

Universidade de Brasília (UnB)
Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (Face)
Departamento de Ciências Contábeis e Atuariais (CCA)
Bacharelado em Ciências Contábeis

Luana Pereira Salgado

FATORES (DES)MOTIVACIONAIS NA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR:
Um olhar sob a perspectiva da Teoria da Expectância de Vroom

Brasília, DF
2013

Professor Doutor Ivan Marques de Toledo Camargo
Reitor da Universidade de Brasília

Professor Doutor Mauro Luiz Rabelo
Decano de Ensino de Graduação

Professor Doutor Jaime Martins de Santana
Decano de Pesquisa e Pós-graduação

Professor Doutor Tomás de Aquino Guimarães
Diretor da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade

Professor Mestre Wagner Rodrigues dos Santos
Chefe do Departamento de Ciências Contábeis e Atuariais

Professor Doutor César Augusto Tibúrcio Silva
Coordenador Geral do Programa Multi-institucional e Inter-regional de
Pós-graduação em Ciências Contábeis da UnB, UFPB e UFRN

Professora Mestre Rosane Maria Pio da Silva
Coordenadora de Graduação do curso de Ciências Contábeis - diurno

Professor Doutor Bruno Vinícius Ramos Fernandes
Coordenador de Graduação do curso de Ciências Contábeis - noturno

Luana Pereira Salgado

FATORES (DES)MOTIVACIONAIS NA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR:
Um olhar sob a perspectiva da Teoria da Expectância de Vroom

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado ao Departamento de Ciências Contábeis e Atuariais da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de Brasília como requisito à conclusão da disciplina Pesquisa em Ciências Contábeis e obtenção do grau de Bacharel em Ciências Contábeis.

Orientador:
Prof. Me. Cláudio Moreira Santana

Linha de pesquisa:
Impactos da Contabilidade na Sociedade

Área:
Educação e pesquisa em contabilidade

Brasília, DF
2013

SALGADO, Luana Pereira

Fatores (des)motivacionais na prática docente no ensino superior: Um olhar sob a perspectiva da Teoria da Expectância de Vroom/ Luana Pereira Salgado - Brasília, 2013.

66 p.

Orientador: Prof. Me. Cláudio Moreira Santana

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia – Graduação) – Universidade de Brasília, 2º/2012.

Bibliografia.

1. Contabilidade 2. Docência 3. Motivação 4. Teoria da Expectância 5. Teoria de Vroom I. Departamento de Ciências Contábeis e Atuariais da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de Brasília. II. Título.

CDD –

Luana Pereira Salgado

**FATORES (DES)MOTIVACIONAIS NA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR:
Um olhar sob a perspectiva da Teoria da Expectância de Vroom**

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) defendido e aprovado no Departamento de Ciências Contábeis e Atuariais da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de Brasília como requisito à conclusão da disciplina Pesquisa em Ciências Contábeis e obtenção do grau de Bacharel em Ciências Contábeis, avaliado pela seguinte comissão examinadora:

Prof. Me. Cláudio Moreira Santana
Orientador
Departamento de Ciências Contábeis e Atuariais
Universidade Brasília (UnB)

Prof. Dr. Bruno Vinícius Ramos Fernandes
Examinador - Universidade Brasília (UnB)

Brasília, DF, 11 de fevereiro de 2013

A meus pais, ao meu irmão, a meus avós e
ao meu namorado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado forças para iniciar e terminar o trabalho;

A meus pais, pela eterna dedicação, carinho e amor tecidos a mim;

Ao meu irmão, por ser meu oposto e me ensinar tanto;

A meus avós, que enquanto em vida sempre oraram por mim;

Ao meu namorado, por ter tornado tudo mais fácil ao ser uma pessoa única e especial;

Ao meu orientador, prof. Cláudio, por ter conseguido me manter tranquila nos momentos de adversidades e ter conseguido extrair o melhor de mim;

Aos professores que contribuíram com a pesquisa preenchendo o questionário;

A minha chefe, por ter compreendido todas as vezes que tive de chegar mais tarde ou sair mais cedo a algum dia de trabalho;

A minhas amigas e a meus amigos, por terem me dado o apoio necessário nos momentos mais difíceis.

*“Pedras no caminho?
Guardo todas, um dia vou construir um castelo...”*

Fernando Pessoa

RESUMO

Considerando o impacto que o ensino exerce sobre a sociedade, a pesquisa nessa área tem se mostrado uma realidade necessária. Embora seja crescente o número de investigações sobre este tema, os estudos voltados especificamente aos docentes ainda são considerados insuficientes. Assim, esta pesquisa teve por objetivo verificar, junto aos professores de uma Instituição de Ensino Federal, os fatores (des)motivacionais presentes na área docente, bem como o nível de motivação em que se encontram, sob a perspectiva da Teoria da Expectância de Vroom. Por meio de questionário adaptado de Esteves (2006) e Eduardo (2009), os dados foram coletados, tabulados por tema – perfil dos respondentes, grau de expectância, vocação, realização pessoal, capacidade auto-avaliativa, reconhecimento social, aspectos motivacionais internos e externos, clima de escola e participação e sucesso escolar dos alunos – e utilizados para o cálculo da Força Motivacional segundo a Teoria da Expectância. O resultado obtido demonstrou que embora vocacionados para ter o ensino como profissão, fatores externos como salário, falta de reconhecimento da profissão pela sociedade, baixo interesse dos alunos, precária estrutura universitária disponível, dentre outros aspectos, têm contribuindo para reduzir a motivação dos respondentes no exercício da docência. Dessa forma, emerge como necessidade a intervenção naqueles pontos negativos encontrados passíveis de reversão, de modo a impedir que esses fatores evoluam e possam culminar em um crescimento do sentimento de frustração e, conseqüentemente, de insatisfação com o exercício da prática docente.

Palavras-chaves: Contabilidade. Docência. Motivação. Teoria da Expectância. Teoria de Vroom.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Composição do questionário	32
Quadro 2 – Caracterização por sexo e tempo de docência.....	35
Quadro 3 – Caracterização por tempo de docência e habilitação profissional.....	36
Quadro 4 – Expectância por habilitação	38
Quadro 5 – Expectância por tempo de docência	38

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Médias relacionadas à vocação dos respondentes	39
Tabela 2 – Médias relacionadas à realização pessoal	40
Tabela 3 – Médias relacionadas à capacidade auto-avaliativa	42
Tabela 4 – Médias relacionadas ao reconhecimento social	43
Tabela 5 – Médias relacionadas aos aspectos motivacionais para o indivíduo	44
Tabela 6 – Médias relacionadas ao clima de escola e participação	47
Tabela 7 – Médias relacionadas ao sucesso escolar dos alunos	49
Tabela 8 – Dez maiores diferenças negativas entre valência e instrumentalidade	51
Tabela 9 – Médias relacionadas aos temas principais	53
Tabela 10 – Maiores valências de 1 a 15	53
Tabela 11 – Instrumentalidade maiores e menores.....	54

SUMÁRIO

RESUMO	7
LISTA DE QUADROS	8
LISTA DE TABELAS	9
1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 Contextualização	11
1.2 Problema de pesquisa	13
1.3 Objetivos.....	13
1.3.1 <i>Objetivo Geral</i>	13
1.3.2 <i>Objetivos específicos</i>	13
1.4 Motivação/justificativas/resultados esperados	14
1.5 Organização do trabalho.....	14
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	16
2.1 O Surgimento do Curso de Contábeis no Brasil.....	16
2.2 Motivação	20
2.3 Breve Histórico sobre a Evolução dos Estudos sobre a Motivação no Trabalho	22
2.4 Motivação no Trabalho e Percepção Individual	23
2.5 Teorias de Conteúdo x Teorias de Processo.....	25
2.6 Teoria da Expectância de Vroom	27
3 PROCEDER METODOLÓGICO	31
3.1 População e amostra	31
3.2 Coleta de dados	31
3.3 Variáveis observadas	33
4 RESULTADOS, ANÁLISES E DISCUSSÃO	35
4.1 Perfil dos respondentes.....	35
4.1.1 <i>Força Motivacional</i>	36
4.1.2 <i>Expectância</i>	37
4.2 Fatores Motivacionais	39
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
5.1 Conclusões.....	56
5.2 Limitações da pesquisa.....	57
5.3 Sugestões de ação	58
5.4 Sugestões de pesquisa.....	59
REFERÊNCIAS	61
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	63
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO	64
APÊNDICE B – QUADRO RESUMO DE TEORIAS DE CONTEÚDO	66
APÊNDICE C – QUADRO RESUMO DE TEORIAS DE PROCESSO	67

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização

Ao avaliar o processo histórico brasileiro, percebe-se a presença do ensino contábil desde o período colonial, mais especificamente, desde o período em que Marquês de Pombal assumiu até os dias de hoje, sempre num processo de evolução de seu profissional em virtude da necessidade de adaptação perante novas exigências do mercado (LEITE, 2005). O autor afirma, ainda, que de um profissional denominado guarda-livros, cuja função seria literalmente ser responsável pela manutenção e elaboração dos livros com operações comerciais, a um profissional dinâmico responsável não só pela elaboração de demonstrativos, mas também pela decodificação dessas demonstrações em informações úteis a serem utilizadas pelas empresas; observa-se uma mudança significativa do perfil desse profissional.

Nesse contexto, ainda há outro personagem disseminador do conhecimento contábil: o professor de contabilidade. Embora, por diversos motivos, esse profissional não ocupe um papel de destaque diante da sociedade, é interessante a busca por mais informações sobre alguém que contribuirá para o desenvolvimento de futuros contabilistas.

Do mesmo modo, a área de ensino é fundamental para o desenvolvimento de um país, no entanto, percebe-se uma crescente desvalorização dessa profissão perante a sociedade, principalmente em decorrência dos salários considerados baixos pela categoria e a falta de estrutura presente em diversas escolas e universidades, principalmente, as públicas (MOREIRA, 1997).

Dessa forma, Moreira (1997) destaca que “[...] é improvável melhorar a qualidade do ensino sem primeiro entender quais as expectativas, motivos e interesses que ainda sustentam os professores em uma profissão em constante desvalorização.”, por esta razão enfatiza que tem se demonstrado promissora a pesquisa na área da docência com o intuito de investigar os fatores que realmente motivam os professores no trabalho, como uma tentativa de resgatar a dimensão humana do trabalho do professor; notadamente, pesquisas com foco especial na natureza da interação das necessidades do indivíduo e da organização.

No entanto, Nias (1981), Lacey (1997), Poppleton (1988) citados por Moreira (1997) enfatizam que ao se considerar a tradição que o tópico sobre motivação do trabalho apresenta na literatura de pesquisa, torna-se possível afirmar que pouca atenção tem se despendido, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos, em pesquisas de motivação do professor. Nota-se que essa é uma realidade também no Brasil, principalmente, ao se observar a quantidade de pesquisas direcionadas ao estudo de docentes dos cursos de Ciências Contábeis.

Moreira (1997) salienta ainda que as instituições de ensino e seus dirigentes, muitas vezes, presumem serem os docentes naturalmente motivados e que todo o suporte necessário para manterem a dedicação e conduzirem suas obrigações de uma maneira efetiva, é proporcionado pela própria profissão.

Outra questão relevante diz respeito à Teoria da Expectância de Vroom na investigação da motivação do professor. É interessante notar que embora essa teoria tenha sido reconhecida há muito tempo na psicologia acadêmica, sua aplicação no estudo da motivação do trabalho é recente; além disso, sua utilização na busca por explicações relacionadas a aspectos motivacionais na área docente ainda tem sido negligenciada (ROBERTSON *et al.*, 1992 *apud* MOREIRA, 1997).

1.2 Problema de pesquisa

Considerando a relevância do estudo motivacional na área docente e a infinidade de possíveis questões a serem abordadas, verifica-se a necessidade de se definir uma diretriz a ser seguida, assim, destaca-se que esta pesquisa se empenhará na tentativa de responder ao seguinte problema de pesquisa: **quais fatores têm motivado ou desmotivado os professores de uma Instituição de Ensino Federal na área da docência superior em Ciências Contábeis?**

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo geral

Com o intuito de contribuir com a pesquisa na área da motivação no ensino contábil será objetivo geral de estudo neste trabalho a discriminação de fatores motivacionais presentes na área da docência superior em Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Federal.

1.3.2 Objetivos específicos

Salienta-se que como desdobramento do objetivo geral desta pesquisa proceder-se-á à verificação do nível de motivação em que se encontram os docentes da área de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Federal, sob a perspectiva da Teoria da Expectância de Vroom.

1.4 Motivação e resultados esperados

A teoria da Expectância de Vroom torna-se oportuna para este estudo, pois para proceder à investigação das fontes de satisfação e insatisfação do docente ao desempenhar suas atividades profissionais, necessariamente deverá se considerar a realização de uma análise do sistema de recompensas consideradas relevantes pelos professores (MOREIRA, 1997).

Pode-se salientar, todavia, que dentre as diversas correntes e teorias da motivação existentes, a teoria da expectativa foi escolhida em decorrência de sua ênfase na individualidade do modo de pensar e sentir de cada pessoa, que contribui para a forma única de percepção do mundo a sua volta e, conseqüentemente, para a distinção dos fatores que promovem a motivação de cada indivíduo.

Quanto aos resultados espera-se que os professores não estejam inteiramente motivados com a profissão, não se apresentando totalmente vocacionados para o exercício da docência e, muito provavelmente, apresentando sinais de descontentamento com salários, estrutura oferecida pela Instituição Federal e alunos desmotivados.

1.5 Organização do trabalho

O trabalho está organizado em cinco capítulos: introdução, referencial teórico, metodologia, resultados e considerações finais. Na introdução são apresentados a contextualização do objeto de pesquisa, o problema, objetivos geral e específico, bem como a motivação e os resultados esperados.

O referencial teórico contribui para embasar e dar fidedignidade à pesquisa. Primeiramente, apresenta-se um breve histórico sobre o surgimento do Curso de Ciências

Contábeis, destacam-se os conceitos de motivação e de motivação no trabalho, a evolução dos estudos sobre motivação no trabalho, a diferenciação entre teorias de processo e conteúdo e, por último, enfatiza-se a Teoria da Expectância.

Quanto aos aspectos metodológicos destaca-se a coleta de dados, a caracterização da amostra e população, as variáveis observadas e como se procedeu à tabulação de dados. Nos resultados encontra-se a análise realizada após aplicação do questionário e nas considerações finais, a conclusão, limitações da pesquisa, sugestões de ação e sugestões de pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Pereira (2006, p. 15), ao se analisar a breve história da Universidade, a qual está vinculada a formação dos professores no Brasil, é possível constatar “[...] que as mudanças decorridas ao longo desses anos, evidenciaram a falta de entrosamento entre a universidade, o ensino profissional, o mundo do trabalho e em relação à própria sociedade. [...]”.

