

MOTIVAÇÃO E DOCÊNCIA: UMA APROXIMAÇÃO ENTRE GESTÃO ESCOLAR E COMPORTAMENTO ORGANIZACIONAL

MOTIVATION AND TEACHING: APPROACHING SCHOOL MANAGEMENT AND ORGANIZATIONAL BEHAVIOR

MOTIVACIÓN Y DOCENCIA: UNA APROXIMACIÓN ENTRE GESTIÓN ESCOLAR Y COMPORTAMIENTO ORGANIZACIONAL

Paulo Raphael Feldhues

Doutor em História, MBA em Gestão de Recursos Humanos. E-mail: raphaelfeldhues@gmail.com

RESUMO

Neste artigo pretende-se aproximar os estudos em Comportamento Organizacional ao campo da educação, visando identificar possibilidades de prática de gestão escolar que impactem positivamente sobre problemas comuns à docência, como a baixa motivação e o elevado stress. Para tal, realizou-se uma revisão da literatura sobre o tema, estabelecendo diálogos entre teorias motivacionais e do aprendizado. Conclui-se que as teorias abordadas são complementares e apresentam potencial de contribuição à gestão escolar, desde que não tomadas isoladamente.

Palavras-chave: Educação. Docência. Motivação. Gestão escolar. Comportamento organizacional.

ABSTRACT

The objective of the following article is to approach studies in Organizational Behavior towards education, aiming to identify possibilities of school management practice that positively impact teaching common problems, such as low motivation and high stress. Thus, there was a review of the literature on the subject establishing the connection motivational and learning theories. It is concluded that the theories addressed are complementary and have a potential contribution to school management, if not taken separately.

Keywords: Education. Teaching. Motivation. School management. Organizational behavior.

RESUMEN

En este artículo se pretende aproximar los estudios en Comportamiento Organizacional al campo de la educación, buscando identificar posibilidades de práctica de gestión escolar que impacten positivamente sobre problemas comunes a la docencia, como la baja motivación y el elevado stress. Así, se realizará una revisión de la literatura sobre el tema, estableciendo diálogos entre teorías motivacionales y del aprendizaje. Se concluye que las teorías abordadas son complementarias y presentan potencial de contribución a la gestión escolar, siempre que no se toman aisladamente.

Palabras clave: Educación. Docencia. Motivación. gestión escolar. Comportamiento organizacional.

INTRODUÇÃO

O tempo acelerado mostra-se como uma característica contemporânea. Conforme Santo Agostinho (1973), em *Confissões*, o tempo é uma experiência interna, e passa-se na alma, a qual é impactada pelas dimensões temporais: o passado, o presente e o futuro. Pode-se dizer então que a atual experiência sobre o tempo, essa vivência interior, distingue-se daquela de séculos, e mesmo décadas, atrás. Tal percepção comprova-se pelo distanciamento comportamental entre gerações a partir de um contexto de crescimento das cidades, de multiplicação de metrópoles/megalópoles, de globalização insinuante sobre as tradições, de construção de uma sociedade em rede, compartilhando informações em tempo real e em escala global.

No século XXI, a reflexão mais demorada, a contemplação e o próprio descanso tornaram-se práticas incompatíveis ao ambiente de multitarefas, de rápidas e sucessivas tomadas de decisão, de valorização pelo produtivismo. Nesse quadro de aceleração e automatismo, situações de stress já não estão restritas a pequenos grupos em momentos atípicos. Ao contrário, a vida cotidiana nos grandes centros urbanos parece demonstrar que a própria condição de ‘viver sob pressão’ tem-se transformado em regra. É nesse sentido que algumas áreas profissionais sinalizam uma sensibilidade maior frente ao atual contexto: como em saúde, segurança e educação. Nestes segmentos, a vivência de constante intranquilidade tipifica a própria condição de trabalho.

Neste estudo a análise se delimita à prática docente. Pretende-se aproximar os estudos em Comportamento Organizacional ao campo da gestão educacional. O objetivo é identificar possibilidades de prática de gestão escolar que impactem positivamente sobre problemas comuns à docência, como a baixa motivação e o elevado stress. Busca-se identificar os principais fatores que contribuem para a desmotivação docente e indicar propostas que contribuam para a reversão do quadro. Para tal, propõe-se uma revisão da literatura sobre o tema, estabelecendo diálogos entre teorias motivacionais e do aprendizado, valorizando seus aspectos complementares.

