

A motivação e o comprometimento do professor na perspectiva do trabalhador docente¹

Herivelto Moreira

Doutor em Educação, professor de Pós-graduação do UNICENP.
herileo@brturbo.com

Resumo

Os objetivos do presente artigo são: a) examinar a relevância das variáveis do modelo do investimento desenvolvido por Rusbult e Farrell, b) identificar as percepções dos professores em termos de satisfação, insatisfação, investimentos, alternativas a carreira e comprometimento no trabalho e c) identificar a necessidade de desenvolver o conteúdo de cada variável além do já disponível na literatura com a finalidade de desenvolver um questionário para ser distribuído para uma amostra maior. A metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa de natureza interpretativa. Os principais resultados do estudo mostraram que em situações muito similares os professores atribuem diferentes significados ao trabalho no que se refere à motivação e ao comprometimento.

Palavras-chave

Desenvolvimento profissional do professor; conhecimento pessoal; modelo do investimento, motivação e comprometimento do professor.

Abstract

The objectives of the present article were: a) to examine the relevance of the variables of the investment model developed by Rusbult and Farrell, b) to identify teachers' perceptions in terms of job satisfaction, job dissatisfaction, personal investments, career alternatives and commitment and c) to identify the need to develop the content of each variable beyond that already recognised in the literature, for the purposes of developing a questionnaire to be distributed for a larger sampling. The methodological approach was qualitative. The main results of the study showed that in very similar work situations teachers attribute different meanings to work related to motivation and commitment.

Key words

Professional development; investment model; motivation and commitment.

¹ O presente trabalho é resultado do Projeto de Pesquisa "A apropriação e o uso do conhecimento pelo professor", apoiado pelo CNPq, processo 30530/2002-9.

Introdução

As pesquisas com o professor têm sido direcionadas principalmente para os métodos de ensino e para as dimensões do saber (conhecimentos específicos) e do saber fazer (desempenho profissional e atitudes perante o ato de ensinar).

Neste sentido, é preciso enfatizar que o desenvolvimento profissional do professor não se estrutura só no domínio de conhecimentos sobre o ato de ensinar, mas também em atitudes do professor e nas relações interpessoais na sala de aula e na escola. Para isso, os professores terão de mobilizar nas suas práticas não só conhecimentos específicos das disciplinas que lecionam, mas um conjunto de outras competências que concorrem para o sucesso dessas práticas e, conseqüentemente para o seu desenvolvimento e realização profissional e pessoal.

Na verdade, a motivação no trabalho entre os professores tem recebido muito pouca atenção na literatura de pesquisa tanto na Europa quanto nos Estados Unidos (NIAS, 1981; MOREIRA, 1995; POPPLETON, 1988) e muito menos ainda no Brasil (BASTOS, 1995; DE PAULA, 1990; REGIANI, 2001; SORIANO e WINTERSTEIN, 1998). Pouca atenção tem sido dada à dimensão do saber ser e saber tornar-se que se caracteriza pelas relações interpessoais, autopercepção, motivações e expectativas do professor no seu ambiente de trabalho.

A motivação do professor é normalmente tratada como certa ou então como uma constante. Contudo, há evidências para acreditar que como na maioria das ocupações, existe uma discrepância considerá-

vel entre os professores em termos de motivação e comprometimento no trabalho. Isso pode se estender além das flutuações diárias que poderiam ser descritas como um bom ou mau dia, para um tom motivacional mais geral e estável que é uma manifestação direta do estado mental dos professores em relação ao trabalho. Por exemplo, um professor que está insatisfeito, desencantado, ou frustrado com as perspectivas estabelecidas pela escola ou as perspectivas da sua carreira pode encontrar maior dificuldade em produzir um tipo de esforço contínuo que é exigido para estimular os alunos para aprender continuamente, quando comparado a um professor que se sente mais realizado ou satisfeito. Ensinar é uma tarefa altamente estressante e as muitas exigências, em termos de horas de trabalho e investimento emocional sugerem que a relação íntima do professor com o trabalho também pode afetar alguns elementos da satisfação com a vida e o bem-estar mental.

Os objetivos deste estudo são: 1) examinar a relevância das variáveis do modelo do investimento desenvolvido por Rusbult e Farrell (1983) (satisfação no trabalho, investimentos, pessoais, alternativas a carreira e comprometimento), 2) identificar as percepções dos professores em termos de satisfação, insatisfação, investimentos, alternativas a carreira e comprometimento no trabalho e 3) identificar a necessidade de desenvolver o conteúdo de cada variável além do já disponível na literatura com a finalidade de criar itens para a elaboração de um questionário para ser distribuído para uma amostra maior.

Perspectiva teórica

A motivação dos professores na literatura internacional tem sido estudada a partir de duas abordagens: a abordagem psicológica que utiliza vários conceitos como satisfação no trabalho, satisfação ocupacional e satisfação com a vida (BATCHLER, 1981; MENLO e POPPLETON, 1990; MOREIRA, 1995; OLIVER et al., 1988; POPPLETON, 1988; RUSBULT e FARRELL, 1983; TELFER e SWAN, 1986) e a abordagem sociológica que se concentra na socialização e na carreira do professor (BALL, 1987; BALL e GOODSON, 1985; LORTIE, 1975; NIAS, 1981; SIKES, MEASOR e WOODS, 1985).

A abordagem psicológica tem utilizado mais freqüentemente as teorias das necessidades ou do conteúdo baseada no trabalho de Maslow (1970) e Herzberg (1959). Em relação à teoria das necessidades, quando aplicadas à motivação dos professores no trabalho, Telfer e Swann (1986) indicam que as necessidades dos professores nos três primeiros níveis (necessidades fisiológicas, necessidade de segurança e necessidades sociais) são normalmente satisfeitas e não possuem muito impacto motivacional, enquanto a quarta (necessidade de estima) e a quinta (necessidade de auto-realização) necessidades são raramente atingidas e são constantemente perseguidas. Além disso, enquanto o primeiro nível pode estar garantido, o segundo nível pode ser ameaçado por ações administrativas que promovam incertezas em termos de estabilidade no trabalho e expectativas em relação às diversas funções desempenhadas pelo professor na escola.

Algumas críticas à teoria de Maslow apresentadas por Telfer e Swann (1986, p.39) incluem a validade da hierarquia de necessidades, argumentando que "as necessidades dos indivíduos não são estáticas, mas deveriam ser consideradas em um contexto dinâmico em que mais de uma necessidade pode estar presente ao mesmo tempo". Eles também sugerem que há a necessidade da modificação do modelo para diferenciar autonomia de estima e auto-realização e que a teoria de Maslow não se aplica às instituições educacionais.

Segundo Poppleton (1988), a teoria dos dois fatores de Herzberg dominou o trabalho nessa área, mas foi desenvolvida tendo como base estudos na indústria e no comércio e, o trabalho subsequente, tem se preocupado apenas em testar a teoria em diferentes contextos incluindo o ensino.

Em resumo, as teorias advogadas por Maslow e em certo grau Herzberg, proporcionaram um conjunto útil de categorias para analisar a motivação humana e atraiu a atenção para o fato de que as necessidades humanas podem ser hierarquicamente organizadas, embora a hierarquia por si própria possa variar de indivíduo para indivíduo. Geralmente, cada uma dessas teorias enfatiza um valor crescente aos motivadores para um sistema pessoal de recompensa intrínseca permitindo o crescimento e o desenvolvimento do trabalhador. Contudo, como Telfer e Swann (1986, p. 42) sugeriram:

o problema para a motivação do professor situa-se no preenchimento de necessidades em um nível mais alto em uma profissão onde os padrões de carreira são

limitados. O estabelecimento de metas, em termos de resultados quantificáveis é muito difícil e o grau de atividades de manutenção nos procedimentos de rotina da escola podem ser uma fonte real de frustração. O resultado, portanto, é que a natureza do trabalho desenvolvido pelos professores pode emergir como a fonte principal de satisfação no trabalho.

Nessa área, a pesquisa educacional com o professor produziu um vasto corpo de conhecimentos que pertence ao campo genérico e específico dos comportamentos a que a efetividade do professor pode provavelmente estar associada. Os atributos, os comportamentos, a eficácia e a experiência do professor estão entre as variáveis que mais foram estudadas. Porém, ainda sabemos muito pouco sobre como as percepções do eu e do trabalho interagem com as variáveis da qualificação pessoal e da experiência para determinar a motivação do professor no trabalho e a sua efetividade.

