

FLÁVIA MARIA CRUZ MOTA

**MOTIVAÇÃO DOS ESTUDANTES E PROFESSORES
NO ESPAÇO ESCOLAR**

Orientadora: Prof.^a Doutora Maria Eduarda Margarido Pires

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2016

FLÁVIA MARIA CRUZ MOTA

**MOTIVAÇÃO DOS ESTUDANTES E PROFESSORES
NO ESPAÇO ESCOLAR**

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Administração Escolar, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Orientadora: Prof.^a Doutora Maria Eduarda Margarido

Coorientadora: Prof.^a Doutora Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2016

FLÁVIA MARIA CRUZ MOTA

**MOTIVAÇÃO DOS ESTUDANTES E PROFESSORES
NO ESPAÇO ESCOLAR**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação Almeida Garrett para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em _____.

Prof. Doutor Carlos Carranca – Presidente

Prof.^a Doutora Nilza Henrique - Arguente

Prof.^a Doutora Maria Eduarda Margarido Pires - Orientadora

Prof.^a Doutora Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida - Coorientadora

Lisboa

2016

*A alegria não chega apenas no encontro do achado,
mas faz parte do processo de busca. E ensinar e
aprender não pode dar-se fora da procura, fora da
boniteza e da alegria*

(Paulo Freire).

Dedico esta dissertação a Deus e tudo o que Ele representa na minha vida. Ele tem sido o meu refúgio e a minha fortaleza nos momentos de angústia.

Aos meus pais, Jarbas Mota e Domitila Mota (In memoriam), que me ensinaram a superar as dificuldades da vida e sempre acreditaram em mim, me conduzindo pelo caminho da verdade, da fé e da educação.

Aos meus filhos, Arthur, Danilo e Alexandra, por estarem sempre me acompanhando, com paciência, compreensão e sobretudo amor.

AGRADECIMENTOS

Início meus agradecimentos a Deus, que me abençoa todos os dias, me dando forças para realizar mais um sonho e por ter colocado pessoas tão especiais ao meu lado, que me auxiliaram nessa caminhada.

A minha família, especialmente a meus pais Jarbas e Domitila (*In memoriam*), que mesmo não estando comigo presentes, estão nos meus pensamentos sempre. Meu infinito agradecimento pelo exemplo de vida, e por terem sempre me incentivado a ter dedicação aos estudos. Aos meus filhos amados: Arthur, pela paciência com que me ajudou a concluir este trabalho; a Danilo, com o carinho que exercia alguns afazeres para que eu tivesse tempo de estudar; Alexandra, me dando coragem e por compreender minhas ausências. Ao meu irmão Hélio e minha irmã Conceição, no apoio e por terem acreditado na realização de mais um objetivo alcançado. Por meus sobrinhos Hélio Jr., Henrique e Ananda, que contribuíram com a presença, consideração e carinho por mim.

À Professora Doutora Maria Eduarda Margarido, orientadora dessa dissertação, por me dar as devidas orientações para a conclusão e apresentação desta pesquisa.

À Professora Doutora Maria das Graças Ataíde de Almeida, coorientadora desta dissertação, por sempre se fazer presente, me dando segurança e confiança do começo ao fim deste trabalho, além de ter me propiciado, com sua convivência, compartilhar momentos que me fortaleceram como pessoa. Grande intelectual que admiro muito! Meu eterno agradecimento, respeito e carinho.

Ao Professor Mestre, o estatístico Alessandro Henrique da Silva Santos, por sua colaboração na análise dos dados quantitativos através dos softwares EPI, INFO e SPSS.

A todos os professores/as deste curso de mestrado pelos ensinamentos, convivência e troca de experiências.

Ao ESEAG pela oportunidade de realização do curso de mestrado.

Às minhas amigas do mestrado, Fábila Barbosa, Maria José, Eveline Rossi, e ao amigo Ednaldo Silva, pelo apoio, amizade, pelo incentivo e força que me deram para a realização deste trabalho.

Aos colegas de turma, por compartilharem diversos momentos e experiências que ficarão guardados na memória e no coração.

Às minhas amigas Marinalva Francisca e Maria Aguiar, que por muitas vezes me deram força para que eu concluísse este trabalho.

A todas as professoras, amigas e companheiras de profissão, que aceitaram participar

desta investigação, realizando as entrevistas.

Aos alunos que responderam os questionários. Uma contribuição bastante significativa, pois sem essa participação seria impossível a realização desta pesquisa e a construção desta dissertação.

Por fim, a todos aqueles que direta ou indiretamente participaram desse meu momento de crescimento pessoal, intelectual e profissional.

RESUMO

Mota, Flávia Maria Cruz (2016). MOTIVAÇÃO DOS ESTUDANTES E PROFESSORES NO ESPAÇO ESCOLAR. Lisboa, 154 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, ESEAG

A motivação no contexto escolar é um tema atual discutido na educação em diferentes espaços culturais. Esse trabalho apresenta o construto motivação à luz da Teoria da Autodeterminação (Ryan & Deci, 1981) em relação à motivação dos alunos. Referindo-se a motivação do professor, nos fundamentamos na teoria de Huberman (1992) e nas teorias da motivação com base em Marlow (1954), Herzberg (1959) e McGregor (1960). A pesquisa foi realizada com os alunos e professores de duas escolas públicas municipais da cidade do Recife-PE, do 5º ano do Ensino Fundamental. A investigação utilizada foi qualitativa e quantitativa. O presente estudo, pensado a partir da análise destes dados, evidenciaram que a maioria dos alunos entrevistados se revelou motivados intrinsecamente para aprender. Quanto às professoras entrevistadas, evidenciou-se o construto motivação para ensinar, mediante ao compromisso com a aprendizagem do aluno, acreditando-se que com a educação conseguimos influenciar na formação do cidadão, mesmo diante de toda problemática e falta de investimento por parte dos governantes.

Palavras-chave: Motivação, Cultura escolar, Teoria da Autodeterminação.

ABSTRACT

Mota, Flávia Maria Cruz (2016). MOTIVATION OF STUDENTS AND TEACHERS IN THE SPACE SCHOOL. Lisbon, 154 p. Dissertation (Masters in Educational Sciences) – Post-graduate Program in Education Sciences, ESEAG.

Motivation in the school context is a current topic discussed in education in different cultural spaces. This research presents the motivational construct in the light of Self-Determination Theory (Ryan & Deci, 1981) about student motivation. Regarding to the teacher motivation, this study had Huberman theory and theories of motivation based in Marlow (1954), Herzberg (1959) and McGregor (1960) as its main scientific supports. The survey was conducted with students of the 5th grade of elementary school and their teachers in two public schools of Recife city, Pernambuco State. The research employed both qualitative and quantitative criteria. From the analysis of data, this study presented that most students interviewed proved to be intrinsically motivated to learn. As for the teachers interviewed, there was the presence of the motivation construct to give classes ensured by the commitment with the student learning. In conclusion, from school education, teachers are able to influence the formation of citizens even in the face of several problems and the lack of governmental investments.

Keywords: Motivation, School Culture, Self-Determination Theory.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Análise do Discurso

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APA – American Psychological Association

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMA – Escala Motivacional Acadêmica

ED – Excerto de Depoimento

FD – Formação Discursiva

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

PE – Pernambuco

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SPSS – Statistical Packet for the Social Science

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I: A ESCOLA, ESPAÇO EDUCACIONAL.....	21
1.1 ESCOLA E CULTURA ESCOLAR.....	26
1.2 O COTIDIANO ESCOLAR COMO UM ESPAÇO SOCIOCULTURAL.....	29
CAPÍTULO II: MOTIVAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR.....	33
2.1 ABORDAGENS DAS TEORIAS MOTIVACIONAIS.....	36
2.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO.....	41
2.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS TEORIAS DA MOTIVAÇÃO NO TRABALHO.....	51
2.5 MOTIVAÇÃO DO PROFESSOR PARA ENSINAR: SATISFAÇÃO/ INSATISFAÇÃO PROFISSIONAL.....	54
2.6 O PAPEL DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA MOTIVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	58
CAPÍTULO III: A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	65
3.1 OBJETIVOS.....	65
3.1.1 Geral.....	65
3.1.2 Específicos.....	65
3.2 HIPÓTESE.....	65
3.3 TIPO DE ESTUDO.....	65
3.4 <i>LOCUS</i> DA PESQUISA.....	67
3.5 INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	69
3.5.1 Questionário.....	69
3.5.1.1 Adaptação do questionário.....	70
3.5.2 Entrevista.....	71
3.6 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	74
3.7 ANÁLISE DOS DADOS.....	74
3.7.1 Instrumento de Análise dos Dados Quantitativos.....	74
3.7.2 Instrumento de Análise dos Dados Qualitativos.....	75
CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	79
4.1 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DA ANÁLISE QUANTITATIVA.....	79
4.1.1 Identificação Pessoal dos Alunos.....	79

4.2 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DO INSTRUMENTO QUALITATIVO.....	89
4.2.1 Formação Discursiva (FD): Identificação Pessoal e Profissional dos Professores	89
4.2.4 Formação Discursiva (FD) – Fatores de Satisfação/Insatisfação na Prática Docente	95
4.2.5 Formação Discursiva (FD) – Ações Motivadoras no Cotidiano Escolar	98
4.2.6 Formação Discursiva (FD) – As Relações Interpessoais na Prática Educativa.	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	106
APÊNDICE I - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA A ADAPTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO	I
APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO ADAPTADO	II
APÊNDICE III – GUIÃO DE ENTREVISTA.....	IV
APÊNDICE IV – CARTA-CONVITE PARA OS/AS PROFESSORES/AS.....	VI
APÊNDICE V - RESPOSTAS DA ENTREVISTA	VII

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Descrição das variáveis do questionário adaptado aplicado aos discentes.....	71
Quadro 2. Descrição das variáveis da entrevista aplicada aos professores.....	73
Quadro 3. Distribuição da Identificação Pessoal e Profissional das Professoras dos Anos Iniciais, Ensino Fundamental participantes da pesquisa.....	90
Quadro 4. Apresentação de ED dos docentes agrupados na FD “Escolha da Profissão e Motivação”.....	92
Quadro 5. Apresentação de ED das professoras, agrupadas na ED “Motivação e Prática Docente”.....	94
Quadro 6. Apresentação de ED dos professores agrupados na FD “ Fatores de Satisfação/Insatisfação na Prática Docente”.....	96
Quadro 7. Apresentação de ED das professoras, agrupadas na FD “Ações Motivadoras no Cotidiano Escolar”.....	98
Quadro 8. Apresentação de ED das professoras agrupadas na FD “ As Relações Interpessoais na Prática Educativa”.....	100

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição do perfil pessoal dos alunos avaliados.....	79
Tabela 2: Distribuição de frequências dos motivos para estudo dos alunos avaliados.....	82
Tabela 3: Distribuição de frequências dos costumes durante a prática do estudo.....	83
Tabela 4: Distribuição de frequências dos gostos dos alunos acerca das atividades escolares.....	84
Tabela 5: Distribuição de frequências da percepção dos alunos acerca do aprendizado na escola.....	85
Tabela 6: Análise descritiva do escore de motivação geral e segundo os domínios avaliados na escala de motivação.....	85
Tabela 7: Análise de correlação entre os escores de motivação avaliados no estudo.....	86
Tabela 8: Comparação do escore de motivação (média±DP) dos alunos segundo a escola onde estuda, o sexo, a idade e a estrutura familiar.....	88

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: <i>Continuum</i> de Autodeterminação.....	47
Figura 2: Localização do município do Recife.....	68
Figura 3: Distribuição do perfil escolar dos alunos avaliados.....	80
Figura 4: Distribuição dos alunos segundo o sexo.....	80
Figura 5: Distribuição dos alunos segundo a idade.....	81
Figura 6: Distribuição dos alunos segundo o tipo de família.....	81

INTRODUÇÃO

O interesse por investigar o constructo motivação originou-se de minhas experiências profissionais como docente e principalmente nas observações das falas de outros professores em vários espaços da escola, com destaque nas reuniões do conselho pedagógico, como o sentimento expressado pela maioria, a preocupação com alunos que apresentam pouca e quase nenhuma motivação para aprender, demonstrando muitas vezes em uma certa impotência diante da problemática exposta em seus discursos sobre essa realidade.

Por outro lado, percebemos que esse sentimento também tem afetado os docentes em sua maioria. Bzuneck (2009) comenta sobre a falta de pesquisas sistemáticas sobre esse perfil relacionado as séries ou anos escolares. Assim, visando atender a essa demanda, o presente trabalho de investigação tem como fio condutor o estudo e a investigação da motivação de professores e alunos no espaço escolar, considerando o cotidiano escolas, as relações interpessoais entre professores e alunos.

Algumas questões emergem para conduzir nosso trabalho de investigação. Quais os fatores que motivam professores para ensinar e os alunos para aprender? Como acontecem as relações interpessoais entre docentes e discentes no espaço educacional, e se esse relacionamento proporciona um clima de satisfação para o ensino e aprendizagem.

Esses questionamentos foram analisados diante do contexto científico, identificando os fatores motivacionais de professores e alunos no processo do aprender e ensinar.

“As tensões que atualmente vive o sistema educacional são expressão das transformações sociais e das novas exigências que se apresentam para a formação das novas gerações. O acesso a informação e ao conhecimento, as mudanças da família e dos próprios alunos, as modificações no mercado de trabalho, os valores sociais emergentes e a rapidez das mudanças são algumas características da sociedade do século XXI que afetam, sem dúvida, o exercício da atividade docente” (Marchesi, 2008, p.7).

É preciso considerar a escola em sua dimensão ecológica, que sofre influências – em seu interior – da sociedade na qual está inserida. Uma variedade de fatores socioeconômicos trazidos pelos alunos, os quais refletem a realidade em que estão inseridos, com os seus problemas, costumes, cultura própria, fazendo com que muitas vezes os professores cheguem ao ponto de insatisfação com a profissão, não tendo mais o encantamento profissional e não vislumbre soluções que os façam retornar ao sentimento de satisfação, sentirem-se motivados e consigam caminhar, objetivando no trabalho docente a sua importância para a sociedade. É nesse pensamento que no artigo *Cultura Escolar: Quadro Conceitual e Possibilidades de*

Pesquisa, Silva (2006) aborda a questão da Cultura Escolar considerando que,

“[...] a escola tem uma função social básica, que vai além de prestar serviços educativos. Logo, não pode ser entendida como uma organização social, pois essa figura burocrática está calcada na necessidade de gerir seu espaço e tempos particulares, o que, obviamente, contradiz as premissas que instituem a função social da escola, bem como o seu entendimento como um mundo social instituído de uma cultura própria” (Silva, 2006, p.203).

Consideramos a escola como uma organização que difere das outras instituições por ser ela responsável pela educação formal dos indivíduos, pensando na amplitude que abrange a escola, nas relações ordenadas conscientes e também das que se originam dentro desse espaço enquanto grupo social. Portanto é o ambiente escolar que vamos estudar, os fatores que motivam professores a ensinar e os alunos a aprender, observando as relações interpessoais existentes no cotidiano escolar. “Considerando a escola como um organismo vivo inserido em um ambiente próprio, [...] a escola como organização e em aprendizagem que, a semelhança dos seres humanos, aprende e desenvolve-se em interação” (Alarcão, 2001, p. 97).