STRESS E DOCÊNCIA

Conforme descreveu Marilda Lipp (1996), o stress caracteriza-se como uma reação orgânica, incluindo aspectos físicos e psicológicos, motivada por alterações psicofisiológicas ocorridas em situações irritação, medo, excitação ou confusão. Embora comumente associado à tensão negativa, o stress também pode ocorrer em momentos de euforia e intensa felicidade. Enquanto processo orgânico que relaciona aspectos bioquímicos, físicos e psicológicos, o stress é desencadeado pelo modo como estímulos internos e externos são percebidos pelo indivíduo, produzindo desequilíbrio na homeostase interna e que, por sua vez, exige uma resposta do organismo visando preservar sua integridade (Lipp & Malagris, 2001; Lipp, 2003). Pode-se dizer então que o stress reclama uma reação diante de

situação em que o indivíduo percebe ameaça, emergência ou necessidade de mudança, exigindo adaptação.

Dentre as diversas formas de *stress*, o interesse desta análise recai sobre o *stress ocupacional*, modalidade em que o processo característico do *stress* está diretamente relacionado ao contexto laboral. Neste âmbito, destaca-se a síndrome de *burnout* (queimar por completo, de dentro para fora), cuja característica tem-se a exaustão emocional, a baixa realização profissional e a despersonalização. Uma vez que se apresenta estreito vínculo entre esta modalidade de *stress* ocupacional e a produção laboral docente, pode-se, desde já, inferir que o desempenho de organizações de caráter educacional permanece comprometido enquanto não modificado o ambiente.

Helga Reinhold (2004) lembra que o *burnout* não é necessariamente produto de trabalho excessivo, mas reflete distanciamento entre o esforço empregado e a recompensa obtida, caracterizando um sentimento de frustração e exaustão em relação ao trabalho. Tais apontamentos são significativos quando se observa a realidade docente entre professores do ensino básico da rede pública no Brasil. Em diversos municípios brasileiros o piso salarial da categoria (Lei 11.738/2008) não é respeitado, ficando sua remuneração próxima a um salário mínimo. Com sindicatos amplamente cooptados, o docente assiste seu exercício profissional caminhar às margens da legislação: a substituição de professores formados por estagiários é política recorrente em diversas prefeituras, assim como a contratação destes para dois períodos de cinco meses cada, excluindo assim o pagamento nos meses de julho e janeiro. A precariedade salarial soma-se aos percalços estruturais: como transporte escolar muitas vezes deficiente, ambiente insalubre (infiltrações, mofo, cupim, má ventilação ou iluminação), espaço reduzido e ausência de biblioteca ou sala de tecnologia.

Os problemas que se desdobram desse mal-estar docente são numerosos. Para a sociedade, o custo de um ensino deficiente já se mostra enorme, com reflexo direto na economia; para o gestor escolar, os custos com o absenteísmo, com a elevada rotatividade do profissional docente, com licenças médicas são números a serem considerados; e por fim, para o professor, o custo mais elevado que é o de sua própria vida, com redução da qualidade não apenas pelo nível de satisfação, mas ainda pela debilitação de sua saúde.

A ESCOLA COMO AMBIENTE ORGANIZACIONAL

É possível afirmar que boa parte do sucesso de uma organização empreendedora pode ser expresso no êxito em alcançar sua atividade-fim com sustentabilidade. Uma escola, uma faculdade ou um centro de formação técnico são organizações cujo papel social (desenvolver o ser humano através de uma educação de qualidade) relaciona-se diretamente à sua própria atividade-fim (o processo de ensino-aprendizagem). Embora se saiba que sem a sustentabilidade financeira torna-se inviável qualquer empreendimento com fins lucrativos, também se pode afirmar que, no setor educacional, o insucesso na

atividade-fim não é necessariamente um obstáculo à sobrevivência empresarial. Em outras palavras, uma escola ou faculdade de caráter privado poderá manter-se atuante no mercado por um longo período desde que exista demanda por seus serviços, mesmo quando estes são falhos. Os custos da proliferação de instituições educacionais que não atendem ao seu papel social são imensos e sentidos a cada geração: elevado índice de analfabetismo funcional (8,3% da população em 2013, segundo IBGE), mão-de-obra desqualificada (com desdobramento na baixa produtividade por trabalhador), apatia política (comprometimento do exercício da cidadania).