Nesse sentido, a motivação do professor pode ser vista na perspectiva da tomada de decisões. Como em outra ocupação qualquer, os professores têm em última instância uma certa liberdade de escolha em termos de investimento de tempo e esforço no trabalho, suas decisões de buscar promoções, ou buscar alternativas à carreira. O estudo do processo de tomada de decisões tem sido fundamentado pela teoria da expectativa da motivação humana e essa teoria tem sido eventualmente aplicada ao comportamento no contexto organizacional.

Rusbult e colaboradores desenvolveram, a partir de uma abordagem psicológica, o Modelo do Investimento para investi-

gar o comprometimento no trabalho (FARRELL e RUSBULT, 1981; RUSBULT e FARRELL, 1983), comprometimento em relações amorosas (RUSBULT et al., 1986) e comprometimento em relações de amizade (RUSBULT, 1980) e decisões de separação (DRIGOTAS e RUSBULT, 1992). Scanlan e colaboradores (1993) aplicaram e modificaram o modelo para o contexto do comprometimento no esporte para ajudar a explicar o investimento, aderência e desistência das pessoas em atividades esportivas.

A pesquisa descrita aqui adotou o modelo do investimento desenvolvido por Rusbult e Farrell (1983) para o trabalho, como suporte teórico para investigar as fontes de motivação subjacentes ao comprometimento de professores no trabalho. O comprometimento no contexto do trabalho, na definição de Rusbult e Farrell (1983), é considerado um conceito mais estável e menos propenso a aspectos transitórios do emprego. Eles definiram operacionalmente o comprometimento **como o grau pelo qual um indivíduo permanecerá no trabalho e se sentirá psicologicamente afeiçoado a ele, seja o mesmo satisfatório ou não.**

O princípio do modelo é que o comprometimento com o trabalho surgirá de uma combinação de: a) satisfação no trabalho (recompensas menos custos), b) disponibilidade e a atratividade de alternativas e c) investimentos pessoais feitos no atual emprego (ver Figura 1). Tanto a satisfação no trabalho quanto os investimentos pessoais proporcionam contribuições positivas para o comprometimento do indivíduo no trabalho e a disponibilidade de

alternativas tem o potencial para reduzir o comprometimento com o trabalho. O apelo do modelo é que ele acomoda a riqueza dos componentes da tomada de decisões que inclui fatores de atração (satisfação), fatores de permanência (investimentos pessoais) e fatores que atraem as pessoas para alternativas (alternativas atrativas). Isso pode ser particularmente útil como uma

base para entender como os professores se vêem em seu trabalho e como isso pode mudar ao longo da carreira. Por exemplo, os motivos subjacentes ao comprometimento de professores mais jovens podem ser muito diferentes dos de professores em estágio avançado na carreira, os quais podem ter um alto investimento na carreira e poucas alternativas disponíveis.

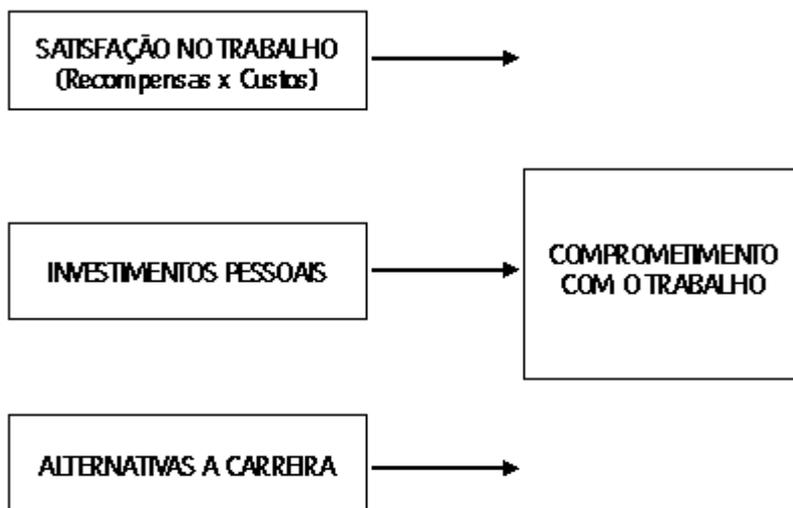


Figura 1. O Modelo do Investimento de Rusbult e Farrell

Metodologia e procedimentos

Para investigar as questões relacionadas ao modelo do investimento, decidiu-se por uma abordagem qualitativa de natureza interpretativa buscando estabelecer uma relação mais próxima com um número menor de escolas, mas escolas que fossem representativas em termos de: número de professores, número de alunos e de sua localização geográfica. A investigação foi planejada em bases regionais para cobrir cinco escolas de ensino médio

da rede pública estadual do município de Curitiba. Foram entrevistados dezenove professores de diferentes disciplinas, sexo e estágios na carreira (estágios inicial, intermediário e avançado).

Os professores que participaram do estudo foram selecionados intencionalmente tendo como critério a disciplina que ministravam, o sexo e o estágio na carreira. Inicialmente, os professores foram contatados por meio de uma carta contendo todos os objetivos do estudo, bem como uma solicitação da colaboração dos mesmos no

sentido de participar do estudo. A técnica utilizada para a coleta de dados foi a entrevista semi-estruturada. As entrevistas foram realizadas nas próprias escolas e duraram de 45 minutos a 2 horas; foram gravadas e transcritas literalmente.

Os estágios na carreira foram considerados nas seguintes categorias: estágio inicial na carreira (5 anos de experiência ou menos); estágio intermediário (6 a 12 anos de experiência) e estágio avançado na carreira (13 anos de experiência ou mais). Esses estágios na carreira foram usados em pesquisas prévias (MOREIRA, 1995; ROSENHOLTZ e SIMPSON, 1990; SPARKES, TEMPLIN e SCHEMPP, 1990) e proporciona-

ram um corte muito útil para investigar o fenômeno em questão. Por exemplo, professores em início de carreira tendem a ver o futuro como alguma coisa muito distante. No estágio intermediário e avançado da carreira essa perspectiva é suprimida pela percepção de que uma boa parte da vida já passou e que às vezes resta menos tempo para realizar o que se pretende.

A amostra (Quadro 1) constituiu-se de dez professores e nove professoras (sete no estágio inicial da carreira, cinco em estágio intermediário e sete em estágio avançado). A média de idade era 39 anos. A média de aulas semanais desses professores era de 32 aulas.

QUADRO 1 CARACTERÍSTICAS DA AMOSTRA

ORDEM DAS ENTREVISTAS	SEXO	IDADE	DISCIPLINA	Nº DE AULAS SEMANAIS	ESTÁGIO NA CARREIRA
Entrevistado nº 1	Masc	31	História	40	Inicial
Entrevistado nº 2	Masc	47	Geografia	34	Intermediário
Entrevistado nº 3	Fem.	53	Português	20	Avançado
Entrevistado nº 4	Masc	51	Matemática	40	Avançado
Entrevistado nº 5	Masc	23	Biologia	42	Inicial
Entrevistado nº 6	Fem.	52	Geografia	20	Avançado
Entrevistado nº 7	Masc	45	Química	59	Avançado
Entrevistado nº 8	Masc	46	Português	50	Avançado
Entrevistado nº 9	Masc	22	Matemática	23	Inicial
Entrevistado nº 10	Masc	36	Física	14	Inicial
Entrevistado nº 11	Fem.	48	Matemática	20	Avançado
Entrevistado nº 12	Fem.	37	Biologia	20	Intermediário
Entrevistado nº 13	Fem.	30	Química	30	Inicial
Entrevistado nº 14	Fem.	32	Matemática	35	Inicial
Entrevistado nº 15	Masc	29	Ed. Física	22	Inicial
Entrevistado nº 16	Masc	42	Sociologia	42	Intermediário
Entrevistado nº 17	Fem.	49	Ciências	36	Avançado
Entrevistado nº 18	Fem.	35	Português	34	Intermediário
Entrevistado nº 19	Fem.	26	Química	42	Intermediário

Para analisar os dados, utilizamos o método comparativo constante que é compatível com esta abordagem metodológica. O método comparativo constante de análise de dados combina codificação de categorias indutivamente com uma comparação simultânea de todas as unidades de significado obtidas (GLASER e STRAUSS, 1967). Assim que cada nova unidade de significado é selecionada, ela é comparada com todas as outras unidades de significados e subsequentemente agrupada (categorizada ou codificada) a unidades de significado similares. Se não houver unidades de significado similares, uma nova categoria é formada. Para chegar até as categorias, o primeiro momento constituiu-se em recortar todas as entrevistas, agrupando-as pergunta a pergunta. Após esse recorte, as perguntas e respostas foram separadas de acordo com os seus significados para posterior categorização. Depois desse procedimento, foi efetuada a análise das categorias tendo em vista a convergência e divergência das respostas.

