesmo que em um prazo médio de até cinco anos;

- (b) Garantir o acesso dos professores aos materiais, equipamentos e informações que lhe permitam produzir uma aula de maior qualidade;
- (c) Implantar um sistema de avaliação individual anual, com metas e objetivos, recompensando e remunerando aqueles que ultrapassarem o desafio e punindo os que não o alcançarem;
- (d) Respeitar e ampliar os poderes executivos do Conselho da Escola, permitindo a implantação de ações que nele forem planejadas e aprovadas;
- (e) Aumentar a atratividade no item promoção e progressão do funcionário, adotando um plano de carreira que remunere, recompense e reconheça o extraordinário, o além da meta.

Em Ozcan (1996), em Moreira (2005), e nas pesquisas do IBOPE (2008) e da UNESCO/IIEP (2006) encontramos vasto lastro teórico para alicerçar e implementar as sugestões acima.

Complementando a discussão dos resultados desta pesquisa e também justificando as conclusões e recomendações a serem destacadas nas conclusões deste estudo, cabe citar Durkheim, um dos três grandes clássicos da sociologia:

[...] Segundo Kant “o objetivo da educação é desenvolver em cada indivíduo toda a perfeição do qual é susceptível.” [...] a educação teria como objeto “fazer do indivíduo um instrumento de felicidade para si mesmo e seus semelhantes (James Mill), [...] Tocamos aqui no ponto fraco de todas essas definições”. Elas partem do postulado de haver uma educação ideal, perfeita válida para todos os homens sem distinção. E é essa educação universal e única que o teórico se esforça para definir [...] Se, portanto, começamos a nos perguntar qual deve ser a educação ideal, abstraindo toda a condição de tempo e lugar, é por admitirmos implicitamente que um sistema educacional não tem, em si mesmo, nada de real. [...] Para estabelecer uma educação homogênea e igualitária, seria preciso voltar às sociedades pré-históricas, no seio das quais não há diferenciação; e ainda essas espécies de sociedades representam apenas um momento lógico na história da humanidade.[...] Não vemos, ainda hoje, a educação variar conforme as classes sociais ou as regiões? A da cidade não é igual à do campo. A do burguês não é igual à do operário. Não seria de dizer-se que essa organização não é moralmente justificável, que devemos enxergar aí um resquício de preconceito fadado à desapareição? A tese é fácil de defender (DURKHEIM, 2010, pp. 28, 29,34 e 90).

Durkheim defende que a escola reflete a sociedade, e essa é imperfeita, o que faz com que a escola também o seja. Com esta teoria queremos sugerir que nos parece chegada a hora de pararmos de procurar fórmulas perfeitas,

a custo de décadas e séculos de debates sobre certezas. Vamos tentar fazer o que é possível, um ponto de cada vez, aproveitando as experiências e a sabedoria que o ser humano vem nos transmitindo através da história.

Podemos então partir para uma nova fase de debates, qual seja, pós-eliminação da insatisfação do professor. Na opinião dos educadores esse movimento tem por onde começar: Nas ações que buscam a motivação do professor.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa nos permite refletirmos sobre a qualidade do ensino básico que o país está oferecendo às jovens gerações, especificadamente no Estado de São Paulo. Consideramos inicialmente a problemática, sua origem e cenário, onde, através de pesquisas recentes pudemos visualizar com clareza o problema, seu contexto e a relevância da motivação do professor para alavancar a qualidade da sala de aula.

Quando iniciamos os trabalhos desta pesquisa definimos, como objetivo geral, a identificação dos fatores que motivam os professores nas suas diversas fases de carreira. A pesquisa teve como objetivos específicos identificar os fatores que causam insatisfação ao professor e os que o motivam, avaliar metas desafiadoras, definir a preferência dos professores entre metas individuais ou coletivas e, por último, levantar sugestões de aplicação dos fatores motivacionais já existentes no atual Estatuto do Magistério do Estado de São Paulo.