Por que então tantas instituições de ensino não alcançam êxito em sua atividade-fim? Por que o processo de ensino-aprendizagem em parte destas instituições tem-se mostrado tão deficiente? Para um problema de tamanha complexidade propostas de soluções simplistas ou que foquem apenas em uma de suas causas dificilmente oferecerão uma solução. Faz-se necessário um esforço conjunto, um olhar sistêmico sobre todo o processo educacional, desde o aspecto pedagógico ao mercadológico. Reconhecendo a validade do problema, este artigo pretende contribuir com um olhar sobre a relação entre prática docente e motivação, entendendo que a cultura organizacional é importante variante no empenho produtivo do trabalhador.

Conforme destaca Idalberto Chiavenato:

Cultura Organizacional representa as normas informais e não escritas que orientam o comportamento dos membros de uma organização no dia a dia e que direcionam suas ações para o alcance dos objetivos organizacionais. No fundo, é a cultura que define a missão e provoca o nascimento e o estabelecimento dos objetivos da organização. A cultura precisa ser alinhada juntamente com outros aspectos das decisões e ações da organização, como planejamento, organização, direção e controle para que se possa conhecer melhor a organização. (CHIAVENATO, 2002, p. 159)

Quando o colaborador sabe claramente o que a empresa espera dele, fica bem mais fácil o entendimento quanto ao modo de se comportar para o alcance dos objetivos. Por outro lado, quando o tripé missão-visão-valores não é nitidamente expresso e vivenciado a compreensão do padrão de comportamento desejado torna-se dificultada. A aplicação de pesquisas internas sobre o clima organizacional (conjunto de valores, atitudes e padrões de comportamento) é importante porque ajuda a identificar se os colaboradores estão compreendendo o que a empresa espera deles e também quais suas expectativas para com a organização. Esta é, portanto, uma relevante ferramenta para mensurar o grau de satisfação dos colaboradores com o seu próprio trabalho.

Conforme sublinha o professor Jerônimo Cavalcante Silva:

O clima de uma escola é o conjunto de efeitos subjetivos percebidos pelas pessoas, quando interagem com a estrutura formal, bem como o estilo dos administradores escolares, influenciando nas atitudes, crenças, valores e motivação dos

professores, alunos e funcionários. O clima exerce uma influência muito grande no comportamento e nos sentimentos dos professores em relação à organização escolar, influenciando o seu desempenho.

(...)

Dessa forma, o *clima* torna-se um elo entre a estrutura organizacional da escola, a liderança exercida pelos gestores escolares e o comportamento e a atitude dos professores. Suponhamos uma escola onde a participação dos professores, funcionários, pais e alunos, no processo decisório, seja permanente. O nível de participação das pessoas nas decisões que lhes dizem respeito, é um dos fatores mais importantes na determinação de um clima favorável à consecução dos objetivos organizacionais e individuais. Em contrapartida, numa outra escola, onde a administração resolve promover uma atividade inovadora, não envolvendo professores e alunos na sua organização, provavelmente não poderá atingir os sentimentos do corpo docente, que se sentirá desprestigiado e desconsiderado. (SILVA, 2001, p. 51-52)

Na atividade docente, a satisfação com o trabalho tem sido alvo de diversas pesquisas, em que não raro tem-se mostrado uma relação estreita entre o magistério e o *stress* ocupacional (SILVA *et al* 2008; EBISSUI, 2008; LEVY *et al*, 2009). Os agentes estressores podem ser classificados em eventos internos (fatores biológicos e psicológicos) e externos (fatores ambientais). Como eventos externos próprios à atividade docente pode-se citar o mau comportamento de alunos, condições de trabalho precárias, pressões em função do tempo, carga horária elevada com excesso de atividades, deterioração do relacionamento com seus pares profissionais, estrutura física imprópria, baixos salários, desvalorização profissional. Como eventos internos tem-se: auto-cobrança e senso de responsabilidade exagerados, baixa auto-estima, negativismo, expectativas elevadas, necessidade de controlar tudo evitando delegar tarefas (SILVA *et al*, 2008: 75). A forma como o professor responde a esse contexto aversivo pode lhe gerar problemas físicos e psicológicos, dentre os quais a síndrome de *burnout*, atingindo o *stress* ocupacional seu estado crônico. Conforme foi destacado por Levy *et al*, os três fatores da síndrome de *burnout* estão comprovadamente presentes no exercício do magistério e podem ser descritos como:

