



Revista Portuguesa de
Educação Artística Vol. 7, N.º 1
DOI: 10.23828/rpea.v7i1.121
<http://recursosonline.org/rpea>

O Coordenador de Núcleo do Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira: Motivações

The Branch Coordinator of Conservatório - Escola
Profissional das Artes da Madeira: Motivations

Filipe Manuel Varela Teixeira
Universidade da Madeira
varelatx@gmail.com

RESUMO

O Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira agrega em si uma série de dez polos descentralizados (designados atualmente como núcleos) pelos diversos concelhos da Região Autónoma da Madeira. Estes, por sua vez, têm a particularidade de serem coordenados pela figura do Coordenador de núcleo, nomeado pela Direção desta instituição.

Neste estudo, pretendeu-se verificar quais as motivações manifestadas pelos coordenadores de núcleo para o exercício do encargo supracitado, aliadas ao reconhecimento dado pela hierarquia superior. Contudo, vislumbra-se um certo desalinhamento no que concerne às motivações de cada Coordenador, acabando por refletir uma panóplia de entendimentos diferenciados, dos diferentes sujeitos, relativamente ao modo de vivenciar o cargo de coordenador de núcleo.

Palavras-chave: Coordenador de Núcleo; CEPAM; Motivação; Estudo de Caso

ABSTRACT

The Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira (Professional School of Arts of Madeira) holds in itself a series of ten decentralized poles (currently known as branches), spread across the various municipalities of the Autonomous Region of Madeira, which have the particularity of being coordinated by the figure of the branch coordinator who is appointed by the board of Directors of this institution.

The purpose of this study was to verify what are the motivations expressed by the branch coordinators concerning the of their assignment, along with the recognition given by top hierarchy. However, there is a certain mismatch regarding the motivations of each coordinator, which eventually reflects a panoply of different understandings, from different individuals, regarding the way of experiencing the position of branch coordinator.

Keywords: Branch Coordinator; CEPAM; Motivation; Case Study

Introdução

Os Núcleos do Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira, Eng.º Luíz Peter Clode (CEPAM) constituem um caso único no panorama educativo regional e sem paralelo ao nível nacional. No início da década de 90 do século XX, a direção desta Escola de ensino artístico (ainda como Conservatório de Música da Madeira) dá corpo a uma pretensão antiga de criação de pequenos polos do Conservatório em diversos concelhos da Região Autónoma da Madeira (RAM) aos quais designou primeiramente por Extensões do Conservatório. Dando seguimento à pretensão acima referenciada, procedeu-se à abertura de nove Extensões no espaço temporal de dez anos. Após este período de clara proliferação de Extensões um pouco por toda a RAM, deu-se espaço a um interregno de sensivelmente onze anos que foi interrompido pela criação da extensão de Câmara de Lobos, fazendo assim jus ao ponto 2 do artigo 3.º do Regulamento Interno (RI) do CEPAM em vigor, que refere que “o CEPAM pode criar noutras localidades da RAM as extensões que se revelem necessárias ao desenvolvimento das suas atribuições, após a aprovação das entidades competentes para o efeito.” (CEPAM, 2011: 4).

A proliferação destes polos de pequena dimensão pelos diferentes concelhos da RAM, à exceção do Concelho do Porto Moniz, revelou-se uma estratégia de expansão do ensino artístico especializado da música (e atualmente, também da Dança) por todo o território regional, fazendo com que o número de alunos (e conseqüentemente de docentes) a frequentar o Ensino Artístico Especializado aumentasse significativamente. Contudo,

a dimensão adquirida, quer ao nível administrativo quer ao nível pedagógico, obrigou as sucessivas Direções a optarem pela figura de Coordenador de Núcleo (ou Extensão) para assegurarem uma presença ‘diretiva’ nos respetivos Núcleos. Segundo a alínea 5) do artigo 8.º do Regulamento Interno (RI) do CEPAM em vigor, considera-se Coordenador “[...] o responsável pela coordenação das atividades a desenvolver pelos docentes, no domínio científico/pedagógico com os alunos, nas diferentes extensões do CEPAM, bem como colaborar na organização de funcionamento da extensão, em articulação com a Direção do CEPAM.” (CEPAM, 2011: 5). Refira-se que, em anuência com a alínea 1) do artigo 12.º do mesmo RI, o Coordenador de Núcleo (ou de Extensão) “[...] é escolhido pela Direção de entre os docentes a lecionarem preferencialmente nessas Extensões.” (CEPAM, 2011: 7).

Porém, ao analisarmos o Projeto Educativo aprovado em 2014, verificamos uma ligeira alteração, embora sob a mesma diretriz, na atribuição das funções de coordenador “cuja função é gerir os espaços e a formação que aí se desenrola.” (CEPAM, 2014: 15).

Perante este cenário, e de acordo com o explanado anteriormente, a figura de Coordenador de Núcleo tomou contornos aproximados a uma gestão intermédia. Naturalmente, esta incumbência acabou por aditar outras responsabilidades e obrigações, não letivas, aos docentes entretanto convidados, bem como outros enredamentos relacionados com a sua própria motivação para o desempenho do referido encargo.

Neste sentido, tornou-se essencial entender quais os efeitos e os níveis de motivação desencadeados nos docentes nomeados para o cargo

de Coordenador de Núcleo. Para tal, desenvolveu-se um estudo de caso no CEPAM, junto dos oito Coordenadores de Núcleo em exercício no ano lectivo 2014/15, com o objetivo de verificar a pertinência do cargo de coordenador de núcleo, as suas motivações e articulação com a hierarquia superior e demais intervenientes no núcleo atribuído. Note-se que, no presente artigo, pretende-se focar unicamente na vertente motivacional extraída desse estudo.

Este artigo será dividido em três partes distintas, sendo a primeira delas dedicada à revisão de literatura enquadrada nas diferentes teorias da motivação, sendo precedida da justificação da metodologia aplicada no estudo. Finalmente será explanada a análise descritiva dos dados e consequentes resultados da investigação.

I – Fundamentação Teórica – Motivação

A motivação é vista, desde algum tempo, como uma das chaves mestras para a eficiência no trabalho e ao mesmo tempo apontada como uma vantagem indissociável ao atual contexto competitivo não sendo por acaso o interesse manifestado por diversos autores/investigadores neste domínio, tais como, Gomes e Borba (2011). Segundo Carlotto e Braun (2014) “a motivação humana foi um dos primeiros temas de investigação da psicologia e permanece até hoje como uma questão que tem merecido incontáveis pesquisas e reflexões” (Carlotto e Braun, 2014: 126).

Durante o advento das Teorias Clássicas este item, embora importante, nunca foi considerado como uma peça primordial na engrenagem da

máquina organizacional, embora reconhecidamente Taylor (citado por Chiavenato, 2004) tivesse considerado e proporcionado incentivos aos trabalhadores através de melhores remunerações em consonância com a produtividade. Contudo, estes incentivos advindos da Teoria da Administração Científica basearam-se fundamentalmente no conceito de *Homo economicus* que veiculava o princípio de que o homem só trabalhava pelo simples facto de receber um salário como meio de subsistência. Estando cientes desta circunstância a Administração Científica fundamentava que o homem era essencialmente motivado a trabalhar pelo medo que tinha da fome e a necessidade subjacente de ter dinheiro para viver (Chiavenato, 2004).

Por sua vez, a Teoria das Relações Humanas acabou por incidir sobre a vertente mais intrínseca da motivação humana. A experiência de Hawthorne para além de demonstrar que o ser humano não era motivado por estímulos salariais e económicos, mas sim por recompensas sociais e simbólicas (Chiavenato, 2004), afirmou-se como marco primordial no delineamento dos princípios básicos da Escola das relações humanas. A partir de então a motivação passou a fazer parte do léxico do estudo e investigação organizacional tal como a liderança, a comunicação, a organização informal, dinâmica de grupo, etc., ou seja:

Subitamente, explora-se o reverso da medalha. O engenheiro e o técnico cedem lugar ao psicólogo e ao sociólogo. O método e a máquina perdem a primazia em favor da dinâmica de grupo. A felicidade humana passa a ser vista sob um ângulo diferente, pois o *homo economicus* cede lugar para o homem social. Essa revolução na Administração ocorreu nos prenúncios da segunda Guerra Mundial, ressaltando o carácter democrático da Administração. A ênfase nas tarefas e na

estrutura é substituída pela ênfase nas pessoas. (Chiavenato, 2004: 116).

Todavia, foi em meados do séc. XX que surgiram as teorias cujo foco incide principalmente sobre a motivação humana no âmbito da Teoria Comportamental. Nesta perspetiva, importa aqui referenciar as teorias que se destacaram na esfera motivacional segundo o modelo de classificação proposto em 1976 por Campbell e Pritchard (citado por Gomes & Borba, 2011) estabelecendo uma distinção clara entre as **Teorias de Conteúdo** que se focam principalmente na identificação de fatores associados à motivação e as **Teorias de Processo** que, como o próprio nome indica, enfatizam o processo que a motivação implica, não se cingindo somente aos aspetos responsáveis pela ativação do comportamento (Gomes & Borba, 2011).