Na revisão da literatura estruturamos nossa pesquisa começando pela motivação humana e seus teóricos. Em seguida buscamos em diversos mestres, institutos e organizações de reconhecida produção científica, as bases para irmos construindo um pensamento no sentido de contribuir com a qualidade do ensino básico brasileiro. Educadores, pesquisadores, psicólogos, gestores de instituições de ensino, institutos e fundações de reconhecida capacitação, independente do lado da fronteira em que estavam foram “ouvidos” e registrados. Para solidificar a procura de nossos objetivos desenhamos a carreira do professor com base nas teorias mais aceitas pela comunidade acadêmica. Colhemos os frutos das teorias as mais diversas, com fórmulas e sugestões de como proceder para melhorar a qualidade da educação. Relatamos casos de sucesso, embora poucos pelo tamanho do país, mas expressivos como exemplos de que pode dar certo quando existe a decisão política de fazer acontecer.

Fizemos questão de relatar opiniões favoráveis e contrárias a todas as correntes teóricas e linhas de ação, e sempre que possível, qualitativamente, imergimos no fato e procuramos o entendimento. Mesmo quando o dado nascia sob a forma de um número nós procuramos sua “fala”. Relatamos um século de fracassos confessos na educação americana, mas também registramos a virada de

qualidade na França. Procuramos opiniões imparciais de instituições mundiais, independente de governos ou de regiões e trouxemos suas sugestões para esta pesquisa.

Ao analisarmos os participantes de todo o processo educacional – Estado, sociedade, escola, família, professor e aluno – concluímos que apenas o professor está ao nosso alcance no curto e médio prazo, para pensarmos uma política viável de aprimoramento da qualidade da educação básica. Procuramos então estudá-lo, entendê-lo, perguntando a ele o que pode ser feito para melhorar a qualidade da educação, independente do cenário em que nos encontramos e dos entraves conhecidos e debatidos fartamente por pesquisadores educacionais brasileiros.

Para colhermos respostas diretamente dos docentes que vivem a sala de aula, selecionamos o método que nos permitisse buscar os dados e procurar compreendê-los, relacionando-os com as teorias e as observações feitas em duas escolas. Escolhemos os sujeitos de maneira aleatória, mas previamente estudada, pois a amostra deveria refletir diversas faixas etárias e fases de carreira, bem como de locais economicamente diferentes. Isso porque existia a possibilidade de os motivos de insatisfação, dos quesitos motivacionais, entre outros, serem diferentes por idade, por tempo de carreira ou por localização socioeconômica das escolas. O que se confirmou não ser verdade. Os docentes foram praticamente unânimes, quando perguntados sobre as questões que foram objetos desta pesquisa.

Encontramos nas falas dos professores entrevistados que os fatores motivacionais estão fortemente ligados à insatisfação atual da classe, independente da fase de carreira. Isso porque, depois de cinco décadas sendo depreciada, melhor dizendo, não tendo seus fatores higiênicos satisfeitos, essa “cristalização” pelo tempo tornou-se um posicionamento comum, mesclando e confundindo leigos entre a insatisfação e a motivação.

Quanto aos objetivos específicos de identificação dos fatores de insatisfação e de motivação, os entrevistados se repetiram, pelo simples fato de estarem tão obcecados, pela privação por tão longo tempo, que revisão salarial, valorização na sociedade e plano de carreira de longo prazo formam hoje as respostas para qualquer pergunta que se faça a eles. Aí estão as questões específicas de insatisfação, motivação e metas desafiadoras.

As metas devem ser coletivas sem distinção. Essa é a resposta dada pelas entrevistas, mas por medo, insegurança ou incerteza de proporem metas regionalizadas, ou as que considerem características próprias de uma região, ou ainda de um grupo de escolas. O “bom senso” de uma diretora nos orientou a escolher a opção mais modesta: “Vamos começar assim... quando tivermos competência e segurança partiremos para a regionalização”.