Exaustão emocional: os trabalhadores têm a sensação de esgotamento e de não poder dar mais de si em termos afetivos. Sentem a energia e os recursos emocionais que dispõem se exaurirem, resultado do intenso contato diário com os problemas de outras pessoas. Despersonalização: o trabalhador desenvolve atitudes e sentimentos negativos e de cinismo em relação a clientes e usuários. Há ausência de sensibilidade, manifestada como endurecimento afetivo, “coisificação” das relações interpessoais. Baixa realização pessoal: redução significativa dos sentimentos de competência, relativamente à valorização pessoal que possa ser obtida por meio do trabalho cujo objeto são as pessoas (LEVY *et al*. 2009, p. 459)

O caminho até o desencadeamento da síndrome é longo e, até lá, uma série de estratégias de ‘sobrevivência’ são colocadas em prática numa tentativa do professor de evadir-se da situação aversiva. É então que o padrão de comportamento ganha acentua-

da distinção daquele que seria o esperado para o alcance da atividade-fim de qualquer instituição de ensino. Helga Reinhold (2004) observa que, nesse cenário, o professor termina suas aulas mais cedo, se isola do convívio com colegas, falta ao trabalho sistematicamente e possui elevado nível de apatia.

Diante de um quadro de apatia comportamental o desempenho profissional torna-se comprometido, criando obstáculos ao processo produtivo no âmbito do ensino-aprendizado. Para que o professor, através da educação, seja de fato um agente de transformação social (sem qualquer sentido ideológico ao termo), faz-se necessário uma disposição de ação, de movimento. Seja por isso, então, tão valiosa a motivação ao labor docente. É desse modo que o estudo da cultura e do comportamento organizacional no segmento educacional apresenta sua relevância.

TEORIAS MOTIVACIONAIS E TRANSVERSALIDADES

Inserido em um contexto maior, o professor não pode ser responsabilizado tão isoladamente pela desmotivação. Lembra Zanardi que,

A massificação e a democratização do ensino trouxeram consigo modificações profundas no perfil social e na imagem da profissão docente. Tais modificações foram responsáveis em parte pelo desprestígio docente que, aliado às péssimas condições de trabalho que são oferecidas a esses profissionais traduzem a insegurança e o desânimo profissional que atinge boa parcela dos profissionais da classe. (ZANARDI, 2009, p. 60)

Se Zanardi identifica um contexto que contribui para a desmotivação docente, como pensar então um ambiente inverso? De acordo com os estudos clássicos de Victor Vroom (1964) sobre como as pessoas decidem racionalmente se motivar por uma ação particular, o nível de produtividade individual em função de sua motivação depende: 1) dos objetivos individuais; 2) da relação percebida entre produtividade e alcance dos objetivos; e 3) capacidade do indivíduo de influenciar seu próprio nível de produtividade. A teoria das expectativas, como ficou conhecida esta elaboração do psicólogo canadense, apoia-se em três fatores, que são: *I. Valência*: que trata da importância e do valor atribuído a um dado resultado, por isso se prefere um resultado a outro. A valência pode, então, ser positiva, negativa ou nula. *II. Instrumentalidade*: que se refere à crença de que o desempenho na atividade influencia no resultado (recompensa). *III. Expectativa*: que trata da crença na alta probabilidade de atingir o resultado (recompensa) através do desempenho na atividade.

Pode-se, agora, imaginar um hipotético professor num contexto de trabalho específico. Aplicando a teoria das expectativas, é interessante perguntar: Existe valência para este professor? Ele reconhece valor (recompensa) no possível resultado de seu trabalho? Este professor acredita que aumentando seus próprios esforços ampliará também as recompensas no resultado final? Isto é, existe instrumentalidade? E por fim, existe expectativa? Ou seja, ele acredita que seu próprio desempenho lhe garantirá uma grande probabili-

dade de atingir o resultado esperado (recompensa)?