Além disso, o autor continua concluindo que embora sejam realizados ajustamentos nos programas de educação e planos do ensino de formação de professores em algumas instituições de ensino superior, esses ajustes, de modo geral, têm como finalidade a tentativa de solucionar casos pontuais, específicos daquele momento, “[...] sem contudo, realizarem uma mudança estrutural, que resulte em melhor qualidade da formação de professores [...]”.

Assim, segue uma contextualização do Curso de Contábeis no Brasil, bem como dos professores advindos desse curso, que de certo modo evidencia que a realidade afirmada por Pereira (2006, p. 15) está presente na educação proveniente do curso de Contábeis, bem como, na formação de seus docentes.

2.1 O Surgimento do Curso de Contábeis no Brasil.

Somente a partir de 30 de setembro de 1931 que o ensino comercial, precursor do ensino contábil, teve sua organização normatizada pelo Decreto 20.158, responsável, também, por regulamentar a profissão de contador. No entanto, o que se pode notar é que a trajetória demonstra o total desinteresse, tanto da população, quanto do governo, pelo desenvolvimento desta área; isso se torna evidente ao se verificar o número de vezes que o curso foi criado e

extinto no decorrer da história, principalmente pela falta de uma quantidade adequada de frequentadores (LEITE, 2005).

Segundo Leite (2005, p. 36), o embrião do curso na área contábil surgiu em 1809 com a criação, no Rio de Janeiro, de uma cadeira de “economia política” por José da Silva Lisboa, o visconde de Cairu; já em 1810, instaurava-se a “Aula de Comércio da Corte”, que um século depois seria desmembrada em outros cursos, dentre os quais, o atual curso de Ciências Contábeis.

Em 1856, por meio do Decreto nº 1.763, ocorreu uma reestruturação no curso criado em 1809, sua duração passou a ser de 2 (dois) anos e a denominação passou a ser Instituto Comercial do Rio de Janeiro, além disso, foram acrescentadas ao seu currículo matérias como contabilidade, escrituração mercantil, geografia, direito mercantil e economia política; no entanto, em 1879, apesar de algumas alterações realizadas em sua carga horária, em razão do mínimo interesse da população, este curso foi extinto (LEITE, 2005).

Embora, de acordo com Leite (2005), a área comercial fervilhasse no restante do mundo em virtude da segunda revolução industrial, no Brasil, continuava sem receber a importância necessária, importância esta atestada por Castro (*apud* LEITE, 2005, p. 29), “Talvez seja apropriado arrolar a Aula do Commercio como uma das iniciativas de grande impacto sobre o processo de transformação social e econômica de um país.”. Dessa forma, coube aos imigrantes contribuir para mudança de mentalidade e desenvolvimento da prática contábil da época, não antes de mais uma tentativa fracassada de se instituir curso de nível superior similar, dessa vez por Francisco Baptista de Oliveira que criou, em 1891, a primeira academia de comércio do país inspirada na Escola de Paris; extinta alguns anos depois (LEITE, 2005).

Entre nós, o ensino comercial jamais foi prestigiado, nem socialmente bem valorizado. Não poderia ter sido outra a sua acolhida, principalmente até as primeiras décadas desse século [XX], numa sociedade com pretensões aristocráticas, em que, por conseguinte, as atividades e profissões mercantis sempre foram depreciadas e consideradas inferiores. Tanto assim que o

comércio deve o seu desenvolvimento aos estrangeiros que se instalaram no país. (WEREBE, 1970, p. 166, *apud* LEITE, 2005 p. 69)

Assim, em virtude de uma gradual mudança de mentalidade, a Escola Prática de Comércio de São Paulo – denominada em 1907, Escola de Comércio Álvares Penteado, e a Academia de Comércio do Rio de Janeiro, ambas criadas em 1902, conseguiram sobreviver e, a partir daí, a área do conhecimento comercial pode se sedimentar como curso superior e seguir seu caminho de desenvolvimento (LEITE, 2005; LAFFIN, 2002).

No entanto, as questões históricas relacionadas à estruturação do curso de ciências contábeis deixaram marcas que se estendem até os dias de hoje tanto nas instituições, quanto no ensino, quanto nos professores da área. Por exemplo, sobre a grade curricular do curso em 1945, Leite (2005, p. 112) aborda, “A grade curricular do curso de ciências contábeis revela que este tinha por objetivo formar um profissional estritamente técnico, de acordo com as perspectivas da época, e não um profissional pesquisador, questionador e criativo.”. Sobre esse mesmo período, Laffin (2002, p. 76) menciona

Com a demonstração do currículo-conteúdo estabelecido para o curso superior de contabilidade, o que se pode observar é a sua estreiteza, o seu caráter eminentemente prático e servil às normas instituídas, ou seja, o ensino da contabilidade sem uma visão humanística, pois somente são exigidos conhecimentos técnicos em favor da evolução do capital, sem, todavia, prever e favorecer a formação do homem multidimensional.

Com essas observações, percebe-se que a questão curricular permanece similar aos dias atuais, tendo em vista que mesmo contendo em sua grade disciplinas relacionadas à sociologia, ética, psicologia, teoria contábil, entre outras, há predominância de disciplinas de ordem técnica diretamente relacionadas ao estudo da prática contábil em suas inúmeras vertentes e, no máximo, voltadas a questões administrativas ou econômicas. Além disso, as disciplinas são ministradas sem inter-relação e acabam não atingindo seu objetivo que seria promover a evolução de um ser pensante, crítico perante a sociedade e com plena consciência do seu papel na comunidade (LAFFIN, 2002).

Quanto ao ensino, “O que ainda encontramos são escolas tentando preparar o indivíduo para um emprego ou determinada ocupação para ser exercida no futuro. [...] e assim divide educação e trabalho como não sendo processos integrados de transformação da sociedade.” (LAFFIN, 2002, p. 79-80). E ao se separar educação de trabalho, principalmente no curso de Ciências Contábeis, tornou-se praticamente impossível reconhecer que a contabilidade também pode vir a transformar a realidade social por meio do ensino, como qualquer outra área de conhecimento (LAFFIN, 2002).

E dentro dessa estrutura de ensino, surge o professor, principal responsável pela disseminação de pensamentos, que, Segundo Cunha (1990, *apud* MOROSINI, 2000, p. 11), deve, além de ter domínio sobre a matéria, integrá-la ao contexto curricular e histórico-social; ter pleno domínio da linguagem corporal/gestual de modo a prender a atenção do aluno e buscar a participação do discente ao utilizar formas variadas e adequadas de ensinar.

Já Nóvoa (1992, p. 25, *apud* LAFFIN, p. 111) aborda que a formação de um professor “[...] deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada.”. Entretanto, o que se percebe é que os professores não tem realizado qualquer processo formativo antes de iniciar suas carreiras na docência do ensino superior; quando provenientes de cursos da área da Educação ou Licenciatura, apesar de terem acesso a conhecimentos teóricos e práticos relacionados à questão de ensino e aprendizagem, esses foram direcionados a outra faixa etária de alunos e quando oriundos dos demais cursos irão reproduzir sua própria dimensão desarticulada sobre as funções e objetivos do Ensino Superior. (CUNHA *et al.*, 2004).

Ao se verificar a quantidade de cursos de mestrado e doutorado disponíveis na área contábil no Brasil, o que, de certo modo, também teria impacto no nível do professor presente em sala de aula, constata-se segundo Niyama (2010, p.5) que até 31. 12. 2009 se estimava

haver em torno de 2.000 (dois mil) mestres em contabilidade. Além disso, o autor evidencia que até 2007 existia apenas um único curso de doutorado em Ciências Contábeis no país e que a partir daí outros três programas de doutorado surgiram nessa área (UnB/UFPB/UFRN, 2007; FURB, 2008 e FUCAPE, 2009).

Esse aumento na disponibilidade recente de cursos de mestrado e doutorado na contabilidade já pode estar influenciando a formação do docente contábil nesse período de 05 anos de existência desses cursos, no entanto, esse impacto poderá ser sentido mais efetivamente, posteriormente, ao se verificar a educação recebida por diversos egressos das faculdades, nas quais os docentes oriundos desses programas de mestrado e doutorado ministram suas aulas.

Niyama (2009, p. 5) destaca, ainda, que a quantidade de mestres e doutores na área contábil ainda é pequena ao se considerar a quantidade de matriculados nos cursos de graduação em Ciências Contábeis que em 2008, por exemplo, era por volta de 204.657.

E é desse contexto que faz parte o professor de Ciências Contábeis, um professor advindo de um curso com grade curricular extremamente técnica, cujas poucas referências histórico-sociais são vistas em disciplinas isoladas e desintegradas do restante do curso, sem formação pedagógica voltada ao exercício da prática docente, muitas vezes já atuante da área contábil como contador, contratado para ministrar uma disciplina geralmente técnica e específica e que por todas estas razões frequentemente não detém a dimensão do que efetivamente é ser professor (LAFFIN, 2002; LEITE, 2005).

2.2 Motivação

Considerando os aspectos envolvidos na escolha pela profissão docente, assim como o efetivo exercício da docência da área contábil, apresenta-se como necessário a busca pelos

fatores que motivam e desmotivam os professores dessa área de atuação. O estudo da motivação torna-se muito complexo, tendo em vista a vastidão de teorias a respeito e as diferentes abordagens adotadas em cada uma, assim, seguem-se algumas definições sobre a motivação.

Segundo Moreira (1997) “A motivação humana é o estudo das determinantes do pensamento e da ação. Ela objetiva estudar “por que” o comportamento é iniciado, persiste e termina e como também as escolhas são feitas.”. Além disso, o autor destaca que tradicionalmente o ato de ensinar tem se demonstrado a maior fonte de satisfação dos professores na profissão, entretanto, aponta que se têm identificado outras fontes de satisfação no trabalho docente. Dentre essas fontes, Lortie (1975, *apud* MOREIRA, 1997) sugere a possibilidade de as recompensas serem intrínseca, extrínsecas e suplementares.

As recompensas intrínsecas seriam visíveis unicamente à própria pessoa e consistiriam em avaliações subjetivas em relação ao engajamento no trabalho. Já as recompensas extrínsecas, ditadas pela organização e independentes do indivíduo, estariam usualmente associadas a benefícios percebidos como *status*, poder, salário. Enquanto que as recompensas suplementares teriam uma dimensão objetiva e subjetiva, tendo em vista que embora disponíveis a todos, são percebidas como recompensas apenas por alguns.

De acordo com Cunico (2007), a motivação precisa ser espontânea, mas ao mesmo tempo o indivíduo necessita de estímulos externos para se sentir motivado e seria o equilíbrio entre os estímulos internos e externos que representaria a base para a motivação acontecer. Oliveira (2011, p. 7) salienta que há concordância entre os estudiosos que “[...] para haver motivação, tem que surgir uma necessidade ou carência a qual produz um desequilíbrio que interfere na homeostase e move o indivíduo na busca do retorno ao estado satisfatório.”.

Por sua vez, Garcia (2011) define motivação como “[...] uma força interna ao indivíduo que o leva a conduzir todos os seus esforços em direção aos objetivos preconizados,

e que provoca no indivíduo uma inquietação que o levará a uma persistência na busca da satisfação de uma necessidade.”. Já Gooch e McDowell (1998, p.51 *apud* PASQUINI *et al.*, 2005, p. 16) exemplificam que uma pessoa nunca consegue motivar alguém, porque a motivação é uma força que pode estar associada a um desejo, mas que principalmente se encontra no interior de cada pessoa. O máximo que uma pessoa pode conseguir é estimular outra pessoa.

2.3 Breve Histórico sobre a Evolução dos Estudos sobre a Motivação no Trabalho

A abrangência de conceitos para o mesmo tema, a motivação, tem raiz na sua evolução histórica, pois em razão da sua complexidade foi sendo estudado sob diversas perspectivas e concebido gradualmente sobre diversos pontos de vista. Muitas vezes parecem pensamentos antagônicos, mas conforme evidencia Bergamini (1997, p. 37) “As diversas teorias não se anulam umas às outras; pelo contrário, elas se complementam e contribuem para o delineamento de uma visão mais abrangente do ser humano enquanto tal, tendo em vista a natural complexidade que o caracteriza.”

Bergamini (1997, p. 19-20) ainda informa que no período anterior a revolução industrial a organização e a maximização de lucros eram as principais finalidades das empresas e que, sendo assim, a ação de motivar centralizava-se na utilização de punições. A autora continua descrevendo que com Taylor, em 1911, ao invés de punições, adotou-se a crença de que o dinheiro era o principal fator de incentivo à motivação no trabalho, não se considerando a possibilidade de escolha de empregos pelo conteúdo dos cargos ou pelo tipo de trabalho.

Somente com Elton Mayo começou-se a perceber a importância de olhar para a pessoa em sua totalidade, no entanto, a nova abordagem não logrou êxito total, pois

considerava mais uma vez apenas um único fator, nesse caso, o relacionamento interpessoal; nesse sentido, o ser humano mostrou-se ser mais complexo do que se esperava (BERGAMINI, 1997, p. 21-22). Então, percebeu-se uma necessidade de investigar as pessoas em suas individualidades:

Se, no início deste século, o desafio era descobrir aquilo que se deveria fazer para motivar as pessoas, mais recentemente tal preocupação muda de sentido. Passa-se a perceber que cada um já trás, de alguma forma, dentro de si, suas próprias motivações. Aquilo que mais interessa, então, é encontrar e adotar recursos organizacionais capazes de não sufocar as forças motivacionais inerentes às próprias pessoas. O importante, então, é agir de tal forma que as pessoas não percam a sua sinergia motivacional (BERGAMINI, 1997, p. 23).

Dessa maneira, aos poucos, vai se tornando nítido que o sentido atribuído àquilo que cada um faz e lhe traz satisfação é particular para cada pessoa e tem relação com sua percepção individual e escala pessoal de valores, por esta razão, torna-se imperativo que se aceite que pessoas diferentes irão buscar objetivos motivacionais distintos no desenvolver de determinado tipo de trabalho. (BERGAMINI, 1997, p. 23,29).

2.4 Motivação no Trabalho e Percepção Individual

Segundo Davis e Newstrom (1992, p. 46), quase todos os comportamentos conscientes possuem uma motivação ou uma causa, muito embora certas atividades humanas aconteçam sem motivação. Por exemplo, o crescimento do cabelo não depende de motivação do indivíduo, mas a atitude de cortá-lo sim, as pessoas podem adormecer sem motivação em alguns momentos, entretanto o ato de ir dormir é uma ação consciente que precisa de motivação para ser executada. Assim, traduz-se o papel da motivação no desempenho das atividades.

Dentro de um contexto organizacional, torna-se necessária a identificação dos impulsos e necessidades dos empregados de modo a possibilitar o direcionamento do

comportamento do indivíduo em prol do desempenho das atividades (DAVIS, NEWSTRON, 1992, p. 46). Entretanto, “[...] cabe ressaltar que a disposição para cooperar e o desempenho de cada colaborador está intrinsecamente ligado aos seus desejos particulares [...]” (FREIRE, 2005).