Teorias de Conteúdo

A Teoria da Hierarquia das Necessidades de Abraham Maslow (citado por Gomes & Borba, 2011; Chiavenato, 2004; Carvalho *et al.*, 2014; Carlotto & Braun, 2014) é uma das teorias mais conhecidas e divulgadas pelos psicólogos e outros profissionais que se dedicam à temática da motivação (Gomes & Borba, 2011). Esta teoria apresenta cinco níveis distintos de necessidades motivacionais que são geralmente visualizadas numa pirâmide. Na base dessa pirâmide constam as necessidades fisiológicas básicas que representam as necessidades instintivas que já nascem com os indivíduos relacionadas com a sua sobrevivência, tais como as necessidades de dormir e de comer (Chiavenato, 2004). Ao nível organizacional, estas necessidades refletem-se na obtenção de um salário que asse-

gure a sua sobrevivência bem como a garantia de conforto mínimo para a realização do trabalho (Carvalho *et al.*, 2014). No segundo nível da pirâmide surgem as necessidades de segurança que correspondem aos sentimentos de estabilidade, proteção, ausência de pressões geradas pelo medo, ansiedade e caos que vão propiciar ao indivíduo uma sensação de autopreservação (Chiavenato, 2004; Carlotto&Braun, 2014), sendo que ao nível organizacional se manifesta com a manutenção do posto de trabalho e não é alvo de qualquer tipo de discriminação (Carvalho *et al.*, 2014). As duas necessidades atrás referidas são consideradas por Maslow como necessidades primárias do indivíduo onde se manifestam implicações de sobrevivência. No terceiro patamar da pirâmide surge a primeira das necessidades secundárias – as necessidades sociais (também designadas como de amor e relacionamento ou pertença) – onde se expressa um desejo de integração, de ser aceite e de ser amado, desencadeando deste modo sentimentos de relacionamento e de apoio por parte dos outros. Quando estas necessidades não são satisfeitas o indivíduo torna-se resistente e hostil dando origem a sentimentos de inadaptação social e de solidão (Carlotto & Braun, 2014). O quarto nível da pirâmide é ocupado pelas necessidades de estima que estão eminentemente relacionadas com aspetos que visam o reconhecimento, estatuto, prestígio e reputação, ou seja, esta necessidade está intimamente ligada a uma autoapreciação e autoconfiança do indivíduo que carece de uma consolidação do seu *status* perante os demais (Chiavenato, 2004; Carlotto&Braun, 2014). No topo da pirâmide surgem as necessidades de realização pessoal (ou de autorrealização) que representam as aspirações do

indivíduo que “quer crescer mais, desenvolver-se mais e estar constantemente a ultrapassar-se para atingir todos os seus objetivos” (Carvalho *et al.*, 2014: 180). Note-se que todos os níveis de necessidades têm uma ordem de desbloqueamento, uma vez que “somente quando um nível inferior de necessidades está satisfeito é que o nível imediatamente mais elevado surge no comportamento da pessoa” (Chiavenato, 2004: 331).

Decorrente da Teoria atrás mencionada, em 1972, Clayton Alderfer (citado por Teixeira, 2013; Rocha, 2010) propõe uma revisão das cinco necessidades designadas por Maslow e apresenta uma redefinição das mesmas em somente três categorias – Existência, Relacionamento e Crescimento – dando origem à Teoria ERG, acrónimo para *Existence, Relatedness and Growth*. Esta redefinição consistiu em fundir os dois primeiros níveis da pirâmide de Maslow (necessidades fisiológicas e de segurança) na categoria designada de Existência e o nível intermédio (necessidades sociais) na categoria de Relacionamento. A categoria de Crescimento equiparou-se às necessidades de estima e de autorrealização (Teixeira, 2013). Contudo refira-se que, relativamente ao enquadramento das necessidades de estima, não existe uma definição clara quanto ao seu posicionamento na categoria de Crescimento, pois existem autores, como Rocha (2010), que defendem o princípio de que a necessidade de estima pertence à categoria de Existência.

Outro contributo significativo na esfera da motivação foi apresentado por David McClelland (citado por Carlotto & Braun, 2014; Teixeira, 2013) através da sua Teoria das Necessidades Adquiridas. Este modelo assenta em três forças/necessidades

dominantes socialmente adquiridas – realização, poder e afiliação – sendo que estas são determinadas pelo ambiente cultural na qual o indivíduo se expõe (Carlotto & Braun, 2014; Teixeira, 2013). A necessidade de realização resume-se como “um impulso de realização em direção a um conjunto de padrões, em que se insere o desejo de querer ser excelente e ser bem-sucedido em situações de competição” (Ferreira *et al.*, 2006: 189), estando desde logo subjacente que esta necessidade influi diretamente no afincamento com que as pessoas desenvolvem o seu trabalho e na obtenção de resultados desejados. Já a necessidade de poder assenta sobre o desejo de influência e até de controlo sobre o comportamento dos outros em proveito da ascensão estatutária, de prestígio e influência sobre os outros, privilegiando as situações de competição para alimento dessa mesma ambição (Ferreira *et al.*, 2006; Carlotto & Braun, 2014).

Outra das Teorias aliada à motivação no âmbito da abordagem comportamentalista foi a Teoria dos dois fatores ou teoria bifatorial de Frederick Herzberg (citado por Carvalho *et al.*, 2014; Chiavenato, 2004; Carlotto & Braun, 2014). Esta teoria baseava-se em dois fatores – higiénicos e motivacionais – que explicavam o comportamento face ao trabalho. Com esta teoria, Herzberg demonstrou que os fatores que produzem efeitos positivos em ambiente laboral não são os mesmos que provocam efeitos negativos nesse mesmo campo de ação (Carvalho *et al.*, 2014).

Os fatores higiénicos, também designados por fatores extrínsecos são todos aqueles fatores que não estando presentes geram natural insatisfação nos trabalhadores, mas que no entanto por si só não são suficientes para gerar um aumento mo-

tivacional clarividente (idem). Os principais fatores higiênicos que circundam o ambiente externo do indivíduo são: o salário, os benefícios sociais oferecidos pela organização, o tipo de liderança à qual o trabalhador está submetido, as condições físicas e ambientais de trabalho, as políticas e diretrizes organizacionais, o clima e cultura organizacional (Chiavenato, 2004; Carlotto & Braun, 2014). Tradicionalmente eram estes os fatores que eram utilizados para a motivação dos trabalhadores, nomeadamente nas organizações defensoras das teorias clássicas da administração.

Por outro lado, os fatores motivacionais ou fatores intrínsecos são aqueles que estão relacionados com o conteúdo inerente ao cargo e natureza das tarefas que o indivíduo realiza e da qual exerce um controlo efetivo daquilo que faz ou desempenha (Chiavenato, 2004; Carvalho *et al.*, 2014; Carlotto & Braun, 2014). Os fatores motivacionais estão essencialmente envolvidos em sentimentos de satisfação pessoal, crescimento individual, reconhecimento profissional e de autorrealização, isto é, os fatores motivacionais, ao invés dos fatores higiênicos, estão direcionados para o *como* o indivíduo se sente em relação ao seu cargo (intrínseco) e não em relação à empresa (extrínseco) (Chiavenato, 2004).

Em modo representativo, Chiavenato (2004) compara os fatores higiênicos aos três primeiros níveis da pirâmide Maslow e os factores motivacionais aos dois níveis de topo dessa mesma pirâmide (Gomes & Borba, 2011).

Douglas McGregor (citado por Chiavenato, 2004; Carvalho *et al.*, 2014), um dos pensadores mais influentes no âmbito da abordagem comportamental e fortemente influenciado pelos estudos

de Mayo e Maslow, propôs duas teorias – Teoria X e Teoria Y – cujo conteúdo tem uma conceção antagónica baseadas na teoria tradicional, mecanicista e paragramática por um lado (Teoria X), e inspirada nas abordagens modernas em voga no que diz respeito ao comportamento humano por outro (Teoria Y). A Teoria X assenta sobre os estilos e características típicas das Teorias de Taylor, Fayol e Weber e sobre os fatores higiênicos defendidos por Herzberg (Chiavenato, 2004; Carvalho *et al.*, 2014). Por outro lado, a Teoria Y sugere um estilo de gestão participativa com base nos valores humanos e sociais, permitindo deste modo um envolvimento regular dos trabalhadores nos processos de tomada de decisão (Ibidem).