Três teorias sobre as necessidades humanas podem ajudar a uma melhor compreensão sobre nossas motivações. Através da conhecida pirâmide de Maslow tem-se que as necessidades são inatas, obedecem uma hierarquia e surgem por etapas, cada uma ao seu tempo. Assim, a necessidade de relacionamento social ou amizade viria depois da necessidade de segurança, como emprego. De forma diferente, Henri Murray entendeu que necessidades são aprendidas, não possuem hierarquia, podem se manifestar simultaneamente com outras e possuem níveis de intensidade variáveis. Dessa forma, uma pessoa que tivesse necessidade de realização preferiria situações em que pudesse assumir responsabilidades, receber crédito por suas ações e *feedback* por seu desempenho. Buscaria atividades com dificuldade intermediária, que garantisse uma probabilidade de sucesso, mas ao mesmo tempo desafiadoras. Situações com orientação futura que permitiriam inovações (McClelland Apud WAGNER III; HOLLENBECK, 2002).

Por sua vez, Frederik Herzberg estudou fatores que causam satisfação e insatisfação no trabalho, dividindo-os em duas categorias: aqueles que atendem às necessidades instintivas (fatores higiênicos) e aqueles que atendem às necessidades individuais (fatores motivadores). Entendeu Herzberg que os fatores higiênicos não contribuem com aumento de satisfação, mas evitam insatisfação e, portanto, são fundamentais para a motivação. Os fatores motivacionais são aqueles que realmente motivam, mas se não estiverem presentes não causam insatisfação. Assim, exemplos de fatores higiênicos ao trabalho são: salários, segurança no trabalho, *status* ou relações interpessoais. Enquanto que dentre os fatores motivacionais ao trabalho pode-se citar: realização, reconhecimento, possibilidade de crescimento ou responsabilidade (PILATTI, 2012: 55-56).

Como é possível observar, os autores muitas vezes se complementam. A relação entre as necessidades humanas apontadas pelos teóricos acima e a desmotivação no trabalho docente parece ganhar contornos mais nítidos. Buscando identificar as causas da síndrome de *burnout* entre professores, Silva indica que estas causas são variadas e partem da combinação de fatores individuais, organizacionais e sociais:

(...) a síndrome de *burnout* ocorre devido a uma tensão crônica originada por uma vasta exposição a sintomas estressantes de maneira que esta interação culminaria em uma baixa percepção do valor profissional por parte da escola como um todo (direção, pais e alunos) e do próprio professor. (SILVA, et al. 2008, p. 78).

Como sugere o texto, diferentes agentes estressores contribuem para a culminância da percepção da desvalorização do profissional. Nestas condições, o professor cujas necessidades latentes sejam a necessidade de realização e a necessidade de reconhecimento certamente encontrará grande dificuldade em motivar-se. Vê-se que há uma quebra na relação entre expectativa e instrumentalidade, conforme teorização de Vroom.

Um outro problema surge quando a apatia conduz o comportamento do profis-

sional docente. Uma vez que seu trabalho não é isolado, sua atitude influencia no comportamento meso-organizacional. Neste caso, deve-se levar em consideração a teoria do aprendizado social, de Albert Bandura (2008). Para este autor, o aprendizado se dá pela observação. O conhecimento individual não se constrói apenas com a vivência empírica de cada indivíduo, mas também lhe é acrescentado o conhecimento social, próprio de experiências alheias. Desse modo, um ambiente organizacional em que o padrão de comportamento reflete apatia pode contribuir com um mal aprendizado para os novos funcionários. Afinal, se meus pares demonstram não possuir expectativas quanto a melhores condições, por que eu deveria acreditar que as minhas expectativas seriam satisfeitas? Por outro lado, em instituições onde os professores experientes são reconhecidos, a sugestão de aprendizado pela observação é exatamente inversa. A Figura 1 apresenta uma conclusão parcial até aqui:



Fonte: Adaptado a partir de WAGNER III; HOLLENBECK, 2002, p.99.

Julgando como válido que a experiência do reconhecimento profissional, aprendida pela observação, contribui para a expectativa das satisfações, um outro cenário pode ser proposto. A manutenção de um ambiente em que o reconhecimento ocorra pela participação nas tomadas de decisão poderia favorecer a motivação docente. Nesse sentido, a gestão democrática, indicando a superação da liderança de perfil tecnicista, pode contribuir enquanto modelo.