Nas sugestões de aplicação da atual legislação a itens motivacionais as respostas dos entrevistados foram precisas e sem deixar dúvidas, e por ordem: provimentos, escala de vencimentos, direitos e promoção e progressão.

Este estudo levou-nos a ponderar melhor o que é válido como ação e o que é inócuo, sem a esperança de resultado. Ou seja, enquanto o professor estiver insatisfeito, fora da “área motivacional”, a qualidade da educação dificilmente irá melhorar. E para retirá-lo dessa situação de insatisfação precisamos valorizar sua profissão socialmente, remunerando-o justamente, recompensando-o como qualquer profissional e reconhecendo-o como qualquer ser humano gosta de ser reconhecido. Estas são as condições ditas por eles para “virar o jogo”. E tão importante quanto, estas razões são à base de inúmeras teorias da motivação.

Sem a necessidade de citar novamente os autores de algumas das propostas aqui relatadas, conseguimos visualizar alguns pontos comuns, comprovados, que podem fazer parte das sugestões de um plano de ação para a educação brasileira:

- a. A garantia de pelo menos 20% do PIB para a educação
- b. Uma gestão profissional e centralizada, com customizações regionais
- c. Um plano de carreira docente de longo prazo com a prática dos “3Rs”
- d. O início dessa reversão de situação pelos pequenos municípios brasileiros
- e. A garantia em lei da manutenção desses objetivos por no mínimo 25 anos
- f. A formação de grupos de trabalho regionais e um nacional, eleitos por um colégio de educadores reconhecidos em suas regiões, formador de propostas
- g. A despolitização da educação
- h. A aprovação de um plano de metas e compromissos de longo prazo, com recompensas e punições.
- i. A participação da família na educação de seus filhos estipulada em lei.

As sugestões acima elencadas parecem simples, mas não são. Para testá-las numa realidade concreta, seria conveniente iniciar por pequenos municípios, onde as pessoas se conhecem pelo nome e a impessoalidade da incompetência e da má gestão torna-se mais difícil de esconder no anonimato da burocracia. E cabe a nós cidadãos darmos o primeiro passo aprendendo a escolher políticos competentes e honestos.

## REFERÊNCIAS

- ALDERFER, C. P. **Existence, relatedness and growth**: human needs in organizational settings. New York: Free Press, 1972.
- BLASE, J. J.; GREENFIELD, W. D. An interactive/cyclical theory of teacher performance. **Administrator's Notebook**, n. 29, p. 5-13, 1980.
- CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.
- CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.9.
- DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. São Paulo: Hedra, 2010.
- ESTEVES, T. S. P. **Professores motivados pela arte de ensinar**. 2006. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto.
- FAVA, F. Motivação do professor precisa ir além do salário, diz Shulman. *Jornal Estadão.com.br*, São Paulo, 11 fev. 2010. Palestra INSPER – Instituto de Ensino e Pesquisa / Universidade de Stanford – Fundação Carnegie para o Avanço do Ensino. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/suplementos,motivacao-do-professor-precisa-ir-alem-do-salario-diz-shulman,509726,0.htm>>. Acesso em: 14 set. 2011.
- FIGLIO, N. D.; HENNY, W. L. Individual Teacher Incentives and Student Performance. University of Florida, USA. Department of Economics. Forthcoming, **Journal of Public Economics**, Working Paper, v.8, Apr., 2007.
- FONTANA, D. **Psicologia para professores**. 2. ed. São Paulo: Manole, 1991.
- FREITAS, L. C. Bônus não gera motivação. **Revista Cartacapital**. São Paulo, 21 jul. 2011. Disponível em: <[www.cartacapital.com.br/politica/copia-fiel/print](http://www.cartacapital.com.br/politica/copia-fiel/print)>. Acesso em: 29 ago. 2011.
- FROMM, E. **Ter ou ser?** Rio de Janeiro: Editorial Presença, 1999. (Coleção Pontos de Referência, n. 2).
- GOIS, A. Para UNESCO Brasil paga pouco professor. **Jornal Folha de São Paulo**, São Paulo, out. 2002. Disponível em: <[www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u10910.shtml](http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u10910.shtml)> . Acesso em: 11 out. 2012.
- GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Lisboa: Gradiva, 1997.
- GOLEMAN, D. **Os novos líderes**. A inteligência emocional nas organizações. Lisboa: Gradiva, 2003.