Neste processo há espaço para o aperfeiçoamento contínuo das categorias, ou seja, as categorias iniciais podem ser modificadas, incorporadas ou omitidas, novas categorias podem ser geradas e novas relações podem ser descobertas (GOETZ e LECOMPTE, 1981).

As categorias emergiram dos dados e a nossa tentativa foi retratar o mais fielmente possível o mundo do trabalho dos professores, tornando-o mais compreensível. O que segue é a interpretação e a organização dos resultados das entrevistas em categorias sobre o que pensam os professores participantes do estudo em relação as variáveis do modelo do investimento.

A satisfação no trabalho

A satisfação no trabalho é caracterizada por uma resposta emocional positiva associada à experiência da pessoa na totalidade dos papéis e atividades no trabalho (STAW, 1983).

Tradicionalmente a maior fonte de recompensa do professor tem sido o ato de ensinar em si próprio. Contudo, outras fontes de satisfação no trabalho têm sido identificadas e Lortie (1975) observou em seu estudo três formas de recompensas: a recompensa intrínseca, a extrínseca e a complementar.

As recompensas intrínsecas consistem inteiramente de avaliações subjetivas feitas com relação ao engajamento no trabalho e somente são visíveis à própria pessoa. Podemos citar como exemplo, a oportunidade de trabalhar e estar no meio de jovens, a aprendizagem do aluno e a afeição. Os estudos mais recentes na área mostram de forma razoável que os professores são mais motivados por recompensas intrínsecas.

As recompensas extrínsecas são normalmente associadas com os benefícios relacionados com as funções exercidas pelo indivíduo em uma determinada instituição tais como: salário e status. Essas recompensas são ditadas pelas instituições e existem independentes do indivíduo que ocupa tais funções.

Finalmente, as recompensas complementares têm uma dimensão objetiva e subjetiva. Elas estão disponíveis para todos, mas podem ser percebidas como recompensas por alguns indivíduos.

Essas recompensas são: estabilidade, feriados e férias prolongadas. Elas ten-

dem a ser estáveis ao longo do tempo e são normalmente implícitas em vez de especificadas em contratos.

Recompensas intrínsecas

Quando perguntamos aos professores participantes deste estudo quais os fatores que mais traziam satisfação no trabalho na escola, a maioria respondeu que uma das maiores fontes de satisfação no trabalho do professor é trabalhar com jovens. Vejamos o que nos disseram alguns professores(as):

O que me traz satisfação como professor é o meu relacionamento com as pessoas, eu gosto de me relacionar com as pessoas, conversar e trocar idéias, gosto de conversar com os jovens. (Professor de Biologia, 2 anos de Magistério).

Eu acho que os alunos me trazem vida (...) eu percebo que cada dia eu me torno mais humana, me humanizo mais. Ao me aproximar dos problemas dos alunos, dos problemas sociais que eles enfrentam nas suas casas, na situação econômica do país, no prazer que eles têm quando aprendem, eu me sinto satisfeita. (Professora de Pedagogia, 20 anos de Magistério).

Outro aspecto levantado pelos professores participantes do estudo, também relacionado ao trabalho com jovens, é a grande possibilidade de poder tentar influenciá-los e ajudá-los em suas vidas. Nesse sentido, vejamos o que afirma o professor Roberto:

Quando você está trabalhando com adultos, que já têm uma mentalidade formada é mais difícil, porém quando você trabalha com jovens e adolescentes, você tem a perspectiva de mudar a cabeça deles, não mudar totalmente ou radicalmente, mas poder contribuir para a vida desses jovens. Eu aprendi com o tempo e com a

convivência com os alunos, qual é a função efetiva de um educador. Não é simplesmente passar a mão na cabeça do aluno, mas é de trabalhar para tentar abrir a cabeça dos alunos. (Professor de História, 5 anos de Magistério).

Ainda com relação aos aspectos intrínsecos do trabalho do professor, um fator de satisfação muito importante relatado pela maioria dos participantes deste estudo foi a possibilidade de o professor ver o aluno aprender. Talvez, esse seja um dos aspectos mais importantes e relevantes do seu trabalho. Em relação a essa questão, vejamos a opinião de alguns professores: “Eu acho que é o bom ambiente de trabalho na sala de aula, o aluno que quer aprender, se dedica e aprecia o trabalho do professor” (Professor de Matemática, 28 anos de Magistério).

O momento que o aluno participa, que você atinge aquele o objetivo do conteúdo. Claro, eu não atinjo 100% dos alunos, mas eu tenho satisfação de ver o aluno aprendendo (Professor de Química/Biologia, 20 anos de Magistério).

O que dá mais prazer e mais satisfação é quando você recebe um trabalho que o próprio aluno criou. O que me agrada é justamente perceber quando o aluno dá alguma coisa de si, quando ele usa a criatividade. É nesse momento, quando eu recebo um bom texto, um texto bem redigido, quando você vê que houve realmente um progresso na aprendizagem.

É quando eu percebo que há uma mudança, inclusive até mudança de hábitos e de comportamento, então é melhor ainda (Professor de Português/Inglês, 22 anos de magistério).

A possibilidade de trabalhar com jovens e a possibilidade de atingir os objetivos

propostos, o que para muitos professores constitui a razão básica de estar trabalhando na escola, são alguns aspectos importantes para motivar o professor no seu trabalho, uma vez que as recompensas vêm da atividade em si e dos resultados exitosos em vez de condições controladas por outras pessoas.

Recompensas extrínsecas

Todos os professores entrevistados para este estudo argumentaram que alguns aspectos do trabalho docente, como salário, nível de prestígio ou status, estabilidade no trabalho e férias ou feriados, eram importantes componentes de seu trabalho e fontes de satisfação.

Uma preocupação muito grande levantada por todos os professores participantes do estudo foi em relação à qualificação profissional. A participação em atividades para o desenvolvimento profissional em serviço que leva à renovação do conhecimento emergiu como um aspecto crucial para alguns professores, tanto em termos de um melhor entendimento das inovações educacionais, quanto em termos da obtenção de um melhor salário e também aumentar as chances de progredir de nível de ensino.

A questão das recompensas complementares tão valorizada por professores em outras culturas e na literatura internacional, principalmente de língua inglesa (MOREIRA, 1995), não foi muito enfatizada pelos professores participantes deste estudo. Quando perguntamos aos professores como eles viam essa questão, apenas alguns reconheceram as férias regulares e os

feriados prolongados como fonte de satisfação, mas a grande maioria não pensa as férias e os feriados como fontes de satisfação, contrariando um pouco a literatura e os resultados da pesquisa em outros contextos e culturas.

A satisfação emergiu como uma variável muito importante para os professores em termos do que pensam sobre seus papéis e funções que desenvolvem na escola. Embora eles difiram no que consideram importante e o que estão recebendo como recompensa em termos de satisfação, parece seguro afirmar que eles colocam mais ênfase nos aspectos intrínsecos do trabalho como: ver os alunos aprenderem, relacionamento com os alunos, etc. Além disso, algumas recompensas extrínsecas tais como estabilidade no trabalho e qualificação profissional, também emergiram como fontes importantes de satisfação. Isso sugere que tanto os aspectos intrínsecos como os extrínsecos do trabalho são importantes quando se trata do trabalho do professor.

A insatisfação no trabalho

A insatisfação no trabalho é caracterizada por uma resposta emocional negativa resultante da avaliação no trabalho como ignorar, frustrar ou negar os valores do trabalho (LOCKE, 1985). Para Nias (1981), a falta de satisfação (a ausência de fatores de satisfação) é vista como um componente ativo da insatisfação.

Isso acontece especialmente quando as expectativas de receber alguma satisfação em particular são as razões princi-

pais de se tornar professor. Portanto, é muito útil distinguir entre insatisfação (fatores extrínsecos ao trabalho) e não-satisfação (fatores intrínsecos ao trabalho em si que podem contribuir para a insatisfação e para ausência de satisfação). Uma das fontes de satisfação negativa está no relacionamento com os alunos. Os professores são unânimes ao considerar que o aluno é uma das principais fontes de satisfação no trabalho. A grande maioria dos professores relata, no entanto, que a crescente falta de interesse e a indisciplina dos alunos na sala de aula se tornaram fontes de insatisfação. Vejamos a opinião dos professores:

Muitas vezes a minha insatisfação também vem dos próprios alunos, principalmente quando eu percebo que eles não querem aprender. O aluno que não quer nada com nada (Professor de Matemática, 28 anos de Magistério).