Dessa forma, torna-se primordial, de acordo com Cunico (2007) a personificação de grupos e subgrupos dentro de uma organização com o intuito de qualificar, por meio da segmentação, o corpo de funcionários com as razões e estímulos de relevância para eles. Já Freire (2005) complementa esse pensamento ao identificar que é necessário entender como o comportamento das pessoas no ambiente de trabalho é conduzido por meio de suas expectativas e como funciona sua dinâmica motivacional, pois, com isso, a qualidade de vida no trabalho poderia ser atingida ao se focar na canalização de esforços no comprometimento e satisfação dos trabalhadores na empresa.

No entanto, Bergamini (1997, p. 35) salienta que infelizmente tem sido muito comum encontrar, nas mais diversas organizações, um número considerável de pessoas que não sentem menor motivação com suas atividades no trabalho, com isso, nenhuma satisfação ou realização pessoal é experimentada ou gerada com aquilo que fazem em seu trabalho.

O emprego, neste caso, passa a ser entendido como uma forma de angariar recursos para que possam sentir-se felizes fora dele. É nesse momento que o trabalho deixa de exercer seu papel como referencial de auto-estima e valorização pessoal, passando a ser fonte de sofrimento e não oportunidade de realização sadia de desejos interiores de cada um. (BERGAMINI, 1997, p. 35)

Verifica-se, pois, que a falta de uma interação das organizações com as expectativas de seus funcionários pode contribuir para a evolução de um estágio de frustração e, por conseguinte, desmotivação no ambiente de trabalho, conforme destacado por Bergamini (1997).

A percepção individual tem papel de destaque no processo motivacional, pois “A reação às recompensas é filtrada pela percepção, que é a maneira própria que cada indivíduo

vê o mundo. As pessoas percebem o ambiente a partir de um esquema organizado que foi construído por elas com base nas suas próprias experiências e valores.” (DAVIS, NEWSTRON, 1992, p. 75)

Assim, conforme menciona Motta (1986, p. 124 *apud* Freire, 2005)

Os indivíduos possuem objetivos e expectativas que desejam alcançar e agem intencionalmente, de acordo com suas percepções da realidade. [...] As intenções dependem das crenças e atitudes que definem a maneira de um indivíduo ver o mundo, ou seja, suas percepções.

Esse modo peculiar de cada pessoa ver o mundo interfere também no modo como o indivíduo irá se posicionar no ambiente de trabalho e, conseqüentemente, na maneira que interpretará os estímulos a sua volta, nesse contexto, “Os empregados motivados são aqueles que percebem o seu trabalho como os ajudando a atingirem seus importantes objetivos.” (DAVIS, NEWSTRON, 1992, p. 72). Observa-se então, que a percepção individual possui papel preponderante dentro do fenômeno motivacional, destaca-se, ainda, que ela é fundamento de uma das correntes de pensamentos sobre a motivação, a corrente cognitivista, também denominada teorias de processo.

2.5 Teorias de Conteúdo x Teorias de Processo

As teorias que apresentam linhas de pensamentos similares foram agrupadas de acordo com a seguinte classificação: teorias de conteúdo e teorias de processo. As teorias de conteúdo ou de reforço “[...] explicam a motivação, preocupando-se com os fatores internos à pessoa, que ativam, dirigem, sustentam ou paralisam o comportamento procurando determinar as necessidades específicas que motivam as pessoas.” (MARQUES, 2007, p. 95). Oliveira (2011, p. 8) também foca em abordagem similar ao dizer que a nomenclatura de conteúdo é utilizada por estas teorias valorizarem os benefícios que motivam ou não os empregados.

Dentre as teorias ditas de conteúdo encontram-se: a Teoria da Hierarquia das Necessidades de Abraham Maslow, a Teoria dos dois fatores de Frederick Herzberg, de Bernard Mausner e Barbara Snyderman, a Teoria ERC de Alderfer e a Teoria das Necessidades (afiliação, poder e realização) de McClelland, que estão detalhadas no apêndice B.

Já as teorias de processo, também denominadas de teorias cognitivistas ou instrumentalistas, conforme evidencia Marques (2007, p. 95, 103) apresentam a partir da Década de 1960 uma mudança de orientação quanto ao estudo da satisfação e insatisfação profissional, ao preconizar a tentativa de compreensão do funcionamento da motivação por meio da análise do desempenho humano conforme padrões de comportamento estabelecidos pelo próprio sujeito; assim, as teorias de processo se preocupariam em descrever e analisar o processo de ativação, paralisação, manutenção ou direcionamento do comportamento.

Bergamini (1997, p. 63) salienta que de certa forma algumas teorias cognitivistas observaram “[...] a motivação como uma espécie de antecipação do prazer futuro. [...] Dessa forma, as pessoas tomam decisões conscientes que dizem respeito ao comportamento futuro, levando em conta sinais obtidos a partir do seu ambiente atual.”. É destacado por Almeida (2011, p. 9) que as teorias de processo baseiam-se na investigação dos processos cognitivos que conduzem o funcionário à motivação.

Uma comparação entre as duas vertentes de estudo da motivação é feita por Bergamini (1997, p. 64) que expõe que enquanto, as teorias do reforço (do conteúdo) propõem estar a motivação integrando o meio-ambiente, as teorias cognitivistas acreditam que devem buscá-la na mente do indivíduo.

Dentre as teorias consideradas de processo estão: a Teoria do Estabelecimento de Metas de Locke e Lathan, a Teoria da Avaliação Cognitiva de Deci, a Teoria da aprendizagem social de Bandura, a Teoria da auto-regulação de Kanfer, Eccles e Wigfield e a Teoria da

Expectância de Victor Vroom, com exceção da Teoria da Expectância, as demais teorias podem ser encontradas no apêndice C.

As teorias cognitivas são também conhecidas como teorias da instrumentalidade para as quais a decisão de se engajar numa atividade depende do valor que se atribui àquilo que ela pode oferecer como resultado. Dessa forma, a atividade em si é considerada como recurso instrumental que permite chegar a algum resultado de valor. O indivíduo decide-se de maneira racional a despende ou não a sua energia, o que implica dizer que tais teorias estão fortemente alicerçadas no conhecimento que também é utilizado como sinônimo de cognição. (BERGAMINI, 1997, p. 63-64).

Os aspectos enfatizados por Bergamini – instrumentalidade e a tomada de decisão de maneira racional para se engajar em alguma atividade dependendo do valor atribuído ao que poderá ser recebido como resultado – estão diretamente relacionados ao disposto na Teoria da Expectância de Vroom.

2.6 Teoria da Expectância de Vroom

A mudança de perspectiva de estudos sobre a motivação possibilitou que em 1964 o psicólogo Victor Vroom desenvolvesse a teoria da expectância, pautada num conceito subjetivo de curso de ação hedônico que prediz serem os seres humanos motivados por incentivos, sucessos, realizações e satisfações e pressupõe estarem preparados para realizar qualquer coisa considerada apropriada para a obtenção disso (MOREIRA, 1997). Por meio dessa teoria teve-se a oportunidade de se analisar e predizer quais cursos de ação poderiam ser escolhidos pelos indivíduos quando tivessem a opção de fazer escolhas pessoais em função de seu comportamento (MOREIRA, 1997). Dessa maneira, percebe-se que a teoria não foi formulada de modo a apresentar uma explicação simplificada para a motivação no trabalho que pudesse ser aplicada a todas as pessoas (HALL, 1994, p. 91 *apud* MOREIRA, 1997).

Nesse contexto, Marques (2007, p. 105) apresenta que a Teoria da Expectância enuncia que “[...] a tendência para agir de determinada forma depende da expectativa face ao

resultado da sua atuação e o grau de atração de tal resultado para o indivíduo. A teoria explica o processo de motivação pela forma como as pessoas relacionam esforço, desempenho e recompensa.” Assim, Ferreira *et al.* (1996, p. 141 *apud* Marques, 2007, p. 105) salienta que esta relação segundo Vroom (1964) e Lawler (1973) se configura de acordo com:

- a) a atratividade ou a importância que representam para o indivíduo o resultado que pode ser conseguido na sequência do trabalho;
- b) a relação desempenho-recompensa ou o grau em que o indivíduo acredita que determinado desempenho conduzirá à obtenção de um resultado desejado;
- c) a ligação esforço-desempenho ou a probabilidade percebida pelo indivíduo de que, despendendo determinada quantidade de esforço, conduzirá a um desempenho.

Observa-se a partir daí, que “[...] Esta teoria chama a atenção para a importância do resultado e para a necessidade de o mesmo representar um elevado grau de atração para o sujeito.” (MARQUES, 2007, p. 105). A autora destaca ainda que a teoria da expectativa sobressai dentre outras por possibilitar sua esquematização de uma forma simples, por meio de uma fórmula que relaciona a motivação em função de três variáveis: valência, instrumentalidade e expectativa (MARQUES, 2007, p. 106).

$$M=f(V, I, E) \text{ ou } FM = V \times I \times E$$

M = Motivação;

V = Valência;

I = Instrumentalidade;

E = Expectância.

Freire (2005) evidencia que, de acordo com Vroom, o índice ou força motivacional que representa o impulso e estímulo do empregado em seu ambiente de trabalho é resultado da percepção individual em relação à valência, expectativa e instrumentalidade aliada a seu desempenho. Já Steers e Poter (1983 p. 73 *apud* Bergamini1997, p. 64) expõem que a teoria presume que “[...] os indivíduos se perguntam: (1) Se ação tem alta probabilidade de levar a

um resultado (expectância); se aqueles resultados conduzirão a outros resultados (instrumentalidade); e se tais resultados têm valor (valência).”

De modo a sintetizar a definição de instrumentalidade, expectância e valência, que possui diversos pontos de vista dependendo do autor, segue a visão proposta por Griffin (2007, p. 340 *apud* EDUARDO, 2009, p. 56):

Nesse contexto o autor ressalta a expectativa esforço-desempenho como a percepção que o indivíduo tem da probabilidade de que seu esforço produza um alto desempenho. A expectativa desempenho-resultado como a percepção do indivíduo de que seu desempenho leve a um determinado resultado. Valência como o índice que indica quanto um indivíduo está motivado para determinado resultado, isto é, qual o grau de interesse que esse resultado tem para o indivíduo.

Assim, infere-se que a expectativa esforço-desempenho relacionada à expectância está diretamente ligada à percepção que o indivíduo tem de que o esforço despendido tem ou tem tido grande probabilidade de atingir um alto desempenho, ou seja, demonstra qual a probabilidade de o esforço estar contribuindo para o desempenho da pessoa de modo efetivo (EDUARDO, 2009).

Com relação à expectativa desempenho-resultado relativa à instrumentalidade, verifica-se estar relacionada ao modo como o indivíduo percebe que o desempenho está contribuindo para o alcance de determinado resultado, ou seja, todos estão produzindo ações a todo instante e toda ação tem seu desempenho e conseqüente resultado, ao atingir determinado resultado, este é diretamente proporcional ao desempenho demonstrado. E quanto à valência determina o grau de atratividade, ou seja, interesse por uma recompensa ou resultado (EDUARDO, 2009).

Segue um exemplo da inter-relação entre a valência, instrumentalidade, expectância e a Força Motivacional: um professor considera recompensante conseguir êxito com seus alunos (valência elevada), entretanto, observa que seu desempenho não está colaborando para alcançar esse resultado, ou seja, o resultado está aquém do desejado (instrumentalidade baixa) e que embora esteja se esforçando muito, também, não está sentindo que sua performance está

adequada (baixa expectância). Dessa forma, sua força motivacional tende a ser baixa, mesmo que tenha alta atratividade pelo sucesso dos alunos, pois existem variáveis que podem ser tanto internas quanto externas ao indivíduo que estão afetando de modo negativo suas ações.

De modo a concluir, Moreira (2006) apresenta uma grande vantagem da teoria da expectância, o fato de ela inferir que as pessoas possam almejar diversos resultados ao mesmo tempo e que estes resultados ou recompensas podem ser tanto intrínsecos quanto extrínsecos, com isso essa abordagem permite explicar, por exemplo, por que pessoas que desejam avanço na carreira, ao se deparar com essa falta de possibilidade, provavelmente se tornarão desengajadas.

3 PROCEDER METODOLÓGICO

3.1 População e Amostra

Inicialmente tentou-se aplicar o questionário a todos os professores tanto da área de Contábeis de uma Instituição de Ensino Federal quanto da Faculdade de Direito, tendo em vista ser a idéia inicial da pesquisa se realizar uma comparação entre as similaridade e divergências entre fatores motivacionais de ambos os cursos. Entretanto, em virtude da falta de adesão por parte da Faculdade de Direito tornou-se inviável esta comparação.

A totalidade de professores da área de Ciências Contábeis corresponderia a 48 professores. No entanto, em virtude do afastamento de alguns professores por motivos diversos, durante a semana de aplicação do questionário, só houve a possibilidade de tentativa de contato com 42 professores. Após a entrega efetiva de questionários, algumas tentativas frustradas de contato, algumas negativas de participação e a invalidação de 2 questionários respondidos de maneira inadequada, seja pela quantidade excessiva de questões em branco, seja pela marcação da mesma alternativa em todas as questões, a amostra restou composta por 30 respondentes, que corresponde a 71,4% da população ativa no momento da pesquisa.

3.2 Coleta de dados

Em virtude da inexistência de questionário testado e validado adequado a obtenção de dados referentes a questões motivacionais dos professores, baseado na abordagem da Teoria da Expectância de Vroom, utilizou-se como instrumento para coleta de dados um questionário

elaborado a partir de modelos de questionários constantes em Eduardo (2009) e em Esteves (2006).

Do total de 102 questões existentes na pesquisa de Esteves (2006), 37 questões foram escolhidas para compor o questionário a ser aplicado aos professores. Estas questões foram ajustadas de acordo com o formato de questionário utilizado por Eduardo (2009), que consistia num modelo para obter dados voltado para Teoria da Expectância.

Em Esteves (2006), estas questões estavam agrupadas em temas maiores que foram mantidos para análise deste trabalho, com exceção do tema “Participação” que foi suprimido, tendo em vista se ter utilizado apenas uma questão dessa variável. Este quesito foi inserido no tema Clima de Escola, que se tornou Clima de Escola e Participação. A versão final deste instrumento consta no apêndice A.

No quadro 1, pode-se observar a relação entre as questões e seus respectivos temas. Salienta-se que os itens de mesmo tema não foram dispostos consecutivamente de modo a evitar que uma resposta influenciasse à outra.

Quadro 1 – Composição do questionário

Parte	Questões	Tema	Descrição/ objetivo
Primeira	1 a 4	Perfil dos Respondentes	Extraír características básicas dos respondentes
	5	Grau de expectância	Mensurar o desempenho alcançado com a docência
Segunda	1, 3, 14 e 25	Vocação	Verificar a presença da vocação nos respondentes
	7, 11, 15, 26, 30, 37	Realização Pessoal	Inferir as fontes de realização pessoal
	18, 21, 28, 34	Capacidade auto-avaliativa	Perceber a visão dos docentes sobre eles próprios
	13, 36	Reconhecimento Social	Perceber a imagem que acreditam fazer deles
	6, 8, 10, 22, 31 e 33	Aspectos motivacionais internos e externos	Verificar as fontes de motivação internas e externas na profissão docente
	2, 4, 9, 12, 17, 19, 23, 27, 29	Clima de escola e Participação	Identificar a estrutura universitária disponível e as relações entre profissionais e departamento.
	5, 16, 20, 24, 32, 35	Sucesso escolar dos alunos	Inferir o impacto que acreditam exercer sobre os alunos

Fonte – Elaboração própria.