Partindo dessa concepção, de toda a dinâmica que acontece no espaço escolar, essa organização educacional precisa promover uma aprendizagem de qualidade proporcionando um ambiente saudável para toda a comunidade escolar, objetivando preparar indivíduos capazes de ter um desenvolvimento intelectual satisfatório e serem incluídos no mercado de trabalho, como também formar um cidadão autônomo e capaz de atuar na sociedade.

Considerando a função social da escola, vemos a importância de se estudar a motivação para formar aprendizes permanentes, que pela vida toda continuem investindo na construção dos novos conhecimentos. Bzuneck (2009, pp. 14-15) cita a autora Stipek (1993), que relata sobre as pesquisas que apontam diferenças de problemas em função das séries (anos) de escolaridade. Comprovando que na pré-escola praticamente não acontecem problemas de motivação e, que nas primeiras séries ou primeiros anos do Ensino Fundamental podem surgir alguns problemas simples relacionados às novidades das demandas. Porém, na medida em que os estudantes sobem de série/ano, o interesse pela aprendizagem escolar diminui e instalam-se dúvidas sobre a capacidade de aprender certas matérias.

A Academia tem contribuído com os estudos sobre a motivação de professores e alunos no campo de investigação dessa temática, através de artigos, dissertações e teses consultadas. O recorte temporal se encontra entre os anos 2006 a 2013. Lawall (2009, VII Enpec), “Fases de desenvolvimento profissional de professores em situação de inovações curriculares no nível médio”, analisa as fases de desenvolvimento profissional baseado em

Hubermann; Lima (2011, X EDUCERE) “A Escola como organização aprendente e o processo de gestão na educação básica”, analisa a escola como organização e avalia as implicações do cenário contemporâneo sobre os modelos de gestão escolar; Silva, (2006, Educar, Curitiba) “Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa”, analisa e conceitua o que vem a ser Cultura Escolar; Alencar, (2007, UFPI) “As relações interpessoais entre professores e alunos mediando histórias de fracasso escolar: um estudo do cotidiano de uma sala de aula”, considerando a educação como processo social entendendo as relações que ocorrem entre professores e alunos no interior da sala de aula; Almeida (2012, ESEAG/PT), “A ação do diretor de turma na promoção do trabalho colaborativo no conselho de turma”, analisa a ação do diretor de turma na promoção de um trabalho colaborativo no conselho de turma; Almeida (2013, UEL), “Motivação de crianças com diferentes níveis de rendimento escolar: relações com variáveis de suas famílias”, investiga as relações entre os comportamentos dos pais e a escolarização dos filhos com ênfase na motivação para aprender; Almeida (2012, UEL), “A motivação do aluno no ensino superior: Um estudo exploratório”, pesquisa um aprofundamento teoria a respeito da motivação para aprender dos estudantes; Barbosa (2006, UEL), “A motivação do adolescente e as percepções do contexto social em sala de aula”, investiga as orientações motivacionais de adolescentes em relação com suas percepções do contexto social; Genari (2006, UNICAMP) “Motivação no contexto escolar e desempenho acadêmico”, pesquisa a existência de possíveis relações entre as orientações motivacionais e o desempenho acadêmico de alunos; Maciel (2012, UEL), “Motivação e intervenção em estratégias de aprendizagem para uma compreensão leitora”, avalia a medida em que uma intervenção com alunos pode neles promover avanços em estratégias de compreensão motora e motivação; Maieski (2011, UEL), “Motivação dos alunos dos anos iniciais de ensino fundamental”, avalia a motivação para aprender de crianças de primeira etapa do ensino fundamental; Mozini (2010, UNOESTE), “Motivação e satisfação no trabalho docente em uma instituição de ensino superior particular: estudo de caso”, estuda os fatores de motivação e satisfação no trabalho docente; Oliveira (2013, ESEAG/PT) “A liderança na promoção da melhoria da organização escolar”, analisa a escola como organização e um organismo vivo para Cultura Escolar; Sapina (2008, UL/PT), “Contributos da formação contínua para a motivação docente”, inscreve-se no domínio da formação contínua e no contributo que esta pode dar para a motivação dos professores; Silva (2011, ULHT/PT), “A interação professor-aluno nas salas de aula de inglês nos núcleos de línguas e culturas do estado de Pernambuco da GRE Recife-Sul”, compreende a interação professor aluno nas salas de aula de inglês; Silveira (2012, UNOESTE), “Motivação do professor como ferramenta

alavancadora da qualidade de ensino”, investiga as causas de insatisfação dos professores e os fatores de motivação em suas respectivas fases de carreira; Silvino (2009, UFMG), “Juventude e escola: reflexões dos jovens em torno da relação professor/aluno”, analisa a relação entre alunos e professores no contexto do cotidiano escolar; Oliveira (2008, UFRJ), “A motivação ética no processo de ensino/aprendizagem na formação de professores do ensino fundamental”, analisa as causas da desmotivação no ensino-aprendizagem baseando-se no fenômeno da desordem moral, denunciada por MacIntyre.

Diante desses trabalhos, destacamos as dissertações que mais nos auxiliaram na organização deste projeto investigativo. As dissertações de Maieski (2011), referente à motivação do aluno no ato de aprender, relevante a teoria sócio cognitivista. Mozini (2010) contemplando a motivação do professor na sua área profissional com os teóricos dessa área e as fases do desenvolvimento profissional. Antunes (2012), em sua pesquisa abordando o cotidiano escolar com a visão da cultura escolar e sua organização. E por fim temos o trabalho de Oliveira (2013), em que o autor comenta sobre as relações interpessoais entre professor e aluno no espaço escolar.

Em linhas gerais, trata-se de uma pesquisa com base em um estudo qualitativo e quantitativo, cujo recorte é o estudo e levantamento de fatores motivacionais, como também na satisfação/insatisfação da profissão de educador. Foram realizadas entrevistas com 10 (dez) professores de Ensino Fundamental que estavam lecionando em turmas de 5º ano. Como instrumento de coleta de dados, utilizamos a Técnica da Análise do Discurso de linha francesa (Pechêux, 1969 cit. in Orlandi, 1999). A investigação com os alunos foi realizada através do instrumento do questionário, numa perspectiva de identificar quais eram as motivações destes para estudar, aprender, tomando como base a Teoria da Autodeterminação.

As categorias eleitas se voltam para Escola/Cultura escolar; Relações Interpessoais e Motivação. Esta dissertação foi organizada em Introdução, 04 (quatro) capítulos e Considerações Finais.

No primeiro capítulo, “Escola/Espaço Educacional”, faz-se referência a instituição escolar como ambiente educacional e à sua função social sempre presente na construção e socialização do conhecimento. Contemplando também a cultura escolar, com o fazer da escola e suas práticas culturais e históricas na ação educacional. Ressaltando que no cotidiano escolar as tomadas de decisão na instituição, quer burocráticas, quer administrativas ou de caráter pedagógico, deverá estar sempre presente de forma eficaz no cotidiano de cada escola.

No segundo capítulo, “Motivação no contexto escolar”, abordaremos o conceito de motivação e a sua relevância para a prática educativa, em que o espaço escola sempre

vislumbre ações motivadoras para professores e alunos, contribuindo para uma educação de qualidade. A importância das relações interpessoais entre professores e alunos, sejam positivas, facilitando o bom desempenho da aprendizagem e do ensino na escola.

No terceiro capítulo, “Desenvolvimento da Pesquisa”, apresentaremos nosso caminho metodológico, a análise e discussão dos dados. Para isso abordaremos: a análise do discurso; a constituição dos quadros de depoimentos; o perfil dos professores e alunos como sujeitos de nossa investigação; formações discursivas; identidade e formação docente.

No quarto e último capítulo, “Apresentação e Discussão dos Resultados”, trabalhamos com apresentação e análise dos dados, empregamos como subsídio metodológico a análise do discurso e do questionário dos alunos que aponta para um perfil qualitativo da pesquisa, e de maneira quantitativa o Software Aplicativo SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) que permite organizar e resumir conjuntos de dados.

E por fim, nas Considerações Finais, através da análise dos resultados do estudo, destacamos aspectos significativos que caracterizam a especificidade sobre a motivação de professores e alunos no processo educacional no Ensino Fundamental anos iniciais, confrontando os questionamentos iniciais com os resultados da pesquisa empírica, trazendo reflexões construídas, sobretudo a importância da atenção sobre o tema, numa perspectiva para uma investigação futura na área da motivação, para que a educação desempenhe a sua verdadeira função na construção do cidadão social, político, cultural e íntegro, possibilitando assim uma sociedade mais ética e humana.

Adotou-se neste trabalho a norma APA (*American Psychological Association*) para citações e referência bibliográfica.

CAPITULO I: A ESCOLA, ESPAÇO EDUCACIONAL

CAPITULO I: A ESCOLA, ESPAÇO EDUCACIONAL

A origem histórica dos modernos sistemas escolares, a sua consolidação e desenvolvimento, está atrelada a revolução liberal e industrial que marcou o século XVII, podendo situar-se no tempo entre a Revolução Francesa e o fim da Primeira Guerra, em que Canário (2005) chama de época da “idade do ouro”, pois nesse período ocorreu o auge do capitalismo liberal, e também denominado de “tempo das certezas”, ou seja, um tempo considerado de harmonia entre a escola, o seu contexto externo e interno considerando suas diferentes dimensões. O plano externo da escola “das certezas” evidencia-se historicamente relacionado à produção de uma nova ordem política, social e econômica.

Segundo Buffa (1996), a escola em que conhecemos surgiu com a Revolução Industrial e Burguesa, com a transição do modo de produção artesanal para o fabril em seu sentido público. Para Mendonça (2011), a escola é a instituição mais importante para acontecer o processo de transmissão e assimilação dos conhecimentos sistematizados, para que o indivíduo venha a ser inserido na sociedade. Segundo as autoras, as novas formas de produzir, com as novas tecnologias e o avanço das ciências, fizeram com que criassem uma instituição para sistematização do conhecimento, necessidade também que aconteceu durante a Revolução Burguesa do século XVIII de democratizar, onde o Estado assumiu a obrigação de garantir o acesso de todos aos conhecimentos acumulados historicamente.

A escola, nasce com as demais instituições sociais, como projeto que tem origem nas demandas sociais em cada contexto histórico. Mendonça (2011) comenta que, historicamente, coube a instituição escolar a responsabilidade social de transmissão do conhecimento, trazendo essa característica como o objetivo da escola.

Mendonça (2011) traz uma crítica atual da sociedade, colocando em dúvida a função social de transmitir e socializar o conhecimento, demonstrando aspectos que se distanciam de seus objetivos. Portanto, pode-se dizer que a escola vivencia uma crise, pois a função social da instituição escolar passa por modificações devido os problemas sociais surgidos atualmente.

De acordo com Ramos do Ó (2001, pp. 8-9, cit. in Canário, 2005), a marca da escola nesse período é a da incorporação de princípios morais através de uma prática de liberdade e de autonomia. A disciplina escolar é vista como um conjunto de regras que são impostas pela força, mas como um processo de interiorização pessoal e de uma forma indutiva, ou seja, em que se é incitado a descobrir os princípios morais e assimilá-los. Por outro lado, vemos que o programa institucional, mais do que um processo de imposição coerciva de regras, deve ser

encarado como um tipo particular de relação social.

Canário (2005) descreve que politicamente a escola moderna apartou-se da Igreja no que diz respeito ao ensino, tornando-se instrumento de uma nova “religião laica” ou “cívica”, ficando em acordo com a construção das sociedades baseadas no liberalismo político. Nesse processo histórico, a escola desempenha um papel substancial para o Estado-Nação na construção da solidariedade de assegurar a união nacional a partir de uma educação moral, concebida numa cultura objetiva e universal, em que o Estado precisa manter uma certa moral, conservando certas doutrinas deste. E é com esse ponto de vista que a escola é considerada como “fábrica de cidadãos” e definida como uma instituição. A profissão do professor é vista de uma forma carismática, missionário, pois estão imbuídos em defender um bem comum.

Economicamente a escola participa historicamente na construção de uma sociedade industrial, tendo como referência o capitalismo livre concorrencial. Ela assume claramente, nessa sociedade de mercado livre, uma postura de controle estatal. Segundo Ramos do Ó (2001, p. 6, cit. in Canário, 2005), “cada escola está livremente obrigada a definir e trabalhar a sua identidade numa dinâmica que sobrepõe, em imagem única, as formas da totalização e da individualidade”. Significando que a escola conservava a obrigação de instruir o aluno para vender a sua força de trabalho, e não prepará-lo para a profissionalização.

Canário (2005) afirma que a invenção histórica dos sistemas escolares modernos corresponde a instituir e tornar hegemônica uma outra forma de aprender, a partir da criação de uma relação social, até então inédita, a relação “pedagógica” entre um professor e um aluno. Relação essa que tende, por um lado, a autonomizar-se das restantes relações sociais e, por outro, a tornar-se hegemônica, relativamente a outras modalidades de pensar e organizar as aprendizagens. Esse novo tipo de relação social, designada por “forma escolar”, pode ser, segundo Canário (2005), citando Vicente, Lahire e Thin (1994), caracterizada como uma submissão do aluno ao professor numa relação impessoal. A escola como um espaço fechado e objetivando a realização dos deveres, limitado a um espaço de tempo regulado, sem nenhum espaço para imprevistos, tudo metódico e o cumprimento rigoroso das regras.

Após a Segunda Guerra Mundial, houve um crescimento da oferta educativa escolar por conta do combinado do aumento da oferta (políticas públicas) e do aumento da procura pela educação (escola). Esse período, marcado pelo processo democrático, faz com que a escola deixe de ser elitista e passe a ser uma escola de massas. Canário (2005) denomina de “tempo de promessas”, em que à expansão quantitativa dos sistemas escolares estava interligada a euforia e otimismo em relação à escola, baseando-se em três promessas:

desenvolvimento, mobilidade social e igualdade. Em que Canário complementa: “Tendo como fundamento e referente a teoria do capital humano, as despesas com educação escolar configuravam-se como um investimento de retorno decisivo, quer do ponto de vista coletivo, quer do ponto de vista individual” (2005, p. 78).

Ocorreu então, entre os anos 50 e início dos anos 70 do século XX, um aumento espetacular em produzir bens, em que está atrelado as novidades científicas e tecnológicas. A esse período de crescimento econômico, um modelo de regulação econômico surgiu ficando conhecido como fordismo, que segundo Canário (2005), citando Mercure (2001), é caracterizado por produção de massa, um regime salarial crescente, e pleno emprego.

A conflitualidade social é amenizada através do papel regulador do Estado, que redistribui a riqueza em forma de bens e serviços sociais, nas áreas da saúde, educação, lazer e segurança. Este período de progresso se traduz a ideologia desenvolvimentista. Ocorreu então a chamada “explosão escolar”, que corresponde ao reconhecimento do crescimento dos sistemas educacionais como um fator econômico de suma importância. Havendo uma associação entre o progresso econômico e a qualificação escolar das populações, na visão da teoria do capital humano, em que o Estado desenvolvimentista gere o sistema educativo como uma grande empresa. Essa escola moderna surge com as contradições do capitalismo, e precisará enfrentar no processo histórico esse conflito permanente entre o objeto político e a intenção de exploração da classe trabalhadora.

As mudanças do processo de produção da sociedade capitalista produziram impactos na escola, devido a intensificação da divisão social do trabalho e suas especificidades expressas no taylorismo/fordismo, os quais trouxeram elementos profundos na produção material e subjetiva da sociedade (Mendonça, 2011). A escola de massas está atrelada a economia com a produção em massa, com o objetivo de realizar ganhos de produtividade através do incentivo à inovação tecnológica (Canário, 2005).