Em 1976, Hackman e Oldham (citado por Gomes & Borba, 2011) apresentam o modelo das características do trabalho (ou de função) cuja ênfase recai, como a própria designação indica, sobre cinco características essenciais para que o trabalho seja motivante, sendo elas caracterizadas como variedade, identidade, significado, autonomia e *feedback* (Gomes & Borba, 2011). A variedade, neste caso de competências, refere-se sobretudo às aptidões e conhecimentos específicos que se requer para a realização de uma determinada função, sendo que a sua verificação terá efeitos positivos no desempenho do trabalhador. Por outro lado, a identidade refere-se à identificação da tarefa desde o início à sua conclusão permitindo assim que o trabalhador tenha uma perceção visível e palpável dos resultados. Já o significado da tarefa reporta a importância ou impacto de uma determinada tarefa dentro ou fora da organização. A autonomia alude à liberdade do trabalhador na programação e execução do seu trabalho, elevando assim o seu

sentido de responsabilidade e comprometimento perante a organização. Por fim, o *feedback* reflete o recebimento de informações diretas e clarividentes sobre o desempenho do trabalhador, possibilitando assim uma avaliação do seu próprio desempenho (Gomes & Borba, 2011; Carlotto & Braun, 2014). De acordo com Carlotto e Braun (2014) este modelo evidenciou o facto das organizações contemporâneas não proporcionarem atividades laborais suficientemente atraentes, criativas e desafiadoras perante os seus colaboradores.

Teorias de Processo

A Teoria do Reforço ou modificação do comportamento organizacional foi outro dos importantes contributos ao nível das teorias motivacionais que aqui importa referir. Esta teoria foi desenvolvida pelo psicólogo B. F. Skinner (citado por Teixeira, 2013; Michel, s/d) na sequência das suas investigações em torno da psicologia comportamental (Teixeira, 2013). Esta teoria parte do pressuposto que o ambiente externo é que determina o comportamento do indivíduo e não as suas necessidades, desejos ou anseios anteriores (Michel, s/d), ou seja, esta teoria assenta no princípio de que os comportamentos recompensados – reforçados positivamente – tendem a ser reiterados enquanto os comportamentos punidos – reforçado negativamente – tendem a ser eliminados (Michel, s.d; Teixeira, 2013). De acordo com Michel (s/d), a essência desta teoria não prima em “compreender a razão profunda que faz com que um determinado indivíduo adote tal comportamento, mas antes de constatar que, felicitando-o ou enviando-lhe estímulos que reforcem a ação, é possível provocar

os comportamentos esperados” (Michel, s/d: 25).

A técnica fundamental subjacente a esta teoria é a modificação do comportamento organizacional e baseia-se essencialmente em dois conceitos, sendo que o primeiro deles apoia-se na premissa que os indivíduos agem de forma que pessoalmente seja mais recompensadora. O outro conceito firma-se na ideia que o comportamento do indivíduo poderá ser desenvolvido, modificado e determinado pelo controlo das recompensas a ele associadas (Teixeira, 2013).

Em 1963, John Stacy Adams (citado por Carlotto & Braun, 2014; Carvalho *et al.*, 2014; Gomes & Borba, 2011) apresenta a Teoria da Equidade que consiste basicamente num modelo assente na comparação que um indivíduo faz em relação ao seu comportamento e resultados obtidos em relação aos demais indivíduos, ou seja, daqui surge uma comparação efetiva entre os contributos efetuados e as recompensas conseguidas pelo indivíduo, interagindo assim de forma decisiva no seu grau de motivação (Carlotto & Braun, 2014; Carvalho *et al.*, 2014; Gomes & Borba, 2011). Ressalve-se que a pessoa ao perceber que existe uma igualdade equitativa e efetiva de esforços, haverá um reforço na certeza da equidade e no tratamento com justiça, porém se assim não for, o processo motivacional da pessoa será determinantemente influenciado pelo sentimento de injustiça (Carlotto & Braun, 2014).

Em finais da década de sessenta, Edwin Locke e Gary Latham (citado por Carlotto & Braun, 2014; Gomes & Borba, 2011) expõe a sua Teoria da fixação de objetivos (*goal-setting theory*). Inicialmente, esta teoria não foi tida propriamente como uma teoria da motivação do trabalho mas antes

considerada como uma técnica, tendo os próprios autores admitido em ocasiões distintas, que se trata de “uma teoria de natureza indutiva, que foi sendo elaborada e que se consolidou, enquanto corpo teórico, a partir de múltiplas contribuições derivadas de estudos empíricos relacionados com o tema” (Gomes & Borba, 2011: 298). Consubstancialmente, esta teoria parte do princípio que o comportamento humano é influenciado consideravelmente pelas intenções e objetivos determinados pelos indivíduos (Gomes & Borba, 2011).

As pesquisas efetuadas e resultados obtidos permitiram uma recolha de dados profícua onde se vislumbram os elementos/conclusões centrais para esta teoria. O primeiro desses elementos aponta que a motivação é influenciada por objetivos específicos e quando fixados de forma precisa resultam numa estimulação no desempenho. Outro dos elementos advindo destas pesquisas prende-se com o facto de que os objetivos deverão comportar um grau moderado de dificuldade, nem demasiado simples nem demasiado complexo, devendo representar um desafio atingível para o indivíduo. O terceiro elemento central nesta teoria sustem que o *feedback* constitui um estímulo motivacional para o indivíduo. O último dos elementos referenciados nesta teoria indica que a motivação será influenciada positivamente se as tarefas a realizar exigirem aptidões, conhecimentos ou competências que o indivíduo julga deter (Carlotto&Braun, 2014).

Em 1964, o psicólogo Victor Vroom (citado por (Carlotto & Braun, 2014; Rocha, 2010; Gomes & Borba, 2011) surge com um modelo teórico denominado como Teoria das Expectativas que se alicerça numa abordagem cognitiva aliada a uma escolha consciente que determinará o comportamento e

desempenho do indivíduo (Carlotto & Braun, 2014). Em jeito de reforço, Vroom defende que “a motivação é um processo que determina as escolhas de um indivíduo entre formas alternativas de atividade voluntária” (Gomes & Borba, 2011: 287). Para tal esta Teoria apoia-se em componentes chaves – Valência; Instrumentalidade; Expectativa – que influenciarão a motivação individual. A valência é o valor subjetivo do foro individual relacionado com um incentivo ou recompensa, ou seja, a valência relaciona-se com o que o indivíduo julga ou acredita que conseguirá. A instrumentalidade relaciona-se com a perceção do indivíduo tem quanto à probabilidade de alcançar as recompensas desejadas de acordo com o esforço despendido. A expectativa baseia-se na esperança de obtenção dos resultados (ou recompensas) desejados (Carlotto & Braun, 2014; Rocha, 2010; Gomes & Borba, 2011). Esta Teoria é tida como contingencial, pois a motivação é variável de pessoa para pessoa e esse pressuposto influenciará todos os fatores atrás referidos de forma diferenciada (Carlotto&Braun, 2014).

Em 1975, Edward Deci (citado por Gomes & Borba, 2011) apresenta a teoria de avaliação cognitiva baseada em “estudos que visavam testar a hipótese de um efeito aditivo em relação a fatores e/ou recompensas intrínsecas e extrínsecas” (Gomes & Borba, 2011: 274). Saliente-se que os resultados nos referidos estudos constituíram uma verdadeira surpresa para a comunidade científica, pois verificou-se que a presença de recompensas extrínsecas aliadas a alguns fatores externos como os prazos e vigilância influíram negativamente sobre a motivação intrínseca (Gomes & Borba, 2011). Mais tarde, Deci conjuntamente com Richard Ryan (1985) associaram duas necessidades

básicas a esta teoria que influenciam o comportamento motivacional intrínseco do indivíduo. A primeira delas está relacionada com a necessidade de competência que reflete o desejo interior de ser capaz de realizar uma tarefa sem sentir qualquer tipo de dependência exterior. A segunda necessidade denominada como autodeterminação está intimamente ligada ao sentimento intrínseco que liberta o indivíduo de pressões externas tornando-se deste modo responsável pelo seu próprio comportamento. Em sùmula, e de acordo com Gomes & Borba (2011) “a tese defendida por estes autores é a de que os indivíduos necessitam de sentir-se autónomos e competentes para que vivenciem motivação intrínseca” (Gomes & Borba, 2011: 275).

II – Fundamentação Metodológica

A natureza deste trabalho insere-se no âmbito da investigação empírica em contexto educacional e como tal justificou-se a aplicação da pesquisa qualitativa (Bogdan & Biklen, 1991; Flick (2005), por intermédio de um estudo de caso múltiplo (Yin, 2001), visto estarmos perante uma organização educacional que prima pela descentralização do ensino artístico, estando presente em múltiplos locais, e cujo potencial de estudo está simultaneamente aliada a múltiplos sujeitos. Note-se que a presente investigação se regula fundamentalmente pelo *processo* e não propriamente pelos *resultados*, pese embora os resultados obtidos ajudem a consubstanciar a análise de dados e respetivas conclusões, sendo que esses dados foram devidamente tratados e conseqüentemente analisados

de uma forma indutiva sem que haja a tentação de confirmar ou infirmar hipóteses previamente determinadas. Este estudo centra-se no “aqui e agora” de uma organização complexa, cujos resultados não carecem de generalizações, mas antes se manifestam como fatores fundamentais à reflexão crítica interna no sentido de empoderar práticas e concertar estratégias de atuação.