Hoje em dia está muito difícil de trabalhar com o aluno. Normalmente, você dá aula digamos para 35 alunos, mas na realidade você tem oito alunos que realmente querem aprender, isto é, estão interessados. A disciplina está muito difícil. (Professora de Geografia, 30 anos de Magistério).

Contudo, é preciso esclarecer que muitas vezes o desinteresse e a indisciplina dos alunos é causada pelos próprios professores. Não são raros os professores que assumem a culpa por esse fato acreditando que deveriam dominar mais diferentes técnicas e métodos de ensino. Além disso, vários participantes deste estudo afirmaram que quando as aulas são monótonas e os alunos não conseguem perceber a aplicação do conteúdo que está sendo ministrado para a sua vida diária, o desinteresse e

a indisciplina aumentam consideravelmente. As opiniões dos professores abaixo exemplificam bem essa questão:

Eu também acho que se você não ministra uma aula inovadora, não procura trazer a atenção do aluno fica muito difícil. Você não pode querer dar uma aula medíocre e querer que o aluno o aplauda. O aluno se desinteressa se você é um mal profissional (Professor de História, 5 anos de Magistério).

Na minha opinião os alunos não querem saber mais, eles querem brincar e querem fazer festa. Só que eu também acho que tem uma parte do professor que não incentiva o suficiente, já que ele (o professor) não tem muitas condições, não tem como incentivar de uma maneira apropriada o aluno. Então, ele fica na maioria das vezes no quadro negro ou na sala de vídeo (Professor de Biologia, 2 anos de Magistério).

Tem determinada aula que você está dando e conforme a turma você pensa: Pôxa vida! Mas, às vezes isso aí pode ser culpa do assunto que eu estou tratando que pode não estar agradando o aluno ou porque realmente estou lidando com alunos que não estão muito interessados. Na maioria das vezes você está lidando com adolescentes, um pessoal mais imediatista que não percebe que aquele assunto será importante no futuro. Então, às vezes pode ser por causa disso ou porque você não está dando uma boa aula, não se preparou adequadamente ou não está em um bom dia. Às vezes eu penso: que droga de aula mesmo. Perdi o meu tempo hoje. (Professor de Português, 22 anos de Magistério)

A falta de interesse dos alunos em sala de aula contribui sobremaneira para um maior desgaste do professor. Em muitos casos a indisciplina é a grande responsável pela eventual sensação de frustração e até desmotivação do professor.

Outro aspecto importante relatado pelos professores que participaram deste estudo foi a questão da falta de união da classe e a falta de companheirismo que impera na maioria das escolas. Alguns professores chegam a se sentir desanimados a ponto de pensarem em abandonar a carreira. Essa questão se traduz de várias maneiras, dadas as condições em que esses professores são contratados para ministrar aulas nas escolas públicas. Algumas opiniões a seguir retratam bem essa questão:

Um dos fatores que me trazem muita insatisfação é a falta de coleguismo. A nossa classe infelizmente é muito desunida. O novo atrapalha. Então, tudo isso me magoa. A inovação atrapalha. (Professor de Geografia, 10 anos de Magistério).

A nossa classe não é unida. Justamente por isso é que as greves perdem o sentido. Elas são válidas. No início até que nós conseguimos algumas coisas, mas realmente o pessoal trabalhava junto, trabalhava unido. Hoje eu não tenho mais prazer em participar de greves justamente porque não há mais aquela união entre os professores. (Professor de Português, 22 anos de magistério).

Muitos professores mencionaram que nos últimos anos o trabalho administrativo aumentou de forma considerável. O professor Ricardo mencionou que o trabalho burocrático que o professor tem que desenvolver na escola é inútil e completou afirmando que "eles (os gestores da educação) deveriam transformar isso em hora-atividade, hora-permanência e orientação aos professores novos".

Diminuir a carga burocrática da minha função, porque na verdade nós não somos contratados para fazer trabalho buro-

crático. O professor é contratado e assina um contrato de trabalho que está bem claro, por hora aula ou para dar tantas aulas durante um tempo. Aula é aula, 50 minutos, mas é aula, aula não é preencher livros de chamada, não é fazer chamada, não é corrigir prova. Porque empurrar um monte de serviço burocrático para o professor? Porque é cômodo. Ao invés de contratar mais quatro ou cinco secretárias, empurra nas costas do professor, quer dizer, eles sempre pensam no lado deles. (Professor de História, 5 anos de magistério).

Outra coisa que eu detesto no magistério é o trabalho burocrático. Eu não gosto desse trabalho burocrático. Eu reconheço que o planejamento tenha que existir, mas muitas vezes esse planejamento poderia ser feito de maneira mais sucinta só para você mais ou menos ter uma idéia do que vai trabalhar, mas no fim você acaba ficando um tempão preenchendo uma papelada. Quanto desse tempo você poderia estar usando para se informar melhor e preparar melhor uma aula. Então, essas coisas eu abomino. (Professor de Inglês, 22 anos de Magistério).

Quando perguntamos aos participantes do estudo como eles se sentiam em relação ao status da profissão, nem todos os entrevistados acharam essa questão importante, mas consideraram-no como uma fonte de insatisfação. Vejamos a opinião de alguns professores:

O professor na minha opinião tem menos status do que o motorista de ônibus, principalmente o professor de 1ª a 4ª séries e o professor em início de carreira. Comparando com outras profissões o professor não têm o status que merece (Professor de Matemática, 28 anos de Magistério).

Lamentavelmente se eu fosse colocar o professor em uma escala de importância ele estaria em uma posição muito baixa. Ah! Hoje se usa muito o sufixo inho, inha,

é um professorzinho de inglês, e não era assim a algum tempo atrás. O professor tinha respeito. O que acontece também é que hoje em dia o acesso à educação aumentou e conseqüentemente aumentou o número de alunos. Houve uma demanda muito grande por professores e entra muita gente boa na profissão, mas também muita gente ruim, frustrados em outras profissões ou que não conseguiram arrumar um emprego e então vai ser professor. Tem muito professor que entra no magistério e não sabe dar uma aula e não sabe conversar com o aluno, porque o magistério é uma arte. O professor é um artista, ele tem que lançar mão de tantos conhecimentos que é impossível pensar que somente com o conteúdo a pessoa vai dar uma boa aula. (Professor de Português, 22 anos de magistério).

Em contrapartida, se o status não é uma preocupação para todos os participantes deste estudo, a questão do respeito e do reconhecimento pelo trabalho que o professor desenvolve na escola é crucial. Todos os participantes do estudo argumentaram que há uma falta de respeito e de reconhecimento para com o trabalho que desenvolvem com os alunos. Para os professores em estágio intermediário e avançado na carreira isso chega até parecer saudosismo, pois a comparação com outras épocas é inevitável e lugar comum nas suas falas. Quando se discute a questão do respeito e do reconhecimento é possível notar que a hierarquia do conhecimento também produz um certo descontentamento entre os professores, pois determinadas disciplinas não gozam do mesmo prestígio que outras nem dentro e nem fora da escola.

O professor não precisa de status, mas sim respeito. Entenda, existe um certo res-

peito por uma parcela da comunidade e das pessoas que têm filhos na escola, mas não existe respeito por parte daqueles que deveriam ter respeito pelo professor. Respeitar inclusive esse status delegado pela sociedade. Eles (os gestores) não têm respeito e não vêem esse status como a comunidade vê. (Professor de Educação Física, 4 anos de Magistério).

Bom, veja bem. Na minha área muita gente pergunta: Você faz o que? Eu respondo. Sou professor de Matemática. Eles te olham com cara de espanto, porque eu sou novo e estou fazendo Matemática. As pessoas pensam que a Matemática é aquele bicho de sete cabeças. Então pela disciplina eles me dão um certo prestígio. Agora em outras áreas eu acho que a comunidade não valoriza ou não dá tanto valor como é para ser dado. Na minha opinião o próprio professor não se valoriza, pois vive reclamando. Ah! Eu não ganho bem. O advogado ganha não sei quantos mil e, eu só ganho isso, o professor sofre, o professor faz greve e o professor leva porrada. Então o pessoal não valoriza por causa disso. Ah! Eu vou ser professor para que? Para ganhar pouco? (Professor de Matemática, 8 meses de Magistério)

O tamanho da clientela imediata dos professores serve para determinar o contexto do trabalho de maneira a ter um efeito deletério no prestígio. Comparada com as profissões majoritárias, cujos membros tendem a atender os clientes em bases individuais em ocasiões intermitentes e usualmente quando há um problema específico para ser resolvido – uma doença a ser curada, uma casa a ser projetada ou um divórcio a ser realizado – os professores atendem os alunos diariamente em grandes grupos em um trabalho muitas vezes rotineiro.