No início dos anos 1970 a sociologia identificou uma falência das promessas da escola, visto que, ela estava reproduzindo as desigualdades sociais existentes. No tocante à escola, como uma expansão rápida da escolarização de massas, ela não proporcionou um bem-estar nem para os países que se encontram desenvolvidos nem para os que estavam na eminência de desenvolvimento. A escola é encarada como um aparelho ideológico do Estado, que, através de mecanismos de violência simbólica, assegura a reprodução social das desigualdades (Canário, 2005).

O desapontamento com a escola ocorreu no final do século XX, em resultado das mudanças que afetaram o setor econômico, político e social, afetaram a juventude na sua

relação com a escola e com o mercado de trabalho, predominando o sentimento da incerteza. Isso aconteceu devido às transformações sofridas que correspondeu a uma escolha política consentida e conduzida pelas autoridades políticas nacionais, e produziu como consequência uma submissão das políticas estatais à racionalidade de uma economia capitalista mundializada, globalizada, com repercussões diretas na compreensão das despesas públicas, na privatização de serviços coletivos, na redução das proteções sociais e na desregulação no mercado de trabalho (Mercure, 2001, cit. in Canário, 2005).

A escola sofre as consequências dessas mutações inserida numa sociedade fragmentada. Funciona produzindo diplomas que não correspondem à oferta de trabalho pelo mercado. Essa situação nova conduz a alterar o quadro de vida da juventude, vendo o desemprego muito presente em suas vidas.

“A escola passa a funcionar como um ‘parque de estacionamento’ de potenciais desempregados, funcionando o prolongamento dos estudos (no contexto da escola ou da formação profissional) como um remédio para conter artificialmente os problemas do desemprego e do subemprego que tendem a assumir um caráter doentio e a ser minorados através das políticas de educação e de formação” (Green, 1997 cit. in Canário, 2005).

De acordo com Canário (2005), a escola da atualidade está em seu momento sombrio, pois o seu problema pode ser sintetizado em três facetas: a escola, no aspecto histórico está baseada num saber cumulativo e revelado; a escola está antiquada, padece de um déficit de sentido tanto para professores e alunos; e ainda, por um déficit de legitimidade social, na medida do que faz o contrário do que diz – reproduz e acentua desigualdades, fabrica exclusão relativa.

Atualmente a escola sente-se pressionada a repensar seu papel na sociedade, por conta das inúmeras transformações, que caracterizam o processo acelerado de interação e reestruturação do capitalismo mundial. A economia apresenta-se com um novo paradigma, a tecnologia e as ciências com avanços muito rápidos, o sistema de produção passa por uma reestruturação, como as modificações no conhecimento, em que trazem consequências que atingem a organização do trabalho e dos trabalhadores os quais modificam seus perfis, repercutindo na qualificação profissional, no sistema de ensino e nas escolas (Libâneo, 2001).

As mudanças na economia acontecem nas novas formas de produção fundamentadas nas novas tecnologias e no capitalismo financeiro, chamado de globalização, em que as fronteiras se rompem e nesse paradigma econômico, há uma subordinação da sociedade às normas do mercado, que são o lucro e a competição.

O neoliberalismo, esse modelo econômico, tem prejudicado às políticas sociais dos países, o qual provoca um empobrecimento da população, isso acontece, porque os indivíduos estão sendo orientados para competir, gerar seus meios de vida, sem a proteção social pública, e aqueles que não conseguem entrar nesse mercado de competitividade serão excluídos socialmente. Esse mercado com suas transformações reflete no sistema educacional, exigindo da educação um preparo dos estudantes com mais conhecimento cultural, preparo técnico, uma educação básica com novas habilidades cognitivas e competências sociais, isso será um determinante para a inclusão social, porque o mercado de trabalho não aceita mais mão de obra não qualificada.

Nesse momento histórico, estamos vivenciando a transição da sociedade industrial para a sociedade informacional de acordo com Alain Tourraine (1995), citado por Libâneo (2001), com a valorização da produção e difusão dos bens culturais, especificando a informação, que também se chama de revolução tecnológica, atingindo a poucos, deixando a população mais carente excluída desse processo. Diante desse quadro a escola tem um papel muito importante de propiciar as condições intelectuais para todos de uma forma mais reflexiva e crítica em relação as condições de produção do saber científico e da informação.

Libâneo (2001) ressalta com muita propriedade os desafios enfrentados pela escola na atualidade, e nos remete a grande responsabilidade que educadores, instituição escolar, tem que abranger e dar conta de toda a demanda social, política, econômica, oportunizando aos estudantes toda essa conjuntura para que os mesmos consigam se desenvolver no âmbito da cidadania e ser incluído com qualidade na sociedade.

Portanto, a escola em seu espaço educacional, no sentido da formação da cidadania, precisa educar para a formação social, formação do cidadão crítico-participativo-ético, atingindo todas as ações cotidianas dando reconhecimento das diferenças e das identidades culturais.

Paulo Freire (2011) concebe uma educação problematizadora que parte do caráter histórico e da historicidade dos homens, entendo o indivíduo como ser inacabado e que o mesmo precisa estar sempre na busca do conhecimento, vislumbrando o futuro, reconhecendo a sua realidade e transformando-a. Segundo o autor, "[...] a concepção problematizadora, que não aceitando um presente 'bem comportado', não aceita um futuro pré-dado enraizando-se no presente dinâmico, e se faz revolucionária" (p.102).

Freire (2011) chama a educação problematizadora de futuridade revolucionária, pois torna a escola um espaço dinâmico de tomada de consciência dos estudantes como seres históricos e da sua historicidade, como seres que caminham para frente, que saem do

imobilismo e seguem para melhor construir o futuro.

É nesse aspecto que acreditamos na instituição escolar, com todos os seus segmentos, garantindo aos estudantes uma educação de qualidade, libertadora, principalmente focando o olhar para os estudantes das classes populares, os quais precisam vencer o sistema opressor, em que se cria várias estratégias, programas fazendo com que a maioria desses alunos avancem de forma acanhada.

Ainda segundo Freire (2011), a escola na visão problematizadora enfatiza que ao aluno é necessário a consciência de “que a situação em que estão não lhes apareça como algo fatal e intransponível, mas como uma situação desafiadora, que apenas os limita” (p.103).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), enfatizam a grande importância social da escola, como um espaço educacional formador da cidadania, espaço esse em que o aluno rever suas questões, dúvidas, angústias, descobertas, acolhidas possibilitando meios para a construção de sua identidade e seus projetos.

Ainda de acordo com os PCNs,

“A escola situa-se entre o espaço público e o privado e tem como foco a construção e socialização de conhecimento, valores e atitudes, possibilitando ao aluno a fazer uma tradução crítica da sua vivência, e assim mostra-lhe novas leituras de si e do mundo” (Brasil, 1997, p.127).

A seguir abordaremos a escola e sua cultura educacional.

1.1 ESCOLA E CULTURA ESCOLAR

Iniciaremos conceituando cultura de um modo geral de acordo com a Enciclopédia do Gestor (2007, p.2) citado em Lück (2011), ao apontar que “a cultura implica algum grau de estabilidade estrutural no grupo [...] é algo profundo e estável [...]” derivado de uma aprendizagem acumulada ao longo do tempo por um determinado grupo, como fruto de uma experiência coletiva e dos significados construídos por ela.

Explicando esse conceito de cultura, Lück (2011, p. 55) comenta que as pessoas, por sua memória, por seu arsenal de percepções introjetadas e acumuladas ao longo do tempo e, sobretudo, por sua capacidade de distanciar-se do tecido cultural em que estão imersas e que ajudam a construir, podem, em um dado momento, retratar essa cultura de modo a compreendê-la como condição fundamental para exercer influência sobre ela, em vez de ser acrítica e inconscientemente por ela conduzidas. Portanto, tal cultura pode ser captada e

expressa por seus participantes a partir da representação que fazem do modo de ser e de fazer da escola e suas práticas mais comuns, estabelecidas pela lembrança de experiências passadas, mediante processos cuidadosos de observação, análise e interpretação. Mas, sobretudo, pela observação continuada de aspectos assumidos mais permanentes do fazer educacional.

Sabemos que a sociedade atual vive marcada por uma educação onde reina a incerteza, a imprevisibilidade, a impaciência, a complexidade tecnológica e a multiplicidade de informação, e que a escola se encontra inserida em toda essa complexidade como reflexo de toda essa dinâmica social. Por isso, Alarcão afirma que,

“[...] a vida na escola é também complexa, heterogênea, ambígua, marcada por contradições e incertezas. Nela se cruzam percursos diferentes, mundos diversos, valores díspares. Nela se sente a tensão entre a fragmentação dos saberes e a multidimensionalidade da vida real” (Alarcão, 2001, p. 14).

Vemos que à escola de hoje pede-se que se assuma com uma identidade própria, que lhe é conferida pelos elementos que constituem a sua comunidade educativa e com esta, seja capaz de se autogovernar e autorregular, de modo a dar resposta aos problemas que se lhe colocam na sua ação educativa. A escola é um sistema aberto, onde por vezes determinadas variáveis exteriores e interiores à própria escola a obrigam a funcionar como detonador do seu próprio desenvolvimento.

Como explica Lück (2011), é fundamental conhecer a escola em seu modo de ser e de fazer e não se pode afirmar nada sobre a qualidade de ensino a partir da legislação e diretrizes educacionais, das políticas educacionais de sistemas de ensino, da proposta político-pedagógica de escolas, e do nível de capacitação de seus profissionais. Para conhecê-la é preciso que se estude, a partir de um olhar aberto, receptivo, esclarecido e perspicaz, o modo de pensar e de fazer continuamente praticado no interior da escola, os arranjos peculiares assumidos para enfrentamento de desafios, o que é selecionado como prioridade e o que é deixado de lado e até mesmo negado. Estes e outros aspectos constituem a escola real, isto é, sua cultura e seu clima organizacional.

Destacamos aqui o que Torres (2005, cit. in Lück, 2011) denomina de cultura escolar, referente à cultura que a escola deve assumir a fim de que adequadamente promova o trabalho de formação e aprendizagem de seus alunos. Portanto, cultura organizacional da escola corresponde às práticas reais coletivas da escola e cultura educacional se refere às concepções educacionais assumidas e professadas em um sistema de ensino e escolas.

É nesse pensamento que Lück (2011) retrata a escola como uma organização

pontuando o clima e a cultura organizacional que estão presentes no espaço escolar. Identificando que o clima e a cultura organizacional estão intimamente ligados, pois, clima organizacional traduz a dinâmica cultural e que a temperatura desse clima corresponde a uma fotografia da cultura organizacional. Thurler (2001, p. 89 cit. in Lück, 2011) exemplifica o clima como um reflexo da cultura de uma escola, e por outro lado indica que a cultura de um estabelecimento de ensino “determina, em parte, seu clima, o moral, o prazer, o bem-estar ou a eficácia dos professores e alunos” (p. 63).

Em geral podemos identificar o clima organizacional como uma expressão mais superficial da cultura organizacional. É, pois, caracterizado pelas representações que estas pessoas fazem sobre tudo o que compõe o seu ambiente de vivência e que lhe provoca estimulações, que passam por suas percepções, motivando seu posicionamento a respeito, assumido a partir dos significados construídos em relação a esse conjunto de coisas. Esse clima organizacional corresponde a um humor, estado de espírito coletivo, satisfação de expressão variável de acordo com as circunstâncias do momento, podendo obter um caráter temporário ou eventual, dependendo da resolução das condições que foram criadas essas características. O humor pode ser os resultados dos elementos culturais instalados na escola como também pela influência de elementos externos.

Lück (2011) explica que mesmo que esse humor, ou estado de espírito, por algum momento seja negativo, a escola não deve se deixar impregnar com ele, para que o seu caráter do fazer coletivo não se altere, para que esse sentimento positivo seja uma característica da cultura escolar. “Portanto, aquilo que é identificado como marca da escola, como seu “jeito”, por seu caráter contínuo, mesmo diante de variações situacionais, representa sua cultura” (Lück, 2011, p. 66).

Silva (2006) considera a escola como uma instituição com cultura própria. Os principais elementos que compõe essa cultura seriam as famílias, professores, gestores e alunos, os discursos e as linguagens – que são os modos de conversação, a comunicação e as práticas considerados como pautas de comportamento, que chegam a se consolidar ao longo do tempo.

Cada escola apresenta uma cultura diversa, que marca a qualidade de seu desempenho e, desse modo, afeta seus resultados educacionais. Essa cultura é constituída por uma variedade de circunstâncias, pelas diversas relações interpessoais, e de como elas acontecem, sendo diferentes pela definição do papel da escola. Então, cada escola apresenta sua peculiaridade na organização cultural. Portanto, a cultura organizacional, segundo Lima e Albano (2002, cit. in Lück 2011), “é um conjunto de valores, crenças e tecnologias que

mantêm unidos os mais diferentes membros, de todos os escalões hierárquicos, perante as dificuldades, operações do cotidiano, metas e objetivos” (p. 71). Afirma ainda que esse conceito aponta para quatro dimensões da cultura, a saber: valores; heróis; ritos e rituais; rede de relacionamento e comunicação.

Lück (2011) certifica-se de que os conceitos apresentados sobre cultura organizacional, em geral apontam para uma construção coletiva e mais ou menos duradoura, mutável, relacionado à identidade real da escola, para aqueles aspectos próprios de seu modo de ser e de fazer, que é expresso em seu cotidiano, no enfrentamento dos desafios nos trabalhos do dia a dia. Para tanto, vários aspectos expressam a cultura: a dinâmica global da escola; o papel social assumido por seus atores e a relação destes com o papel social da escola com a comunidade; os processos de comunicação e relacionamento interpessoal adotados; o uso e o cuidado com os espaços; a disposição e o uso de artefatos e objetos expostos no ambiente escolar).

“Enfim, a cultura organizacional da escola se refere a tudo que diz respeito às práticas interativas manifestas de modo a constituir-se em regularidades, e que, portanto, ao mesmo tempo expressam e condicionam seu modo de ser e de fazer, a peculiaridade e singularidade do estabelecimento de ensino” (Lück, 2011, p.73).

Diante do que expomos sobre a cultura escolar, o clima da organização educacional, seguiremos estudando sobre o cotidiano escolar.

1.2 O COTIDIANO ESCOLAR COMO UM ESPAÇO SOCIOCULTURAL

“O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois, existe uma opressão do presente. [...] O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior” (Certeau, 1998, p. 31).

Nessa perspectiva, podemos afirmar que o cotidiano são os acontecimentos da sociedade, quer sejam externos com uma visão macro, ou internos considerando a humanidade individual numa ótica micro.

Segundo Penin (1995) há uma vida cotidiana em todas as atividades, tanto nas mais circunscritas da realidade comum, quanto as superiores que se distinguem da vida cotidiana, mas não conseguem se desligar. É o caso das ciências – as descobertas científicas. Há uma vida cotidiana nessa área, ou seja, no social, na economia e na política, acontece a vida cotidiana. A importância do estudo do cotidiano de uma realidade é algo tão necessário que a

autora afirma que,

“[...] é no cotidiano que emergem as grandes decisões e os instantes dramáticos de decisão e de ação. Por exemplo, é do cotidiano dos sindicatos ou associações de classe que emerge a greve. Para Lefebvre, as atividades superiores dos homens nascem do germe contido na prática cotidiana” (Penin, 1995, p.16).