GONÇALVES, J. A. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Editora Porto, 1992.

HERZBERG, F.; MAUSNER, B.; SNYDERMAN, B. **The motivation to work**. New York: Wiley, 1959.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

INSTITUTO BRASILEIRO DE OPINIÃO PÚBLICA E ESTATÍSTICA (IBOPE). **O professor brasileiro está desmotivado**. São Paulo: 2008. Disponível em: <[www.kiminda.wordpress.com/2009/03/18/pesquisa-professor-brasileiro-esta-desmotivado](http://www.kiminda.wordpress.com/2009/03/18/pesquisa-professor-brasileiro-esta-desmotivado)>. Acesso em: 23 maio 2012

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Mapa de Exclusão Social de Presidente Prudente**. São Paulo: CEMESPP/FCT/UNESP, 2000.

JESUS, S. N.; SANTOS, J.C.V. Desenvolvimento profissional e motivação dos professores. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano XXVII, n. 1 (52), p. 39-58, jan./abr. 2004.

JESUS, S. N. **Bem-estar dos professores**. Estratégias para realização e desenvolvimento profissional. Porto: Porto Editora, 1998.

JESUS, S.N. **Motivação e formação de professores**. Coimbra: Quarteto, 2000.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 43.

MACHADO, C. M. **Tornar-se professor – da idealização à realidade**. 1996. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) - Universidade de Évora, Évora.

MALTA, M. I. S. G. **O primeiro ano da docência**. A motivação dos professores licenciados do 1º ciclo do ensino básico, no 1º ano de docência. 1999. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Ciências Humanas – Departamento de Ciências Psicopedagógicas. Lisboa.

MARCHESI, A. **O bem estar dos professores – Competências, emoções e valores**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARTINEAUD, S.; ENGELHART, D. **Teste a sua inteligência emocional**. Acabou o QI! Meça o QE!. Lisboa: Pergaminho, 2002.

MASLOW, A. H. **Motivation and personnality**. New York: Harper & Row, 1970.

McGREGOR, D. **The human side of enterprise** New York: McGraw–Hill, 1960.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. São Francisco: Wiley & Sons, 1998.

MORAES, A. E. Um exemplo a ser seguido por todo o Brasil. **Jornal Folha de São Paulo**, São Paulo, nov. 2004. Disponível em: <[www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz2811200406.htm](http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz2811200406.htm)>. Acesso em: 11 out. 2012.

MOREIRA, H. A investigação da motivação do professor: a dimensão esquecida. **Revista Educação & Tecnologia**, Curitiba, v.1, p. 88-96, 1997.

MOREIRA, H. A motivação e o comprometimento do professor na perspectiva do trabalhador docente. In: MOREIRA, H. A apropriação e o uso do conhecimento pelo professor. **Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 19, p. 209-232, jan./jun. 2005.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

OLIVEIRA, J. B. A. O Brasil não precisa de escolas-modelo. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2283, nov., 2012.

OZCAN, M. **Improving Teacher Performance: Toward of Teacher Motivation**. In: Paper presented at the American Educational Research Association (AERA), Apr., New York: 1996.

PAYSCALE Inc. “Diplomas que garantem salários baixos nos EUA/ Viver nos EUA”. Nova York: 2010. **Pesquisa**. Disponível em: <<http://passaportebrasilusa.com/2010/08/diplomas-baixos-salarios-eua/payscale.com>>. Acesso em: 30 ago. 2011.