Relativamente às técnicas de recolha de dados, foram efetuadas nove entrevistas semiestruturadas com objetivo de cruzar pontos de vista de pessoas distintas que ocupam o mesmo cargo, o de Coordenadores de Núcleo (codificadas de E1 a E8). De modo a complementar esta investigação, foi efetuada uma entrevista à Presidente da Direção do CEPAM (codificada de E9). A tipologia empregue nas referidas entrevistas gira essencialmente em torno da entrevista focalizada, embora comungue de aspetos inerentes à entrevista semipadronizada. (Bogdan & Biklen, 1991; Flick, 2005; Fortin *et al.*, 2009). Refira-se que por questões de reforço do anonimato dos coordenadores entrevistados, todos eles, quando referenciados, serão mencionados no género masculino.

A complementar as entrevistas entretanto efetuadas optou-se pela análise documental (Bell, 2010). com principal incidência sobre a legislação aplicável ao CEPAM bem como a toda a sua documentação regulamentar interna.

Por fim, no que concerne às técnicas de análise e interpretação de dados foi considerada a análise de conteúdo (Flick, 2009; Bardin, 2008). Após a análise de conteúdo, aplicou-se uma triangulação metodológica de dados.

III – Análise Descritiva dos Dados

Desafio e motivação para coordenar um núcleo

O ato de dirigir significa “influenciar o comportamento dos outros, os subordinados, de tal modo, que eles atuem em conformidade com os objetivos da organização a que pertencem” (Teixeira, 2013: 188). Logo, daqui depreende-se a pertinência e importância que a motivação poderá ter num contexto de potencialização de uma organização. Por sua vez, podemos ainda assertar que o desempenho dos colaboradores, embora seja resultante de uma miscelânea de fatores, pode ser considerado como uma consequência direta da motivação (Gomes & Borba, 2011), ou seja, “a motivação é o que move as pessoas a atuar de uma determinada maneira. É o motor da conduta. É o motivo para a ação.” (Fachada, 2014: 137).

Neste sentido, e ao invertermos o foco motivacional para quem dirige, coordena, ou é delegado, também percebemos que estes, tal como os seus colaboradores, são impelidos pelo fenómeno da motivação.

No caso da liderança ou gestão intermédia, este fenómeno acaba por desbravar distintos significados. Um dos significados cinge-se aos estímulos motivacionais que são emanados pelo topo da hierarquia no desempenho da sua função; outro dos significados prende-se com a própria motivação intrínseca para o desempenho da sua função.

Tendo em consideração todas as circunstâncias intimamente relacionadas com a motivação, torna-se imperativo verificar qual a sua influência quer no desempenho, quer na realização pessoal dos coordenadores de núcleo do CEPAM.

O desafio de coordenar um núcleo, por si só, poderá ser tido como um objetivo a ter em conta num prisma de superação, reconhecimento e de ascensão pessoal ou simplesmente de crescimento profissional. Fazendo um paralelo com as teorias de conteúdo motivacionais, embora se saiba que dada a complexidade humana, estas não são universalmente aceites (Gonçalves, 2012), o repto de coordenar um núcleo poderá encontrar provimento, nos patamares cimeiros (autoestima e autorrealização) da pirâmide da hierarquia das necessidades de Maslow; nos fatores motivacionais (responsabilidade / crescimento e realização / reconhecimento) da teoria bifatorial de Herzberg (citado por Carvalho *et al.*, 2014; Chiavenato, 2004; Carlotto & Braun, 2014); ou nos níveis de relacionamento e crescimento da teoria ERG de Alderfer (citado por Teixeira, 2013; Rocha, 2010), entre outras teorias.

Não obstante, importa aqui reportar a questão de convergência existente entre motivação e desafio. Segundo Gomes e Borba (2011) “um objetivo, para ser motivante, não deverá ser nem demasiado fácil nem demasiado difícil; deverá representar um desafio. E, sendo desafiante, deverá ser atingível. Assim, será motivante.” (Gomes e Borba, 2011: 296).

Consciente destes fatores, a diretora do CEPAM tem vindo a proporcionar condições e convites a alguns docentes para o desempenho da função de coordenador de núcleo. Esta confessou que, mesmo em situações de dúvidas quanto às condições ideais de perfil, convidou “[...] algumas pessoas para

coordenadores que eu não sei se têm [perfil] (...) mas eu preciso que essa pessoa aceite para ela própria se por à prova.” (E9). Esta atitude de propiciar condições de superação pessoal e de crescimento é justificada pela mesma do seguinte modo:

“(...) se querem evoluir na carreira, têm que aceitar cargos, têm que aceitar situações e eu tenho tido a preocupação de dar a oportunidade a algumas pessoas para aceitar isso, que é bom para a carreira deles, porque é bom para crescer (...).” (E9).

No entanto, esta desabafa que mesmo perante a confiança depositada e de possibilidade de crescimento profissional, alguns dos docentes convidados recusam o convite formulado: *“(...) as pessoas não querem (...).”* (E9).

Em alinhamento com este desabafo, embora tenham aceitado desempenhar os cargos entretanto confiados, estão os sentimentos de três dos coordenadores entrevistados. Estes não tiveram qualquer pejo em reconhecer e reforçar que a sua motivação para o exercício do cargo de coordenador é nula, tal como demonstram as seguintes afirmações:

“Nenhuma! Não existe nenhuma motivação (...) mas enquanto nomeado eu vou exercer, mas não tenho motivação nenhuma. Digo sinceramente.” (E4).

“Neste momento é nenhuma, porque este último ano foi-me imposto que eu fosse coordenador. E num cargo destes não pode ser nada imposto.” (E5).

“(...) eu não me sinto bem neste lugar e eu acho que podia ser uma relação muito melhor da minha parte, mas eu não me sinto motivado” (E8).

Destas três asseverações e de outras atitudes plasmadas no decorrer das entrevistas, podemos descortinar três diferentes modos de vivenciar as desmotivações demonstradas. O coordenador E4 evidenciou, em vários momentos da sua entrevista,

que não gosta de exercer o cargo de coordenador de núcleo e que em distintas ocasiões manifestou o ensejo de enjeitar o referido cargo. Contudo, dada a insistência e reconhecimento por parte da direção relativamente ao trabalho desenvolvido, este acabou sempre por ceder, adiantando que *“(...) tento fazer o meu trabalho de uma forma melhor possível. Mas repito que não gosto de fazer este trabalho, embora consiga fazer bem, estão todos satisfeitos.”* (E4).

Daqui depreende-se que a sua motivação para o exercício do cargo atingiu o patamar das necessidades de estima proclamadas por Maslow, através da reputação, reconhecimento e admiração emanados pela direção e restante comunidade educativa e o seu próprio autorrespeito pelo trabalho satisfatório desenvolvido, mas não sendo suficiente para o atingimento do patamar cimeiro da pirâmide correspondente às necessidades de autorrealização. No que concerne à teoria bifatorial de Herzberg podemos constatar que embora tenham sido atingidos alguns dos itens relativos ao fator de motivação, tais como realização da tarefa e reconhecimento, não foi efetivado o pleno de satisfação motivacional do coordenador, faltando itens como o crescimento, o trabalho em si ou progresso para superar tal plenitude. Refira-se ainda que tendo em consideração a teoria ERG de Alderfer, este coordenador acaba, por um lado, atingir plenamente as necessidades de existência (*Existence*) e de relacionamento (*Relatedness*), mas por outro não completa as necessidades de crescimento, correspondentes às necessidades de estima e autorrealização de Maslow (Teixeira, 2013).

No caso do coordenador E5, a sua desmoti-

vação advém sobretudo de uma tensão latente entre este e a própria direção, não descurando da relação amotinada com alguns docentes do núcleo coordenado. Em determinado momento da nossa indagação, após várias asserções relativamente à sua limitada margem de manobra, este coordenador referiu-se de forma perentória que o cargo de coordenador de núcleo *“(...) é um cargo de importância extrema se realmente lhe for dado o poder.”* (E5).

Mais adiante, numa explanação da sua experiência de vida profissional, este coordenador exibe uma acutilância verbal que evidencia uma posição extremada de um mal-estar dissimulado: *“(...) quando as pessoas não nos dão autonomia para fazer as coisas, não são nossas, isso é uma autonomia disfarçada. É uma democracia disfarçada! Porque uma democracia não é isto que estamos a ver aqui.”* (E5).

Estas duas posições, convergentes na questão do poder, encontram procedimento nos pergaminhos emanados pela *escola como uma arena política* onde elementos como os interesses, conflito, poder e negociação encontram firmamento substancial. (Costa, 1996).