Salienta-se outra afirmação de Lefebvre sobre a relação entre as atividades superiores e o cotidiano. Refere-se ao fato de que tudo aquilo que se produz e se constrói nas esferas superiores e da prática social deve mostrar sua verdade no cotidiano. “[...] As criações devem vir à vida cotidiana para verificar e confirmar a validade da criação” (1972 cit. in Penin, 1995). Portanto, considerando esta análise, comunicando ao contexto escolar, as decisões institucionais na administração burocrática e de caráter pedagógico, citando, os programas de ensino, orientações metodológicas entre outras, só terão valor se mostrarem eficácia na prática do cotidiano de cada escola.

Neste contexto sobre cotidiano e transportando para o espaço escolar, Galvão (2004 cit. in Lück, 2011) define que o cotidiano escolar representa o conjunto de práticas, relações e situações que ocorrem efetivamente no dia a dia de uma escola, em que são geralmente ignorados nos planejamentos, os acontecimentos rotineiros e comuns, os quais estão relacionados aos alunos no seu processo de formação. Além disso, afirma que é na vida cotidiana que atuam os profissionais e que se dão as interações entre os diferentes atores que compartilham direta ou indiretamente do processo educacional.

Continuando com o conceito sobre o cotidiano escolar, nos é revelado que a escola é considerada um organismo vivo marcado pelos conflitos, tensões, acomodação, transformação, conformismo, resistência, interesses individuais e coletivos, conservação, inovação, senso comum, teorias inovadoras, entre outras, os quais lembram o caráter contraditório que existe no espaço escolar. Portanto, destacar o cotidiano escolar, é ter uma visão da escola como ela é em seu dia a dia, fazendo com que ela desempenhe efetivamente seu papel social (Lück, 2011).

Lembrando-se do que foi exposto anteriormente sobre clima e cultura organizacional, é, pois no cotidiano que o clima e a cultura organizacional se apresentam. Temos mais uma definição de conceito sobre o cotidiano escolar descrito por Lück:

“[...] O conceito de cotidiano escolar é importante por colocar em evidência a realidade da escola como ela é, que se constitui em importante elemento da ação educacional. Conhecer como se dão as práticas e as relações no dia a dia da escola constitui-se em condição fundamental para compreender esse clima e cultura e, dessa forma identificar o

que ela precisa e deve ser para tornar-se um ambiente educacional capaz de promover a aprendizagem e a formação que os alunos precisam ter para poderem desenvolver as competências pessoais necessárias a fim de enfrentar os desafios da vida com qualidade, na sociedade globalizada da informação e do conhecimento” (Lück, 2011, p. 90).

Lück (2011, p. 93-94) explica que o cotidiano escolar se organiza no ambiente em que acontecem as práticas socioculturais construídas a partir das diversas atividades praticadas pelos sujeitos que constituem esse ambiente. Essas atividades envolvem diversos fazeres, inclusive o discurso, caracterizados pela dinâmica em que são exercidos. Esse estudo do cotidiano revela o que acontece na escola e seu clima, enquanto que a cultura organizacional evidencia o que está por trás do que ocorre, ou seja, revela os significados do que acontece no dia a dia da escola, o fazer escolar.

As atividades do dia a dia promovem a produção e a reprodução do indivíduo social. A condição da educação depende, do que é praticado na escola em seu cotidiano, ou seja, do que se faz no espaço escolar que traduz o ideário das pessoas envolvidas que estão executando tais atividades. Podemos dizer que em cada escola o cotidiano se apresenta com a sua lógica própria, e essa lógica é marcada pelos sujeitos que fazem a prática cotidiana, dando vida a essas atividades. Demonstrando que esses sujeitos são únicos, como também é única a cotidianidade de cada escola.

A cultura escolar, o clima organizacional e o cotidiano escolar de cada escola divergem de escola para escola, mas o compromisso com a educação de qualidade é comum à todas elas, se faz necessário que todos, alunos, pais, professores, gestores, coordenadores, funcionários, estejam motivados nesse processo educacional, mesmo que os acontecimentos políticos, históricos, econômicos não demonstrem bons resultados na nossa sociedade atual, portanto, é preciso que a organização educacional, escola, acredite e impulse seus sujeitos a acreditarem na educação como uma válvula propulsora que deverá mover a sociedade provocando mudanças necessárias para o bom encaminhamento desses sujeitos. Assim, iremos nos referir a seguir sobre a relevância de estudos das teorias motivacionais na educação.

CAPÍTULO II: MOTIVAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

CAPÍTULO II: MOTIVAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

A motivação é aplicada a todo tipo de atividade humana e tem recebido atenção de estudiosos de várias correntes teóricas. Por se tratar de um fenômeno complexo, multideterminado e com especificidades relativas ao contexto, o conteúdo tem sido estudado sob variados conceitos. A palavra motivação tem sua origem etimológica no verbo latino *movere* cujo tempo supino *motum* e o substantivo *motivum* do latim tardio, deram origem ao termo, semanticamente aproximado, “motivo”. Desta maneira, a palavra motivação é derivada do verbo motivar e refere-se ao motivo que, genericamente, é aquilo que move uma pessoa, que põe o indivíduo em ação, o faz mudar de curso, impulsionando para algum objetivo (Bzuneck, 2009).

Motivação é uma palavra que muitas vezes se usa para tentar explicar ou compreender como acontecem as ações ou cada ação. Busca-se respostas possíveis para esclarecer os motivos de determinadas condutas. Todavia, as causas que podem determinar uma ação não são apenas motivacionais. Os comportamentos de uma pessoa podem ser esclarecidos ou entendidos também por determinantes sociais, cognitivos, afetivos, além dos motivacionais (Schwartz, 2014).

No tocante ao contexto escolar, a autora julga que a motivação apropriada para aprender e ensinar se apresenta quando os alunos demonstram interesse, envolvimento, esforço, concentração e satisfação. Portanto, ressalta-se em saber se esses indicadores estão presentes no cotidiano escolar, em específico na sala de aula ou estão referindo-se a tarefas específicas. Nesse caso é preciso distinguir três características.

A primeira esclarece sobre as razões que conscientes ou inconscientes conduzem um indivíduo a agir em determinado caminho, com certa intensidade, os quais designam valores, interesses ou metas e que formam a fundamentação da motivação; O segundo se refere aos outros determinantes do comportamento em geral e principalmente das atividades escolares que estão associadas às capacidades cognitivas e ao conhecimento prévio, aos esquemas de pensamento, que auxiliam no acontecimento das ações; e por último, a influência dos fatores contextuais que podem favorecer ou intimidar essas ações (Schwartz, 2014).

Dessa forma, mesmo com o conceito de motivação compreendido pela Psicologia, como as razões pessoais que consciente ou inconsciente conduzem a ação das pessoas em direção a alguma meta. No entanto, para se fazer uma articulação entre motivação e aprendizagem é necessário considerar outros fatores, visto que, curiosidade, interesse e esforço não aparecem isoladamente, podendo depender tanto do conhecimento prévio, dos

esquemas de pensamento, como do ambiente onde sucedem as ações (Schwartz, 2014).

De acordo com Leal, Miranda e Carmo (2011), fundamentada em Lens, Matos, e Vansteenkiste, M. (2008, p. 17), a motivação dos alunos é considerada como uma energia incentivadora para o processo de ensinar e de aprendizagem que alcança todos os níveis de ensino, referindo-se à quantidade de tempo utilizado pelos alunos ao estudar, como também no desempenho escolar, ou seja, no resultado de seus esforços, quanto causa importante de realização imediata, podendo ser de bem-estar ou mal-estar.

Segundo os autores, a motivação é “um processo psicológico no qual interatuam as características da personalidade (por exemplo, motivos, razões, habilidades, interesses, expectativas. Perspectiva de futuro) e as características ambientais percebidas” (Lens et al, 2008, p.17, cit. in Leal et al, 2011). Então, a motivação do discente pode ser alterada por meio de mudanças neles próprios, no seu espaço de aprendizagem ou na cultura escolar.

Enfatizando a motivação do aluno, Bzuneck (2009) considera que ela está relacionada com atividade mental encontrada no contexto específico de sala de aula. Então, conclui-se que o estudo da motivação para aprender não pode se limitar apenas ao campo dos princípios gerais da motivação humana, mas sim integrar-se ao contexto da escola, do aprender, do ensinar.

A motivação como um processo está relacionada a determinados efeitos, os efeitos imediatos e os efeitos finais. Na sala de aula, os efeitos imediatos da motivação do aluno dependem de como ele está envolvido nas tarefas voltadas ao processo de aprendizagem. Esse envolvimento compreende a aplicação de esforço no processo de aprender considerando as exigências de cada tarefa. Portanto, o aluno que não investir seus recursos pessoais no processo de aprender, fazendo apenas o mínimo, ou desistir quando as atividades exigirem mais esforço será considerado um aluno desmotivado (Bzuneck, 2009).

No ambiente escolar, a motivação positiva acarreta em qualidade de envolvimento, ou seja, esse investimento pessoal deverá ser com bastante qualidade, onde o aluno invista esforço e enfrente tarefas desafiadoras, as quais exigem um maior empenho e perseverança do aluno. Além do mais, a qualidade de investimento pessoal está relacionada a estratégia de aprendizagem cognitivas, meta-cognitivas, de gerir recursos no que consiste em conhecimentos novos que serão desenvolvidos a partir do que se denomina processamento de profundidade (Boruchovich, 1999).

Elementos concedidos pela avaliação do desempenho escolar do aluno e considerando o seu comportamento aberto não são bastantes para comprovar se um aluno é motivado ou desmotivado, como destaca Bzuneck (2009). O autor ressalta que para identificar

reais problemas de motivação é necessário que se tenha um conhecimento mais cuidadoso do aluno, de seu nível de capacidade, de seus conhecimentos prévios, dos métodos de estudo, dos recursos disponíveis na escola. Revela-se, então, à medida que os alunos avançam nos anos escolares, acontece uma baixa no interesse e facilmente se instalam dúvidas quanto à competência de aprender certos assuntos.

Os estudos apontam que os alunos apresentam problemas de adaptação e acabam prejudicando algum componente de sua motivação na passagem para o 6º ano do Ensino Fundamental. Portanto, quanto mais os alunos avançam nos anos escolares, os problemas são mais profundos e complexos. As raízes desses problemas encontram-se nos anos iniciais, nas novas exigências dos diferentes tipos de disciplinas, dos diversos professores, estando associado ao próprio processo de desenvolvimento do aluno (Bzuneck, 2009). Segundo Lepper, Corpus e Iyengar (2005 cit. in Neves e Boruchovitch, 2007), no avanço dos anos escolares acontece o aumento das pressões externas, a competição e a busca por recompensas, utilizando-se da motivação extrínseca.

A variedade de problemas na aprendizagem devido a motivação do aluno nesse processo poderá ser identificada sob duas perspectivas: quantitativo e qualitativo. Bzuneck, em uma abordagem descritiva, afirma que os problemas de motivação no ambiente escolar podem se referir a um ou a outro desses dois aspectos. Em relação a perspectiva quantitativa, a motivação pode ser maior ou menor, assim, mais ou menos intensa. Portanto, a motivação elevada torna-se prejudicial, por causar fadiga e ansiedade. Considerando esse último aspecto, a ansiedade em grande proporção prejudica o raciocínio e a recuperação de informações depositadas na memória, sendo negativo para o desempenho acadêmico e a própria aprendizagem. Em vista disso, a quantidade de motivação deverá ser equilibrada. “Em síntese, em termos quantitativos a motivação ideal no contexto das tarefas não pode ser fraca, mas também não pode ser absolutamente a mais alta. Ambos os extremos são prejudiciais” (Bzuneck, 2009, p. 18).

No que se refere à visão qualitativa, problemas de motivação acontecem igualmente, isto é, existem tipos de motivação menos adaptadores e menos eficazes do que outros. Nesse caso, o autor, esclarece que há distorções na qualidade ou tipo da motivação. Constatando que as razões que movem o aluno não o direcionam tanto para o aprender, porém para outros objetivos que em razão da sua ação impedem a aplicação de esforço e energia de uma direção construtiva. As consequências dessas distorções são acompanhadas de emoções negativas, tal como medo do fracasso, alta ansiedade, frustração, irritação, que contribuem para a redução de qualidade nas tarefas escolares (Bzuneck, 2009).

Diante do exposto, pode-se averiguar a importância do complexo construto motivação no contexto educacional e de sua relevância no processo de ensinar e aprender, como sendo determinante para a concretização da qualidade no processo da educação. Vemos a dupla necessidade educacional de reparar os diversos problemas de motivação para aprender que se identifica em certos alunos e a importância desse construto no processo instrutivo, de se manter e melhorar a motivação para estudar em todos os alunos. Destaca-se o papel do professor e da escola no trabalho educativo de qualidade e o conhecimento das teorias motivacionais referentes a esse contexto educativo. Em vista disso, as considerações acerca desses objetos serão abordadas a seguir.

Identificar e diferenciar os aspectos quantitativos e qualitativos da motivação nos permite ampliar a visão sobre ela. No entanto, quando acontece o reconhecimento da existência de diferenças qualitativas, em certas tarefas, veem-se as dificuldades para o estudo desta temática e de como intervir nela para que aconteça uma motivação para aprender de uma forma permanente, na construção do conhecimento. Sabe-se que os professores, e também outro tipo de profissional, querem trabalhar com alunos e pessoas motivadas porque esses indivíduos irão se empenhar na realização das atividades com perseverança e podendo assim obter um bom resultado nas tarefas realizadas. Por essa razão houve um grande interesse nos pesquisadores sobre o assunto motivação (Bzuneck, 2009). A seguir trataremos das teorias no campo da motivação.

2.1 ABORDAGENS DAS TEORIAS MOTIVACIONAIS

A motivação não é algo que possa ser observado, sendo assim, compreendemos a sua existência através do comportamento dos indivíduos. Desse modo, um comportamento motivado caracteriza-se pela energia relativamente forte nele despendida e por estar direcionado a uma meta, a um objetivo.

Uma pessoa é motivada por uma variedade de fatores internos ou externos. A força de cada motivo e o padrão destes influem na maneira como o indivíduo vê o mundo, nas coisas em que pensa e nas ações em que desempenha. Diante disso, o pressuposto básico das teorias que procuram explicar o processo de motivação é o de que deve existir algum motivo que provoca uma ação, que direciona para atingir um objetivo e a finalizar. Um motivo é um construto – não é observável – criado pela pessoa para explicar a razão ou a necessidade que ela tem de fazer algo, de agir de uma determinada forma (Lima, 2000).

Em seus estudos sobre a área da motivação, Bzuneck (2009) considera que, em vista

da amplitude do fenômeno, têm sido desenvolvidas nos últimos anos diversas correntes teóricas sobre o tema. No final da década de 1970 aconteceram estudos que tentaram sistematizar termos e conceitos nessa área. Procurou-se facilitar o entendimento e a consolidação do foco de investigação, o que proporcionou modelos novos e úteis, além de contribuições de caráter metodológico.

Esses estudos demonstraram a ocorrência de avanços qualitativos e mudanças quantitativas. Nesse processo tem-se como resultado da construção histórica em que a motivação aparece como um objeto complexo e multifacetado. Portanto, nas diversas correntes teóricas, objetivando-se a produção do conhecimento na área, ocorreram diferentes terminologias, às vezes antagônicas, outras vezes complementares, ou termos empregados como sinônimos, ou mesmo conceitos parecidos com nomenclaturas diferentes, segundo as observações de Bong (1996 cit. in Bzuneck, 2009, p.20).