ROQUE, M. P. C. Z. **Autoconceito profissional de ciências e de outros grupos disciplinares**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Lisboa, Lisboa.

RODRIGUEZ, M.N.; OBIN, J.P. O sistema educacional Francês. **Palestra no Centro Internacional de Estudos Pedagógicos**. Paris: (CIEP), 2010.

SANTOS FILHO, J. C. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 43-44.

SCHMIDT, I. T. **Motivação no trabalho – teorias contemporâneas**. São Paulo: Arte & Ciência, 2000.

TAPIA, J. A.; FITA, E. C. **A motivação em sala de aula. O que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2004.

UNESCO – INTERNATIONAL INSTITUTE FOR EDUCATIONAL PLANNING (IIEP). **Teacher Motivation, Compensation and Working Conditions**. Paris, 2006. Cap. 16, p. 1,2,4 e 8. Disponível em: <[www.unesco.org/iiep](http://www.unesco.org/iiep)>. Acesso em: 10 maio 2012.

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

**ANEXO A – Estatuto do Magistério do Estado de São Paulo [Excertos]**  
LEI COMPLEMENTAR Nº 444, DE 27 DE DEZEMBRO DE 1985

*Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas*

O GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO:

Faço saber que a Assembleia Legislativa decreta e eu promulgo a seguinte lei complementar:

CAPÍTULO I - Das Disposições Preliminares

SEÇÃO I - Do Estatuto do Magistério e seus Objetivos

Artigo 1º -

.

.SEÇÃO I – Dos Requisitos

Artigo 9º - Os requisitos para o provimento dos cargos da série de classes de docentes e das classes de especialistas de educação do Quadro do Magistério ficam estabelecidos em conformidade com o Anexo I, que faz parte integrante desta lei complementar.

(Vide artigo 8º da Lei Complementar nº 836/97 e seu Anexo III).

Parágrafo único - As habilitações específicas a que se refere o Anexo I serão definidas pelo Conselho Estadual de Educação.

SEÇÃO II - Das Formas de Provimento

Artigo 10 - São formas de provimento dos cargos da série de classes de docentes e das classes de especialistas de educação:

I - nomeação;

II - acesso.

(Vide artigo 9º da Lei Complementar nº 836/97).

Artigo 11 - A nomeação prevista no inciso I do artigo anterior, será feita:

I - em comissão, quando se tratar de cargos, fixada no Anexo I, desta lei complementar, que assim devam ser providos;

II - em caráter efetivo, para os cargos da série de classes de docentes e das classes de especialistas de educação da carreira do Magistério, conforme Anexo I, desta lei complementar.

Artigo 12 - O acesso, previsto no inciso II do artigo 10, desta lei complementar, para o provimento dos cargos da série de classes de docentes e das classes de especialistas de educação, fixados no Anexo I, desta mesma lei, processar-se-á mediante concurso de provas e títulos, na forma que for estabelecida em regulamento.

(Vide Anexo III da Lei Complementar nº 836/97).

## .CAPÍTULO VII - Da Escala de Vencimentos

Artigo 26-A - Os valores dos vencimentos e salários dos funcionários e servidores abrangidos por esta lei complementar, ficam fixados de acordo com a Escala de Vencimentos - Quadro do Magistério, constituída de 35 (trinta e cinco) referências, correspondendo a cada uma 5 (cinco) graus, e Tabelas, de acordo com a Jornada de Trabalho, na conformidade do Anexo II, que faz parte integrante desta lei complementar.

(Vide artigo 32 da Lei Complementar nº 836/97 e seus Anexos V, VI e VIII).

Artigo 26-B - A retribuição pecuniária dos funcionários e servidores abrangidos por esta lei complementar compreende vencimento ou salário e vantagens pecuniárias.

(Vide artigo 31 da Lei Complementar nº 836/97).