Como este questionário foi adaptado, houve a necessidade de realização de um pré-teste com o intuito de verificar a clareza das questões, possíveis inconsistências, problemas com formatação e se o questionário estava adequado para extrair os dados. Dessa forma, aplicou-se o pré-teste a 3 professores que fizeram ponderações quanto à estrutura de algumas

perguntas, a falta de clareza em alguns pontos, a ausência de alguns itens e alguns problemas de ortografia. Nada substancial foi apontado, por esta razão o questionário foi considerado adequado para mensuração da força motivacional dos professores baseada na Teoria da Expectância de Vroom, e conseqüentemente dos elementos que compõem essa força. Assim, procedeu-se, durante a semana de 21 de janeiro a 25 de janeiro de 2013, por meio físico, a aplicação do questionário aos docentes da área de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior.

3.3 Variáveis observadas

Após a coleta de dados, utilizou-se o pacote de dados Microsoft Excel 2007 para análise de dados. Os dados foram tabulados, primeiramente, de modo a serem extraídas as médias por questão e depois por tema, tanto da coluna REAL (instrumentalidade), quanto da coluna IDEAL (valência). Com isso, tornou-se possível calcular o que na teoria denomina-se *gap*, que seria, nesse caso, a diferença entre os valores relacionados à instrumentalidade e os valores referentes à valência, com a pretensão de se verificar o quão longe ou próximo se está do idealizado.

A partir daí, seguiu-se para a execução do cálculo da Força Motivacional, conforme memória de cálculo a seguir:

- $(V \times I)_b = \sum_{a=1}^{37} (V_a \times I_a)$; onde $(V \times I)_b$ corresponde à relação entre Valência e Instrumentalidade para cada respondente, 'b'; à quantidade de respondentes, no total de 30 e 'a'; à cada pergunta, no total de 37;
- $FM_b = E_b \times \sum_{a=1}^{37} (V_a \times I_a)$; onde FM_b corresponde à Força Motivacional por professor e E_b ; Expectância por professor;
- $\overline{FM}_b = (\sum_{b=1}^{30} FM_b)/30$; onde \overline{FM}_b corresponde à média entre as Forças Motivacionais.

Dessa forma, primeiramente se multiplicou a valência de cada pergunta (V_a) por sua respectiva instrumentalidade (I_a), realizou-se o somatório entre as “subsequentes” multiplicações $[\sum_{a=1}^{37} (V_a \times I_a)]$ e posteriormente, multiplicou-se esse somatório pela expectância de cada professor (E_b), obtendo-se assim a Força Motivacional de cada respondente (FM_b). Por último, calculou-se a média entres todas as Forças Motivacionais (FM_b).

4 RESULTADOS, ANÁLISES E DISCUSSÃO

4.1 Perfil dos respondentes

Conforme quadro 2, há enorme disparidade com relação ao quesito sexo em relação aos respondentes, enquanto os professores do sexo masculino representam por volta de 70% da amostra, as docentes do sexo feminino representam apenas 30%. Salienta-se que a proporção de respondentes é similar a proporção da população total que conta com 15 docentes do sexo feminino e 33 professores do sexo masculino.

Quadro 2 – Caracterização por sexo e tempo de docência

Tempo de docência	Feminino	Masculino	Total
População	15	33	48
Amostra			
até 5 anos	4	3	7
de 06 a 10 anos	1	6	7
de 11 a 20 anos	3	7	10
mais de 20 anos	-	6	6
Total	8	22	30

Fonte – Elaboração própria

Quanto ao tempo de docência, observa-se que entre os respondentes a proporção entre as faixas estipuladas estão bem próximas, o que caracteriza que a amostra apresenta professores em diversos momentos da carreira docente: iniciante, intermediário e final, de modo relativamente proporcional, com leve predominância para professores entre 11 e 20 anos de carreira. Entretanto, o fato de 23% da amostra ter até 5 anos de docência, indica que no período indicado ocorreu uma entrada acentuada de professores no departamento. Destaque para a quantidade de certo modo relevante de professores com mais de 20 anos de docência, que representa 20% da amostra.

De acordo com o quadro 3, evidencia-se uma concentração de professores com mestrado ou doutorado, pois 83,33% da amostra possui essas titulações. Observa-se que 30%

dos docentes com mestrado e doutorado encontram-se na faixa de 11 a 20 anos de docência, nesse caso 55,6% possuem mestrado e 44,4% doutorado, no entanto, este fato não é privilégio de um longo período na docência, pois se constata que dentre os professores com até 10 anos de docência 78,57% possuem ou mestrado ou doutorado e que desses, 36,36% corresponde somente aos docentes que possuem mestrado e até 5 anos na docência.

Quadro 3 – Caracterização por tempo de docência e habilitação profissional

	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Pós-Doutorado	Total
até 5 anos	1	1	4	1	-	7
de 06 a 10 anos	-	1	3	3	-	7
de 11 a 20 anos	1	-	5	4	-	10
mais de 20anos	-	-	3	2	1	6
Total	2	2	15	10	1	30

Fonte – Elaboração própria

Destaca-se, ainda, que dentre os professores com mais de 20 anos de docência todos possuem mestrado ou doutorado, inclusive, um deles possui pós-doutorado; essa faixa representa 20% da amostra.

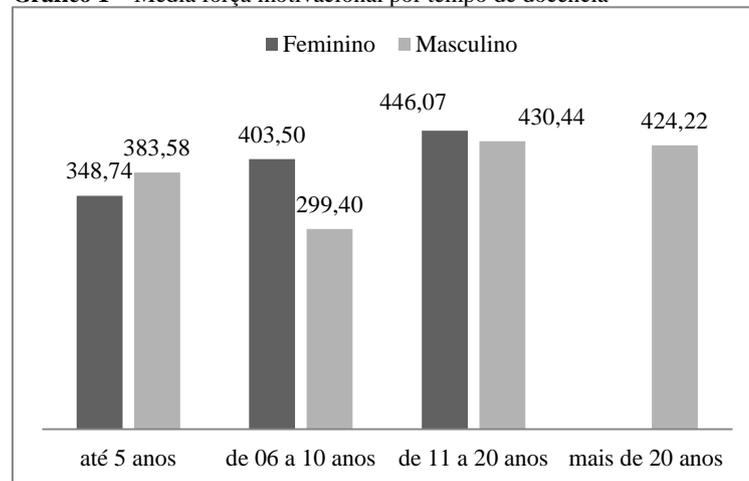
4.1.1 Força Motivacional

Com relação à força motivacional, de acordo com gráfico 1, percebe-se que os profissionais respondentes mais motivados concentram-se na faixa de 11 a 20 anos de carreira e que não há diferença significativa entre sexo. Em contraposição, destaca-se que os docentes que apresentaram o pior resultado de motivação são do sexo masculino e possuem de 6 a 10 anos de docência e que o resultado obtido representa 32,27% (299,40/925) da força motivacional máxima que poderia ser mensurada.

Entretanto, percebe-se uma diferença acentuada entre o sexo masculino e feminino, cujo resultado é de 43,62% da força motivacional máxima. O baixo nível de motivação nesse período de docência pode indicar que ocorreram mudanças negativas significativas neste

ínterim, mas que talvez não tenham afetado tanto aos professores com mais tempo de carreira por esses já terem maior experiência para não se deixar abater diante de adversidades.

Gráfico 1 – Média força motivacional por tempo de docência



Fonte – Elaboração própria.

Contudo, o fato de a média da força motivacional máxima mensurada representar 48,22% do que poderia ser obtido como resultado indica que há aspectos que estão contribuindo para insatisfação do exercício da docência na Instituição de Ensino Federal e que estão afetando mais uns do que outros.

4.1.2 Expectância

Por meio da análise da expectativa é possível verificar no gráfico 2 combinado ao quadro 4 que 31,03% da amostra acredita que com seu esforço está alcançando 76% a 85% do resultado almejado com a docência e que 55,56% desta faixa é composta por professores que apresentam mestrado. Inclusive, dentre os professores com mestrado esta é a faixa de desempenho que apresenta maior concentração dos respondentes, o que indica que 33,33% dos professores com mestrado, acreditam estar desempenhando entre 76% a 85% do que gostariam.

Com relação à variável tempo de docência, quadro 5, observa-se que em 66,67% da faixa de 76% a 85% de expectativa, metade encontra-se com até 5 anos de carreira e a outra

metade entre 11 e 20 anos de docência. O que de certa forma representa que não há predominância de representantes em um período de carreira específico e que existe tanto professores em início quanto em meio de carreira obtendo resultados acima da média em relação ao seu desempenho.

Quadro 4 - Expectância por habilitação

	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Pós-Doutorado	Total
0 até 25%	1	1	-	-	-	2
41% a 55%	-	-	2	2	-	4
56% a 65%	-	-	2	1	-	3
66% a 75%	-	-	4	1	1	6
76% a 85%	1	1	5	2	-	9
86% a 100%	-	-	2	3	-	5
Total	2	2	15	9	1	29

Fonte – Elaboração própria

No entanto, destaca-se no quadro 5 que 20,7% da amostra acredita estar obtendo até 55% do almejado com seu desempenho, este dado torna-se preocupante quando se verifica que 50% desta faixa está situada em início de carreira, com até 5 anos de docência, talvez a inexperiência na atuação docente esteja repercutindo na avaliação negativa de seu desempenho pessoal, de qualquer modo se a manutenção nesta faixa de desempenho perdurar, com o passar dos anos o sentimento de frustração aliado a outras variáveis externas pode contribuir para um desestímulo acentuado com a prática da docência.

Quadro 5- Expectância por tempo de docência

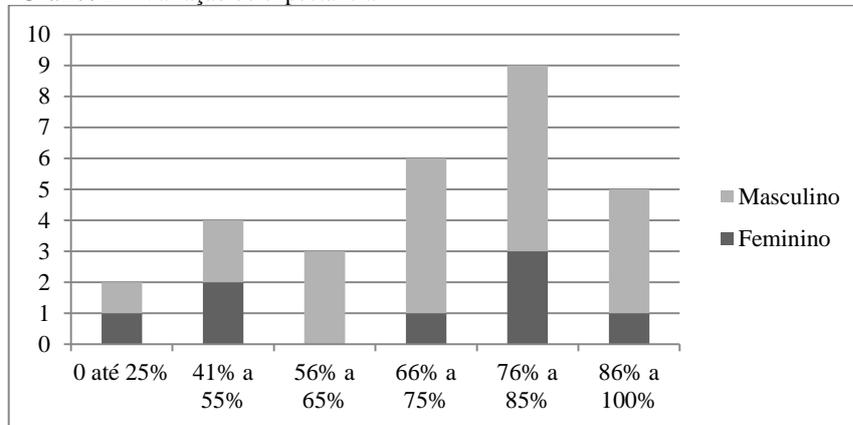
	até 5 anos	de 06 a 10 anos	de 11 a 20 anos	mais de 20 anos	Total
0 até 25%	2	-	-	-	2
41% a 55%	1	-	2	1	4
56% a 65%	-	3	-	-	3
66% a 75%	1	2	1	2	6
76% a 85%	3	1	3	2	9
86% a 100%	-	-	4	1	5
Total	7	6	10	6	29

Fonte – Elaboração própria

Contudo, uma análise geral dos resultados demonstra que 68,97% dos respondentes consideram estar obtendo com seu desempenho mais de 65% com a prática da docência e que a maior parcela dos respondentes por tempo de docência em todos os intervalos determinados, bem como por habilitação profissional também se situam nessa faixa. Sendo assim, percebe-

se que uma parcela significativa da amostra considera estar obtendo níveis aceitáveis, acima da média, com o exercício de sua profissão.

Gráfico 2 – Variação de expectância



Fonte – Elaboração própria.

Destaque para os 17,24% da amostra com mais de 11 anos de carreira e predominantemente possuidores de doutorado que acreditam estar alcançando entre 86% e 100% do que julgam ser adequado com a prática da docência.

4.2 Fatores Motivacionais

Em relação à valência do tema vocação observa-se que o gostar de ensinar, assim como a vontade de agregar valor à sociedade pela possibilidade de formar cidadãos críticos são considerados pontos importantes para se seguir a profissão da docência. Nesse contexto, exercer a docência por não ter melhores saídas profissionais aparece como uma opção inadequada, comprovada pelo baixo valor de valência obtido.

Tabela 1 – Médias relacionadas à vocação dos respondentes.

	Ideal (valência)	Real (instrumentalidade)	Diferença
Ser professor para ser útil à sociedade na esperança de formar bons cidadãos.	4,66	3,77	-0,89
Seguir a profissão por gostar de ensinar.	4,77	4,30	-0,47
Exercer a docência por não ter saídas profissionais na área de formação.	1,63	2,04	-0,41
Escolher a mesma profissão se pudesse voltar no tempo.	4,46	4,08	-0,38

Fonte – Elaboração própria.

A pequena diferença entre o item instrumentalidade e valência da possibilidade de se exercer a docência por falta de opção, de certo modo, evidencia que a escolha dos docentes deu-se por vocação e não por falta de opção. A menor diferença entre as valências e as instrumentalidades constantes no quadro também salienta a vocação pela docência, ao determinar que, na média, os professores tenderiam a escolher a mesma profissão se tivessem oportunidade de voltar no tempo.

Entretanto, constata-se que muito embora haja valorização pelos professores da possibilidade de impactar a sociedade com a docência, a diferença entre o que idealizam e a realidade, determina que não estão conseguindo alcançar o almejado ou não estão conseguindo visualizar o resultado efetivo desse impacto.

Embora o público-alvo da investigação de Esteves (2006) seja distinto, docentes do ensino fundamental, observam-se semelhanças entre os resultados de instrumentalidade e os resultados obtidos na pesquisa de Esteves (2006, p. 125), quanto a seguir a profissão pelo gosto de ensinar e à possibilidade de ser útil à sociedade, entretanto, encontra-se uma divergência positiva para os professores da Instituição de Ensino Federal em relação a escolher a mesma profissão caso pudesse voltar no tempo.

Tabela 2 – Médias relacionadas à realização pessoal

	Ideal (valência)	Real (instrumentalidade)	Diferença
Conseguir que os alunos se interessem pela matéria.	4,62	3,13	-1,49
Gostar de se relacionar com pessoas em desenvolvimento, de modo a sentir que intervém com maior impacto na sociedade.	4,33	3,47	-0,87
Gostar do ato de ensinar, especialmente transmitir conhecimentos, explicar e se fazer compreender.	4,93	4,37	-0,56
Sentir-se mais realizado ao trabalhar em grupo.	3,63	2,96	-0,67
Sentir-se mais realizado ao trabalhar individualmente.	3,69	3,55	-0,14
Ter liberdade para organizar o trabalho da forma que considerar mais adequada.	4,48	4,36	-0,12

Fonte – Elaboração própria.