Embora seja desejável, não se pode ainda contar com uma teoria geral e compreensiva da motivação humana, nem mesmo da motivação do aluno, de acordo com os estudos sobre as tendências contemporâneas, prevalecendo às abordagens cognitivistas com contribuições significativas para educação. Bzuneck (2009, p. 21) afirma que Graham e Weiner (1996) e Weiner (1990) classificam as abordagens cognitivistas atribuindo a seus pesquisadores da seguinte maneira: autovalorização – de Covington (1984); atribuições causais, por Weiner e seus seguidores Heider e Rotter, em que esta é mais estudada no contexto escolar; as crenças de autoeficácia de Bandura com vários estudos sobre o sociocognitivista; desamparo adquirido de Seligman (1977), e Dweck e Legget (1988); finalizando com os pensamentos dos objetivos e metas que um indivíduo busca atingir de Schutz (1994). Todas estas linhas de pesquisas citadas apresentam uma inter-relação.

Nestes últimos 20 anos a pesquisa focalizou na meta aprender e meta performance, que consideram as estruturas competitivas ou cooperativas em sala de aula e a relação entre as recompensas externas e a motivação intrínseca. Quanto às abordagens das crenças de autoeficácia e metas de realização, apresentam uma linha de pesquisa independente.

Além dessa classificação há outras, das tendências modernas, elaboradas por Pintrich e De Groot (1990), e Pintrich (1991), as quais são relevantes para o contexto escolar, com a nomenclatura de expectativa de valor, e que está em função de três categorias: i) a primeira chamada de Expectativa – essa categoria descreve as crenças da pessoa quanto a sua capacidade de realizar uma tarefa. Atualmente essa teoria apresenta como principal foco estudos sobre as crenças de autoeficácia, percepção de competência, crenças atribucionais e crenças de controle. Essa categoria trabalha com a seguinte pergunta do aluno: Posso realizar

essa tarefa?; ii) a segunda categoria é Valor e se preocupa com as diferentes metas dos alunos e crenças sobre a importância e o interesse da tarefa. Trata-se da pergunta do aluno: Por que devo fazer a tarefa?; iii) a terceira e última categoria, refere-se à afetividade, às reações emocionais, aparecendo nos alunos ao realizarem tarefas, como a ansiedade, particularmente nas avaliações, podendo haver reações emocionais de autovalorização, irritação, orgulho, entre tantas outras (Bzuneck, 2009 p. 22).

A pesquisadora Stipek (1996 cit. em Bzuneck, 2009) elencou quatro tópicos motivacionais que a mesma considera como os mais relevantes para o contexto escolar, e também como teorias. Chamadas de reforçamento positivo; cognições que relaciona a expectativa de valores, crenças de autoeficácia e atribuições causais; valores que são contemplados na motivação intrínseca; metas de realização.

“Como se pode depreender, as três classificações convergem ao apontarem as variáveis motivacionais mais estudadas e de maior relevância. Embora tais agrupamentos tenham sido elaborados com critérios algo distintos, mesmo com alguma sobreposição, o resultado sugere uma inquestionável objetividade na identificação dos constructos e abordagens hoje predominantes” (Bzuneck, 2009).

Nas abordagens sócio-cognitivistas da motivação tem-se demonstrado a existência de duas orientações motivacionais, a intrínseca e a extrínseca. A motivação intrínseca refere-se à escolha e realização de determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, atraente ou, de alguma forma, geradora de satisfação. Tal comprometimento com uma atividade é considerado ao mesmo tempo espontâneo, parte do interesse individual, e autotélico, isto é, a atividade é um fim em si mesmo. Desse modo, a participação na tarefa é a principal recompensa, não sendo necessárias pressões externas, internas ou prêmios por seu cumprimento (Guimarães, 2009).

Uma pessoa que se encontra motivada intrinsecamente procura satisfazer a sua curiosidade, está sempre à procura de novos conhecimentos conseguindo a compreensão dos mesmos para sua própria realização pessoal. De acordo com Guimarães,

“A motivação intrínseca é compreendida como sendo uma propensão inata e natural dos seres humanos para envolver o interesse individual e exercitar suas capacidades, buscando e alcançando desafios ótimos. Além disso, é um importante propulsor da aprendizagem, adaptação e crescimento nas competências que caracterizam o desenvolvimento humano. Embora forte e persistente essa orientação motivacional também é vulnerável às forças ambientais comumente sancionadas” (Guimarães, 2009, p.38).

Existe uma questão importante sobre a motivação intrínseca e a aprendizagem. É claro que os alunos aprendem por estarem interessados por um determinado assunto, tema, conteúdo, e podem também demonstrar interesse em aprender para tirar boas notas, agradar aos professores e aos pais.

De acordo com Guimarães (2009), estar envolvido em uma atividade por razões intrínsecas implica em uma aprendizagem de qualidade e um maior desempenho escolar dos alunos. Portanto, o envolvimento e desempenho escolar do aluno intrinsecamente motivado podem ser descritos nas seguintes situações: apresenta alta concentração, de tal modo que perde a noção do tempo; os problemas cotidianos ou outros eventos não competem com o interesse naquilo que está desenvolvendo; não existe ansiedade decorrente das pressões ou emoções negativas que possam interferir no desempenho; a repercussão do resultado do trabalho perante as outras pessoas não é o centro de preocupações, ainda que o orgulho e a satisfação provenientes do reconhecimento de seu empenho e dos resultados do trabalho estejam presentes; busca novos desafios após atingir determinados níveis de habilidade e as falhas ocorridas na execução das atividades instigam a continuar tentando.

Quanto à motivação extrínseca, tem como definição a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, como para a obtenção de recompensas materiais ou sociais, de reconhecimento, objetivando atender aos comandos ou pressões de outras pessoas ou para demonstrar competências ou habilidades. Em relação ao contexto escolar, considera a aprendizagem cognitiva como sendo um meio dirigido a algum fim extrínseco, isto é, o aluno acredita que o comprometimento com as atividades escolares o proporcionará recompensas, como, elogios, notas, prêmios ou ajudará a evitar problemas como o de ser punido (Guimarães, 2009).

Considerando o ambiente escolar, diversos autores consideram que as atividades de aprendizagem realizadas na escola estão relacionadas à motivação extrínseca, levando para alguns alunos um sentimento de alívio ao concluírem alguma etapa na vida escolar ou mesmo se evadirem, por ficarem livres das pressões dos professores e livros. Csikszentmihalyi (1992 cit. in Guimarães, 2009), salienta que o final dessa experiência extrínseca deveria sinalizar o início de uma educação intrinsecamente motivada, ou seja, o indivíduo buscaria agora compreender o mundo que o cerca, destituído de preocupações com notas, diplomas ou outros fins externos e, dessa forma, poder colocar-se criticamente em relação aos fatos que o cercam sem ser manipulado.

A motivação extrínseca apresenta-se na literatura clássica da motivação como menos elaborada, sendo muitas vezes o ponto de contraste nas avaliações da motivação intrínseca

(Guimarães, 2009). Pesquisas demonstram a dicotomia empregada nas definições sobre a motivação intrínseca e extrínseca. Autores como Ryan e Stiller (1991), Rigby, Deci, Patrick e Ryan (1992) buscam questionar o destaque dado à motivação extrínseca como heterônoma e de controle externo, e a intrínseca como autônoma de autocontrole. Os autores ressaltam que é inadequado afirmar que o comportamento extrinsecamente motivado não possa ser autodeterminado. Argumentam ainda que existem diferentes níveis de regulação da motivação extrínseca e que estes se desenvolvem ao longo de um *continuum* de autonomia, apontando quatro níveis de interiorização: a regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e regulação integrada (Guimarães, 2009).

De modo geral, os estudos apontam diferentes situações nas quais a motivação extrínseca apresenta-se como importante aos comportamentos intrinsecamente motivados. Harter (1981, cit. in Guimarães, 2009) menciona que se podem supor situações nas quais o interesse intrínseco e recompensas extrínsecas se completam, como por exemplo, um aluno curioso e que gosta de desafios, tem a aprovação do professor como um incentivo. Assim sendo, observam-se fatores internos e externos que relacionam para produzir um comportamento intrinsecamente motivado. De acordo com Guimarães (2009), diversas estratégias como o esforço empreendido pelo aluno, a persistência nos trabalhos, o capricho, o êxito obtido em trabalhos difíceis, bem como a postura do professor ao apresentar níveis adequados de desafios, ao despertar a curiosidade do aluno nas atividades e ao proporcionar situações que demonstrem a relevância do estudo para a vida do aluno, são promotoras da motivação intrínseca.

A Teoria da Motivação Intrínseca é apresentada como contraposta à motivação extrínseca, mas a Teoria da Autodeterminação põe em questão essa divisão e propõe um *continuum* de motivação. Essa Teoria, proposta inicialmente por Deci e Ryan (1985), é denominada por Bzunek e Guimarães (2010) como a Teoria da Autodeterminação, como uma macroteoria contemporânea que compreende as questões do envolvimento, da persistência, do desempenho e do uso de estratégias no processo de aprender pelos alunos no contexto escolar. A seguir é apresentada uma abordagem da Teoria da Autodeterminação, que embasou esse trabalho, em relação ao estudo da motivação do aluno no processo da aprendizagem.

2.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

Conforme essa teoria, Guimarães (2009) declara que os seres humanos necessitam de algumas necessidades psicológicas básicas para obterem um relacionamento efetivo e saudável com o seu ambiente. Essas necessidades psicológicas inatas são apresentadas em três necessidades: necessidade de competência, necessidade de autonomia ou autodeterminação e a necessidade de pertencer ou de se sentir parte de um contexto. Deci e Ryan (1996; 2000, cit. in Guimarães, 2009, p. 40) afirmam que essas necessidades satisfeitas produzem uma sensação de bem-estar e promovem um eficiente funcionamento do ser.

Com a satisfação dessas três necessidades psicológicas, o indivíduo terá um ótimo desenvolvimento de sua saúde psicológica. Considerando as situações de aprendizagem escolar, as interações de sala de aula e na escola, em que o ambiente escolar como um todo precisa promover essa satisfação das necessidades psicológicas básicas, fazendo com que a motivação intrínseca e as formas autodeterminantes de motivação extrínseca possam ocorrer. Nesse caso o professor tem uma função fundamental na promoção de um clima de sala de aula favorável ou não ao desenvolvimento dessas orientações motivacionais (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

Paiva e Boruchovitch (2010) afirmam que a Teoria da Autodeterminação é considerada como uma macroteoria, por ter sido elaborada a partir de quatro miniteorias complementares e inter-relacionadas, que são: Teoria das Necessidades Básicas, Teoria da Avaliação Cognitiva, Teoria da Integração Organísmica, e a Teoria das Orientações Causais.

Dentre as formas de se compreender a motivação, a Teoria da Autodeterminação, como já citamos, foi elaborada a partir das teorias sociocognitivas, tendo como foco o fato de que as pessoas são capazes de autorregular os comportamentos (Reeve, Deci & Ryan, 2004; Ryan & Deci, 2000, cit. in Oliveira, Maieski & Beluce, 2014).

A Teoria da Autodeterminação, de acordo com Lens, Matos e Vansteenkiste (2008), aborda uma importante distinção entre duas questões motivacionais: *porquê* versus *para quê*, ou seja, qual é o objetivo de sua atividade e por que realizar esse objetivo; quais são as razões que levam o indivíduo ao esforço para atingir esse objetivo.

As metas motivacionais são identificadas como duas categorias qualitativamente diferentes que são as metas intrínsecas e metas extrínsecas. A primeira meta se refere as contribuições do meio social, saúde, desenvolvimento pessoal, aprendizagem e filiação, e em contrapartida as metas extrínsecas, que se referem à fama, sucesso, dinheiro e aparência física.

As metas intrínsecas são assim rotuladas por satisfazerem as três necessidades humanas psicológicas básicas, definidas pela Teoria da Autodeterminação: as necessidades de autonomia, de competência e de relação. Estas metas estão ligadas positivamente ao bem-estar psicológico e à adaptação positiva.

Quanto as metas extrínsecas, pode-se afirmar que quando as pessoas estão direcionadas nessas metas, tendem a ser orientadas em direção às comparações interpessoais e sinais externos de auto-mérito, resultando numa aprendizagem mais superficial, causando baixo bem-estar, ansiedade elevada e menor persistência.

Conforme Guimarães (2009), os pesquisadores De Charms (1984), Ryan, Connel e Deci (1985), Deci e Ryan (1985), fundamentado nos estudos desenvolvidos por De Charms (1984), afirmam que a autodeterminação é uma necessidade inata ao ser humano, e está relacionada à motivação intrínseca. De acordo com essa visão, as pessoas naturalmente têm a tendência de realizar atividades por vontade própria, sem a interferência de demandas externas, ou seja, a pessoa realiza a atividade de forma intencional, com o objetivo de produzir alguma mudança. Acontece o *locus* de causalidade interna, que se dá quando os hábitos, conhecimentos são combinados com a motivação e o indivíduo sente um bem-estar, por ter conseguido desenvolver os conhecimentos ou hábitos. O agente percebe que foi origem e que causou a mudança desejada, sendo o indivíduo com tais características chamado de origem ou como *locus* de causalidade interno. O indivíduo origem tem fortes sentimentos de causação pessoal e atribui as mudanças geradas em seu contexto às suas próprias ações, apresentando um comportamento de motivação intrínseca. É um indivíduo que planeja as ações necessárias para alcançar seus objetivos, fazendo uma avaliação constante de seus êxitos.

Além do *locus* de causalidade interna, há o *locus* de causalidade externa, em que implica em outro agente ou objeto, interferindo com a causação pessoas, em que o indivíduo se percebe como uma marionete, que resultará em sentimentos negativos como fraqueza e ineficácia, implicando no afastamento de situações de desempenho, prejudicando o desenvolvimento de habilidades que possibilitam uma melhor interação com os eventos do ambiente. Isso acontece porque a pessoa sente-se obrigada por fatores externos a realizar alguma atividade, portanto sua atenção é desviada da tarefa, prejudicando assim a motivação intrínseca. A pessoa que tem essa percepção acredita que as causas de seus comportamentos estão ligadas aos fatores externos, como o comportamento e a pressão de outras pessoas. Conforme Guimarães afirma,

“Vale ressaltar que o *locus* de causalidade não é uma característica fixa na vida do indivíduo. Em determinados momentos, uma pessoa pode ser identificada em um nível intermediário entre origem e marionete, pois uma situação pode configurar-se com mais facilitadora da experiência de ser origem ou marionete; em suma, parte do tempo pode-se estar situado entre as duas experiências” (Guimarães, 2009, p. 41).

Para Guimarães (2009), seria inconcebível imaginar que houvesse alguma situação da vida cotidiana das pessoas, na qual pudessem agir de modo totalmente independente das influências externas. O ponto principal está no fato em que a pessoa permanece de modo passivo diante dos fatores externos, uma “marionete”, compreende-os por seu valor e utilidade, percebendo-os como fonte de informações que servem de apoio para as iniciativas a serem tomadas pela pessoa, ou seja, está sempre avaliando e analisando esses fatores.