Artigo 26-C - As vantagens pecuniárias a que se refere o artigo anterior são as seguintes:

I - adicional por tempo de serviço de que trata o artigo 129 da Constituição Estadual;  
II - sexta-parte dos vencimentos integrais de que trata o artigo 129 da Constituição Estadual calculada sobre a importância resultante da soma do vencimento ou salário, de que trata o artigo 26-A desta lei complementar, e do adicional por tempo de serviço, de que trata o inciso anterior.

§ 1º - O adicional por tempo de serviço será calculado, na base de 5% (cinco por cento) por quinquênio de serviço, sobre o valor do vencimento ou salário do cargo ou função-atividade, não podendo ser computado nem acumulado para fins de concessão de acréscimos ulteriores, sob o mesmo título ou idêntico fundamento.

§ 2º - O adicional por tempo de serviço e a sexta-parte incidirão sobre o valor correspondente à Carga Suplementar de Trabalho Docente, prevista nos artigos 40 e 41 desta lei complementar.

(Vide artigo 33 da Lei Complementar nº 836/97).

Artigo 26-D - Além das vantagens pecuniárias previstas no artigo anterior, os funcionários e servidores abrangidos por esta lei complementar fazem jus a:

I - décimo terceiro salário;

II - salário-família e salário-esposa;

III - ajuda de custo;

IV - diárias;

V - gratificação pela prestação de serviços extraordinários;

VI - gratificação de trabalho noturno;

VII - gratificações e outras vantagens pecuniárias previstas em lei.

(O Capítulo VII A foi acrescentado pela Lei Complementar nº 645/89. Vide artigos 34, 47 e 50 da Lei Complementar nº 836/97).

## CAPÍTULO XI - Dos Direitos e dos Deveres

### SEÇÃO I - Dos Direitos

Artigo 61 - Além dos previstos em outras normas, são direitos do integrante do Quadro do Magistério:

- I - ter a seu alcance informações educacionais, bibliografia, material didático e outros instrumentos bem como contar com assistência técnica que auxilie e estimule a melhoria de seu desempenho profissional e a ampliação de seus conhecimentos;
- II - ter assegurada a oportunidade de frequentar cursos de formação, atualização e especialização profissional;
- III - dispor, no ambiente de trabalho, de instalações e material técnico-pedagógico suficientes e adequados para que possa exercer com eficiência e eficácia suas funções;
- IV - ter liberdade de escolha e de utilização de materiais, de procedimentos didáticos e de instrumento de avaliação do processo ensino-aprendizagem, dentro dos princípios psicopedagógicos, objetivando alicerçar o respeito à pessoa humana e, à construção do bem comum;
- V - receber remuneração de acordo com a classe, nível de habilitação, tempo de serviço e regime de trabalho, conforme o estabelecido por esta lei complementar;
- VI - receber remuneração por serviço extraordinário, desde que devidamente convocado para tal fim, independentemente da classe a que pertencer;
- VII - receber auxílio para a publicação de trabalhos e livros didáticos ou técnico-científicos, quando solicitado e aprovado pela Administração;
- VIII - ter assegurada a igualdade de tratamento no plano técnico-pedagógico, independentemente do regime jurídico a que estiver sujeito;
- IX - receber, através dos serviços especializados de educação, assistência ao exercício profissional;
- X - participar, como integrante do Conselho de Escola, dos estudos e deliberações que afetam o processo educacional;
- XI - participar do processo de planejamento, execução e avaliação das atividades escolares;
- XII - reunir-se na unidade escolar, para tratar de assuntos de interesse da categoria e da educação em geral, sem prejuízo das atividades escolares;
- XIII - Vetado.

Artigo 62 - Os docentes em exercício nas unidades escolares gozarão férias de acordo com o Calendário Escolar.

Parágrafo único - Aplicar-se-ão as disposições do “caput” ao docente readaptado com exercício nas unidades escolares.