Em relação ao salário como fonte de insatisfação, a maioria observou que o sa-

lário não é tão importante, desde que o professor ganhe o suficiente para viver com dignidade. Eles sentem que se quiserem ganhar mais dinheiro para viver devem buscar outro tipo de trabalho. Os participantes do estudo reconhecem que normalmente os professores recebem um salário mais baixo comparativamente com outras profissões como médicos, engenheiros, mesmo quando esses profissionais têm um contrato coletivo de trabalho. Em relação a essa questão vejamos a opinião dos professores Alberto e Maria Rita:

O salário não influencia o meu nível de satisfação na sala de aula, porque eu desvinculo o salário com o que eu tenho que fazer. Quando eu entro na sala de aula eu tento fazer o melhor possível. Fora da escola me preocupa muito e na verdade é uma fonte de insatisfação. Eu percebo que muitas vezes eu ganho menos que alguns ex-alunos que só têm o ensino médio. Eu tenho 28 anos de carreira e ganho bruto R\$ 1.890,00. (Professor de Matemática, 28 anos de Magistério).

Eu acho que antes de tudo sou profissional e tenho que agir como um profissional, eu nunca entrei em uma sala de aula e falei: hoje eu vou matar a aula. Pode ser que aconteça de um dia você fugir do assunto, um dia até pode acontecer de você não dar uma boa aula, mas jamais em função do salário. Os alunos não têm nada a ver com isso. (Professora de Geografia, 30 anos de Magistério).

Em contraste, alguns professores entrevistados consideram o salário como uma fonte de insatisfação. A opinião dos professores abaixo expressa muito bem a questão.

Infelizmente a sociedade não compreende a contraposição salário x profissão. Pensa-se principalmente na questão do magistério,

que o mesmo deveria estar desvinculado do salário, dada a sua história. Eu não vejo como uma pessoa pode filosofar de barriga vazia. Hoje eu sinto que eu posso ler mais, eu me desenvolvi mais à medida que a minha condição financeira melhorou, eu me desenvolvi intelectualmente. Eu não posso separar as condições materiais de existência das condições intelectuais. O salário compra essas comodidades (Professora de Português, 20 anos de Magistério). O salário me traz insatisfação, apesar de que trabalhar nessa escola é muito bom, mas eu vejo isso pelo motivo de que se eu não tivesse trabalhando em uma escola como essa em que o pessoal não fosse tão amigo eu iria me sentir bem insatisfeito, porque o salário não compensa. (Professor de Matemática e Geometria, 8 meses de magistério).

A minha frustração é justamente a questão salarial, você tem que estar aí procurando uma escola particular, para ganhar um pouco mais. (Professor de História, 5 anos de Magistério).

Se o salário permanecesse o mesmo, no mesmo nível, hoje por 20 horas você estaria ganhando mais ou menos R\$ 1.500,00. Sabe quanto eu ganho? Eu entrei no nível quatro e agora estou no seis, o meu salário é de R\$ 400,000 por mês. (Professor de Sociologia, 12 anos de Magistério).

Apesar dos avanços pontuais em alguns Estados, o professor brasileiro continua muito mal pago, em comparação com seus colegas em outros países e em comparação a outras profissões com o mesmo nível de exigência em termos de formação. Gois (2002, p.1) cita uma pesquisa conduzida pela Unesco e relata que “de um total de 38 países, o Brasil só não paga pior aos seus professores em início de carreira do que o Peru e a Indonésia”. Prossegue afir-

mando que o que o estudo aponta para o Brasil que merece reflexão é que em países em que as condições de trabalho dos professores são boas, a qualidade da educação tende a ser melhor. Ele ressalta que muitas vezes discutimos tanto as razões para a falta da qualidade da nossa educação que às vezes esquecemos o óbvio: professores mais bem pagos e com menos alunos em sala têm condições de desenvolver um trabalho muito melhor.

Até mesmo a representante da Unesco na campanha pela melhoria do ensino Anne Jullema, argumenta que “se quisermos montar escolas de qualidade, é preciso levar em conta a necessidade de qualificar professores e de, em muitos lugares, pagá-los melhor”.

Em resumo, houve uma concordância geral entre os professores entrevistados de que tanto os aspectos intrínsecos quanto os extrínsecos do trabalho atuam em conjunto para gerar insatisfação. Contudo, a insatisfação para eles é uma interação complexa entre esses aspectos, e alguns professores percebem que os aspectos extrínsecos tais como o aumento da carga administrativa, a falta de reconhecimento pelo trabalho que desenvolvem, a indisciplina dos alunos e a falta de união da classe estão contribuindo mais para a insatisfação do que os aspectos intrínsecos. Também fica claro que fatores como a infraestrutura e o salário podem ser vistos como fontes de insatisfação para alguns, enquanto para outros esses mesmos fatores podem ser vistos como fontes de satisfação, dependendo da situação, do estágio na carreira e da escola em que trabalham.

Alternativas à carreira

Segundo Lortie (1975), o magistério apresenta-se como uma carreira relativamente sem estrutura. A maior oportunidade de progredir é quando o professor deixa a sala de aula para assumir funções administrativas. Os principais benefícios obtidos com a persistência no magistério (aumentos anuais) são resultantes dos avanços por tempo de serviço e de poder participar em cursos de qualificação profissional.

Portanto, os professores podem estar se dedicando à carreira na educação porque não tem alternativas de trabalho disponíveis e estão presos à profissão. As alternativas são oportunidades para engajar em outro tipo de trabalho. Ao fazer tais escolhas, os professores refletem sobre o atual trabalho e alternativas em termos de custos e benefícios. Segundo Rusbult e Farrell (1983), para alguns trabalhadores com o tempo, há um aumento sistemático na qualidade das oportunidades disponíveis, enquanto para outros as alternativas só melhorarão com o aumento da habilidade e da reputação. Eles também argumentam que para alguns trabalhadores as oportunidades diminuem à medida que o tempo passa. Essas questões ficaram evidentes nos diferentes comentários feitos pelos professores participantes do estudo quando perguntamos se tinham alternativas de trabalho fora do magistério.

Não. Por mais que sejamos desvalorizados e espeziñados pelo Estado, a gente luta. O professor pode ganhar mal, mas nunca tem aquela foice sobre a cabeça. Ele sabe que se perder o emprego nessa escola logo aparecerá aula em outra es-

cola seja pública ou privada. Fecha uma porta, abre outra (Professora de Matemática, 30 anos de Magistério)

Não, principalmente no meu caso que sou biólogo. É como em qualquer outra área, está muito difícil (Professor de Biologia, 2 anos de Magistério)

Não. Eu fui para o comércio e voltei. Porque eu acho o magistério uma coisa diferente de tudo. Eu acho que fora do magistério eu não tenho o relacionamento que tenho aqui (Professora de Geografia, 30 anos de Magistério)

Embora alguns professores percebam que possuem alternativas fora da educação, também têm a noção de que as alternativas não estão assim tão disponíveis, principalmente para pessoas com a idade um pouco avançada para os padrões brasileiros. O pensamento da professora Cláudia traduz bem essa questão “Economicamente eu não teria. Em um país como o nosso que desvaloriza pessoas com mais de 30 anos é muito difícil”.

Nesse sentido, vejamos o que o professor Mário, um dos professores entrevistados que acredita que pode ter alternativas fora da educação, pensa sobre a disponibilidade das alternativas. “É, as portas estão se tornando cada vez mais estreitas, porque hoje em dia se valorizam logicamente os mais jovens”.

A maioria dos professores acha que se as alternativas fora da educação estão cada vez mais difíceis, mas na educação as possibilidades de emprego são boas, principalmente na escola pública e privada nos níveis fundamental e médio. A opinião do professor Anselmo exemplifica muito bem essa questão: “Na educação eu tenho

certeza de que há alternativas. A educação oferece alternativas como trabalhar em outra escola pública ou em uma escola particular. É um espaço que possibilita, mesmo com sacrifício, sobreviver. São poucos os profissionais hoje em dia que têm estabilidade e o professor é um desses poucos”.

Outros professores acreditam que nem na própria educação teriam alternativas disponíveis, principalmente aqueles que aspiram mudar de nível de ensino. O depoimento da professora Marcela resume a opinião desses professores:

Eu creio que não. Eu já tive vontade de trabalhar no terceiro grau. Já fiz um concurso em uma Universidade aqui em Curitiba para a disciplina de Metodologia do Ensino, já sabendo que tinha poucas chances de passar. Tinha apenas uma vaga e eu passei em décimo primeiro lugar, mas eu era a única pessoa sem Mestrado, e a titulação pesa (Pedagoga, 20 anos de Magistério).