A necessidade de competência foi formulada como um fator determinante da motivação intrínseca, e está fundamentada nos trabalhos de White (1975, cit. in Guimarães, 2009). Utiliza-se o termo competência para conceituar a capacidade do organismo de interagir satisfatoriamente com o seu meio. Segundo esses estudos, em virtude das poucas aptidões inatas dos indivíduos para a eficiência de interações com o meio, faz-se necessário que haja um aprendizado e se desenvolva as capacidades exigidas. Desse modo, a competência tem um aspecto motivacional que orienta o organismo às tentativas de domínio, não devendo ser atribuídas a impulsos frente à necessidade ou instintos. Essa necessidade de relacionamento eficaz foi considerada intrínseca, pela experiência de dominar uma tarefa desafiadora e o aumento da competência, resultar em emoções positivas, as quais White denominou de “sentimento de eficácia”.

Portanto, a competência relaciona-se diretamente com a eficácia no contato com o ambiente, utilizando atividade de capacidade e de habilidade para superar os desafios. Nesse contexto, entendemos isso por *feedback*. Segundo Bzuneck (2010), o *feedback* que o aluno recebe afeta tanto o processo de aprendizagem como a própria motivação. Suas funções para motivação estão ligadas às suas duas formas básicas: *feedback* positivo ou confirmatório, e *feedback* negativo.

O *feedback* positivo acontece quando se informa ao aluno que ele não está no caminho certo, ou que atingiu o objetivo na efetivação da tarefa. Já o *feedback* negativo caracteriza-se pela correção do erro, sendo também chamado de *feedback* corretivo (Bzuneck, 2010).

A necessidade psicológica básica da autonomia caracteriza-se pelo fato da pessoa agir em conformidade com o seu desejo interno, sentindo-se autora da ação, como realizar uma determinada atividade por vontade própria e ser capaz de decidir sobre suas ações. Dessa

maneira, o comportamento controlado estaria relacionado, quando a pessoa age, para atender uma demanda externa, seja ela positiva, causando uma recompensa, ou negativa, causando uma punição (Oliveira et al., 2014).

Trazendo tal motivação para a sala de aula, explica-se o porquê dos alunos, ao realizarem esforços nas tarefas desafiadoras e conseguirem alcançar êxito nessas atividades, sentirem-se motivados. Essas experiências resultarão no aumento das suas habilidades, aumento da competência, trazendo um sentimento de emoções positivas, com resultados eficazes em suas atividades escolares (Guimarães, 2009).

Quanto a terceira necessidade psicológica inata, a qual trata da percepção de pertencer ou de fazer parte, ela é considerada como determinante para a motivação intrínseca. Guimarães (2009), baseando-se nos pesquisadores Reeve e Skenius (1994), Harlow, nos anos 1950, afirmava que para as pessoas se desenvolverem adequadamente, é necessário sentirem-se amadas e de manterem contato interpessoal, compondo assim, uma base segura que sustentaria o ímpeto de exploração para as pessoas em qualquer fase da vida. Focalizando a escola, ressalta-se a importância de trabalhos que envolvem a interação professor – aluno, confirmam a relevância de se promover em sala de aula um contexto de relação segura, através do interesse e disponibilidade a respeito das necessidades e perspectivas dos alunos. Como afirma Guimarães (2009) “alunos seguros em relação a seus pais e professores aceitam de uma forma mais positiva os fracassos acadêmicos, são mais autônomos, mais envolvidos com a aprendizagem e sentem-se melhor a respeito de si mesmos” (p. 42).

Em seus estudos, Guimarães e Boruchovith (2004) relatam que de acordo com a revisão de Baumeister e Leary (1995), os alunos que se sentem aceitos em seus relacionamentos desenvolvem uma inclinação positiva em relação à escola de um modo geral, considerando interesse nos trabalhos, atividades, inclusive com os professores.

Em contrapartida, os estudantes que se sentem rejeitados no ambiente escolar, são mais propensos ao estresse emocional, sentem solidão, são muitas vezes violentos e com tendência ao suicídio. Por vezes, os comportamentos agressivos desses alunos são os recursos que eles têm para tentar estabelecer uma interação como os outros colegas, com os grupos. Além disso, Osterman (2000, cit. in Guimarães & Boruchovitch, 2004) refere-se ao apoio oferecido pelos professores aos seus alunos, resultando em envolvimento dos alunos com a escola e com as atividades escolares. O papel do professor deveria ser cuidadosamente analisado, com a finalidade de possibilitar uma compreensão mais adequada dos motivos comumente atribuídos à falta de motivação ou de condutas inadequadas em relação à escola.

Citando Ryan e Stiller (1991), Guimarães e Boruchovitch (2004) demonstram que há uma ligação entre estabelecer vínculos e autonomia, em que essas duas necessidades psicológicas básicas são determinantes para a motivação intrínseca. Além de que, a autonomia fica definida em situações em que o estudante, criança e o adolescente, podem se sentir vinculados a adultos significativos.

As três necessidades básicas, de competência, autonomia e vínculo, são integradas e interdependentes, ou seja, a satisfação de cada uma delas reforça e fortalece as demais. Conseqüentemente, os ambientes que facilitam a motivação intrínseca de seus membros, terão o cuidado em estar sempre mantendo esse contexto social favorável à efetivação dessas necessidades.

Deve-se dar importância a qualidade do relacionamento entre professores e alunos no ambiente escolar, para que os professores mantenham um estilo motivacional como fonte principal de satisfação das necessidades psicológicas dos estudantes (Guimarães & Boruchovitch, 2004). O estabelecimento de vínculos proporciona a internalização dos valores e das regulações externas, e essa internalização é essencial para o *continuum* da regularização de comportamento, proposto pela Teoria da Autodeterminação. O *continuum*, em seus diferentes níveis, apresenta a qualidade motivacional do aluno.

O *continuum* que a Teoria da Autodeterminação apresenta foi elaborado a partir dos resultados de pesquisas empíricas, realizadas pelos seus autores (Rufini, Bzuneck & Oliveira, 2011). Ela os levou a identificarem diversos tipos de regulação de comportamento, a qual diferencia em função do nível de autonomia ou autodeterminação verificada, segundo Rufini et al. (2011), fundamentado em Deci e Ryan (1985; 1991). Com esse preceito, podem-se reconhecer níveis de autodeterminação na própria motivação extrínseca.

A Teoria da Autodeterminação, a autorregulação do comportamento acompanha um continuum com variadas oportunidades de motivação humana. Inicialmente, configura-se o grau de desmotivação, descrito como a inexistência de motivação. Após esse passo, inicia-se o momento possível de motivação extrínseca em que se verifica uma gradação de autorregulação, que principia por um estado de completa regulação externa. Nessa situação, o indivíduo é motivado por recompensas externas para realização das atividades, por exemplo: fazer uma tarefa por pressão, por simplesmente obedecer; almejando uma recompensa ou para não sofrer punição.

Em seguida vem a motivação extrínseca por regulação introjetada, caracterizada por pressões internas do indivíduo, em que a pessoa é motivada a fazer algo para evitar o

sentimento de culpa, ansiedade, ou para atender a uma solicitação relacionada à autoestima. Essas duas formas de regulação externas citadas, não são autodeterminantes ou autônomas, mas espécies diferenciadas de motivação controlada, uma apresentando característica externa e outra interna.

Segundo Lens et al (2008), a regulação externa é a pior, por afirmar que a percepção do local de controle ou a razão para a ação é externa ou totalmente fora do indivíduo – uma recompensa extrínseca prometida, um castigo ameaçador, uma ordem.

A regulação introjetada é um tanto melhor, porque o indivíduo toma para si a razão externa da atividade, sem aceitá-la como uma razão pessoa, ou sem de fato introjetá-la. Pode-se exemplificar citando uma situação em que o aluno dá o melhor de si na escola por exigência dos pais, não desobedecê-los porque senão teria sentimento de culpa. Dessa maneira, ele estuda para não se sentir culpado (Lens et al, 2008).

A terceira categoria de motivação extrínseca é a regulação identificada, significa que a razão para fazer algo é ainda de origem externa, porém em parte apresenta também algo interno, porque o indivíduo percebe a razão como pessoalmente importante, ou seja, em uma pessoa considerar certo comportamento como de significância pessoal, aceitando sua regulação como exclusiva. Rufini et al (2011) exemplificam como uma situação em que um adolescente que tem como meta de vida tornar-se escritor e por isso assume como valor próprio praticar leitura e redação.

Em seguida, como tipo mais autônomo de motivação extrínseca, vem a regulação integrada, considerada o melhor tipo de motivação extrínseca, que consiste pelo comportamento assumido por escolha própria, com inteira autonomia e sem imposição, vista como algo pessoalmente significante, porque assimilado ao próprio *self*. Essa forma de regulação se aproxima mais da motivação intrínseca porque se distingue por encerrar o comportamento específico de interesse pela atividade, com componente afetivo, além de ter ocorrido a liberdade de escolha (Ryan & Deci, 2000, cit. in Rufini et al, 2011).

Quanto a motivação extrínseca por regulação integrada, embora seja considerada com um nível de autonomia, há necessidade de um componente externo que dá sentido e impulsiona à ação. Os autores citados anteriormente exemplificam:

“Um aluno de mestrado tem a meta de elaborar seu trabalho de dissertação com qualidade pode ser integrada aos seus valores pessoais, de tal modo que ele não distinga facilmente exigência externas das suas próprias. Porém, caso o diploma de mestre não fosse mais atrelado à apresentação do trabalho, ele provavelmente não persistiria na ação” (Rufini et al, 2011, s. d.).

Com o que foi exposto sobre o *continuum* da autodeterminação, Leal, Miranda e Carmo (2012), citando Gagné e Deci (2005), apresentam um esquema configurando uma maior compreensão dos diferentes graus em termos motivacionais (Figura 1).

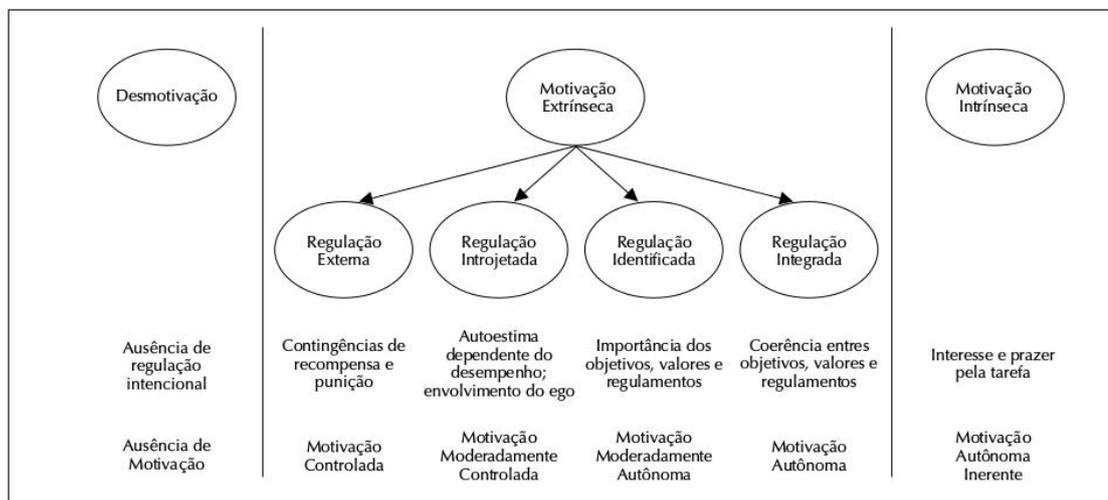


Figura 1: *Continuum* de Autodeterminação

Fonte: Adaptado de Gagné & Deci (2005, p. 336) citado em Leal et al (2012).

Rufini et al (2011), baseados em Deci e Ryan (2000), afirmam que este nível de motivação extrínseca se distingue da motivação intrínseca devido o componente específico de interesse pela atividade com um elemento efetivo e pela liberdade de escolha concedida à pessoa. Csikszentmihalyi (1992), citado pelos autores Rufini et al (2011), comenta que se uma pessoa continua insistindo e se esforçando em uma atividade, mesmo sem qualquer consequência pela sua realização, temos, então, a motivação intrínseca, e o contrário, o esforço e a persistência efetivos estão esperando uma consequência, temos a motivação extrínseca. Todavia, vários fatores podem influenciar a motivação para aprender. A seguir faremos algumas considerações do papel do professor na motivação para aprender.

2.3 O PAPEL DO PROFESSOR NA MOTIVAÇÃO NO PROCESSO PARA APRENDER

Dada a importância da motivação no processo de ensino-aprendizagem, compreendemos que em relação à motivação dos alunos, o papel do professor e da escola é essencial para atingir satisfatoriamente esse processo.

Quando nos reportamos à sala de aula, há de se salientar duas funções importantes, distintas e complementares a serem cumpridas pelo professor, citadas por Bzuneck (2009): a de caráter remediador, recuperando os alunos desmotivados, como também reorientar aqueles alunos diagnosticados com alguma distorção motivacional. Além de uma outra função, que diz respeito a uma prevenção permanente para todos os alunos durante todo o ano letivo. Um acompanhamento que vai seguindo em todos os anos, mantendo-se assim a motivação pelo ato de aprender.

“Do ponto de vista psicossocial, o papel do professor em classe, mais do que remediar (o que, porém, não deve ser descuidado), é o de prevenir a ocorrência de condições negativas como o tédio crônico, a apatia ou a alta ansiedade e, mais do que tudo, desenvolver e manter a motivação positiva da classe como um todo, série após série” (Bzuneck, 2009, p. 26).

Podemos citar um fator que facilita a ação dessa motivação positiva para o ensino-aprendizagem, baseado em Maehr e Midgley (1991, cit. in Bzuneck, 2009, p. 29), afirmando que é necessário o envolvimento da escola como um todo – professores, direção e equipe de apoio pedagógico – trabalhando em um mesmo direcionamento, em um clima de cooperação, visualizando a cultura escolar.

A motivação do aluno está relacionada na motivação de seus professores, e na crença de que é possível motivar todos os alunos, esse sentimento nasce de um compromisso pessoal com a educação, de um entusiasmo, e sobretudo com uma paixão pelo trabalho educacional. Bzuneck (2009) comenta sobre o teórico Bandura (1993) que a motivação dos professores está relacionada à crença de que pode exercer ações destinadas a produzirem certos resultados. Visto que, o professor precisa de motivação para enfrentar as dificuldades e desafios encontrados em sua prática, exercitando as suas capacidades, como o objetivo de motivar seus alunos. Por conseguinte, essas crenças têm origem nas influências sociais positivas sofridas através de colegas, da direção, das experiências de êxito, que acontecem em função dos vários conhecimentos e habilidades adquiridas.

Os processos motivacionais, são complexos, por isso exige do professor um conhecimento sempre atualizado de todos os princípios dessas teorias para que se desenvolvam certas habilidades através da prática e da reflexão. Bzuneck (2009) esclarece sobre a complexidade dinâmica da motivação, exemplificando como um adolescente desafiado com as exigências de uma disciplina. Considerando os pensamentos ligados à motivação, refletindo nessas questões: Será que o aluno tem interesse intrínseco por aquele assunto? Qual a valorização pessoal que ele está dando ao assunto? Quais as expectativas que

ele cria sobre a tarefa? De aprender ou simplesmente concluí-la? Será que realmente quer aprender? Que grau de esforço para resolver a tarefa? Ele acredita no êxito ao concluir a atividade? Considera o exercício desafiador? Então, essas questões divulgam os diversos aspectos da motivação e que podem sofrer alterações por causa do tipo de tarefa, das circunstâncias em contato com os colegas, do retorno recebido na trajetória entre outras situações.