Já na órbita motivacional, estas posturas de ter (mais) poder, podem ser observáveis e esclarecidas à luz da teoria das necessidades de McClelland (citado por Carlotto & Braun, 2014; Teixeira, 2013). Segundo este autor, as pessoas tendem em desenvolver ao longo das suas vidas três tipos de necessidades que assumem particular importância: a necessidade de realização; a necessidade de poder; e a necessidade de afiliação. (Carlotto&Braun, 2014; Teixeira, 2013). Contudo, não tirando nenhum tipo de importância a qualquer

uma das necessidades, o mesmo autor entende que cada indivíduo tem apetência mais apurada para uma dessas necessidades, embora não descurem de nenhuma das outras (Teixeira, 2013). No caso concreto do coordenador E5, verifica-se que tem uma particular tendência para a necessidade de poder que se traduz no “desejo de controlar, influenciar ou ser responsável pelo desempenho dos outros” (Teixeira, 2013: 201). No entanto, o facto de não implementação ou concretização de tal necessidade, neste caso, acaba por comprometer as possíveis necessidades de afiliação e de realização.

No caso do coordenador E8, verifica-se que a sua desmotivação para o exercício do cargo tem a ver essencialmente com questões relacionadas com o (ou falta de) perfil. Este confidenciou-nos que não sabe quais foram os atributos que constatarem na sua pessoa para formularem tal nomeação, apontando que um dos possíveis motivos para este facto prende-se, talvez, com a circunstância de não haver *“(...) outro professor menos problemático, não sei (...)”* (E8). Mais argumenta que *“(...) não tenho aquela personalidade que eu acho que tinha de ter para uma função destas. Tem de ser com mais rigor, mais organização, tem que ser mais criativo (...)”* (E8).

Porém, mesmo perante toda esta conjuntura, este acaba por afirmar que tem em consideração esta nomeação, nutrindo desde logo um sentimento de *“(...) respeito, estou a tentar fazer na melhor maneira que eu posso fazer. Mas eu sei que não chega (...)”* (E8).

Curiosamente, ao sabermos à partida de tal desmotivação, mesmo antes da entrevista propriamente dita (em *off record*), tentamos perceber

quais as circunstâncias que levaram a aceitar este desafio tão penoso. Ao ser interpelado em relação a esta questão, este afirmou, de modo jocoso, que “(...) *aceitei porque fizemos um negócio [nossos]. Eu queria ter menos horas, menos aulas e, assim a Diretora convenceu-me a aceitar e assim também consegui ter o que quis.*” (E8).

Ao verificar-se tal situação, podemos voltar a aludir a imagem da *escola como arena política*, pois, neste caso, para obterem os seus intentos, ambas as partes partiram para um processo negocial com contrapartidas evidentes entre os intervenientes. Esta relação negocial segue a tendência evidente de uma liderança transacional que prima por um processo de contrapartidas de interesse mútuo entre o líder e o colaborador, ou seja, o líder reconhece as necessidades e desejos dos colaboradores, e por sua vez, os colaboradores desempenham as suas tarefas mediante a objetivação de uma recompensa que satisfaça tais necessidades e desejos (Rego & Cunha, 2007).

No entanto, esta negociação, segundo o coordenador E8, acabou por não surtir grande efeito, admitindo que houve uma quebra negocial, pois a partir de determinado momento teve de acrescentar atividade letiva ao seu horário laboral: “(...) *inicialmente isso foi negociado, mas depois (...) já tenho aulas a mais! (...)*” (E8).

Os três casos de desmotivação convincente atrás analisados, de uma maneira indireta, são percecionados e compreendidos pela diretora do CEPAM. Esta tem a consciência que:

“(...) algumas pessoas desempenham, estão lá, e fazem um esforço, mas aquilo não é o seu meio, não é aquilo. (...) Tenho noção que para alguns deles é um sacrifício. E eu não quero dar, não quero causar sacrifícios a ninguém.” (E9).

Na verdade, esta evidência em termos práticos não deixa de estar em consonância com os sentimentos dos coordenadores E4, E5 e E8. Porém, a intenção plasmada pela diretora de não querer “*causar sacrifícios a ninguém*”, tendo por base os depoimentos atrás relatados, poderá não coadunar com a própria realidade para além de se revelar um notório paradoxo.

Abrindo um parêntese a esta situação, os coordenadores atrás mencionados são do entendimento que estes cargos, sendo por nomeação, terão de ser aceites mesmo contra a sua integral vontade. Todos os três coordenadores deram mostras suficientes de desconforto para o exercício desta função, mas no entanto sentiram-se na ‘obrigação’ de aceitar o cargo. De acordo com o art.º 12.º do RI do CEPAM (2011), não existe nenhuma cláusula que expresse a obrigação na aceitação do cargo. Reforce-se que, ao analisarmos o ponto 2) do mesmo documento, aferimos que o mandato do coordenador de núcleo é de um ano e que poderá ser renovado mediante “*decisão fundamentada do presidente da direção e acordo do interessado*” (CEPAM, 2011: 7). Logo, daqui depreende-se que o coordenador terá sempre a possibilidade de enjeitar tal cargo, se assim o entender, no momento de renovação de mandato.

Curiosamente um dos entrevistados, não pertencente a este grupo de coordenadores desmotivados, em jeito de reforço, entende que “(...) *mesmo sendo nomeado ninguém me pode obrigar a ficar.*” (E1).

Esta afirmação leva-nos a crer que o entendimento relativamente a este assunto é discrepante, fortalecendo a ideia de um desconhecimento do RI por parte de, pelo menos, alguns dos visados.

Ao virarmos o espectro para os restantes coordenadores de núcleo, o desafio de coordenar um núcleo resulta, primeiramente, de uma vontade intrínseca de acrescentar algo a estes espaços contíguos à instituição CEPAM. Um dos entrevistados enfatiza que um dos motivos que o levaram a aceitar este desafio deve-se ao facto de existir *“(...) a possibilidade de pôr um pouco o meu cunho pessoal no dia-a-dia deste núcleo e da escola em si também.”* (E7).

Afinado pelo mesmo diapasão, está a perspetiva veiculada pelo coordenador E6, que começou por considerar que *“(...) se calhar, seria interessante que eu aceitasse estes cargos (...)”* (E6). No seguimento da sua explicação, referiu que esta poderia ser uma oportunidade ideal para espelhar a sua própria visão dos próprios núcleos, pois era do entendimento que *“(...) havia necessidade de ser mais dinâmico e de criar outras atividades diferentes.”* (E6).

O coordenador E2 afiançou que a razão para aceitar o desafio de coordenar um núcleo partiu de uma proposta formulada pela direção a fim de dinamizar um núcleo que carecia de dinâmica e sobretudo de alunos. A confiança depositada na sua pessoa foi o primeiro passo para o sucesso, pois segundo as suas palavras *“(...) foi feito na altura a proposta para ver se conseguia dinamizar o referido núcleo e a questão é que conseguiu!”* (E2).

Nestes três casos, tendo por base as asserções transmitidas, nota-se o desabrochamento de uma motivação intrínseca sustentada, em que a concretização do objetivo a que se propõe é suficiente para manter a chama motivacional resplandecente. De acordo com Carvalho *et al.* (2014) a motivação intrínseca advém de “uma motivação interna do indivíduo para executar as suas tarefas o melhor

possível, empregando nelas todas as suas capacidades e potencial, porque tem prazer no que faz.” (Carvalho *et al.*, 2014: 178). Embora não devamos esquecer que a motivação é frequentemente associada ao esforço e recompensas, temos de ter em linha de conta a atitude intrínseca do querer por parte do indivíduo, sem que necessite de fatores extrínsecos a balancear a sua motivação. Herzberg defende que só podemos mencionar a motivação quando um indivíduo encontra dentro de si próprio a sua fonte de energia. (citado por Gomes & Borba, 2011).

Os restantes entrevistados (E1 e E3) acabaram por não destacar nenhum motivo em especial que os fizesse aceitar o desafio de coordenar um núcleo, a não ser o dever, em modo genérico, de *“melhorar a função do núcleo onde eu estou a trabalhar.”* (E1), ou de simplesmente achar que *“(...) tinha as condições para fazer aquilo que me estavam a pedir que era mais ou menos organizar as situações dos alunos, mais ou menos organizar os horários, turmas e realizar as agendas de provas de aferição (...)”* (E3). Aluda-se que, em nenhum momento das suas entrevistas, estes deram mostras de qualquer desmotivação, pelo contrário, um deles acabou por frisar que a sua principal motivação se cinge ao ato nobre de *“(...) motivar os outros, para empenhar-se melhor, (...) dar o seu melhor, ensinar melhor, estudar melhor (...)”* (E1). Não obstante a esta nobreza altruísta com características de liderança transformacional está o sentimento motivacional do coordenador E3, pois é do entendimento que *“(...) a motivação é sempre que consigamos fazer um bom trabalho, e trabalhar para que esta casa tenha bons alunos, as atividades que são organizadas sejam bem realizadas e pelo sucesso dos nossos*

alunos (...) (E3).