Esses comentários dos professores podem sugerir que há um certo estreitamento na empregabilidade ao invés de uma mobilidade ocupacional na medida em que eles avançam na carreira. Alguns professores sentem que alcançaram o pico na profissão e não vêem muitas alternativas disponíveis, a menos que as mesmas surjam na própria escola. Foi possível identificar também, na opinião de professores em estágio avançado na carreira, aspectos relacionados com a idade como os principais determinantes da falta de alternativas.

Investimentos pessoais

Investimentos pessoais são recursos individuais que são destinados para a preparação e continuidade na profissão, mas que não podem ser recuperados se o professor desiste da carreira. Rusbult e Farrell (1983) sugerem que os investimentos no trabalho podem consistir de recursos que são intrínsecos ao trabalho (anos de serviço prestados, treinamento que não é transferível para outra atividade, etc.) ou recursos que são extrínsecos, mas conectados ao trabalho (investimentos em moradia, amigos no trabalho, benefícios associados ao tipo de trabalho, etc.). De uma certa maneira, a complexidade com que essas formas de investimentos interagem mantém os professores presos à carreira.

As questões financeiras e a estabilidade no emprego são aspectos muito importantes quando se trata de mudar para uma outra carreira. Alguns professores comentaram que há investimentos materiais óbvios que são feitos ao longo de uma carreira na educação. Quando perguntamos aos professores participantes do estudo o que eles consideravam como investimento na carreira, a maioria respondeu que o maior investimento que o professor faz na carreira é freqüentar cursos para obter uma melhor qualificação, especificamente cursos de pós-graduação. As opiniões abaixo são as que melhor ilustram essa perspectiva.

Fazer cursos no início da carreira e aproveitar todas as oportunidades possíveis para se qualificar. (Professora de Matemática, 30 anos de Magistério)

Investir em mim. No começo da carreira eu fiz pós-graduação, fui fazer alguns ou-

tros cursos, mas depois de algum tempo realmente eu parei. Ultimamente eu tenho feito mais cursos de atualização (Professora de Ciências, 20 anos de Magistério).

O investimento do professor é atualizar-se. É como o médico, você tem congressos e tem que participar para ir se aperfeiçoando. (Professor de Educação Física, 4 anos de Magistério)

No entanto, quando perguntamos aos professores se eles acham que o professor investe em cursos de pós-graduação e outros cursos que consideram importantes para o bom desenvolvimento de suas atividades na escola e na sala de aula, a maioria respondeu que não. As opiniões dos professores abaixo exemplificam muito bem essa questão:

Eu vejo que o professor não investe, eu não vejo investimento e não acredito que apenas a leitura seja um bom investimento. Quando eu digo leitura, é a leitura ligada à profissão, não é a leitura de jornais e revistas, mas leituras na área e não somente do conteúdo da disciplina, mas leituras sobre a prática pedagógica, filosofia sociologia e sobre as políticas de educação (Professor de Matemática, 28 anos de Magistério).

Não, ou investe muito pouco. Muitas vezes justamente por problemas de falta de dinheiro ou de tempo. Olha! Eu não acho que a universidade tenha me preparado para ser professor, talvez, tenha justamente me aberto os olhos para aprender que eu mesmo tinha que ir atrás para chegar pelo menos a essa conclusão de que eu teria que ir atrás e, foi realmente trabalhando, que eu fui aprendendo a ser professor, não foi a universidade que me ensinou (Professora de Português, 12 anos de Magistério).

De uma certa forma, investir na qualificação é uma das maneiras de melhorar

a qualidade das aulas e na maioria das vezes de obter um aumento no salário, principalmente quando se trata de cursos de pós-graduação. No entanto, os professores não citaram outros tipos de investimentos, muito característicos da profissão como: o investimento de tempo, esforço e investimentos materiais para ser e permanecer na profissão. Nenhum professor dessa amostra considera o tempo e o esforço que o professor dedica à escola e aos alunos sem a devida remuneração como um investimento. Há professores que ao dedicar-se exclusivamente aos alunos esquecem até de qualificar-se melhor.

Comprometimento

Para identificar a noção de comprometimento com o trabalho perguntamos aos professores participantes do estudo o que eles entendiam por comprometimento. As respostas a esta pergunta, como era de se esperar, variaram muito de professor para professor, caracterizando assim a natureza multifacetada dessa variável, fato esse já observado em outros estudos em outras culturas (MOREIRA, 1995).

Os professores experimentam múltiplos comprometimentos que variam de acordo com as suas experiências no trabalho. Professores comprometidos podem ter fortes vínculos com os alunos, com a escola, com as diversas áreas do conhecimento e com a profissão ou com nenhuma dessas formas de comprometimento.

Comprometimento com os alunos

Essa forma de comprometimento diz respeito aos cuidados em relação às necessidades dos alunos, sendo visto como o aspecto central do ser professor. Este comportamento é normalmente usado para diferenciar o trabalho docente de outras profissões. Vejamos o que nos dizem os professores abaixo:

Para mim, a primeira coisa que me vem à cabeça é um professor que têm consciência de seu papel diante do aluno, esta é a primeira coisa (...). Então, para mim o professor comprometido é aquele que tem a consciência de seu papel diante do seu aluno, pois se ele tem consciência de seu papel diante do aluno, com certeza é porque ele tem consciência de seu papel diante da escola e da comunidade. (Professor de História, 5 anos de Magistério).

O professor que é comprometido é aquele que está visando o crescimento do aluno, se você visar o crescimento do aluno, por mais que você erre, você vai estar acrescentando ao teu aluno. Quando você começa a combinar, só combinar apenas, o ganhar pouco, ter pouco para estudar, você está perdendo o comprometimento com o aluno, se você começa a pensar muito nisto, você não tem vontade de fazer nada, você não tem vontade de ensinar e você não tem vontade de estar ali em contato com ele (Professora de Química, 10 anos de Magistério).

Essa forma de comprometimento pode motivar os professores a trabalharem com alunos que podem estar atravessando crises pessoais, ou serem mais sensíveis e conscientes do desenvolvimento dos adolescentes. Professores que se preocupam com os alunos dedicam mais tempo em

atividades extracurriculares, trabalham com os pais ou com outras atividades que os ajudam a entender como melhor motivar e apoiar os alunos. Embora isso seja também uma função do professor, muitas vezes esse envolvimento pessoal com os alunos não é visto como parte do trabalho.

Comprometimento com a escola

O comprometimento com a escola explica o grau pelo qual o professor se identifica com as metas e os valores da instituição e esforça-se para ajudá-la a obter sucesso. Os professores entrevistados têm uma boa noção do que isso significa, pois na medida em que são comprometidos com os seus alunos também são comprometidos com a escola, mesmo que muitos não gostem da escola em que trabalham. A opinião dos professores abaixo representa essa noção:

Bom. O professor que vêm para a sala de aula, para a escola, não falta, aquele professor que trabalha em união com todos, arca com suas responsabilidades e faz um bom trabalho, é um professor comprometido (Professora de Português, 12 anos de Magistério).

Vestir a camisa. Em um lugar só, mas vestir a camisa. Um professor dando 60 horas não é comprometido. Ele está em todos os lugares, mas não está em lugar nenhum. Isto é correr atrás, é uma loucura. Eu até aceito isto hoje, mas a uns dois anos atrás eu não aceitava esta idéia. Eu ouvi isto de um professor: Você corre, mas não está em lugar nenhum. Então eu não posso ser a mesma pessoa. A gente pensa tudo bem, mas é bom assim. Se você faz outra coisa ou faz um concurso destes que sai muito no jornal para fiscal da receita, INSS, faz um negócio deste que

você trabalha em um ambiente deste e a noite você dá tua aula, rende mais, eu tenho colegas assim. (Professor de Química, 20 anos de Magistério).

Essa forma de comprometimento cria um sentido de comunidade e cuidado pessoal entre os professores e facilita a integração entre a vida pessoal e a vida profissional. Os professores que se engajam dessa maneira se identificam e se preocupam com a escola e com a sua profissão e são voluntários para desenvolver trabalhos extras que levam a melhoria do clima e do funcionamento da escola como um todo.

No entanto, os professores podem estar socialmente integrados à escola e ainda assim não criarem um bom clima de comprometimento. Normalmente, os professores que estão engajados com as metas acadêmicas da escola dedicam mais tempo para preparar suas aulas, novas atividades em sala de aula e estão constantemente preocupados em melhorar o envolvimento e o desempenho dos alunos.