Diante desse contexto, é necessário que o professor esteja atento aos conhecimentos dos mecanismos psicológicos associados à motivação do aluno. A sala de aula é um espaço de aprendizagem complexo, por isso mesmo o professor precisa dominar uma grande variedade de técnicas e usá-las com flexibilidade e criatividade, sabe-se que não é uma tarefa muito fácil. Segundo Bzuneck (2009), a autora Stipek (1996) analisa que as diferentes técnicas de motivação para o aluno podem atuar interdependente, isto é, uma teoria se fundamenta em outra. A pesquisadora também ressalta sobre o nível das tarefas escolares fazendo uma exigência equilibrada para que o aluno se sinta desafiado em realizar as mesmas, mas com um grau de dificuldade tolerável, para que o estudante se esforce adequadamente. É importante que o professor considere o nível evolutivo dos alunos, sua história de vida, suas experiências.

A motivação para aprender necessita ser construída e mantida na ação docente. Alguns fatores contribuem para que ocorra uma motivação adequada para a aprendizagem e são possíveis de acontecerem sob o controle do professor. A forma como o professor elabora e desenvolve o planejamento das aulas, fazendo uma reflexão antes, durante e depois da ação, observando o imprevisto, podendo contribuir ou não para a criação motivacional para a aprendizagem. Por isso, a influência do professor é de suma importância para a motivação de aprender dos alunos (Schwartz, 2014).

Desse modo, o professor necessita saber de que maneira seus padrões de atuação pedagógica podem contribuir para a criação de um ambiente propício a motivação. Focalizando o espaço da sala de aula, que é um lugar em que acontecem as interações entre os sujeitos, cabe salientar que esse ambiente deve ser para a construção dos objetivos de aprendizagens (Meirieu, 2006).

Segundo Meirieu (2006), o professor precisa refletir criticamente sob as perspectivas teóricas e da observação de sua prática e das interações que suscita, e de como estão contribuindo positivamente na construção, no interesse e no esforço para aprender. Por isso, é necessária uma reflexão de quais são os fatores pessoais e contextuais que determinam, envolvem e comprometem produtivamente os alunos nos processos de ensinar e aprender. Segundo o autor, é preciso elaboração de duas competências: “vigilância informada e a

mobilização dos saberes de ação extraídos da formação docente e da experiência da prática educativa”.

Para que os estudantes se comprometam no processo de ensinar e aprender é primordial o envolvimento nesse processo educativo, despertando a intenção de aprender, o significado do conhecimento. Assim, é necessário planejar e desenvolver estratégias de atuação, fazendo-se compreender que a aprendizagem não é estática, ela depende da continuidade das interações que dela se originar (Schwartz, 2014).

Como o planejamento das ações educativas e suas aplicações são de suma importância para a motivação do aluno é indispensável pensar nas condições para desencadear e manter o interesse, por parte do estudante que está progredindo, aprendendo, para que o mesmo perceba que vale a pena o esforço para aprender (Tapia, 2005).

Schwartz (2014) salienta a necessidade das intervenções didáticas, que fazem parte da prática educativa docente, para a construção de um ambiente motivacional para o ato de aprender acadêmico dos alunos. Explica essas intervenções de modo que haja – A explicitação do acolhimento incondicional dos alunos (que o professor tenha a convicção de que todos podem aprender, com esse pensamento os alunos tendem a se envolver mais com a aprendizagem); Interações: professores-alunos; alunos-alunos – As mensagens dirigidas pelo professor na efetivação das tarefas objetivando fazer o aluno avançar na aprendizagem. Como as interações na sala de aula a individual e em grupo na contribuição para a produção de conhecimento.

“Nesse contexto, o professor tem a possibilidade de acompanhar, e as vezes conter, as ‘reações coletivas’ para que a sala de aula seja um espaço no qual todos se aventurem, correndo riscos, sem sentirem-se ameaçados. Estratégias para que hipóteses incompletas por parte dos alunos não sejam estigmatizadas e/ou desconsideradas, quando os erros forem percebidos como parte integrante, positiva e necessária do caminho, pois são produções de pensamentos e quando os ‘fracassos’ sejam apresentados como superáveis” (Schwartz, 2014, p. 57-58).

Para o êxito do trabalho pedagógico do professor com o objetivo de motivar os alunos no processo de aprender, se faz uma exigência em que todos da escola, atuem de forma uníssona na mesma direção. Em um ambiente de cooperação de outras interações positivas, pois o esforço, às iniciativas individuais dos professores serão mais eficazes se encontrarem apoio na equipe pedagógica da escola em que atuam. Os alunos se sentiram mais envolvidos e acolhidos com a aprendizagem, resultando assim em suas percepções do tipo de cultura próprias da escola como um organismo em sua totalidade (Bzuneck, 2009).

O professor é primordial na escola, na sala de aula, para se obter uma aprendizagem com eficácia dos alunos, ao mesmo tempo se faz necessário que o professor necessita se encontrar motivado na sua prática docente, exercendo de forma significativa o seu trabalho de educador. Em seguida temos algumas teorias motivacionais do trabalho.

2.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS TEORIAS DA MOTIVAÇÃO NO TRABALHO

Como afirma Mozini (2010) em seu trabalho de dissertação, para se fundamentar sobre a motivação docente é importante abordar três teorias da motivação discutidas por Maslow (1954), McGregor (1960) e Herzberg (1959).

Para Maslow (1954) as primeiras necessidades humanas em geral são básicas, como fome, sede, segurança, e devem ser satisfeitas para a manutenção da saúde, mas, as psicológicas, como autorrealização e estima, também devem ser satisfeitas. As necessidades humanas apresentam-se organizadas e dispostas em níveis, numa hierarquia de importância e de influência: a necessidade fisiológica ou do corpo, são básicas para a nossa existência, a qual se refere à fome, sede, abrigo, sexo; necessidade de segurança, a qual se refere à segurança, ordem, proteção; necessidades sociais, que se referem à afeição, aceitação, amizade, família; necessidade de estima que inclui necessidade de ser estimado interna e externamente, ou seja, por si mesmo e pelo outro, por status, reconhecimento, atenção e aprovação; necessidade de autorrealização, que se refere a crescimento, desenvolvimento de capacidades. Maslow ainda apresentou a necessidade de recompensa, indicando a necessidade de receber salários e benefícios em troca de trabalho realizado; tendo essa necessidade como básica (Fadiman & Frager cit. in Mozini, 2010)

Na teoria citada de Maslow (1970) fez-se entender os fatores que interferem no processo de reconhecimento de uma necessidade até que esta seja satisfeita e depois outra, e assim por diante. O surgimento dela não ocorre de repente, de modo espontâneo, trata-se de um processo gradativo que se destaca à medida que outras necessidades vão sendo satisfeitas (Mozini, 2010).

As necessidades motivacionais não surgem, obrigatoriamente, na ordem acima descrita, podendo variar sua posição e preponderância nos indivíduos e até inverter a hierarquia por excesso de satisfação de uma delas; não há rigidez na ordem da hierarquia. A teoria de Maslow enfatiza que as pessoas, além da necessidade de recompensas financeiras, necessitam de respeito e atenção do seu semelhante, principalmente no ambiente de trabalho.

Ainda segundo o trabalho de pesquisa de Monzini (2010), citando a Teoria da

Motivação para o Trabalho, de Herzberg (1959) em que formulou a teoria da motivação-higiene, explicando que os fatores intrínsecos estão relacionados à satisfação no trabalho, e que os fatores extrínsecos estão relacionados à insatisfação. Ele acredita que a relação que o indivíduo tem com o trabalho é básica e que esta atitude determina o sucesso ou insucesso no trabalho. A motivação das pessoas depende de dois fatores:

- Fatores Higiênicos: Referem-se às condições físicas e ambientais que rodeiam as pessoas enquanto trabalham, como, salário, benefícios sociais, políticas da empresa, regulamentos, relacionamento entre supervisão e empregados, entre outros;
- Fatores Motivacionais: Referem-se ao termo motivação envolvendo sentimentos de realização, de crescimento e de reconhecimento. Está relacionado ao conteúdo do cargo, das tarefas e aos deveres ligados ao cargo em si. Destacamos: delegação, poder decisório, promoção.

Carvalho (2003) faz a comparação das duas teorias de Maslow e Herzberg, mostrando a situação ideal da motivação. Na Teoria de Maslow quanto mais satisfeitas as necessidades dos indivíduos mais produtivos e eficientes se tornarão. Enquanto a Teoria de Herzberg identifica os objetivos pelos quais essas necessidades serão dirigidas. Concluindo que as duas teorias se complementam e expõem que,

“A situação motivadora ideal é aquela em que o ambiente apresente os objetivos [fatores externos] adequados às necessidades [fatores internos] de seus funcionários, pois as pessoas buscam objetivos que satisfaçam as suas necessidades” (Carvalho, 2003).

Iremos tratar da terceira teoria, de McGregor (1960), fundamentado no trabalho de pesquisa de Monzini (2010). Esse teórico se preocupou em comparar duas visões distintas do ser humano. McGregor apresenta a Teoria X, fundamentada na teoria tradicional, excessivamente mecanicista e pragmática, apontada como negativa, por outro lado, apresenta a Teoria Y, baseada nas concepções modernas a respeito do comportamento humano.

Segundo a Teoria X, o ser humano prefere ser dirigido a dirigir; geralmente procura não assumir responsabilidades sempre que possível. Já segundo a Teoria Y, as recompensas no trabalho estão diretamente ligadas aos compromissos assumidos, juntamente à necessidade de autorrealização e recompensa pelos esforços despendidos no sentido dos objetivos e organização. As pessoas podem aprender e aceitar e assumir as responsabilidades.

Ainda segundo McGregor (1960, cit. in Robbins, 2002), não é necessário adotar uma única teoria, mas ter a visão de que as pessoas, em sua maioria, têm o potencial para a maturidade e automotivação e, dependendo do estágio de desenvolvimento em que se encontrem, buscam um comportamento de apoio e diretivo adequado a essa situação. São estilos intermediários que mesclam características de um e de outro, gerando um estilo mais flexível e menos radical sob o ponto de vista das teorias X e Y.

Moretti (2009) afirma em seu artigo que “parte da motivação de uma pessoa vem de fato de ela saber que tem um papel importante na organização e que outras pessoas contam com ela”. Sendo assim, as recompensas que as pessoas buscam no trabalho não precisam ser dinheiro somente, mas pode ser a participação como líder de um grupo, oportunidade de carreira, treinamento para desenvolver capacidades apropriadas.

Bzuneck (2010) afirma que a motivação dos professores nasce de um senso de compromisso pessoal com a educação e também de entusiasmo e paixão pelo trabalho docente. Porém, não é só isso, porque depende da crença na autoeficácia, ou seja, de sentir-se importante e produzir resultados significativos. Essa crença origina-se na influência positiva dos colegas e da direção da instituição e, mais do que tudo, de experiências reais de êxito, derivadas de conhecimentos e habilidades adquiridas. Bzuneck (2010) acrescenta ainda que para um professor “não basta o senso comum e nem se pode presumir que já se sabe tudo”. Ele precisa capacitar-se sempre, dominar uma grande variedade de técnicas e saber usá-las com flexibilidade e criatividade, pois assim, poderá obter êxito. Tornando-se motivado e motivando conseqüentemente o aluno, gerando um clima incentivador do trabalho mental.

Marchesi (2008) define a complexa atividade docente, afirmando ser uma atividade técnica por requerer conhecimentos elaborados e estratégias diferenciadas para cumprir sua função com eficácia. Exige do docente conhecer cada aluno, entender em que esse vive, adequando os métodos de ensino à necessidade de cada um deles, além disso, exige que haja uma forma de relacionamento e um envolvimento pessoal para contribuir ativamente com o desenvolvimento intelectual, afetivo, social e pessoal dos alunos.

Diante dessa definição, as demandas são muitas e bastante complexas, considerando que o sistema educacional vive sob tensões, mediante as transformações sociais e as novas exigências para formação das novas gerações: a mudança da família e dos próprios alunos, os valores sociais, as modificações no mercado de trabalho, fazendo com que as tensões aumentem sobre o ensino, pelo qual o professor sente-se muitas vezes sobrecarregado, desorientado e perplexo em sua maioria, e que a cada ano as dificuldades aumentam para o ensino, resultando numa insatisfação profissional.

2.5 MOTIVAÇÃO DO PROFESSOR PARA ENSINAR: SATISFAÇÃO/INSATISFAÇÃO PROFISSIONAL

Podemos observar que alguns estudos existentes nas investigações em torno da problemática da satisfação docente aparecem ligados à motivação, à identidade dos professores ou mal-estar docente (Pedro & Peixoto, 2006). Os primeiros estudos em satisfação profissional se deram na década de 1970, seguindo para os anos 1980, mais intensificado em relação a satisfação profissional e a qualidade de vida, a saúde mental, o meio familiar, segundo Seco (2000) citado por Pedro e Peixoto (2006).

É nesse período que acontece a democratização do ensino e surgem alguns indicadores que atestam o mal-estar e a insatisfação profissional no corpo docente, como a ampliação progressiva na função docente na escola, em que ser professor implica mais do que transmitir conhecimentos, mas a incessante procura de atualização dos saberes e a mediação dos mesmos em seu exercício docente.

Diante desse contexto, Nóvoa (1995) afirma que o professor na atualidade não tem tempo para refletir sobre o seu lugar na sociedade e nem sequer reconhecer a nobreza e a complexidade do seu trabalho, ou para considerar que ser professor não é uma tarefa fácil. Demonstrando que a profissão docente está vivenciando uma crise de identidade.

Os estudos sobre a satisfação profissional no campo das Ciências da Educação são pertinentes, em que defendem que a satisfação no trabalho pode ser entendida como uma cognição, associada aos aspectos como a autoestima, o envolvimento no trabalho e o comprometimento organizacional (Bastos, 1995, cit. in Pedro & Peixoto, 2006). Outra definição nessa área é a de Gursel, Sunbul e Sari (2002), citado por Pedro e Peixoto (2006), na qual a satisfação profissional é compreendida como sendo um estado positivo resultante da situação profissional do sujeito e associado às características e tarefas específicas da profissão. Especificamente à satisfação profissional relativa à docência, Cordeiro – Alves (1994), também citado por Pedro e Peixoto (2006), define como um sentimento e forma de estar positivos dos docentes a profissão, originados por fatores contextuais e/ou pessoais e exteriorizados pela dedicação, defesa e mesmo felicidade face à mesma.

De acordo com Pedro e Peixoto (2006), as pesquisas mostram que na década de 1970, nos EUA, 90% dos professores estavam satisfeitos. Já na década de 1980 as pesquisas apresentaram um decréscimo, demonstrando que 75% encontravam-se satisfeitos na profissão docente. Outros estudos desenvolvidos por Gorton (1982) evidenciaram que 40% dos professores não voltariam a escolher a profissão e que 10% planejavam mudar de profissão.

Chaplin (1995) constatou em sua pesquisa que 37% dos professores estavam insatisfeitos com sua profissão.

Diante desses dados numerosos sobre a insatisfação do docente na sua profissão, apareceram pesquisas sobre essa área de investigação, em que Pedro e Peixoto (2006) citam a definição dada por Esteves (1992), como a insatisfação docente é um conjunto de efeitos permanentes de caráter negativo que vão afetando a personalidade dos docentes em virtude das condições psicossociais em que estes exercem a sua profissão. E também as consequências negativas nas práticas pedagógicas como sérios problemas de saúde, em que apresentam um quadro de esgotamento, estresse, ansiedade permanente, desejo de abandono do trabalho e uma autodesvalorização, entre outros aspectos.