Quanto ao tema realização pessoal, podem-se destacar os resultados aproximados entre as valências relacionadas ao exercício do trabalho em grupo ou individualmente, assim

como uma leve tendência a se sentir mais realizado ao trabalhar individualmente, talvez por ser uma característica individual dos respondentes ou porque o ambiente atual não seja percebido como propício ao trabalho em equipe.

Podem-se constatar, também, as mesmas similaridades abordadas anteriormente no tema de vocação: seguir a profissão por gostar de ensinar e ser professor para ser útil à sociedade; nas questões que sugerem o gostar do ato de ensinar, transmitir conhecimento e do gostar de se relacionar com pessoas em desenvolvimento sentindo que intervém na sociedade. Em ambos os casos, infere-se pelas valências elevadas uma alta afinidade dos respondentes pelos quesitos, em contrapartida, observa-se uma divergência para menor em relação à percepção do fator que especificamente abrange o impacto na sociedade. Dessa maneira, a falta de mensuração do impacto que o esforço imbuído tem exercido perante a sociedade, afeta negativamente o exercício da docência.

Destaca-se ainda a liberdade na organização do trabalho como um item de alta atratividade e a pouca diferença entre as situações real e ideal como demonstração da presença desse item como um fator motivacional desses docentes. Por último, verifica-se que um dos aspectos considerados mais importantes para a realização profissional de um docente não está sendo alcançado, embora os professores tenham como ideal tentar conseguir que os alunos se interessem pela disciplina, a elevada discrepância entre valência e instrumentalidade demonstra que neste quesito não sentem que estão obtendo o êxito necessário para sua satisfação pessoal.

Quanto à pesquisa de Esteves (2006, p. 131), é possível verificar semelhanças entre os resultados de gostar do ato de ensinar e de ter liberdade para organizar o trabalho. No entanto, há divergências consideráveis quanto aos quesitos conseguir o interesse dos alunos pela matéria e principalmente impactar a sociedade ao se relacionar com os alunos, talvez pelos alunos de Esteves (2006) serem crianças. Em relação aos aspectos de trabalho em grupo ou

individual, percebe-se uma tendência oposta à mensurada nesta pesquisa, de uma leve predileção por trabalho em grupo, talvez pelo fato de ensino fundamental ser repleto de atividades a serem realizadas em conjunto, coisa que parece desaparecer no Curso superior.

Tabela 3 – Médias relacionadas à capacidade auto-avaliativa

	Ideal (valência)	Real (instrumentalidade)	Diferença
Gostar de se atualizar e procurar sempre novas formas de ensinar.	4,83	3,90	-0,93
Estar sempre pronto a admitir quando se engana.	4,83	4,03	-0,79
Procurar aprender com seus erros em caso de insucesso nas aulas.	4,80	4,03	-0,77
Sentir-se responsável pelo sucesso ou insucesso escolar de seus alunos.	3,59	3,28	-0,31

Fonte – Elaboração própria

Ao analisar o item capacidade avaliativa, verifica-se um alto nível de importância atribuído pelos docentes ao gostar de se atualizar, procurar novas formas de ensinar e a capacidade de admitir seus erros e aprender com eles. No entanto, percebe-se que a diferença entre a valência e a instrumentalidade é relativamente pequena, ou seja, que estão presentes na mesma medida tanto a capacidade de admitir seus erros como a de aprender com eles, enquanto que não se traduz da mesma maneira o gostar de se atualizar e procurar novas formas de ensinar.

O quesito supracitado “gostar de se atualizar e procurar sempre novas formas ensinar”, inclusive, apresenta a maior disparidade deste tema entre a situação ideal e a realidade, o que remete talvez a um desestímulo no sentido de buscar novas formas de ensinar em virtude da falta de interesse dos alunos, tendo em vista que no tema realização pessoal, tabela 2, é evidente a acentuada discrepância entre a percepção do interesse dos alunos pelos professores e o considerado adequado por eles. Por outro lado, o fato de os professores não modificarem suas aulas pode ser um dos fatores da desmotivação dos alunos observada pelos docentes. Dessa maneira, talvez, os próprios professores estejam contribuindo para o desestímulo de parte dos alunos.

Em relação ao sentimento de responsabilidade pelo sucesso ou insucesso de seus alunos, constata-se que de certa forma os docentes admitem ter sua parcela de contribuição, mas atribuem grande parte do insucesso aos próprios alunos. Quanto à parcela que cabe aos professores, a menor diferença entre valência e instrumentalidade deste tema evidencia que os docentes acreditam estar cumprindo seu papel na medida de sua responsabilidade pessoal.

Um comparativo entre os resultados obtidos com os docentes da Instituição de Ensino Federal e o trabalho de Esteves (2006, p. 134) pode ser feito também em relação a este tema. Verifica-se similaridade de resultados entre as assertivas “estar sempre pronto a admitir que se engana” e “aprender com seus erros e responsabilidade de sucesso dos alunos”, no entanto, a comparação entre os trabalhos aponta para um aspecto negativo para os docentes da Instituição Federal quanto ao gosto por atualização e busca de novas formas de ensinar.

Nessa questão deve-se considerar que docentes de nível primário e nível superior embora professores, possuem públicos-alvo distintos e talvez esta seja a diferença do entusiasmo ou não pela busca de novas técnicas de ensino, justamente a demonstração por parte dos alunos do impacto que a mudança acarreta em sua vontade de aprender, algo que talvez não tenha se demonstrado tão explícito com alunos adultos.

Tabela 4 – Médias relacionadas ao reconhecimento social

	Ideal (valência)	Real (instrumentalidade)	Diferença
A profissão docente ser reconhecida positivamente pelos outros.	4,59	2,78	-1,73
De forma geral os alunos gostarem de você como professor.	4,43	3,73	-0,72

Fonte – Elaboração própria

Quanto ao tema Reconhecimento social verifica-se imensa disparidade entre a realidade e aquilo que seria o ideal. Dessa maneira, destaca-se a necessidade de reconhecimento pelos outros da profissão docente, atribuída como essencial pelos professores e a imensa disparidade entre essa importância e a efetiva realidade.

Percebem-se reflexos dessa falta, sutilmente, em itens que não apresentaram resultados tão convincentes positivamente como “o ser professor para ser útil à sociedade na esperança de formar bons cidadãos” da tabela 1 e o “gostar de se relacionar com pessoas em desenvolvimento, de modo a sentir que intervém com maior impacto na sociedade” da tabela 2, mas principalmente, no quesito “ter cada vez mais reconhecimento de seu trabalho pelo público” da tabela 5, que apresenta disparidade tão alta em relação ao almejado, quanto este item sobre reconhecimento da profissão pelos outros, o que comprova a importância atribuída ao aspecto e a percepção negativa presente na realidade.

Já o fato de os alunos gostarem dos professores, é considerado importante pelos docentes, mas apresenta certa divergência negativa em relação ao nível percebido na realidade. Caminha rumo ao sentimento de falta de interesse dos alunos pelas matérias e aprendizagem observados pelos professores. Além disso, a desmotivação dos alunos inferida pelos docentes também pode ser vista como uma forma de reconhecimento, indicando que a maneira que ministra suas aulas talvez não esteja contribuindo para a percepção positiva dos professores pelos alunos.

Em relação a uma comparação com o trabalho de Esteves (2006, p. 158-159) observa-se uma realidade bem similar nestes dois pontos.

Tabela 5 – Médias relacionadas aos aspectos motivacionais para o indivíduo

	Ideal (valência)	Real (instrumentalidade)	Diferença
Ser bem pago pelo trabalho que desempenha.	4,77	2,53	-2,23
Ter cada vez mais reconhecimento de seu trabalho pelo público.	4,28	3,03	-1,24
Iniciar todos os dias de trabalho com prazer.	4,70	3,81	-0,89
Ter segurança na profissão docente.	4,79	4,10	-0,69
Ter desafios constantes no decorrer da carreira.	4,30	4,00	-0,30
Ter cada vez mais responsabilidades.	3,28	3,57	0,29

Fonte – Elaboração própria.

Neste quesito, referente à tabela 5, abordam-se questões relativas à essência do indivíduo, isto é, aquilo que seria fonte de motivação para cada um, desde aspectos internos,

como começar o dia de trabalho com prazer até questões externas como o salário e responsabilidades.

Assim, a análise dos resultados referente aos itens de motivação para os docentes demonstrou que ter segurança na profissão, bem como receber um bom salário pelo desempenho e iniciar os dias de trabalho com prazer são aspectos valorizados na profissão docente. No entanto, muito embora a segurança seja um aspecto presente de modo positivo na realidade dos professores da Instituição Federal, quanto ao salário não se pode afirmar o mesmo, tendo em vista seu baixo valor de instrumentalidade e, conseqüente, discrepância em relação à valência.

Assim, percebe-se que dois aspectos vinculados não estão disponíveis na mesma proporção e esta disparidade facilita uma leitura inadequada da realidade, uma possível associação entre uma profissão segura e a má remuneração, o que, por conseguinte, pode eclodir numa frustração que poderia ser evitada se mantidos níveis adequados, também, no quesito salário.

Quanto à necessidade de iniciar os dias de trabalho com prazer, pode-se inferir que mesmo sendo um aspecto valorizado na profissão docente não se encontra presente em sua totalidade, apresentando inclusive uma diferença acentuada entre valência e instrumentalidade. Isso pode ser decorrência de fatores motivacionais relevantes para os professores, que por não estarem sendo atendidos em sua integralidade estão afetando de forma negativa a disposição para realizar atividades profissionais em alguns momentos.

Outros fatores bem valorizados pelos docentes dizem respeito ao reconhecimento do trabalho pelo público e a necessidade de ter desafios constantes no decorrer da carreira, entretanto, aqui também ocorre uma disparidade, enquanto observa-se um nível relativamente bom de satisfação quanto aos desafios disponíveis na carreira, ao se analisar a elevada diferença numérica entre o ideal e o real referente ao grau de reconhecimento da profissão

pelo público torna-se claro que os docentes consideram ser insuficiente a visão que a sociedade possui de sua profissão.

Já o item relativo a ter cada vez mais responsabilidades apresenta o menor nível de valência em relação aos outros itens, o que sugere não ser um quesito tão almejado em comparação a outros; a instrumentalidade desse quesito apresenta uma leve discrepância positiva. Por ser uma diferença mínima, pode-se entender que este fator está disponível em nível suficiente para os docentes, caso essa diferença fosse maior, poderia indicar uma sobrecarga de responsabilidade, que em excesso poderia desencadear *stress*.

O resultado negativo relacionado ao salário, assim como a satisfação com o prazer em iniciar os dias de trabalho são relativamente parecidos aos encontrados por Esteves (2006, p. 127-128), no entanto, há divergências substanciais a favor dos docentes da Instituição de Ensino Federal quanto aos fatores: segurança na profissão e desafios na carreira.

Já na questão sobre a sensação de reconhecimento do trabalho pelo público, os professores da Instituição Federal apresentam valores aquém dos constantes na pesquisa de Esteves (2006), talvez pelo fato de a pesquisa ser voltada para docentes do ciclo fundamental, cujo contato e, em consequência, a reciprocidade e o reconhecimento pela sociedade são mais efetivamente percebidos.

Ao analisar o tópico Clima de Escola e Participação, tabela 6, observa-se que os docentes consideram ser necessário ter um espaço escolar agradável, ter e dar apoio aos colegas e possuir um ambiente de cordialidade e humor entre os professores, entretanto, a alta discrepância entre as valências e instrumentalidades indica que o vivenciado pelos professores está longe da situação considerada ideal por eles.

Além disso, ao se avaliar as questões relativas ao estímulo à participação na tomada de decisão e ter as decisões do departamento sendo tomadas em equipe de modo consensual, infere-se que esta situação também se encontra num nível inadequado de satisfação, talvez por

haver falta de estímulo às decisões em equipe, talvez por divergências entre pensamentos ou talvez pelo fato de os professores não estarem se sentindo representados nas decisões tomadas ou na liderança exercida. A questão é que da maneira que está ocorrendo está deixando a desejar.

Tabela 6 – Médias relacionadas ao clima de escola e participação

	Ideal (valência)	Real (instrumentalidade)	Diferença
Ter equipamentos em bom estado.	4,63	2,47	-2,17
Ter uma boa liderança sendo exercida no departamento.	4,26	2,40	-1,86
Ter um espaço escolar agradável.	4,78	2,93	-1,85
Ter o material necessário ao bom desenvolvimento das atividades.	4,67	2,85	-1,81
Ter atividades informais promovidas pelos órgãos de gestão para facilitar o convívio.	3,76	2,24	-1,52
Ter um ambiente de cordialidade e humor entre professores.	4,50	3,07	-1,43
Participar na tomada de decisão por estímulo dos órgãos de gestão.	3,82	2,55	-1,27
Ter e dar apoio aos colegas professores nas tarefas docentes.	4,14	2,93	-1,21
Ter as decisões na escola sendo tomadas em equipe de um modo consensual.	4,07	3,18	-0,89

Fonte – Elaboração própria

Quando se analisa a questão da liderança na Instituição Federal, percebe-se que este pode ser um ponto chave para explicar a situação atual que pode estar desencadeando em certa frustração, mas ao mesmo tempo pode ser a força motriz necessária para concretizar a mudança da realidade. Embora seja um item considerado de fundamental importância para o exercício da docência, apresenta enorme disparidade em relação à situação presenciada, ou seja, a liderança exercida não é considerada suficiente às necessidades dos docentes.

Isso se evidencia ao se verificar o baixo valor de atratividade atribuído pelos docentes à promoção de atividades informais entre os professores e a grande disparidade entre a situação idealizada e a realidade. Embora não seja um item considerado de suma importância pelos docentes, quando associado à importância imbuída pelos respondentes a ter um ambiente de cordialidade/humor entre os professores, a ter um espaço escolar agradável e a ter mútuo apoio entre os professores nas tarefas; este quesito revela a falta que uma liderança

forte e efetiva faz para a manutenção do equilíbrio entre pessoas num ambiente de trabalho, para a promoção de atividades e instituição de uma meta clara e objetiva para onde seguir e chegar.

Por esta razão, apresenta-se como uma necessidade imediata a modificação do modelo de liderança existente, de modo a possibilitar a redução das disparidades entre a realidade e o almejado, evitando, assim, que o sentimento de frustração pelo não atendimento de quesitos primordiais para os docentes evolua e culmine numa desmotivação quanto ao exercício da prática docente. A leve tendência avaliada nesta pesquisa pela preferência em trabalhar individualmente, já pode ser resultado da falta que uma liderança eficaz está fazendo para melhorar o convívio entre os docentes.