## SEÇÃO II - Dos Deveres

Artigo 63 - O integrante do Quadro do Magistério tem o dever constante de considerar a relevância social de suas atribuições mantendo conduta moral e funcional adequada à dignidade profissional, em razão da qual, além das obrigações previstas em outras normas, deverá:

- I - conhecer e respeitar as leis;
- II - preservar os princípios, os ideais e fins da Educação Brasileira, através de seu desempenho profissional;
- III - empenhar-se em prol do desenvolvimento do aluno, utilizando processos que acompanhem o progresso científico da educação;
- IV - participar das atividades educacionais que lhe forem atribuídas por força de suas funções;
- V - comparecer ao local de trabalho com assiduidade e pontualidade, executando suas tarefas com eficiência, zelo, e presteza;

- VI - manter espírito de cooperação e solidariedade com a equipe escolar e a comunidade em geral;
  - VII - incentivar a participação, o diálogo e a cooperação entre educandos, demais educadores e a comunidade em geral, visando à construção de uma sociedade democrática;
  - VIII - assegurar o desenvolvimento do senso crítico e da consciência política do educando;
  - IX - respeitar o aluno como sujeito do processo educativo e comprometer-se com a eficácia de seu aprendizado;
  - X - comunicar à autoridade imediata as irregularidades de que tiver conhecimento, na sua área de atuação, ou, às autoridades superiores, no caso de omissão por parte da primeira;
  - XI - zelar pela defesa dos direitos profissionais e pela reputação da categoria profissional;
  - XII - fornecer elementos para a permanente atualização de seus assentamentos, junto aos órgãos da Administração;
  - XIII - considerar os princípios psicopedagógicos, a realidade sócio-econômica da clientela escolar e as diretrizes da Política Educacional na escolha e utilização de materiais, procedimentos didáticos e instrumentos de avaliação do processo ensino-aprendizagem;
  - XIV - participar do Conselho de Escola;
  - XV - participar do processo de planejamento, execução e avaliação das atividades escolares;
- Parágrafo único - Constitui falta grave do integrante do Quadro do Magistério impedir que o aluno participe das atividades escolares em razão de qualquer carência material.

Palácio dos Bandeirantes, aos 27 de dezembro de 1985.

FRANCO MONTORO

Paulo Renato Costa Souza, Secretário da Educação

Luiz Carlos Bresser Pereira, Secretário do Governo

Publicada na Assessoria Técnico-Legislativa, aos 27 de dezembro de 1985.

**ANEXO B - Lei Complementar 836/97 [Excertos]**

Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO:

Faço saber que a Assembleia Legislativa decreta e eu promulgo a seguinte lei complementar:

Artigo 1.º

.  
. .

Artigo 22 - Para fins da Evolução Funcional prevista no artigo anterior, deverão ser cumpridos interstícios mínimos, computado sempre o tempo de efetivo exercício do profissional do magistério no Nível em que estiver enquadrado, na seguinte conformidade:

I - para as classes de Professor Educação Básica I e Professor Educação Básica II:

- a) do Nível I para o Nível II - 4 (quatro) anos;
- b) do Nível II para o Nível III - 4 (quatro) anos;
- c) do Nível III para o Nível IV - 5 (cinco) anos;
- d) do Nível IV para o Nível V - 5 (cinco) anos;

II - para as classes de suporte pedagógico:

- a) do Nível I para o Nível II - 4 (quatro) anos;
- b) do Nível II para o Nível III - 5 (cinco) anos;
- c) do Nível III para o Nível IV - 6 (seis) anos.

.  
. .

Palácio dos Bandeirantes, aos 30 de dezembro de 1997.