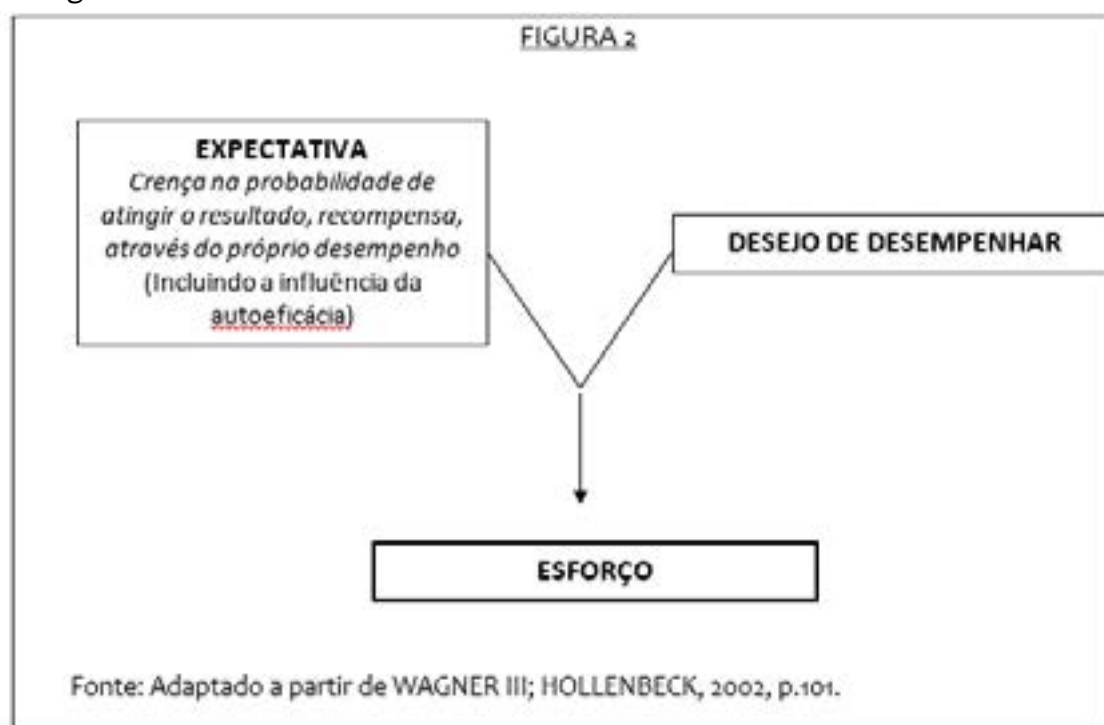
É mais uma vez Jerônimo Silva quem esclarece:

Para se criar um clima organizacional, que estimule as pessoas a trabalhar juntas, cabe aos administradores das escolas, enfatizar o valor do trabalho em equipe. Devem também incentivar a cooperação, colaboração, troca de idéias, partilha e companheirismo. (...)

Para o trabalho da democratização escolar é fundamental que seja estimulada a vivência associativa. Os pais devem ser chamados, não apenas para ouvirem sobre o desempenho escolar de seus filhos ou para contribuírem nas festas e campanhas. É importante a participação que leva à reflexão e à tomada de decisão conjunta. Este avanço vai depender do grau de consciência política dos diferentes segmentos e interesses envolvidos na vida da escola. (...)

Na perspectiva de uma participação dos diversos grupos na administração da escola, parece que não se trata de ignorar ou minimizar a importância dos conflitos, mas de levar em conta a sua existência, bem como as suas causas e as suas implicações, na busca da democratização da gestão escolar, como condição necessária, para um melhor clima organizacional e, uma efetiva oferta de ensino de boa qualidade para a população. (SILVA, 2000, p. 54-45)

No entanto, se o fator social, como gestão e integração entre funcionários, pode refletir grande impacto no comportamento organizacional, fatores individuais não podem ser negligenciados. O raciocínio pode ser complementado se observarmos que a crença no êxito de uma atividade a partir do próprio esforço, isto é, a expectativa, está relacionada ao senso de autoeficácia. Pessoas que duvidam de sua própria capacidade tendem a desistir quando em situação de dificuldade, enquanto que outras de alto senso de autoeficácia ampliam seus esforços para superar-se. Isto sugere uma segunda conclusão, expressa na Figura 2 a seguir.