Outros aspectos relativos a este tema e que merecem atenção especial estão relacionados à elevada importância atribuída à existência de equipamentos e materiais em bom estado para o desenvolvimento das atividades e a acentuada disparidade encontrada entre a valência e a instrumentalidade destes quesitos. Inclusive, a segunda maior diferença negativa entre a situação almejada e a existente ao se comparar todas as questões abordadas refere-se à existência de equipamentos em bom estado.

Quanto às semelhanças de resultados entre esta pesquisa e o trabalho de Esteves (2006, p. 133, 143-145, 148-150), podem-se destacar o pouco estímulo a participação dos professores na tomada decisão, à promoção de atividades para facilitar o convívio, a discordância quanto à forma de tomada de decisão e o mau estado dos equipamentos e materiais para a realização das atividades.

No entanto, quanto à agradabilidade do espaço escolar, inclusive com a existência de cordialidade e humor entre os professores, seguido do apoio mútuo na realização das tarefas e o sentimento de uma boa liderança sendo exercida, observa-se uma elevada discrepância

negativa em relação aos docentes da Instituição de Ensino Federal, isto é, a escola do ensino fundamental apresenta estes aspectos em maior proporção.

A análise do tema sucesso escolar dos alunos, tabela 7, demonstra ser este quesito um dos mais valorizados pelos docentes, os altos valores descritos na coluna valência comprovam o quão relevante é para os professores conseguir obter êxito junto a seus alunos por meio de suas aulas. Entretanto, em alguns quesitos, este desejo está longe de ser alcançado. O interesse na aprendizagem demonstrado pelos alunos está muito aquém do necessário e esta realidade interfere de forma negativa na disposição dos professores em se empenhar em aulas interativas, pois esse tipo de atitude acaba tendo pouca repercussão entre os alunos.

Tabela 7 – Médias relacionadas ao sucesso escolar dos alunos

	Ideal (valência)	Real (instrumentalidade)	Diferença
Os alunos demonstrarem interesse pela aprendizagem.	4,73	2,73	-2,00
Dar aulas interativas com bastante participação dos alunos.	4,40	2,97	-1,43
Seus alunos terem sucesso escolar.	4,59	3,76	-0,83
Procurar descobrir a melhor forma de ensinar mesmo que isso desse mais trabalho, quando o assunto é de difícil compreensão para os alunos.	4,52	3,73	-0,78
O que é ensinado ser importante na formação dos alunos.	4,63	4,03	-0,60
Não se importar de trabalhar além do horário, em casos pontuais, quando necessário, em prol do sucesso escolar dos alunos.	3,80	3,87	0,07

Fonte – Elaboração própria

As questões citadas associadas ao resultado do item “conseguir que os alunos se interessem pela matéria”, da tabela 2, sugerem que este é um ponto alto da insatisfação docente da Instituição de Ensino Federal, talvez o fato de ser um curso cujo vestibular apresenta baixa nota de corte e ao mesmo tempo detentor de um mercado de trabalho promissor em termos de empregabilidade acarrete aumento de sua procura fundada nessa facilidade e não em vocação, dessa maneira, ao se deparar com matérias em sua maioria técnicas, que muitas vezes impossibilita a criatividade nas aulas tanto pelos professores quanto alunos, os alunos não se sintam estimulados a se envolver e se empenhar o quanto

deveriam, a questão é que este aspecto fundamental está longe do ideal e pode contribuir para frustração.

Pode-se visualizar essa repercussão negativa em outros itens abordados neste tema que apresentam diferença entre o ideal e o real relativamente alta se comparado a outros aspectos analisados, itens como a percepção de importância do que é ensinado pelos alunos e a busca pela melhor maneira de ensinar disciplinas de difícil compreensão. Com exceção do item referente à possibilidade de trabalhar além do horário caso isso impactasse positivamente o sucesso escolar de seus alunos, pois apesar de ter uma valência próxima a média, apresenta instrumentalidade também na média, quase sem diferença alguma, o que determina que os professores sentem que estão fazendo o possível para que seus alunos obtenham êxito.

Já em relação à pesquisa de Esteves (2006, p. 156), excetuando a importância do que é ensinado e a possibilidade de trabalhar além do horário em prol do sucesso dos alunos, todos os outros pontos apresentam uma divergência acentuada entre os resultados dos docentes da Instituição de Ensino Federal e dos professores do ensino fundamental, demonstrando que em termos de satisfação com os estudantes, os professores que lidam com crianças estão tendo resultados mais positivos, ou seja, estão visualizando de forma mais clara os resultados obtidos se comparado aos professores da Instituição Federal.

Esse fato deve estar relacionado à diferença de públicos-alvo, as crianças devem ser mais expressivas quanto ao interesse, participação, gostar e não gostar das aulas, dessa maneira, até mesmo, o não de gostar de uma criança pode ser eloquente a ponto de surtir efeito na atitude do professor perante a turma, proporcionando, assim, o envolvimento em um ciclo de trocas mútuas que promove o crescimento de ambos: professores e alunos.

Por meio da tabela 8, é possível inferir que predominantemente os fatores externos são aqueles que mais têm contribuído para a insatisfação dos docentes, principalmente os itens

relacionados diretamente à universidade, isso se torna evidente ao verificar que cinco dos dez itens dispostos nesta tabela fazem parte do tema “Clima de Escola e Participação”.

Dentre esses aspectos, encontram-se inconformismos em relação à disponibilização de equipamentos e materiais adequados ao bom andamento das aulas, ter um espaço escolar agradável e, conseqüentemente, um ambiente de cordialidade e bom humor entre os docentes, o exercício de uma boa liderança e a promoção de atividades de convívio. Embora, sejam questões complicadas são mais fáceis de serem implementadas por serem externas ao indivíduo, desde que o um ambiente exterior esteja propício a modificações. Nesse caso, por exemplo, a figura de um líder forte, capaz de traçar diretrizes futuras a serem seguidas, que pudesse lutar por melhorias estruturais e promover a cooperação mútua poderia ser a solução para reavivar os ânimos na Instituição.

Tabela 8 – 10 maiores diferenças negativas entre valência e instrumentalidade

	Ideal (valência)	Real (instrumentalidade)	Diferença
Ser bem pago pelo trabalho que desempenha.	4,77	2,53	-2,23
Ter equipamentos em bom estado.	4,63	2,47	-2,17
Os alunos demonstrarem interesse pela aprendizagem.	4,73	2,73	-2,00
Ter uma boa liderança sendo exercida no departamento.	4,26	2,40	-1,86
Ter um espaço escolar agradável.	4,78	2,93	-1,85
Ter o material necessário ao bom desenvolvimento das atividades.	4,67	2,85	-1,81
A profissão docente ser reconhecida positivamente pelos outros.	4,59	2,78	-1,81
Ter atividades informais promovidas pelos órgãos de gestão para facilitar o convívio.	3,76	2,24	-1,52
Conseguir que os alunos se interessem pela matéria.	4,62	3,13	-1,49
Dar aulas interativas com bastante participação dos alunos.	4,40	2,97	-1,43

Fonte – Elaboração própria

Outras questões levantadas são relativas ao interesse na aprendizagem demonstrado pelos alunos e o reconhecimento da profissão pelos outros. Como envolvem a imagem que a sociedade tem sobre a profissão e a disposição dos alunos do curso, são quesitos mais difíceis de serem solucionados, entretanto, em relação aos alunos que estão mais próximos, talvez haja uma alternativa para se iniciar uma mudança: investigar o motivo dessa falta de interesse dos alunos do curso, se é em razão de desmotivação com o curso em si, falta de afinidade com

as matérias ou didática utilizada, se é inerente ao curso ou também é visualizada em outros cursos de outras Instituições de Ensino, enfim, checar, a causa do desinteresse, pois este se trata de um aspecto apontado como importante para realização pessoal e como pode ser observado na tabela 8, este quesito também aparece entre as dez maiores discrepâncias, assim, é ponto de frustração que merece atenção para não evoluir e contribuir para uma desmotivação generalizada.

Por último, destaca-se o item considerado de maior insatisfação pelos docentes da Instituição, o salário recebido, que embora faça parte do grupo de aspectos motivacionais do indivíduo, é um fator sobre o qual não possui qualquer poder, tendo em vista ser decidido por meios políticos. Essa insatisfação com o salário da profissão docente, de certa maneira é generalizada, entretanto, talvez seja sobressalente na área Contábil cujos profissionais formados não encontram tanta dificuldade em adentrar o mercado de trabalho e receber altos salários, o que de certa maneira, torna o seguir a profissão docente nesta área uma opção pela vocação e uma renúncia a salários maiores.

No entanto, em contraposição à possibilidade de predominância de professores na Instituição de Ensino que tivessem seguido a carreira docente por falta de opção, principalmente, ao se avaliar os salários melhores oferecidos pelo mercado, esta pesquisa demonstra nas tabelas 10 e 11 que os profissionais da docência participantes dessa investigação, apresentam pequenas diferenças entre o almejado e o ideal quanto a aspectos vocacionais e motivacionais internos, ou seja, parecem ter certeza de terem escolhido o caminho certo, uma profissão de que gostam e valorizam, mas que ao mesmo tempo não tem lhe proporcionado todo o prazer almejado, em razão de alguns fatores externos que estão além de suas possibilidades de ação.

Entre os temas principais, conforme disposto na tabela 9, torna-se necessário mencionar que o tópico Clima de Escola e Participação apresenta maior diferença entre a

média da valência e a da instrumentalidade, seguido do reconhecimento escolar e sucesso escolar dos alunos, isso retrata que a realidade presenciada pelos respondentes em relação a essas questões está muito aquém do desejado e resume análises realizadas, demonstrando que efetivamente esses temas apresentam variáveis que têm repercutido de maneira mais negativa no exercício da docência, ocasionando insatisfação com a profissão.

Tabela 9 – Médias relacionadas aos temas principais

	Ideal (valência)	Real (instrumentalidade)	Diferença
Clima de escola e Participação	4,29	2,74	-1,56
Reconhecimento Social	4,51	3,26	-1,26
Sucesso escolar dos alunos	4,45	3,52	-0,93
Aspectos motivacionais internos e externos	4,35	3,51	-0,84
Capacidade auto-avaliativa	4,51	3,81	-0,70
Realização Pessoal	4,28	3,64	-0,64
Vocação	4,31	3,78	-0,54

Fonte – Elaboração própria

Por outro lado, entre as menores diferenças entre valência e instrumentalidade estão: o tema vocação, seguido da realização pessoal e capacidade auto-avaliativa, demonstrando que realmente as variáveis externas que tem propiciado, de modo geral, o descontentamento dos docentes, tendo em vista que os temas associados a variáveis internas na média estão muito próximos de serem alcançados.

Tabela 10 – Maiores valências de 1 a 15

	Ideal (valência)
Gostar do ato de ensinar, especialmente transmitir conhecimentos, explicar e se fazer compreender.	4,93
Estar sempre pronto a admitir quando se engana.	4,83
Gostar de se atualizar e procurar sempre novas formas de ensinar.	4,83
Procurar aprender com seus erros em caso de insucesso nas aulas.	4,80
Ter segurança na profissão docente.	4,79
Ter um espaço escolar agradável.	4,78
Ser bem pago pelo trabalho que desempenha.	4,77
Seguir a profissão por gostar de ensinar.	4,77
Os alunos demonstrarem interesse pela aprendizagem.	4,73
Iniciar todos os dias de trabalho com prazer.	4,70
Ter o material necessário ao bom desenvolvimento das atividades.	4,67
Ser professor para ser útil à sociedade na esperança de formar bons cidadãos.	4,66
O que é ensinado ser importante na formação dos alunos.	4,63
Ter equipamentos em bom estado.	4,63
Conseguir que os alunos se interessem pela matéria.	4,62

Fonte – Elaboração própria

A tabela 10 apresenta os quinze fatores mais valorizados pelos docentes, ordenados do maior para o menor. Ao se comparar essa tabela com a tabela 11, que apresenta os maiores e menores valores mensurados para instrumentalidade, primeiramente, observa-se a presença de sete dos dez fatores com maiores instrumentalidades dispostos na tabela 11. Dentre esses fatores encontram-se questões relacionadas ao gostar de ensinar, de se atualizar, a fatores de equilíbrio emocional como a aprendizagem com seus insucessos e o estar pronto a admitir quando se engana, a importância atribuída à formação dos alunos e, por último, a segurança na profissão, que conforme consta no apêndice B, é uma das necessidades básicas a serem conquistadas pelos indivíduos segundo Maslow sugere em sua pirâmide das necessidades.

Tabela 11 – Instrumentalidade maiores e menores

MAIORES		MENORES	
Gostar do ato de ensinar, especialmente transmitir conhecimentos, explicar e se fazer compreender.	4,37	Ter atividades informais promovidas pelos órgãos de gestão para facilitar o convívio.	2,24
Ter liberdade para organizar o trabalho da forma que considerar mais adequada.	4,36	Ter uma boa liderança sendo exercida no departamento.	2,40
Seguir a profissão por gostar de ensinar.	4,30	Ter equipamentos em bom estado.	2,47
Ter segurança na profissão docente.	4,10	Ser bem pago pelo trabalho que desempenha.	2,53
Escolher a mesma profissão se pudesse voltar no tempo.	4,08	Participar na tomada de decisão por estímulo dos órgãos de gestão.	2,55
Procurar aprender com seus erros em caso de insucesso nas aulas.	4,03	Os alunos demonstrarem interesse pela aprendizagem.	2,73
Estar sempre pronto a admitir quando se engana.	4,03	A profissão docente ser reconhecida positivamente pelos outros.	2,78
O que é ensinado ser importante na formação dos alunos.	4,03	Ter o material necessário ao bom desenvolvimento das atividades.	2,85
Ter desafios constantes no decorrer da carreira.	4,00	Ter um espaço escolar agradável.	2,93
Gostar de se atualizar e procurar sempre novas formas de ensinar.	3,90	Ter e dar apoio aos colegas professores nas tarefas docentes.	2,93

Fonte – Elaboração própria

Dessa maneira, percebe-se que os fatores que estão mais próximos do idealizado pelos professores, ou seja, que apresentam menores disparidades entre valência e instrumentalidade, estão relacionados a questões internas, de foro íntimo, emocional, que depende mais deles para serem alcançados.

No entanto, apesar de encontrarmos sete itens muito próximos do almejado entre os quinze itens mais valorizados, verificam-se também cinco itens com acentuadas disparidades

em relação ao desejado presentes na tabela 11. Os itens encontrados resumem com propriedade alguns aspectos já mencionados e que têm contribuído para insatisfação da atividade docente. Entre os quesitos estão à indisponibilidade de bons equipamentos e materiais para as aulas, a falta de interesse dos alunos na aprendizagem, a necessidade de ter um espaço escolar agradável e a questão salarial. Com isso, torna-se claro que são os aspectos externos aos professores que tem contribuído para reduzir o nível de motivação no exercício de sua profissão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1 Conclusões

A análise dos dados evidenciou que os docentes da Instituição de Ensino Federal participantes desta pesquisa parecem estar exercendo a profissão por vocação, tendo em vista os temas relacionados a fatores motivacionais intrínsecos ao indivíduo como: vocação, realização pessoal e capacidade auto-avaliativa terem apresentado as menores diferenças entre a situação idealizada e o resultado presente. Inclusive o tema aspectos motivacionais internos e externos que é híbrido, pois contém fatores intrínsecos e extrínsecos, apresenta como resultado uma discrepância acentuada entre os itens relacionados aos fatores internos, que apresentam menor diferença entre valência e instrumentalidade, e aqueles referentes aos fatores externos, que em comparação estão mais distantes do almejado pelos docentes.