Comprometimento com a profissão

O comprometimento com a profissão, diz respeito à identificação e ao envolvimento na ocupação. Nas escolas, particularmente com as rápidas mudanças na educação e as pesadas demandas, os professores precisam ser incentivados para avaliar e incorporar novas idéias nas suas práticas.

O reconhecimento dessas demandas sob forma de novas abordagens tem propiciado esforços no sentido de profissionalizar o professor. As profissões geralmente são caracterizadas por um conhecimento de base forte para a prática. As mudanças

estruturais necessárias à profissionalização do professor poderiam reparar a situação atual que mantém os alunos universitários mais brilhantes longe do magistério.

Outro aspecto do profissionalismo que tem implicações para os esforços de mudar a educação é o comprometimento com a profissão. Uma profissão exige um comprometimento de todos os seus membros que vai além de um desejo por lucro pecuniário e isso requer a adoção de valores específicos. Esse comprometimento é em parte necessário porque praticantes em diversas profissões como o médico, os militares e os advogados têm que tomar decisões de momento que não podem ser inspecionadas facilmente por terceiros e que os clientes (onde eles existem) não sabem o bastante para adivinhar. Esta é exatamente a situação que existe na educação. Por causa das dificuldades de observar os professores, avaliar seus desempenhos (que é frequentemente contingente em uma variedade de fatores que são difíceis para um observador estranho ter acesso), e designar práticas específicas, o bom ensino depende de professores comprometidos com a profissão e com o conhecimento. Nesse sentido, vejamos as opiniões mais representativas:

Na minha opinião é um professor totalmente vinculado à profissão, ele é um profissional do magistério. Ele tem o conhecimento do conteúdo que ministra, sabe transmitir, avaliar e motivar o aluno. Preocupa-se com o conteúdo de sua disciplina em termos de adquirir mais conhecimento. Eu sempre fui um professor comprometido (Professor de Matemática, 1 ano de Magistério).

Eu penso que é um professor que se dedica totalmente à educação. Chega assim,

tá bom, o que eu vou fazer, eu vou lá no colégio ver como estão as reformas. Já sei, vou lá no colégio preparar uma aula no laboratório. Fazer coisas fora do seu horário normal. Quando dá tempo eu procuro fazer isto (Professor de Física, 4 anos de Magistério).

Um professor que não está ensinando por ensinar ou porque não tem outra opção, aquele professor que vai ser professor porque não conseguiu passar em medicina aí então ele vai fazer licenciatura. O professor comprometido vai para a sala de aula pelo simples fato de ensinar de querer construir, este é o comprometido, ele não vai pensar em outras coisas, ele não vai pensar se o salário é bom ou é ruim se a profissão é valorizada ou não é (Professora de Biologia, 13 anos de Magistério).

Em resumo, alguma associação de comprometimento com a escola como uma unidade social e com as suas metas acadêmicas, de comprometimento com os alunos como indivíduos únicos e com a profissão e os seus diferentes saberes, é necessária para que os professores tenham a motivação para se profissionalizar e procurar mudanças na prática enquanto lidam com as demandas complexas que as mudanças apresentam.

As condições de trabalho dos professores podem aumentar ou diminuir os comprometimentos, mas como a maioria dos participantes argumentou, quando se trata de comprometimento o principal foco do professor ainda é o aluno.

Considerações finais

Todos os participantes do estudo confirmaram que os temas do modelo do investimento eram relevantes, pois expressa-

ram suas opiniões e percepções e, além disso, sugeriram outras questões que não estavam contempladas no modelo teórico e na literatura de pesquisa.

No que diz respeito às percepções dos professores em relação à satisfação, todos os professores entrevistados mencionaram "ver o aluno aprender", "relacionar-se com jovens", "ajudá-los a tomar decisões na vida" e "a qualificação profissional" como as principais fontes de satisfação no trabalho.

As fontes de insatisfação que os professores mais mencionaram mostraram alguma diversidade, porque algumas eram bem específicas tanto para os indivíduos quanto para as situações. Os fatores mais comuns foram: "a falta de união da classe", "a falta de reconhecimento ao trabalho desenvolvido", "a indisciplina dos alunos" e "o aumento da carga administrativa" e até certo ponto "o salário".

Torna-se claro que existem diferentes aspectos do trabalho que funcionam como fontes de satisfação e insatisfação, diferindo do que Rusbult e Farrell (1983) propuseram no modelo do investimento em que a satisfação é apenas uma questão de recompensas menos custos. Isso proporcionou evidências iniciais que podem ser muito úteis para avaliar a satisfação e a insatisfação do professor como construtos diferentes em vez de avaliá-los como os dois lados de uma mesma moeda, isto é, eles são os dois fins de um mesmo contínuo.

As respostas dos professores participantes deste estudo sinalizaram que em situações de trabalho muito similares os professores atribuem diferentes significados ao trabalho. Eles mostraram o significado

de considerar a importância de alguns aspectos e o grau pelo qual eles estão percebendo esses aspectos como fontes de satisfação/insatisfação no trabalho.

É muito importante lembrar que a sala de aula representa um espaço que oferece altos níveis de satisfação para o professor e talvez o contato com os alunos seja ainda a principal razão de muitas pessoas escolherem e até permanecerem na profissão, mas também está associada à insatisfação e ao estresse. Existem muitas evidências obtidas nas entrevistas conduzidas nesse estudo de que o desafio do ensino e o ato de ensinar são considerados por muitos professores como extremamente agradáveis e que a relação professor/aluno é freqüentemente considerada como fonte de satisfação, mas ao mesmo tempo pode ser considerada como fonte de insatisfação. É um paradoxo que as características do trabalho docente que melhor predizem a satisfação no trabalho estejam geralmente entre as mais resistentes em termos de intervenção direta.

Embora a satisfação do professor esteja sujeita à cultura e ao clima das escolas em que trabalham, que por sua vez refletem a cultura da educação brasileira, há algumas evidências trazidas por este estudo que merecem destaque e poderão servir de base para os gestores melhorarem o clima da escola no que diz respeito à satisfação dos professores. Em primeiro lugar é preciso estabelecer urgentemente uma política para reduzir o número de alunos na sala de aula. Em segundo lugar é preciso criar maneiras de reduzir o excesso de trabalho burocrático que o professor é submetido na escola e fora da mesma.

De uma maneira bem clara, as alternativas fora do magistério foram percebidas como quase inexistentes, mas na educação as possibilidades de emprego são boas, principalmente na escola pública e privada nos níveis fundamental e médio. No entanto, os professores percebem que as alternativas de progressão na carreira no sistema educacional são difíceis por duas razões. Primeiro, falta reconhecimento ao trabalho do professor. Segundo, o avanço na carreira significa abandonar a sala de aula ou reduzir o número de aulas para assumir uma função administrativa na escola.

Os investimentos tendem a se acumular com o tempo e o impacto dos investimentos no comprometimento no trabalho deveria aumentar com o tempo, uma vez que os professores continuam a investir recursos para se tornarem melhores professores. O que surgiu nas entrevistas com professores no estágio avançado da carreira é que à medida que o tempo passa torna-se mais difícil abandonar o emprego e perder os recursos investidos. Os professores no estágio inicial da carreira não percebem com a mesma clareza dos professores no estágio avançado o impacto dos investimentos extrínsecos, tais como a aquisição da casa própria próxima ao local de trabalho e escola para os filhos, têm no comprometimento porque isso ainda é muito cedo para muitos deles.

O comprometimento emergiu como um aspecto central em como os professores vêem a si próprios e os outros professores. Parece que as descrições de comprometimento são amplamente definidas pelo tempo e pelo esforço realizado além do trabalho normal (preparação das aulas, cor-

reção de trabalhos e provas). Suas noções de comprometimento não são as mesmas da definição operacional proporcionada pelo modelo do investimento de Rusbult e Farrell (1983) e isso nos chamou a atenção para a possibilidade de mensurar diferentes formas de comprometimento.

Os dados apresentados sugerem que o comprometimento para os professores participantes deste estudo não é um fenômeno unitário e unidimensional. Ao contrário, ele é multifacetado, com diferentes aspectos se tornando dominantes e ganhando ênfase com o tempo, dependendo das circunstâncias de vida do indivíduo e do seu lugar em um determinado estágio na carreira. Conseqüentemente, o comprometimento permanece um construto analiticamente complexo para se investigar. Por exemplo, embora vários motivos para o envolvimento com a profissão tenham sido identificados, eles não podem ser considerados como categorias distintas, uma vez que eles tendem a unir-se e interagir um com o outro, o que torna difícil a separação analítica. O professor pode estar altamente envolvido em certos aspectos do trabalho devido a uma crença pessoal nos benefícios educacionais para o aluno, enquanto ao mesmo tempo está fazendo um grande investimento para fins de avanço na carreira.