Fonte: Adaptado a partir de WAGNER III; HOLLENBECK, 2002, p.101.

APTIDÃO E PERSONALIDADE NO ÂMBITO DA MOTIVAÇÃO DOCENTE.

Outro importante elemento na motivação organizacional é a aptidão. As pessoas devem ser respeitadas em suas dimensões individuais, contemplando seus talentos, aptidões e personalidade. Para o exercício docente, a aptidão cognitiva geral, que responde pela rapidez no aprendizado somada à adaptação às mudanças no cargo, é fundamental. Conforme defendem Wagner III e Hollenbeck (2002), em cargos de maior complexidade a diferença de desempenho entre pessoas com e sem aptidão apresenta grande diferença. Sugerem ainda os autores que, nestes casos, uma grande experiência profissional não garante um bom desempenho. Mas, por outro lado, quando somados experiência e aptidão tem-se um elevado grau de desempenho caracterizado por um profissional de grande aprendizado e com elevado potencial de improvisação.

Parece, enfim, ser esse o caso do profissional esperado para a atividade docente. Considera-se aqui a profissão de professor como complexa não por seu conteúdo inerente, mas pelo nível de esforço comunicativo, de interação com grupos diferentes em contextos variados, pela necessidade de adaptação às carências estruturais das instituições de ensino, e também carências gerais do alunado proveniente das instituições públicas, pela necessidade de atualização constante e inserção tecnológica.

Uma outra variante a ser considerada é a personalidade. De acordo com Barrick e Mount, ainda no escopo de análise de Wagner III e Hollenbeck (2002), a personalidade pode ser dividida em cinco dimensões: a extroversão (sociável, gregário, falante); o ajustamento emocional (emocionalmente estável, não deprimido, satisfeito); a afabilidade (cordial, confiante, tolerante, colaborador); senso de responsabilidade (digno de confiança, organizado, perseverante); e o interesse (curioso, imaginativo, criativo, aberto). Enquanto a aptidão responde pelo que o indivíduo está inclinado a bem fazer, a personalidade indica o que a pessoa é.

Também no exercício do magistério os elementos aptidão e personalidade devem ser considerados. O ajustamento emocional parece ser a dimensão da personalidade mais exigida para o cargo. No entanto, conforme mostraram Wagner III e Hollenbeck, sem aptidão não importa ter senso de responsabilidade ou ajustamento emocional, pois o desempenho tende a ser igualmente baixo. A motivação no trabalho possui relações com traços da personalidade, como por exemplo o senso de responsabilidade (que contribui com a promoção do esforço, resistência e compromisso) e estabilidade emocional (que contribui para manutenção do esforço concentrado), isso também deve ser avaliado no comportamento organizacional em ambientes educacionais.

Segundo Silva *et al.*:

Diante dos altos índices de prevalência e incidência de estresse percebido e síndrome de *burnout* em professores, Reinhold (2006), ao estudar as principais variáveis que contribuem para o processo de adoecimento psíquico nos professores, caracteriza como contribuintes para o processo de estresse e *burnout*: escolha da profissão equivocada, problemas pessoais, doenças crônicas pessoais ou na família, mudanças drásticas, perdas e desilusões, falta de preparo e competência para atuar profissionalmente, falta de atividades sociais e de lazer, afastamento da família devido à quantidade excessiva de trabalho, reduzindo as fontes de apoio social, dentre outros. (SILVA *et al*, 2008. p. 79).

A partir da pesquisa de Helga Reinhold, referenciada por Silva, percebe-se que a desmotivação como desdobramento de um quadro maior que inclui a síndrome de *burnout* está relacionada, dentre outros fatores, à falta de preparo e competência para atuar, a mudanças drásticas, à escolha equivocada da profissão e a poucas fontes de apoio social. Observa-se que parte do que foi listado pode ser intensificado pela falta de aptidão para o exercício do magistério. Pelo o que foi visto até aqui, pode-se dizer que o alto desempenho na atividade docente requer o ajustamento entre motivação e capacidade para o cargo, o que inclui não apenas o domínio das tarefas, mas ainda a capacidade de aprender e improvisar.

Em síntese, aptidão e necessidades influenciam no desempenho motivacional, mas podem ser agregados a fatores como personalidade e experiência para um melhor desempenho profissional no contexto educacional.