Mário Covas

## APÊNDICE A – Roteiro e exemplo de entrevista

### 1 Caracterização do Sujeito

1.1 Sexo

1.2 Idade

1.3 Tempo de docência – há quantos anos é professor?

1.4 Área de graduação

1.5 Ano de conclusão da graduação

1.6 Tem curso(s) de educação continuada pela SE?

1.7 Pós- graduação – Sim ou não? Qual?

1.8 Exerce outra atividade além da docência?

### 2 Entrevista

2.1 Por que você escolheu a profissão de professor?

2.2 Em quantas escolas você trabalha?

2.3 Que fatores hoje lhe causam insatisfação na profissão?

2.4 Que fatores hoje lhe motivariam a alavancar a qualidade do seu trabalho?

2.5 Quais as metas ou desafios você sugere que possam compor um programa de médio ou longo prazo utilizando esses fatores motivacionais?

2.6 Sobre essas metas ou desafios, o que você prefere? Que sejam coletivas ou individualizadas, podendo ser acordadas por exemplo, entre a escola e cada um de seus professores?

2.7 Com relação ao seu trabalho e dentro do cenário que temos hoje, que sugestão ou proposta você tem para a carreira do professor se tornar mais atrativa?

Local e data

## EXEMPLO DE ENTREVISTA

### Caracterização do Sujeito

Sexo: Feminino

Idade: 32

Tempo de docência: 03 anos

Área de graduação: Matemática Licenciatura Plena

Ano de conclusão da graduação: 2008

Tem curso(s) de educação continuada pela Secretaria da Educação?

R: Sim, 02 módulos de implementação do currículo de matemática.

Pós- graduação, sim ou não? Sim

Qual? Matemática do Ensino Básico

Exerce outra atividade além da docência? Não

### Entrevista

Por que você escolheu a profissão de professor?

R: Porque eu gosto, me identifico, pelo prazer.

Em quantas escolas você trabalha?

R: 02 do Estado e em 03 outras.

Que fatores hoje lhe causam insatisfação na profissão?

R: Não reconhecimento do salário

Que fatores hoje lhe motivariam a alavancar a qualidade do seu trabalho?

R: Oportunidade de capacitação, qualificação, cursos, se manter qualificada.

Quais as metas ou desafios você sugere que possam compor um programa de médio ou longo prazo utilizando esses fatores motivacionais?

R: Passar para os alunos o prazer de estudar matemática, porque eles vem de uma cultura que matemática é difícil. Transformar o ensino da matemática e sua aprendizagem em algo prazeroso.

Sobre essas metas ou desafios, o que você prefere? Que sejam coletivas ou individualizadas, podendo ser acordadas por exemplo, entre a escola e cada um de seus professores?

R: coletivas para escolas com características semelhantes.

Finalmente, com relação ao seu trabalho e dentro do cenário que temos hoje, você tem alguma sugestão ou proposta para a carreira do professor se tornar mais atrativa?

R: Ter salários mais justos, facilitar educação continuada, trabalhar a imagem do professor na sociedade. Se você perguntar para os meus alunos, ninguém quer ser professor, em uma classe inteira um ou dois gostariam. Quando eu estudei eu tinha paixão.

## APÊNDICE B – Roteiro de observação e observação realizada

**Erro! Vínculo não  
válido.**

ITENS DE OBSERVAÇÃO	OBSERVAÇÕES ESCOLA A	OBSERVAÇÕES ESCOLA B
Local	Escola A	Escola B
Data	2012	2012
Referência sobre a localização	Bairro próximo ao centro	Bairro na Periferia
Quantidade de alunos	3000	1300
Número de turnos	3	3
Quantidade de professores	120	60
Tipos de instalações	Adequada/simples	Adequada/muito simples
Limpeza	Adequada	Adequada
Meios de transporte/acesso	ônibus/adequado	ônibus/adequado
Segurança aparente	precária	precária
Incidência de ocorrências	indisciplina escolar	indisciplina escolar e drogas
Melhorias realizadas nos últimos 05 anos	mínimas/básicas	mínima/básicas
Condições/instalações no local de trabalho	precárias	precárias
Equipamentos disponíveis trabalho/conforto	precários	precários
Clima organizacional	sociável, participativo	hierárquico, formal
Outros fatores relevantes	coordenação/diretoria acessível	coordenação/diretoria pouco acessível