Entretanto, muito embora a realidade pareça estar a favor dos docentes, pelo menos em relação a suas questões motivacionais internas que condicionam seu modo de agir, pensar e se posicionar perante o mundo, observa-se que esses professores estão sendo influenciados negativamente por aspectos externos a eles, mas que são considerados relevantes para o bom desempenho e conseqüente satisfação profissional, isso se evidencia ao se constatar que temas como clima de escola e participação, reconhecimento social e sucesso escolar dos alunos obtiveram resultados negativos que demonstram estarem presentes em níveis insatisfatórios, muito aquém do necessário e desejado.

Nesses quesitos com resultados negativos destacam-se: o salário considerado inadequado, a falta de reconhecimento pela sociedade e alunos, a ausência de equipamentos e

materiais em bom estado para as atividades, a ausência de uma ambiente de mais cordialidade, bom humor e interação mútua entre os docentes e a falta de uma boa liderança sendo exercida na Instituição.

5.2 Limitações da pesquisa

De modo geral, a maioria das pesquisas realizadas apresenta algum tipo de limitação, dentre as limitações dessa pesquisa destaca-se o fato de ser restrita a um período específico de tempo, o período em que foi aplicado o questionário, de modo que os resultados refletem o clima daquele momento. Assim, não pode ser considerada uma verdade absoluta e só poderá produzir resultados positivos se medidas forem tomadas de imediato, pois em um período de tempo futuro o cenário e, em consequência, os resultados advindos poderão ser completamente diferentes.

A inexistência de instrumento testado e validado adequado a obtenção de dados referentes a questões motivacionais dos professores, baseado na Teoria da Expectância de Vroom, configura-se uma limitação desse trabalho, pois em decorrência disso, houve a necessidade de adaptação entre dois modelos de questionários constantes em Eduardo (2009) e Esteves (2006). Entretanto, a adaptação à vezes pode ter repercussões negativas, principalmente ao se considerar a profundidade da Teoria da Expectância e a necessidade de simplificação da abordagem para compor o questionário e possibilitar a extração de dados.

Além disso, a obtenção de dados por meio de questionário está sujeita a necessidade de ajuste na linguagem de cada pergunta de modo a tentar obter a resposta mais fidedigna possível e tentar impedir que o respondente ao perceber o intuito da pergunta produza respostas consideradas “convenientes”, entretanto, esse ajuste pode ocasionar problemas no entendimento do questionário, de certa maneira, inerentes ao uso de questionários como

modelo de obtenção de dados, mas que ao mesmo tempo se configura como limitação de pesquisa.

Outra limitação se refere à ausência de 06 professores durante o período da pesquisa, o que impossibilitou a tentativa de se alcançar todos os docentes da Instituição, bem como a falta de adesão dos professores da Faculdade de Direito em participar da pesquisa que impossibilitou a comparação e consequente verificação de similaridades ou divergências entre os resultados dos dois cursos.

5.3 Sugestões de ação

Toda pesquisa pode ter impacto sobre a sociedade, pois os resultados obtidos podem ser utilizados para a melhoria das condições, por exemplo, a estrutura disponível e o relacionamento entre professores encontram-se entre as questões que mereceriam alguma intervenção, pois os resultados apontam que são considerados relevantes, mas estão presentes em níveis reduzidos, nesse contexto, a possibilidade de mudança para o novo prédio em breve, pode contribuir para reduzir a insatisfação dos docentes pelo menos em relação à estrutura disponível e promover o melhor convívio entre os professores.

O plano de cargos e salários aprovado após a greve de 2012 pode não solucionar de todo a insatisfação com relação ao salário, mas pode contribuir para reduzir a disparidade em relação ao almejado. A questão com os alunos precisa de maior investigação, de todo modo, pode partir dos professores uma aproximação maior com os alunos, de modo a permitir uma interação mais natural nas aulas e, talvez até, despertar o interesse no conteúdo e participação. Um dos resultados obtidos aponta para uma tendência dos docentes a gostar de ensinar, se atualizar e procurar novas formas de ensinar, os docentes podem não estar se sentindo estimulados a modificar suas aulas em virtude dos alunos, mas os alunos também podem estar

mostrando desinteresse por causa da forma que as aulas são ministradas, assim, uma mudança de atitude em relação às aulas ministradas também pode ser uma saída.

Outra questão que merece destaque se refere ao exercício de uma boa liderança, pois uma boa liderança pode ser a força motriz necessária para possibilitar mudanças efetivas na realidade. A existência de uma liderança forte e efetiva promove a manutenção do equilíbrio entre pessoas num ambiente de trabalho, possibilita a promoção de atividades e a instituição de uma meta clara e objetiva para onde seguir e chegar. Desse modo, o investimento na modificação do modelo de liderança existente pode permitir a redução das disparidades entre o que está disponível e o desejado, evitando, assim, que o sentimento de frustração pela falta desses quesitos primordiais evolua e culmine numa desmotivação quanto ao exercício da prática docente.

5.4 Sugestões de pesquisa

Um cenário, no qual agentes diversos interagem, trocam experiências e são afetados uns pelos outros, permite a valorização dessas interações, assim, apresenta-se como sugestão de pesquisa a realização de uma comparação entre os aspectos motivacionais e nível de motivação de professores de cursos distintos. A comparação com o curso de direito se destaca perante outros, devido às similaridades entre esses dois ramos do conhecimento, como o condicionamento do exercício profissional a aprovação em um exame, a possibilidade de se seguir diversos ramos profissionais, por exemplo, advogado, promotor, juiz, perito, contador, *controller*; a possibilidade de atuação na área pública em carreiras especializadas, dentre outros.

Entretanto, apesar das diversas similaridades, há divergências consideráveis entre os dois ramos, o ramo do direito logra de maior *status social* perante a sociedade que a área

contábil, conseqüentemente os profissionais do direito acabam sendo mais bem remunerados que os contábeis o que se traduz num maior contingente de satisfeitos advindos do direito. Sendo assim, em razão de tantas semelhanças que acabam convergindo para distinções tão acentuadas se tornaria relevante um estudo comparativo entre essas duas áreas, para demonstrar se estas diferenças também se concretizam no ramo da docência.

Outra sugestão de pesquisa diz respeito à investigação do motivo da falta de interesse dos alunos do curso, se é em razão de desmotivação com o curso em si, falta de afinidade com as matérias ou didática utilizada, se é inerente ao curso ou também é visualizada em outros cursos de outras Instituições de Ensino, verificar em que cursos os alunos são motivados e o que os mantêm interessados, enfim, checar, a causa do desinteresse, pois conseguir o interesse dos alunos é apontado como importante para realização pessoal dos docentes dessa pesquisa, mas apresentou resultados divergentes entre o idealizado e o alcançado.

Em razão da restrição da pesquisa num período de tempo limitado, sugere-se que seja refeita posteriormente de modo a verificar se algumas mudanças foram implementadas e se contribuíram para alterar os resultados observados. Além disso, ao se refazer essa pesquisa haverá a possibilidade de adaptação e evolução do questionário, o que poderá contribuir para uma obtenção cada vez mais fidedigna da realidade. Outra sugestão seria refazer essa pesquisa utilizando outras abordagens teóricas de motivação e realizando comparações, se possível, com os resultados obtidos nesta pesquisa.

Assim, constata-se com este estudo que o desenrolar dos pequenos fatores desmotivacionais encontrados nos resultado pode ser o que os docentes da Instituição de Ensino Federal precisam para se sentirem mais estimulados e, por conseguinte, por meio de seu desempenho melhorado, promoverem uma mudança efetiva na sociedade ao formarem profissionais cada vez mais capacitados.

REFERÊNCIAS

- BERGAMINI, C. W.. **Motivação nas Organizações**. São Paulo: Atlas S.A, 1997.
- CHIAVENATO, I. **Administração de Recursos Humanos - Fundamentos Básicos**. São Paulo: Atlas S.A, 2006.
- CUNHA, A. M. de O.; BRITO, T. T. R.; CICILLINI, G. A.. **Dormi aluno (a)... Acordei professor (a): interfaces da formação para o exercício do ensino superior**. Políticas de Educação Superior, n. 11, p.1-15, jan./jun. 2004. Semestral. Disponível em: http://www.facfama.edu.br/Arquivos/CICILLINI,Dormi_aluno_acordei_professor.pdf Acesso em: 30 set. 2012.
- CUNICO, S. L.. **A motivação dos funcionários do Banco do Brasil: um olhar sobre a agência de Guarapuava/PR**. Monografia (Especialização em Gestão de Negócios Financeiros) – Programa de Pós-Graduação de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Curitiba, 2007. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14225/000649788.pdf?sequence=1>> Acesso em: 30 set. 2012.
- DAVIS, K.; NEWSTROM, J. W.. **Comportamento Humano no Trabalho – Uma Abordagem Psicológica**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1992.
- EDUARDO, A.. **Fatores Motivacionais: Um Diagnóstico segundo a Teoria de Vroom na Cooperativa de Economia e Crédito Mútuo dos Servidores Públicos do Vale do Itajaí**. Relatório (Estágio Supervisionado do curso de Administração), Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2009. Disponível em: <<http://siaibib01.univali.br/pdf/Angelita%20Eduardo.pdf>> Acesso em: 30 set. 2012.
- ESTEVES, T. S. P.. **Professores motivados pela arte de ensinar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, 2006. Disponível em: <<http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/79/3/TME%20165.pdf>> Acesso em: 25 ago. 2012.
- FREIRE, A. C.; FREITAS, L. S. de. **A aplicação da Teoria da Expectância de Vroom na perspectiva de jovens universitários em seus primeiros empregos**. In: JORNADAS HISPANO LUSAS DE GESTIÓN CIENTÍFICA, 17, 2007, Espanha. **Anais...** Espanha, 2007. p. 3732-3743. Disponível em: <http://unirioja.es/servicios/sp/catálogo/online/jornadas_gestion_cientifica.shtml> Acesso em: 25 ago. 2012.
- GARCIA, E. M. T.. **Motivação e Clima Organizacional – O caso: Centro de Formação Profissional de Pedra Badejo (CFPPB)**. Monografia (Licenciatura em Relações Públicas e Secretariado) – Escola de Negócios e Governança, Universidade de Cabo Verde, Calheta, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10961/1566>> Acesso em: 25 ago. 2012.
- LEITE, C. E. B.. **A evolução das Ciências Contábeis no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- LAFFIN, M.. **De contador a professor: a trajetória da docência no ensino superior de contabilidade**. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

MARQUES, A. T.. **Factores de (In) Satisfação Docente na Escola de Hoje: Um Estudo com Professores do 1.º Ciclo**. Dissertação (Mestrado em Administração e Planificação da Educação) – Universidade Portucalense, Porto, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/22/1/TME%20331.pdf>> Acesso em: 30 ago. 2012.

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

MOROSINI, M. C.. **Professor do Ensino Superior: Identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000.

NIYAMA, J. K.. **Contabilidade Internacional**. São Paulo: Atlas, 2010.

OLIVEIRA, L. D. A. M. de. **A Teoria da Expectância nas empresas: Um Estudo de Caso**. Revista de Iniciação Científica, Recife, v. 1, p.1-25, jan./jun. 2011. Semestral. Disponível em: < <http://fcap.adm.br/revistas/RPIC/sumariopic.htm>> Acesso em: 25 ago. 2012.

PASQUINI, A. O. *et al.*. **Motivação no Trabalho: um estudo no supermercado Pastorinho S/A**. Monografia (Bacharel em Administração) – Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas de Presidente Prudente, Faculdades Integradas “Antônio Eufrásio de Toledo”, São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/Juridica/article/viewFile/397/392>> Acesso em: 25 ago. 2012.

SIQUEIRA, J. R. M. de; PEREIRA, Wally Chan. **Ensino e Pesquisa em Contabilidade**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2006.

ZANELLI, J. C.; BASTOS, A. V. B. (org.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BRUNELLI, M. da G. M.. **Motivação no Serviço Público**. 2008. 89 f. Monografia (MBA em Gestão Pública) – Faculdade Instituto Brasileiro em Gestão de Negócios, Porto Alegre, 2008.

_____. **EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO**. Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria, n. 8, jan. 2005.

ENGELMANN, E.. **A motivação de alunos dos cursos de artes de uma Universidade Pública do Norte do Paraná**. 2010. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

GALHANAS, C. R. G.. **A Motivação dos Recursos Humanos nos novos modelos de gestão da Administração Pública**. 2009. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Empresariais) – Instituto Superior de Economia e Gestão, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2009.

JESUS, S. N. de; SANTOS, J. C. V.. **Desenvolvimento Profissional e Motivação dos Professores**. Educação, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p.39-58, jan./abr. 2004. Quadrimestral.

MUNCH, E.. **Motivação e Liderança no Trabalho**. 2007. 61 f. Monografia (Pós-Graduação em Gestão de Negócios Financeiros) – Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

OLIVEIRA, P. de A. *et al.*. **Motivação sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação: um estudo da motivação de alunos do curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros**. In: CONGRESSO USP DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM CONTABILIDADE, 7, 2010, São Paulo. **Anais...** São Paulo: FIPECAFI, 2010.p. 1-17.

RÉGIS, H. P.. **A motivação dos Professores do Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba para participarem do programa da qualidade: Um exame com base na Teoria da Expectância**. 2000. 158 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.

SANTOS, H. de O. *et al.*. **Estudo da satisfação organizacional entre servidores de uma Instituição de Ensino Público**. In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, 9, 2010, Resende. **Anais...** Resende: SEGeT, 2010. p. 1-9.

SOBRAL, D. T.. **Motivação do Aprendiz de Medicina: Uso da Escala de Motivação Acadêmica**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 19, n. 1, p.25-31, jan./abr. 2003. Quadrimestral.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO APRESENTAÇÃO

Caro (a) Professor (a),

Este questionário tem o objetivo de coletar dados sobre fatores motivacionais intrínsecos e extrínsecos ao exercício da docência. Destina-se a professores e está sob responsabilidade de Luana Pereira Salgado, aluna do curso de Ciências Contábeis da Universidade de Brasília, e seu orientador, Prof. Cláudio Moreira Santana. A presente coleta de dados destina-se a dar subsídios para, a partir dos dados coletados, o aluno elaborar seu Trabalho de Conclusão de Curso.

Salientamos que os dados obtidos por meio deste questionário serão sigilosos, confidenciais e terão tratamento estatístico e, **em hipótese alguma**, os respondentes e as informações serão identificados. **Importante:** caso você responda, estará autorizando o uso das respostas; caso não seja de seu interesse participar da pesquisa basta ignorar a solicitação. O tempo previsto de resposta é de até 15 minutos.