Considerações finais

A partir do que foi analisado, tem-se que o diálogo entre estudos em Comportamento Organizacional e a área educacional podem proporcionar contribuições relevantes à gestão escolar. A percepção de que cada indivíduo possui necessidades e aptidões próprias, favorece o desenvolvimento de uma gestão que contemple tais particularidades, permitindo a construção de um ambiente saudável, motivador e produtivo. Para indivíduos ou grupos em que as necessidades de autonomia e reconhecimento sejam latentes, ou ainda em grupos cuja autoestima se encontre debilitada, a gestão participativa mostra-se como uma alternativa. A participação nas decisões pode ser um incentivo reforçador do reconhecimento, além de contribuir para o comprometimento com as atividades profissionais.

As figuras 1 e 2 apresentadas como modelos de motivação sugerem que mesmo um professor motivado pode perder sua motivação se: (a) Iniciar com alta expectativa e perceber, no decorrer do exercício laboral, que não consegue executar tão bem a atividade (o que seria uma redução da autoeficácia ocasionando a redução da expectativa que, por sua vez, reduziria a motivação); (b) O professor perceber que desempenhar bem um trabalho não leva aos resultados desejáveis esperados (redução da instrumentalidade reduzindo a motivação); e (c) O professor perceber que a experiência com as recompensas provindas

da execução do trabalho não são compensadoras como se esperava (redução da valência ocasiona a redução da motivação).

Por fim, conclui-se que as perspectivas aqui abordadas possuem caráter complementar e apresentam potencial de contribuição à gestão escolar, sobretudo quando não tomadas isoladamente.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO. **Confissões**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: abril, 1973.

BANDURA, A.; AZZI, R.G; POLIDORO, S. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração nos novos tempos**. 2ª Ed. [r.a], Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CONCEIÇÃO, Ana. Analfabetismo ainda é desafio para o Brasil, revela IBGE. **Valor econômico**. Disponível em: <<http://www.valor.com.br/brasil/3701314/analfabetismo-ainda-e-desafio-no-brasil-revela-ibge>> Acessado em 18 out. 2015.

EBISSUI, Cássia Tiêmi Nagasawa. **Trabalho docente do enfermeiro e a síndrome do burnout: desafios e perspectivas**. 2008. 250f, Tese (Doutorado em Enfermagem), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LEVY, Gisele Cristine Tenório de Machado Levy; NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula; SOUZA, Carlos Alberto Absalão de. Síndrome de Burnout em professores da rede pública. **Revista Produção**, v. 19, n. 3, set./dez. 2009, p. 458-465

LIPP, Marilda Emmanuel Novaes. **Pesquisas sobre stress no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1996.

_____. (Org). **Mecanismos neuropsicofisiológicos do stress: teoria e aplicações clínicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

_____.; MALAGRIS, Lúcia Emmanuel Novaes. O stress emocional e seu tratamento. In: RANGÉ, B (Org). **Psicoterapias cognitivo-comportamentais**. Rio de Janeiro: Artmed, 2001.

PILATTI, L. A. Qualidade de Vida no Trabalho e a Teoria dos Dois Fatores de Herzberg: possibilidade-limite das organizações. **Revista Brasileira de Qualidade de Vida**, v. 15, n.2, jul-dez. 2012.

REINHOLD, Helga H. **O sentido da vida: prevenção de stress e burnout do professor**. Campinas: PUC-Campinas, (Tese de doutorado) Programa de Pós-graduação em Psicologia, 2004.

SILVA, Jaílson Pereira, et al. Estresse e burnout em professores. **Revista Fórum Identidades**. Ano 2, V.3. p.78-83, jan-jun.2008.

SILVA, Jerônimo Jorge Cavalcante. Gestão Escolar Participativa e Clima Organizacional. **Gestão em Ação**, Salvador, v.4, n.2, p.49-59, jul./dez.2001.

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

WAGNER III, John A.; HOLLENBECK, John R. **Comportamento Organizacional**: criando vantagem competitiva. São Paulo: Saraiva, 2002.

ZANARDI, Gabriel Seretti. Os professores e sua falta: sinais da precarização da carreira docente. **Inter Meio**, Campo Grande/MS, v.15, n.29, p.58-72, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.intermeio.ufms.br/revistas/29/58-72%20-%20v15%20n29.pdf>>. Acesso em 21 nov. 2015.