Ao fazermos um novo paralelo com as teorias da motivação atesta-se que o grupo de coordenadores E1, E2, E3, E6 e E7, expressaram uma tendência de atingimento do patamar cimeiro da hierarquia das necessidades de Maslow (citado por Gomes & Borba, 2011; Chiavenato, 2004; Carvalho *et al.*, 2014; Carlotto & Braun, 2014) que diz respeito à autorrealização. Esta categoria refere-se, sobretudo, “à necessidade que os indivíduos têm de realizar as suas potencialidades e de se transformarem, através de atos, naquilo que julgam ter capacidade.” (Gomes & Borba, 2011: 259).

A provar tal autorrealização, está a menção asseverada pelo entrevistado E6, onde afirma que uma das motivações (intrínsecas) para o exercício de tal cargo deve-se ao “*(...) gosto que eu tenho por estar à frente do núcleo (...)*” (E6). Outro coordenador, refere “*(...) a possibilidade de construir algo de novo e pôr um pouco o meu cunho pessoal, a minha visão para um espaço que foi criado de raiz*” (E7) como sendo a fonte de energia motivacional que move a sua atividade, ou seja, a sua motivação “*(...) tem a ver um pouco com a construção e o crescimento do próprio núcleo.*” (E7). Já o coordenador E2, preferiu enveredar por uma abordagem tanto sucinta quanto profunda, ao referir que a sua motivação baseia-se em três fatores essenciais: “*Primeiro aprender, segundo conhecer as pessoas, terceiro fazer melhor.*” (E2).

Embora passível de algumas interpretações, esta citação transporta em si uma vontade intrínseca de uma aprendizagem contínua e de envolvimento com o intuito de ser mais capaz e de melhorar a sua performance, indo assim, ao encontro das características de desenvolvimento

e crescimento pessoal contíguas às necessidades de autorrealização.

Os coordenadores E1 e E3, ao longo da entrevista, embora não tão peremptórios, também evidenciaram sentimentos de conforto e motivação para o exercício dos cargos que podem ser traduzidos em algumas características inerentes ao patamar mais alto da pirâmide de Maslow. No entanto, torna-se notório o atingimento do nível das necessidades de auto-estima. O coordenador E1 deixa muito claro que se não se sentisse capacitado nem motivado para o exercício desta função “*(...) deixava o cargo (...)*” (E1) demonstrando assim uma profunda convicção das suas capacidades aliadas ao respeito por si mesmo e reconhecimento da sua identidade (auto-estima). Em consonância com esta convicção está o coordenador E3, como já referenciado anteriormente, quando admitiu que “*tinha as condições para fazer aquilo que me estavam a pedir (...)*” (E3).

Recompensas

A recompensa, por norma, é associada ao ato de reconhecimento de um indivíduo face à sua determinação e comportamento relevante perante uma determinada tarefa ou função, com efeitos notórios na motivação. Não muito longe da generalização, o termo recompensa, aliado à prestação laboral, está muitas das vezes intimamente relacionado com a remuneração e esta, por sua vez, acoplada à motivação. Segundo Teixeira (2013), são muitos os agentes do campo da gestão organizacional que tendem a colocar a remuneração pecuniária nos lugares cimeiros da escala motivacional, ao invés dos especialistas da área comportamental que a

colocam nos últimos lugares dessa mesma escala. O mesmo autor salienta ainda que, não havendo verdades absolutas relativamente a este assunto, talvez nenhum deles esteja totalmente correto.

Herzberg (citado por Carvalho *et al.*, 2014; Chiavenato, 2004; Carlotto & Braun, 2014) considera que os aumentos salariais, os prêmios ou a redução do tempo de trabalho, enquanto fatores higiénicos, são tidos como incentivos de impacto motivacional reduzido e de curta duração. Por outro lado, os incitamentos advindos da responsabilidade depositada, progresso, crescimento, realização pessoal, reconhecimento ou o trabalho em si, são apontados como fatores motivacionais cuja significância poderá atingir elevados índices de satisfação e de longa duração quando devidamente alimentados. (Gomes & Borba, 2011; Teixeira, 2013; Carlotto & Braun, 2014).

Ao emergirmos em outras teorias decorrentes da órbita motivacional encontram-se apontamentos que convergem de modo amplificado com os estudos de Herzberg (citado por Carvalho *et al.*, 2014; Chiavenato, 2004; Carlotto & Braun, 2014), como são exemplo os estudos levados a cabo por Deci (citado por Gomes & Borba, 2011) (principal referência) que culminaram na teoria da avaliação cognitiva. Estes estudos, para surpresa de muitos investigadores, concluíram que a presença de recompensas extrínsecas, como o dinheiro, tinha efeitos negativos sobre a motivação intrínseca (Gomes & Borba, 2011).

De todos os coordenadores de núcleo entrevistados, nenhum deles apontou a vertente monetária como um fator motivacional no exercício das suas funções. Por outro lado, somente o coordenador E8 considerou a redução de tempo lectivo como

uma recompensa (ou forma negocial) para a aceitação do cargo. No entanto, tal como veremos adiante, este “negócio” acabou por não surtir o efeito desejado, transformando-se numa espécie de recompensa desmotivante.

Sendo o CEPAM, uma escola pública de ensino artístico, não lhe é conferida qualquer autonomia para atribuição, aos seus funcionários, de qualquer tipo de recompensa pecuniária, seja ela em forma de prémio ou aumento salarial que vá além das tabelas salariais em vigor, tendo em conta a formação académica do funcionário e a sua antiguidade na instituição. Este facto justifica de certo modo a irrelevância dada pelos entrevistados à recompensa associada ao sistema de remuneração. Consciente desta vicissitude, o entrevistado E7 ilustra, sem qualquer margem para dúvida, que no exercício da função de coordenador de núcleo as “[...] recompensas materiais não existem [...]” (E7).

No entanto a redução de tempo letivo, embora raramente mencionada pelos coordenadores entrevistados, estando prevista no RI do CEPAM, poderá (ou não) ser vista como uma forma de recompensa aos coordenadores. A este propósito, e incidindo particularmente sobre os coordenadores que mencionaram tal redução, vale a pena fazer referência a uma perspetiva que elucida bem o impacto duvidoso desta(s) ‘recompensa(s)’:

“[...] Em termos de numerários nada, porque eu dou menos aulas para os meus alunos que necessitam das aulas, eu tenho que diminuir a quantidade das horas para exercer a função do coordenador, por isso, é que os meus alunos estão prejudicados. Eu neste caso também estou prejudicado!” (E4).

Embora esta afirmação, aparentemente, possa iludir que o coordenador em questão seja prejudicado monetariamente por exercer o cargo de

coordenador, a verdade é que o mesmo quer com isto confirmar que não auffer de qualquer reforço monetário extra por um lado, e por outro acaba por prejudicar os seus alunos ao aceitar tal função.

Por sua vez, o coordenador E5, embora não se sinta motivado para o cargo, considera que, a existir recompensas advindas do exercício do cargo de coordenador, estas são do foro intrínseco: *“Recompensas? Eu aqui sinceramente se fosse a pensar muito não haveria muitas, mas intrínsecas provavelmente terei algumas (...)”* (E5).

A recompensa intrínseca atrás mencionada está sobretudo relacionada com a possibilidade de interação e de dar um pouco de si em prol do núcleo na procura da satisfação da comunidade educativa. Este coordenador clarifica que *“Quando a gente sente que temos um problema com os pais, com os alunos e conseguimos resolver alguma coisa, conversar com eles e fazê-los entender e resolver algo, claro que isso nos dá uma motivação intrínseca.”* (E5).

Em consonância com este modo de recompensa (dita) intrínseca está o entendimento da maioria dos interlocutores entrevistados, como comprovam as seguintes evocações:

“Para mim as recompensas (...) é o resultado do trabalho que está a demonstrar à tua equipa ou à tua escola que tu lideras, ou os teus alunos que tu ensinas, e claro que para mim a motivação que estamos a ver é que o núcleo está a crescer (...)” (E1).

“(...) enquanto coordenador é ver que aquele núcleo não morreu (...) A maior recompensa para mim são as experiências pessoais que nós demos, que eu dei enquanto coordenador (...)” (E2).

“(...) a satisfação de que fazemos coisas diferentes que vamos ao encontro das expectativas é sempre bom, é bom!” (E3).

“Sinto-me recompensado (...) por ver de facto a satisfação de todos.” (E6).

“(...) isto é mais recompensa motivacional (...) também uma das recompensas que eu tenho neste cargo tem a ver com a própria aprendizagem.” (E7).

Destas alusões, descortina-se que os coordenadores reconhecem a sua capacidade de levar por diante a sua função e sentem-se recompensados pelo trabalho desenvolvido graças à sua determinação e responsabilidade incutida para esse fim.