A noção de professores como estrategistas e se ajustando às situações e às circunstâncias mutáveis durante o ciclo de vida profissional foi bem ilustrada pelas evidências proporcionadas. A ênfase em uma ou outra faceta do comprometimento nas várias fases da carreira têm conseqüências claras para as diversas funções que o professor

desempenha na escola e tem conseqüências para a qualidade de ensino que os alunos recebem em suas aulas. Por exemplo, se devido às circunstâncias mutáveis além do controle do indivíduo, os fatores de satisfação no trabalho se tornam reduzidos em uma determinada área e a insatisfação aumenta, o professor pode muito bem explorar alternativas de carreira fora da educação. Se as alternativas estiverem disponíveis e forem negociadas com sucesso, então o comprometimento poderá ser reinvestido por um período específico. Contudo, se essas alternativas não estão disponíveis então um sentimento de desilusão, de estar retido, poderá prevalecer o que poderá levar a um desengajamento amargo da profissão.

Para o momento, sugere-se que os dados apresentados da análise preliminar do comprometimento geraram perspectivas importantes nos dilemas que os professores encontram para gerenciar suas carreiras nas escolas e na maneira como eles estrategicamente enfatizam uma forma de comprometimento sobre outras em diferentes estágios na carreira. Tais perspectivas, provavelmente, tornem-se essenciais dadas as oportunidades e estrangulamentos que muitos professores estão atualmente experimentando nas escolas.

A motivação e o comprometimento dos professores são imprescindíveis para o desenvolvimento profissional, pois bons resultados de aprendizagem só serão possíveis à medida que o professor proporcionar um ambiente de trabalho que estimule o aluno a criar, comparar, discutir, rever, perguntar e ampliar idéias.

Esse estudo proporcionou informações suficientes e questões fundamentais que permitiram a elaboração de um instrumento estruturado na realidade dos professores e nos resultados de pesquisas prévias. Essas questões foram: a) satisfação e insatisfação como construtos diferentes, b) a noção de diferentes tipos de comprometimento e c) a necessidade de mensurar a importância (saliência) e o grau pelo qual os fatores de satisfação e insatisfação são experimentados. Todos esses dados foram combinados com a informação da literatura para desenvolver um instrumento quantitativo de coleta de dados para trabalhar uma nova fase com uma amostra maior com o objetivo de verificar como todos esses fatores motivacionais influenciam os vários tipos de comprometimento do professor nos diferentes estágios na carreira.

Referências

- BALL, Stephen. *The micro-politics of the school*. London: Methuen, 1987.
- BALL, Stephen; GOODSON, Ivor. Understanding teachers: concepts and contexts. In: BALL, Stephen; GOODSON, Ivor (eds.). *Teachers lives and careers*. Lewes: Falmer Press, 1985. p.1-25.
- BASTOS, Antonio. Comprometimento no trabalho: o estado da arte e uma possível agenda de pesquisa. *Cadernos de Psicologia*, n. 1, p. 44-62, 1995.
- BATCHLER, Merv. Motivating staff: a problem for the school administrator. *The Journal of Educational Administration*, n. 1, p. 45-53, 1981.

- DE PAULA, Nilma. *Levantamento dos fatores de satisfação e insatisfação do trabalho, vivenciados pelos docentes de alguns cursos de graduação em nutrição no Brasil*. 1990. Dissertação (Mestrado em Administração Hospitalar) – Faculdade São Camilo de Administração Hospitalar, São Paulo.
- DRIGOTAS, Stephen; RUSBULT, Caryl. Should I stay or should I go? A dependence model of breakups. *Journal of Personality and Social Psychology*, n. 62, v. 1, p. 62-87, 1992.
- FARRELL, Dan; RUSBULT, Caryl. Exchange variables as predictors of job satisfaction, job commitment, and turnover: the impact of rewards, costs alternatives, and investments. *Organizational Behavior and Human Performance*, n. 28, p. 78-95, 1981.
- GLASER, Barney; STRAUSS, Anselm. *The discovery of grounded theory*. Chicago, IL: Aldine, 1967.
- GOETZ, Judith Preisle; LECOMPTE, Margaret. Ethnographic research and the problem of data reduction. *Anthropology and Education Quarterly*, 12, p. 51-70, 1981.
- GOIS, Antonio. *A realidade do professor no Brasil*. Disponível em: <http://www2.uol.br/aprendiz/n_colunas/a_gois/2002>. Acesso em: 20 set. 2002.
- LOCKE, Edwin. A. Job satisfaction. In: GRUNEBERG Michael; WALL, Toby (Eds.). *Social psychology and organizational behaviour*. New York: John Wille, 1985. p. 93-117.
- LORTIE, Dan. *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press, 1975.
- MENLO, Allen; POPPLETON, Pam. A five country study of the work perceptions of secondary schoolteachers in England, the United States, Japan, Singapore and West Germany (1986-1988). *Comparative Education*, n. 26, v. 2/3, p. 173-209, 1990.
- MOREIRA, Herivelto. *Motivation Profiles of Physical Educators*. 1995, 221f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade de Exeter-GB.
- MOREIRA, Herivelto; SPARKES, Andrew; FOX, Kenneth. Physical education teachers and job commitment: a preliminary analysis. *European Physical Education Review*, n. 2, v. 1, p. 122-136, Autumn 1995.
- MOREIRA, H.; FOX, K.R.; SPARKES, A.C. Job motivation profiles of physical educators: theoretical background and instrument development. *British Educational Research Journal*, n. 6, v. 28, p. 845-861, December 2002.
- NIAS, J. Commitment and motivation in primary school teachers. *Educational Review*, 33, p. 181-190, 1981.
- OLIVER, Bernard et al. Teacher development and job incentives: a psychological view. *Journal of Teaching in Physical Education*, n. 7, p. 121-131, 1988.
- POPPLETON, Pam. Teacher professional satisfaction: its implications for secondary education and teacher education. *Cambridge Journal of Education*, n. 18, p. 5-16, 1988.

REGIANI, Maria Cláudia. *Fatores de satisfação e insatisfação no trabalho do professor, a partir da teoria da motivação e higiene de F. Herzberg*. 2001, 113 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, Curitiba.

ROSENHOLTZ, Susan; SIMPSON Carl. Workplace conditions and the rise and fall of teachers commitment. *Sociology of Education*, n. 63, p. 241-257, 1990.

RUSBULT, Caryl. Satisfaction and commitment in friendships. *Representative Research in Social Psychology*, n. 11, p. 96-105, 1980.

RUSBULT, Caryl; FARRELL, Dan. A longitudinal test of the investment model: the impact on job satisfaction, job commitment, and turnover of variations in rewards, costs, alternatives, and investments. *Journal of Applied Psychology*, n. 68, v. 3, p. 429-438, 1983.

RUSBULT, Caryl; JOHNSON, Dennis; MORROW, Gregory. Predicting satisfaction and commitment in adult romantic involvements: an assessment of the generalizability of the investment model. *Social Psychology Quarterly*, n. 49, p. 81-90, 1986.

SIKES, Patricia; MEASOR, Lynda; WOODS, Peter. *Teachers careers: crises and continuities*. Lewes: Falmer Press, 1985.

SCANLAN Tara et al. An introduction to the sport commitment model. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, n. 15, p. 1-15, 1993.

SPARKES, Andrew; TEMPLIN, Thomas; SCHEMPP, Paul. The problematic nature of a career in a marginal subject: some implications for teacher education programmes. *Journal of Education for Teaching*, n. 16, v. 1, p. 3-28, 1990.

SIKES, Patricia. The life cycle of the teacher. In: BALL, S.; GOODSON, I. (Eds.). *Teachers life and careers*. Lewes: Falmer Press, 1985. p. 27-59.

SORIANO, Jeane Barcellos; WINTERSTEIN, Pedro José. Satisfação do professor e educação física. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 1145-59, jul./dez. 1998. Disponível em: <www.usp.br/rpef/v12n2p145>. Acesso em: 15 dez. 2003.

STAW, Barry (Ed.). *Psychology of organizational behavior*. Second ed. Glenview, Ill: Scott, Foreman and Company, 1983.

TELFER, Ross; SWAN, Telfer. Teacher motivation in alternate promotion structures for NSW high schools. *The Journal of Educational Administration*, n. 1, p. 38-57, 1986.

Recebido em 3 de fevereiro de 2005.

Aprovado para publicação em 11 de abril de 2005.