Agradecemos desde já a sua participação e, caso haja interesse em saber o resultado da pesquisa basta indicar seu e-mail para posterior envio do trabalho, previsto para fevereiro de 2013. Email: _____

PARTE 1 - PERFIL DO RESPONDENTE

- 1– Sexo Masculino Feminino
- 2– Idade até 25 anos. 26 a 35 anos 36 a 40 anos.
 41 a 50 anos 51 a 60 anos 61 anos ou mais.
- 3–Habilitação Profissional
 Graduação Especialização Mestrado Doutorado Pós-Doutorado
- 4– Tempo de carreira na docência
 até 5 anos 6 a 10 anos 11 a 20 anos mais de 20 anos
- 5 – Em relação ao que você almeja, qual faixa de resultados você acredita que tem atingido com a prática da docência?
 até 15% 16% a25% 26%a 40% 41% a 55%
 56% a 65% 66%a 75% 76% a85% 86% a 100%

PARTE 2 - FATOR MOTIVACIONAL INTERNO OU EXTERNO RELACIONADO À CARREIRA DOCENTE

Neste bloco, para cada item do quadro abaixo, solicitamos avaliar dentro de uma escala de 1 a 5, o quanto considera que o item represente um fator que efetivamente tem estado presente em você ou ao seu redor atualmente e o quanto considera que este fator deveria representar para você em termos de importância motivacional.

PERCEPÇÃO...	REAL Como eu ou a situação está	IDEAL Como deveria ser
Comover-se com os problemas dos alunos.	○1○ 2○ 3○ 4● 5	○1○ 2● 3○ 4○ 5
Conseguir resolver um conflito sem se exaltar, durante uma situação de indisciplina na sala de aula.	●1○ 2○ 3○ 4○ 5	○1○ 2○ 3○ 4● 5

Item 1: Caso considere que você sempre se preocupa com os problemas dos alunos, selecione ● 5 na coluna “REAL – como eu ou a situação está”. No entanto, caso ache não deveria se comover muito com o problema dos alunos, mas ao mesmo tempo deveria considerá-los, selecione ● 3 na coluna “IDEAL – como deveria ser”.

Item 2: Caso você perceba que não consegue resolver um conflito em sala sem se exaltar, selecione ● 1 na coluna “REAL – como eu ou a situação está”. Entretanto, caso considere que deveria conseguir resolver um conflito em sala de aula sem se exaltar, selecione ● 5 na coluna “IDEAL – como deveria ser”.

PERCEÇÃO...	REAL Como eu ou a situação está	IDEAL Como deveria ser
1. Seguir a profissão por gostar de ensinar.	○1○ 2○ 3○ 4○ 5	○1○ 2○ 3○ 4○ 5
2. Ter um espaço escolar agradável.	○1○ 2○ 3○ 4○ 5	○1○ 2○ 3○ 4○ 5
3. Escolher a mesma profissão se pudesse voltar no tempo.	○1○ 2○ 3○ 4○ 5	○1○ 2○ 3○ 4○ 5
4. Ter e dar apoio aos colegas professores nas tarefas docentes.	○1○ 2○ 3○ 4○ 5	○1○ 2○ 3○ 4○ 5
5. Procurar descobrir a melhor forma de ensinar mesmo que isso desse mais trabalho, quando o assunto é de difícil compreensão para os alunos.	○1○ 2○ 3○ 4○ 5	○1○ 2○ 3○ 4○ 5
6. Ter desafios constantes no decorrer da carreira.	○1○ 2○ 3○ 4○ 5	○1○ 2○ 3○ 4○ 5
7. Ter liberdade para organizar o trabalho da forma que considerar mais adequada.	○1○ 2○ 3○ 4○ 5	○1○ 2○ 3○ 4○ 5
8. Ter cada vez mais reconhecimento de seu trabalho pelo público.	○1○ 2○ 3○ 4○ 5	○1○ 2○ 3○ 4○ 5
9. Ter atividades informais promovidas pelos órgãos de gestão para facilitar o convívio.	○1○ 2○ 3○ 4○ 5	○1○ 2○ 3○ 4○ 5
10. Ser bem pago pelo trabalho que desempenha.	○1○ 2○ 3○ 4○ 5	○1○ 2○ 3○ 4○ 5
11. Gostar do ato de ensinar, especialmente transmitir conhecimentos, explicar e se fazer compreender.	○1○ 2○ 3○ 4○ 5	○1○ 2○ 3○ 4○ 5
12. Ter equipamentos em bom estado.	○1○ 2○ 3○ 4○ 5	○1○ 2○ 3○ 4○ 5
13. A profissão docente ser reconhecida positivamente pelos outros.	○1○ 2○ 3○ 4○ 5	○1○ 2○ 3○ 4○ 5
14. Exercer a docência por não ter saídas profissionais na área de formação.	○1○ 2○ 3○ 4○ 5	○1○ 2○ 3○ 4○ 5
15. Sentir-se mais realizado ao trabalhar em grupo.	○1○ 2○ 3○ 4○ 5	○1○ 2○ 3○ 4○ 5
16. O que é ensinado ser importante na formação dos alunos.	○1○ 2○ 3○ 4○ 5	○1○ 2○ 3○ 4○ 5
17. Participar na tomada de decisão por estímulo dos órgãos de gestão.	○1○ 2○ 3○ 4○ 5	○1○ 2○ 3○ 4○ 5
18. Gostar de se atualizar e procurar sempre novas formas de ensinar.	○1○ 2○ 3○ 4○ 5	○1○ 2○ 3○ 4○ 5
19. Ter as decisões na escola sendo tomadas em equipe de um modo consensual.	○1○ 2○ 3○ 4○ 5	○1○ 2○ 3○ 4○ 5
20. Os alunos demonstrarem interesse pela aprendizagem.	○1○ 2○ 3○ 4○ 5	○1○ 2○ 3○ 4○ 5
21. Sentir-se responsável pelo sucesso ou insucesso escolar de seus alunos.	○1○ 2○ 3○ 4○ 5	○1○ 2○ 3○ 4○ 5
22. Ter cada vez mais responsabilidades.	○1○ 2○ 3○ 4○ 5	○1○ 2○ 3○ 4○ 5
23. Ter o material necessário ao bom desenvolvimento das atividades.	○1○ 2○ 3○ 4○ 5	○1○ 2○ 3○ 4○ 5
24. Dar aulas interativas com bastante participação dos alunos.	○1○ 2○ 3○ 4○ 5	○1○ 2○ 3○ 4○ 5
25. Ser professor para ser útil à sociedade na esperança de formar bons cidadãos.	○1○ 2○ 3○ 4○ 5	○1○ 2○ 3○ 4○ 5
26. Gostar de se relacionar com pessoas em desenvolvimento, de modo a sentir que intervém com maior impacto na sociedade.	○1○ 2○ 3○ 4○ 5	○1○ 2○ 3○ 4○ 5
27. Ter um ambiente de cordialidade e humor entre professores.	○1○ 2○ 3○ 4○ 5	○1○ 2○ 3○ 4○ 5
28. Estar sempre pronto a admitir quando se engana.	○1○ 2○ 3○ 4○ 5	○1○ 2○ 3○ 4○ 5
29. Ter uma boa liderança sendo exercida no departamento.	○1○ 2○ 3○ 4○ 5	○1○ 2○ 3○ 4○ 5
30. Conseguir que os alunos se interessem pela matéria.	○1○ 2○ 3○ 4○ 5	○1○ 2○ 3○ 4○ 5
31. Iniciar todos os dias de trabalho com prazer.	○1○ 2○ 3○ 4○ 5	○1○ 2○ 3○ 4○ 5
32. Seus alunos terem sucesso escolar.	○1○ 2○ 3○ 4○ 5	○1○ 2○ 3○ 4○ 5
33. Ter segurança na profissão docente.	○1○ 2○ 3○ 4○ 5	○1○ 2○ 3○ 4○ 5
34. Procurar aprender com seus erros em caso de insucesso nas aulas.	○1○ 2○ 3○ 4○ 5	○1○ 2○ 3○ 4○ 5
35. Não se importar de trabalhar além do horário, em casos pontuais, quando necessário, em prol do sucesso escolar dos alunos.	○1○ 2○ 3○ 4○ 5	○1○ 2○ 3○ 4○ 5
36. De forma geral os alunos gostarem de você como professor.	○1○ 2○ 3○ 4○ 5	○1○ 2○ 3○ 4○ 5
37. Sentir-se mais realizado ao trabalhar individualmente.	○1○ 2○ 3○ 4○ 5	○1○ 2○ 3○ 4○ 5

APÊNDICE B – QUADRO RESUMO DE TEORIAS DE CONTEÚDO

Autor	Teoria	Ano da publicação	Características	Fonte
Maslow, Abraham	Hierarquia das Necessidades	1943	<p>Pirâmide de necessidades: (na base) necessidades fisiológicas, necessidades de segurança, necessidades sociais, necessidades de estima, necessidades de auto-realização (no topo). As necessidades humanas têm origens biológicas e estão dispostas em uma hierarquia que propicia o desenvolvimento humano. De acordo com essa hierarquia, as necessidades inferiores (fisiológicas e de segurança) precisam estar em parte satisfeitas, enquanto que as necessidades superiores (sociais, de estima e auto-realização) são motivadoras da conduta humana. À medida que o homem satisfaz suas necessidades básicas, outras mais elevadas tomam o predomínio do seu comportamento.</p>	<p>CHIAVENATO (2006), ZANELLI (2009)</p>
McClelland	Teoria das necessidades (afiliação, poder e realização)	1953	<p>De acordo com esta teoria, há três tipos de necessidades que se inter-relacionam e se apresentam em níveis variados de intensidade nas pessoas:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) poder; b) afiliação; c) realização. <p>Quando a necessidade de realização prepondera, a pessoa sente-se motivada à auto-realização e à busca de sua autonomia e sucesso pessoal. Quando a necessidade que mais se sobressai é a de afiliação, a pessoa tende a dar mais valor aos laços afetivos e querer fazer parte do grupo. Quando a necessidade de poder está mais desenvolvida a pessoa sente-se motivada pelo desejo de se influenciar, reorientar e mudar as atitudes e condutas alheias.</p>	<p>ZANELLI (2009)</p>
Herzberg, Frederick Mausner, Bernard Snyderman, Barbara	Teoria dos dois fatores ou Teoria Bifatorial	1959	<p>Fatores higiênicos ou "insatisfacientes": localizam-se externamente à pessoa, ou seja, são condições que rodeiam o empregado enquanto trabalha (condições físicas e ambientais, o salário, os benefícios sociais, as políticas da empresa, o tipo de supervisão recebido, o clima de relações entre a direção e os empregados, os regulamentos internos, as oportunidades existentes etc.). Fatores motivacionais ou "satisfacientes": localizam-se na pessoa ou referem-se ao conteúdo do cargo, às tarefas e aos deveres relacionados com o cargo em si. Esses fatores que produzem um efeito duradouro de satisfação e de aumento de produtividade estão relacionados com as necessidades mais elevadas da hierarquia de Maslow</p> <p>Observação: os Fatores Higiênicos em nível ótimo simplesmente evitam insatisfação e quando em níveis baixos causam insatisfação, já os fatores motivacionais quanto em altos níveis aumentam a satisfação e quando em baixos níveis provocam ausência de satisfação, portanto, o oposto da satisfação profissional não seria a insatisfação, mas sim nenhuma satisfação e o oposto da insatisfação profissional seria nenhuma insatisfação e não a satisfação.</p>	<p>CHIAVENATO (2006), ZANELLI (2009)</p>
Alderfer	Teoria ERC	1969	<p>Alderfer agrupou as cinco necessidades hierarquizadas de Maslow em três:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) E - existência (necessidades fisiológicas e de segurança); b) R - relacionamento (necessidades sociais e de estima); c) C - crescimento (necessidade de auto-realização). <p>Difere de Maslow, pois afirma que a conduta humana obedeceria também ao sentido regressivo, descendente. Nesse caso, a frustração sentida numa mal sucedida tentativa de alcançar necessidades mais elevadas poderia fazer com que a pessoa desejasse permanecer em patamares menores, nos quais teria alcançado êxito. Além disso, evidencia a possibilidade de duas necessidades influenciarem uma mesma pessoa ao mesmo tempo, o que enfraquece a tese de hierarquia.</p>	<p>ZANELLI (2009)</p>

Fonte – Elaboração própria

APÊNDICE C – QUADRO RESUMO DE TEORIAS DE PROCESSO

Autor	Teoria	Ano da publicação	Características	Fonte
Deci	Teoria da Avaliação Cognitiva	1971	<p>Segundo Deci, as pessoas tendem a avaliar as suas ações com base nas atribuições que fazem de suas causas ou razões, ou seja, o fato de atribuir o controle do desempenho individual no trabalho a fatores da própria pessoa ou a fatores externos influenciará na avaliação que cada um faz de sua motivação.</p> <p>De acordo com a teoria, a percepção de que a causa da ação se encontra no exterior ou no interior da pessoa que responde pelo nível de motivação para a realização desta ação.</p> <p>Por exemplo, caso a pessoa considere que as recompensas extrínsecas, como o salário, são muito altas para realizar uma tarefa, há grandes chances de que a pessoa venha a atribuir o seu bom desempenho ao salário alto e não ao fato de gostar de realizar a tarefa.</p>	ZANELLI (2009)
Bandura	Teoria da aprendizagem social	1971	<p>De acordo com Bandura, o êxito no alcance de objetivos depende de quatro componentes influenciados por fatores contextuais e de personalidade:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) auto-observação; b) auto-avaliação; c) auto-reação; d) auto-eficácia. 	ZANELLI (2009)
Kanfer, Eccles e Wigfield	Teoria da auto-regulação	1977/2002	<p>Segundo esta teoria o processo de auto-regulação envolve 3 componentes:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) auto-observação (atenção dirigida para a própria pessoa); b) auto-avaliação (comparação entre os objetivos pretendidos e as condições pessoais para atingi-los) c) auto-reação (resposta afetiva à auto-avaliação negativa ou positiva e à crença na capacidade de realização.) <p>O processo de auto-regulação envolve o perceber, o comparar e o agir.</p>	ZANELLI (2009)
Locke e Lathan	Teoria do Estabelecimento de Metas	1990	<p>Esta teoria estabelece que as metas orientam a ação por meio de quatro mecanismos:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) dirigem a atenção; b) mobilizam o esforço para a ação; c) encorajam a persistência da ação; d) facilitam o desenvolvimento de uma estratégia de ação. <p>Definir metas e objetivos tem influência sob a motivação, pois ambos funcionam como referências claras, possibilitando à pessoa antecipar cognitivamente os resultados futuros a serem alcançados. Entretanto, não se torna suficiente por haver fatores intermediários interferindo no processo, por exemplo: a clareza dos objetivos, a dificuldade das tarefas, a aceitação da meta pela pessoa, as características individuais e a presença de feedback gerencial.</p>	ZANELLI (2009)

Fonte – Elaboração própria