Postas estas interpretações, importa ainda fazer referência a duas das teorias de processo da esfera motivacional, a teoria de avaliação cognitiva de Deci (citado por Gomes & Borba, 2011) e a teoria do reforço de Skinner (citado por Teixeira, 2013; Michel, s/d). Primeiramente, podemos considerar que estes coordenadores comportam em si as duas necessidades básicas advindas da teoria de avaliação cognitiva de Deci, a necessidade de competência e a autodeterminação, que estão na base do comportamento intrinsecamente motivado do indivíduo (Gomes & Borba, 2011).

Por outro lado, podemos fazer uma breve referência à recompensa reiterada pelos coordenadores de acordo com a teoria do reforço de Skinner. Embora esta teoria seja classificada por alguns críticos como manipulativa e autocrática da gestão do pessoal dada a incidência sobre a técnica de modificação do comportamento, a verdade é que podemos tirar algumas ilações advindas desta teoria com notórios reflexos nas atitudes dos coordenadores de núcleo. Uma das terminantes conclusões desta teoria é que “o comportamento que é recompensado tende a ser repetido, enquanto o comportamento que é punido tende a ser eliminado.” (Teixeira, 2013: 202). Daqui podemos

discernir que os coordenadores sendo intrinsecamente recompensados pelo exercício do cargo, tenderão a replicar os comportamentos que provocam tal recompensa.

Note-se que segundo esta teoria, a punição a um comportamento não desejado deve ser evitado, uma vez que essa atitude poderá contribuir substancialmente para o desenvolvimento de sentimentos de constrangimento e ações de revolta por parte dos indivíduos castigados (Teixeira, 2013).

Importância e reconhecimento do cargo de coordenador de núcleo

O reconhecimento está intimamente associado ao elogio, sendo esta uma das recompensas preferidas dos colaboradores e, como tal, um dos principais fatores motivacionais a ter em consideração no seio duma organização (Fachada, 2014).

São várias as teorias advindas da esfera motivacional que enfatizam o reconhecimento como uma das ferramentas para a manutenção ou potencialização da motivação do indivíduo. Tanto as necessidades de estima da hierarquia das necessidades de Maslow, os fatores motivacionais da teoria bifatorial de Herzberg ou as necessidades de crescimento da teoria ERG de Alderfer, enquanto teorias de conteúdo, são exemplos paradigmáticos dessa realidade, prevendo nos seus alicerces basilares o reconhecimento, a par de outros, como elemento fundamental para a sua sustentação (Gomes & Borba, 2011; Teixeira, 2013; Carlotto & Braun, 2014; Fachada, 2014; Rocha, 2010).

Segundo a teoria bifatorial de Herzberg, o reconhecimento é tido como um dos cinco fatores, identificados nos seus estudos (realização; reco-

hecimento; responsabilidade; tarefas variadas; crescimento), que relevam situações positivas dos colaboradores no desempenho das suas funções, e conseqüentemente nas suas motivações. Dito de outro modo, o reconhecimento é um dos fatores que geram satisfação e é intrínseco ao trabalho propriamente dito (Gomes & Borba, 2011).

Importância e reconhecimento dada pela Direção do CEPAM

Do universo das entrevistas realizadas aos coordenadores de núcleo constata-se que todos, sem exceção, atribuem uma importância significativa ao cargo, independentemente da relação que tenham com o mesmo.

Dando seguimento a essa valorização do cargo, importa saber qual o entendimento e reconhecimento dado pela direção do CEPAM, quer da perspetiva direta da diretora do CEPAM quer da perspetiva percecionada pelos coordenadores entrevistados.

Assim sendo, a diretora do CEPAM afirma categoricamente que *“(..) os coordenadores são fundamentais e dou toda a importância nesse aspeto. (...) Para mim, o ponto de ligação com os núcleos são os coordenadores.”* (E9).

Perante tal afirmação, não restam quaisquer dúvidas quanto ao reconhecimento e importância dada pela direção ao cargo de coordenador de núcleo. Em alinhamento com esta asserção está o sentimento manifestado pelo entrevistado E7: *“Acho que o cargo é devidamente reconhecido. Por um lado, a direção do CEPAM revê nos seus coordenadores a importância para a gestão do espaço, visto que a direção está mais ou menos longe de*

cada núcleo que tem.” (E7).

Outro coordenador, perante as suas evidências, sentencia que “[...] a forma como estou a trabalhar, eu estou a sentir que a direção considera este cargo bastante importante, e eu espero que isto seja assim na realidade [...]” (E1).

Fazendo um parêntese às relevâncias atrás mencionadas, impera neste momento fazer alusão à importância deste cargo enquanto necessidade organizativa e consequente delegação de competências (através da nomeação) no âmbito de uma instituição como o CEPAM. De acordo com Carvalho *et al.* (2014), qualquer estrutura organizacional necessita de aplicar a delegação de competências de várias ordens, sendo esta ocorrência da responsabilidade do superior hierárquico. A delegação de competências, normalmente alicerça-se no reconhecimento quer das aptidões quer na confiança depositada num colaborador (Fachada, 2014). Logo, daqui conclui-se que o simples ato de delegar ou (no caso dos coordenadores de núcleo) nomear, poderá ser por si só uma privilegiada ferramenta de reconhecimento e consequentemente um fator promotor da motivação. (Ibidem).

Refira-se, que nestes casos, embora o exercício de tomada de decisão possa “estar circunscrita a assuntos específicos ou, em situações claramente identificáveis, no todo organizacional” (Carvalho *et al.*, 2014: 145), não deixa de ser relevante o evidente reconhecimento através do ato de delegação ou nomeação.

Dando seguimento às perceções dos restantes coordenadores entrevistados, o informante E2 optou por salientar as diferenças incutidas por esta direção relativamente às homólogas anteriores. Este alegou que “Nesta atual fase de coordenação

noto que há muito mais interajuda pela parte da direção, eu antes sentia-me, desculpa-me a expressão, sozinho [...]” (E2).

Desta alusão, subentende-se que na perspetiva deste coordenador, tal como na dos entrevistados anteriormente citados, a atual direção mobiliza e concretiza esforços em afiançar a importância e reconhecimento pelo cargo de coordenador de núcleo.

Contudo, em relativa dissonância com os entendimentos vinculados até então, está a opinião do coordenador E5 que, com a sua frontalidade que lhe foi característica ao longo da sua entrevista, vaticinou que:

“[...] acho que se faz parecer que se dá uma grande importância aos coordenadores. Eu, pessoalmente não vejo, não vejo isso, portanto não acho que se dá importância que se faz crer que se dá.” (E5).

Esta asserção, conjuntamente com muitas outras do mesmo coordenador, confirma a existência de uma certa incompatibilidade entre este e a direção do CEPAM, com influências notórias na motivação e consequentemente no desempenho do cargo. De certa forma, esta incompatibilidade, visto de outro prisma, encontra eco na visão de Vasconcelos (2002) quando associa o conservatório a um campo estratégico policentrado. Esta imagem visa sobretudo mostrar o seu funcionamento anárquico “por interação espontânea, policentrada, tem uma multiplicidade de centros de poder autónomos e/ou semi-autónomos, e ao mesmo tempo cêntrica, porque dispõe de um centro de decisão.” (Vasconcelos, 2002: 160). Como já manifestado anteriormente, este coordenador (E5) entende que o bom funcionamento de uma coordenação terá de ser alimentado pelo poder, que no entanto

não dispõe. É nesta perspetiva, de falta do poder efetivo desejado, que se vislumbra o mote para o atrito subjacente ao sentimento de não reconhecimento (por parte da direção) evidenciado pelo mesmo coordenador.

Não tão radical nem incisivo como o seu homólogo anterior está o entendimento do entrevistado E6, que por um lado não hesita em reconhecer que a direção do CEPAM “[...] *de uma forma inicial há um forte apoio, isto é, dão importância ao coordenador e dão apoio nesse sentido (...)*” (E6), mas por outro, evidencia que, “[...] *quando se organiza atividades, sejam elas audições, sejam concertos, esse apoio não se sente.*” (E6). Sabendo previamente que uma das funções mais referenciadas pela generalidade dos coordenadores entrevistados incide particularmente sobre a organização de atividades pedagógicas nos núcleos, percebe-se que este apoio (ou falta dele) poderá ter um impacto significativo e refletir, de modo amplificado, o reconhecimento percebido pelos coordenadores de núcleo.

O coordenador E3 enfatizou que o facto deste ser “[...] *um cargo de confiança por parte da Direção (...)*” (E3) já transporta em si um reconhecimento inerente ao cargo e à pessoa que desempenha as respetivas funções. Por seu turno os entrevistados E4 e E8, quando indagados diretamente a se pronunciar sobre este ponto em questão, preferiram focar outras perspetivas tais como a transmissão e realização de ideias ou método de seleção que, embora válidas não são relevantes para a especificidade deste ponto. No entanto, estes não deixaram de reconhecer a importância dada pela direção relativamente ao cargo que ocupam.

No seguimento desta abordagem motivacional através da importância e reconhecimento dado por

parte de um superior hierárquico a um cargo ou função de um determinado colaborador, interessa aqui fazer uma ressalva às teorias X e Y desenvolvidas por McGregor (citado por Chiavenato, 2004; Carvalho *et al.*, 2014) no que concerne à natureza humana em relação à sua motivação. A teoria X, incitada por muitos líderes e gestores, assenta na ideia que o ser humano não gosta de trabalhar, evita assumir responsabilidades, não têm capacidade criativa e acima de tudo assume o trabalho como forma de garantir segurança e recompensas económicas (Chiavenato, 2004; Teixeira, 2013). Esta ideia preconcebida e preservada por muitas hierarquias superiores acaba por se implantar e enraizar nas organizações quando não são aplicados, por parte das lideranças, sentimentos sinceros de reconhecimento, confiança, apreciação ou admiração (entenda-se necessidades de estima) pelo desempenho dos seus colaboradores (Ibidem). Logo, daqui depreende-se que o emprego de uma atenção redobrada ao reconhecimento ou outras necessidades de estima (proclamadas por Maslow) poderão incitar e potencializar sentimentos vigentes na teoria Y de McGregor que, ao invés da teoria X, sustenta-se na base que o ser humano gosta de trabalhar, aceitam e até procuram responsabilidades, são capazes de se autodirigir e autocontrolar, empenham-se na prossecução de objetivos e participam com imaginação e criatividade na solução dos problemas da organização (Ibidem).

O reconhecimento, seja ele direto ou através da valorização, agradecimento ou elogio por parte das lideranças, tende a gerar um efeito altamente motivacional no desenvolvimento dos indivíduos e nas suas relações. As suas implicações dão origem a

elevados níveis de satisfação, melhoria substancial do clima emocional, para além de incitar o aumento da criatividade e colaboração dos intervenientes na organização (Fachada, 2014).

Considerações Finais

Uma das primeiras perceções constatadas no âmbito deste estudo de caso prende-se com acir-cunstância de não se conseguir efetivar uma conclusão generalizada de factos. Cedo se percebeu que algumas das perspetivas dos coordenadores entrevistados, e até da própria diretora, em diversos momentos, foram notoriamente díspares e difusas, contribuindo para uma perfusão de entendimentos de índole individual, evidentemente não generalizáveis. No entanto, esta (pseudo) adversidade em nada prejudica a intenção em estudo, muito pelo contrário, segundo Bell (2010) os estudos com dimensões do género aqui explanado, quando bem sustentados, poderão “informar, esclarecer e oferecer uma base para as decisões de política educativa no interior de uma instituição. Neste sentido, tais estudos podem ser inestimáveis.” (Bell, 2010: 181).

Da análise de dados aqui exposta, podemos concluir o seguinte:

– **A Diretora do CEPAM tem consciência da importância do cargo de coordenador de núcleo para a carreira dos professores.** Sendo esta uma forma legítima e eficaz de despoletar a motivação intrínseca nos docentes (através do crescimento, reconhecimento, responsabilidade, progresso, confiança, apreciação, orgulho e realização), a diretora do CEPAM proporciona condições e formula convites no sentido de que estes possam evoluir

na carreira.

– **Dos oito coordenadores de núcleo entrevistados, três manifestaram claramente não ter qualquer motivação para o cargo.** Embora este cargo, como enunciado anteriormente, possa ser visto como um potencializador da motivação dos professores, a verdade é que, de momento, não suscita qualquer interesse nem motivação por parte de três coordenadores de núcleo entretanto em funções.

Por outro lado, os restantes cinco coordenadores indiciam sentimentos motivacionais (uns mais do que outros), de acordo com os pressupostos enquadrados no patamar cimeiro da hierarquia das necessidades de Maslow – autorrealização.

– **A maioria dos coordenadores de núcleo não atribui qualquer importância às recompensas extrínsecas (dinheiro ou redução letiva) na sua motivação.** No seguimento de algumas teorias do âmbito motivacional, tais como a hierarquia das necessidades de Maslow, teoria bifactorial de Herzberg, teoria ERG de Alderfer, ou numa perspetiva mais radical, das asserções advindas da teoria de avaliação cognitiva de Deci, conclui-se que os coordenadores de núcleo convergem para a ênfase dos pressupostos consumados nas mesmas. De acordo com estas teorias, as ações (ou recompensas) que despoletem os sentimentos de realização pessoal ou de reconhecimento, por exemplo, tendem a ter um impacto mais significativo e duradouro na motivação dos indivíduos. Ao invés destas, as recompensas extrínsecas normalmente garantem uma eficácia a curto prazo, para além de, em alguns casos, desencadear efeitos pouco abonatórios sobre a própria motivação intrínseca.

– A motivação da maioria dos coordenadores está intimamente relacionada com a possibilidade de interação e de dar um pouco de si em prol do núcleo na procura de satisfação da comunidade educativa. Deste modo confirma-se que a motivação dos coordenadores de núcleo é de cariz intrínseco, sendo balanceada pelo sucesso de cada núcleo, em prol de uma formação digna e adequada dos seus alunos, e pela satisfação demonstrada pela comunidade de acordo com o trabalho entretanto desenvolvido.

– A diretora do CEPAM confessou ter algumas dificuldades em nomear coordenadores de núcleo. Tal como já referido anteriormente, muitos dos professores convidados pela diretora a aceitar tal desafio, tendem em decliná-lo. São notórios os esforços desenvolvidos pela diretora no sentido de inverter tal situação, porém, de acordo com algumas das posições manifestadas pelos três coordenadores sem motivação para o cargo, verifica-se que tais esforços não são suficientemente aliciantes para uma aceitação intrinsecamente motivada do cargo.

– Todos os coordenadores, sem exceção, atribuem uma importância significativa ao cargo, independentemente da relação que tenham com o mesmo. Perante os diversos cenários explanados pelos diferentes intervenientes (inclusive a diretora do CEPAM), não restam quaisquer dúvidas quanto à importância e pertinência do cargo de coordenador de núcleo no seio de uma instituição como o CEPAM. Realce-se o facto, deste ter sido o único aspeto em que se obteve a opinião unânime dos entrevistados.

– A diretora do CEPAM considera o cargo de coordenador de núcleo como fundamental, ad-

mitindo ser este o ponto de ligação com os núcleos. Esta é, sem margem para qualquer dúvida, a forma mais evidente de reconhecimento para com o cargo de coordenador de núcleo. A atestar esta posição, a maioria dos coordenadores admite efetivamente tal reconhecimento, embora alguns deles não deixem de reportar algumas fragilidades na respetiva atitude, por exemplo, no que concerne ao acompanhamento de atividades (audições, concertos, etc.) promovidas pelos coordenadores nos respetivos núcleos.

Referências Bibliográficas

- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. (4.ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação* (5.ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carlotto, M. & Braun, A. (2014). Atitudes no Ambiente de Trabalho: Motivação, Satisfação e Implicação Organizacional em Gonçalves, S. (Coord.). *Psicossociologia do Trabalho e das Organizações: Princípios e práticas*. Lisboa: Pactor.
- Carvalho, L., Bernardo, M., Sousa, I. & Negas, M. (2014). *Gestão das Organizações – Uma abordagem integrada e prospectiva*. Lisboa: Edições Sílabo.
- CEPAM (2013). *Projecto Educativo. Formar cidadãos para as artes e profissionais de excelência*. Funchal: CEPAM.
- CEPAM (2011). *Regulamento interno do Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira*. Funchal: CEPAM.
- Chiavenato, I. (2004). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. (7.ª ed.). Rio de Janeiro: Elsevier Editora.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*.

Porto: Edições Asa.

- Fachada, O. (2014). *Liderança – A prática da liderança. A liderança na prática*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ferreira, A., Diogo, C., Ferreira, M., & Valente, A. (2006). “Construção e validação de uma Escala Multi-Factorial de Motivação no Trabalho (Multi-Moti).” em *Comportamento Organizacional e Gestão*, 12 (2), 187-198.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor – Projectos e Edições, Lda.
- Fortin, M., Côté, J., Filion, F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Gomes, D. & Borba, D. (2011). Motivação no trabalho em Gomes, D. (Coord.). *Psicologia das organizações do trabalho e dos recursos humanos*. (pp. 241-319). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Gonçalves, C. (2014). *Cultura y clima organizacional: La motivación y las competencias de gestión de líderes*. Einbeck: Publicia.
- Michel, S. (s/d). *Gestão das Motivações*. Porto: Rés Editora.
- Rego, A. & Cunha, M. P. (2007). *A essência da liderança: Mudança, Resultados, Integridade* (3.^a ed.). Lisboa: Editora RH.
- Rocha, J. A. (2010). *Gestão de Recursos Humanos na Administração Pública*. Lisboa: Escolar Editora.
- Teixeira, S. (2013). *Gestão das Organizações*. (3.^a ed.). Lisboa: Escolar Editora.
- Vasconcelos, A. (2002). *O Conservatório de Música: Professores, organização e políticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Yin, R. (2001). *Estudo de caso. Planejamento e Métodos*. (2.^a ed.). Porto Alegre: Bookman.