Focalizando no desgaste docente, de acordo com Pedro e Peixoto (2006), citando Seidman e Zager (1987), o desgaste docente é um perigo para as próprias instituições escolares, pois esse fenômeno vai sendo transmitido para os outros profissionais como uma forma de contágio.

Uma variável estudada sobre os efeitos produzidos na satisfação profissional docente é a etapa da carreira vivenciada pelo professor, a teoria de Huberman (1992), suas etapas serão detalhadas a seguir. As pesquisas sobre o desenvolvimento dos docentes mostram que a vida profissional normalmente atravessa determinadas fases. A partir de estudos empíricos e de entrevistas com educadores e professores, foram formulados algumas sequencias que tentaram abranger que ocorrem ao longo do ciclo laboral nas suas trajetórias profissionais. A maioria dos estudos aponta para seis grandes períodos: formação inicial, iniciação, estabilização, novas preocupações, afastamento ou responsabilidade e declínio profissional, quando se aproxima a idade da aposentadoria (Marchesi, 2008).

De acordo com Marchesi (2008), a proposta mais instigante para esse estudo foi formulada por Huberman (1992), que vincula a trajetória profissional docente com suas experiências educacionais ao longo dos anos e destacar os momentos de crise que orientam em uma ou outra direção sua vida profissional. Sua análise leva-o a identificar determinadas fases que provavelmente estão presentes na carreira da maioria dos membros da profissão, sem que isso implique a invariabilidade do processo ou sua generalização para todos os professores.

Nesse sentido Huberman (1992) distingue cinco fases que marcam o processo de evolução da profissão docente, as quais serão citadas a seguir e está fundamentado em Marchesi (2008) e no artigo de Lawall, Shinomiya, Siqueira, Ricardo e Pietrocola (2009):

- FASE 1 – A entrada na carreira (de 1 a 3 anos de profissão):

Inicialmente ocorre a “exploração”, em que o professor faz a opção pela carreira. O docente nessa fase encontra-se entusiasmado com a profissão e as situações em que são confrontados, questionando se o seu desempenho está satisfatório e se conseguirá superar os problemas com a disciplina dos alunos, com o material didático inadequado.

Nesse período predomina dois aspectos: a sobrevivência e a descoberta. A necessidade de sobreviver surge para a maioria dos educadores e professores – principalmente para aqueles sem experiência prévia como docentes; eles precisam enfrentar as dificuldades em ensinar todos os seus alunos na sala de aula, dar atenção à diversidade, enfrentar uma variedade de obrigações e conseguir o reconhecimento da equipe de professores.

- FASE 2 – Estabilização (de 4 a 6 anos de profissão):

Essa fase corresponde à percepção subjetiva de que existe um compromisso pessoal com a atividade docente. O professor sente-se seguro em seu trabalho, já conhece uma variedade de métodos docentes, ou seja, ocorre a escolha da identidade profissional, constituindo uma etapa decisiva no seu desenvolvimento. É o momento em que a pessoa “passa a ser” professor. A estabilização se caracteriza por uma “liberdade” ou “emancipação” do professor, é a fase do “eu-docente” perante os colegas mais experientes, do comprometimento consigo próprio e com o desenvolvimento da profissão. Há uma maior preocupação com os objetivos pedagógicos, busca de formas metodológicas focalizando a aprendizagem do aluno.

- FASE 3 – Diversificação e Experimentação (de 7 a 25 anos de profissão):

Nessa fase os professores sentem-se capazes de desenvolver novas estratégias ao ensinar seus alunos. Sua maior experiência e segurança levam-nos a propor iniciativas diversas e a intervir de maneira ativa no funcionamento da escola. Os professores nessa fase são os mais motivados e motivadores, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas, ou nas comissões de reforma que surgem em várias escolas, podendo levar a exercer cargos administrativos, afastando-se da sala de aula em busca de novos desafios.

Essa é a fase mais longa do professor e onde se encontram três tipos básicos:

a) aqueles que investem seu potencial no desenvolvimento como docente, buscando diversificar seus métodos e práticas pedagógicas;

b) outros que se envolvem mais com o sistema administrativo;

c) aqueles que aos poucos reduzem seus compromissos com a docência, podendo abandoná-lo ou mesmo exercer outra profissão paralela.

- FASE 4 – Serenidade e distanciamento afetivo (de 25 a 35 anos de profissão):

Essa fase, que também pode ser compreendida por uma procura de uma situação profissional estável, ocorre por volta dos 45-55 anos de idade. Os professores nessa fase tornam-se menos vulneráveis à avaliação dos outros. Sentem que dominam melhor a prática. Por outro lado, o resultado do ciclo de experimentação ativa, ou de avaliação crítica e de dúvidas, pode conduzir a uma fase de conservadorismo. Huberman (2000, cit. in Lawall et al., 2009) diz que essa fase reflete, também, a relação entre a idade e o dogmatismo, um vínculo encontrado nos estudos do ciclo vital: maior prudência, aumento da resistência à inovação, saudade do passado e aumento da preocupação em conservar o que se tem, mais do que conseguir aquilo que se deseja.

- FASE 5 – Preparação para a aposentadoria (de 35 a 40 anos de profissão):

A última fase do ciclo profissional dos docentes, final de carreira, a postura do professor recua à interiorização e libertação progressiva consagrando mais tempo a si próprio. Às vezes esse compromisso menor se traduz em um progressivo distanciamento dos eventos que ocorrem na escola e em um menor interesse por participar nos conflitos internos e nas lutas pelo poder da instituição. Os professores trazem uma reflexão maior e um estilo de trabalho mais tranquilo frente aos projetos de inovação e mudança, que são mais próprios de etapas anteriores. Essa fase pode ser vivenciada com maior serenidade ou com maior amargura, dependendo, em grande medida, da trajetória percorrida por cada professor.

A teoria dos dois-fatores de Herzberg, citada por Pedro (2011), é um referencial que melhor contribui para análise e explicação da satisfação profissional, e que postula que as pessoas possuem dois grupos de necessidades independentes que atuam de forma diferenciada na promoção da satisfação.

- O primeiro grupo – Necessidades motivadoras (*motivator factors*): a realização, o reconhecimento, a responsabilidade, o trabalho em si, a possibilidade de crescimento e de desenvolvimento na carreira profissional.
- O segundo grupo – Necessidades contextuais (*higiene factors*): como salário, a supervisão, as políticas de gestão, relações institucionais, as condições de trabalho e a estabilidade/segurança. Estes fatores estão associados à insatisfação profissional. Essa teoria em sua origem não se destinou para ser utilizado em professores, mas estudos apontam que posteriormente essa teoria obteve uma aplicabilidade em docentes (Herzberg, 1968; 1996, cit. in Pedro, 2011).

Recentemente estudos mostram que a classe profissional docente demonstra em sua

prática do dia a dia pouca satisfação em vários países. Esses dados são preocupantes, pois é de suma importância que a satisfação profissional do docente alcance índices satisfatórios proporcionando positivamente o desempenho profissional, como o bem-estar físico e psicológico, a motivação, o desenvolvimento profissional e o profissionalismo (Pedro, 2011).

2.6 O PAPEL DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA MOTIVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Compreende-se como Relações Interpessoais um conjunto de técnicas que favorecem a comunicação e a linguagem, consolidando as relações humanas, fundamentada em bases emocionais e psicopedagógicas, objetivando criar um clima favorável na escola e garantir, por uma visão sistemática e integral de todo o pessoal, numa cooperação e de confiança permanente (Antunes, 2009).

Cada pessoa é única e singular, com suas particularidades, e isso dificulta a comunicação interpessoal. Essa singularidade humana está presente na escola, na sala de aula, nos professores, nos alunos. Antunes (2009), explica sobre a importância de se estudar e aprender sobre as relações interpessoais.

“O estudo das relações interpessoais busca examinar os fatores condicionantes das relações humanas e, em faces destes, sugerir procedimentos que amenizem a angústia da singularidade de cada um e dinamizam a solidariedade entre todos quantos buscam conviver em harmonia” (Antunes, 2009, p. 138).

A escola atualmente está assumindo uma função pedagógica em que passou a utilizar a herança cultural como um instrumento para desenvolver competências, despertar sentimentos, ensinar e aprender, aguçar as inteligências, desenvolver as várias linguagens, preparar para a vida, e assim, dar condições para que aconteça a transformação do ser humano, mais capaz, solidário, cidadão. A educação é complexa e compreende aspectos relacionados as relações interpessoais de professor-aluno nas salas de aula, as quais são ocorridas no cotidiano escolar (Antunes, 2009).

Segundo Vasconcelos, Silva, Martins e Soares (2005), as interações do professor e do aluno são de grande importância devido a reciprocidade de ações que um exerce sobre o outro. As relações interpessoais, nesse contexto, são afetadas pela construção das ideias e das relações sociais. Desta maneira, essas interações acontecem no campo cognitivo para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, como também envolvem a afetividade e a

motivação do ensinar e do aprender.

Nesses pressupostos, podemos afirmar a importância do processo de ensino-aprendizagem, da relação professor – aluno, com um sentimento de bem-estar, para assimilação dos conteúdos estudados. Como também de ser entendida como aspecto de desenvolvimento para ambos (professor/aluno). Pois essas relações que ao mesmo tempo são pessoas/interpessoais e sociais, mas com um viés direcionado para ação pedagógica e educativa. Os professores que assim agem em sua prática pedagógica, desenvolvem estratégias para estimular seus alunos para aprendizagem de maneira motivadora, com criatividade, diversificando e intensificando as atividades, reforçando e favorecendo a um ambiente propício ao aprender.

Marchesi (2008) afirma sobre a importância de uma educação afetiva: “A educação afetiva deve ser um objetivo em si, que se deve incluir no projeto educacional das escolas e na ação pedagógica dos professores, uma vez que aponta para um dos componentes principais do bem-estar do ser humano” (p. 68).

A atenção com o desenvolvimento afetivo e social, relacionado aos alunos no ambiente escolar, é necessária para conseguir uma melhor convivência no espaço escolar. Atualmente há uma preocupação com as formas de relação interpessoais na escola, para promoção de um ambiente saudável facilitando o ensino-aprendizagem, reportando para Marchesi (2008), que em sua concepção, a convivência requer formação de relações interpessoais e grupais satisfatórias, fazendo com que aconteça um clima de confiança, respeito e apoio mútuo na escola.

“Uma convivência positiva reduz os confrontos e limita as ações de maus-tratos. Da mesma forma, é benéfica para o funcionamento das escolas e para que elas alcancem seus objetivos educacionais, mas é especialmente positiva para aqueles alunos mais indefesos, cuja vulnerabilidade social é maior” (Marchesi, 2008, p. 71)

À medida que o desenvolvimento afetivo e social se refere a cada aluno, a convivência está relacionada para o funcionamento da instituição escolar, para as normas, valores, ou seja, voltada para o coletivo em suas interações, relações interpessoais. Portanto, a escola precisa ter um olhar mais eficaz para o indivíduo, cada aluno, como para as suas relações interpessoais, a convivência social e afetiva na escola.

Aplicar atividades que desenvolvam as relações interpessoais como prática pedagógica é saber como avaliar essas atividades, pois elas não podem ser associadas a qualquer forma de medida, e nunca poderão mostrar-se através de projetos quantitativos, já

que as Relações Interpessoais compreendem o autoconhecimento, autoestima, administrações das frustrações, comunicação interpessoal, ética, empatia, automotivação e construções de relações sólidas. As avaliações são observadas e acompanhadas através dos progressos apresentados pelos alunos, com mudanças de atitudes e a aprendizagem sistemática acontecerá com mais eficácia (Antunes, 2009).

No pensamento de Freire (2011), só é possível uma prática educativa dialógica por parte dos professores se o diálogo acontecer como fenômeno humano, se houver espaço para motivar a reflexão e a ação do indivíduo no espaço escolar. Portanto, quanto mais o professor crie essa dimensão dialógica, mais avanços positivos acontecerão em relação aos alunos, sentindo-se mais curiosos e capazes de transformarem a realidade. Nessa perspectiva, o professor é um mediador no processo de ensino-aprendizagem, articulando as experiências dos alunos com o mundo, instigando-os a refletirem sobre o ambiente do qual estão inseridos. O professor, nessa postura dialógica, irá assumir um papel mais humanizador em sua prática docente.

Outro autor que também contempla a interação social e se utiliza da mediação como ponto central para o sucesso, desempenho do professor-aluno, o qual é constituído por dois elementos intimamente ligados ao processo de constituição e desenvolvimento dos sujeitos.

Com a teoria sociointeracionista de Vygotsky (1998) foi possível encontrar uma visão de desenvolvimento humano baseada na ideia de um organismo ativo, cujo pensamento é constituído em um ambiente histórico e cultural, onde a criança reconstrói internamente uma atividade externa, como resultado de processos interativos que se dão ao longo do tempo. É a transmissão de conhecimento da cultura para a criança. Os indivíduos interagem como agentes sociais, com os professores e colegas. A criança transforma aquilo que aprende de acordo com sua capacidade interna e inata, tornando-se transformadora da aprendizagem, criadora, se essa capacidade de aprendizagem e oportunidade lhe for oferecida.

Seguindo a teoria sociointeracionista, o autor observa que diante de situações em que o aluno manipula conceitos e realidades, que já se conhece para alcançar novos saberes, ele chegará a resultados que lhe permitirá alcançar níveis de conhecimento. Isso reforça a importância dada a interação entre as pessoas, em que se constrói o conhecimento e será compartilhado pelo grupo, entre os alunos e o professor como mediador dessa construção do conhecimento. A criança constrói interativamente o conhecimento com os outros, especificamente com os seus pares mais experientes, ocorrendo a interação do aluno com o outro, possibilitando o bom desempenho na aprendizagem.

Nessa concepção, o professor proporcionará condições aos alunos de interagirem na

sociedade, como consequência da aprendizagem, com o compromisso de ampliar seus conhecimentos, e orientando-os de como viver em sociedade, ajudando-os a planejar o futuro. Tomando a consciência de que o homem se constitui ser humano de acordo com as relações estabelecidas com os outros, pois, somos dependentes uns dos outros. Diante desse contexto, o professor está voltado para a escolarização dos seus alunos, como para a formação de consciência, utilizando a relação da cultura acumulada pela sociedade.

Perrenoud (1993) afirma que ensinar é confrontar-se com um grupo heterogêneo de alunos do ponto das atividades, do capital escolar, do capital cultural, das personalidades. O professor nesse contexto precisará de um olhar em suas ações cotidianas, saber ouvir cada aluno, valorizar sua participação nas atividades escolares facilitando cada vez mais a inclusão dos alunos no ambiente escolar, e com isso, estreitando a interação entre eles, alunos e professores.

Nesse sentido, a forma como os professores veem seus alunos, o que pensam e esperam deles, as intenções e capacidades que lhes atribuem, canalizam para a interpretação do aluno, como um ser que pensa, aprende, ensina, se relaciona com o outro e com o seu meio, porém com os modelos, teorias pedagógicas escolhidas que irão direcionar a prática pedagógica do professor.

“A prática pedagógica nunca é mera concretização de receitas, modelos didáticos, esquemas conscientes de ação; ela é dirigida pelo *habitus* do professor, que alicerçam as inúmeras microdecisões tomadas em sala de aula” (Perrenoud, 1993, p. 35).

Com certeza, as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula não são apenas as teorias concretizadas, uma vez que surgem constantemente situações adversas que exigem dos professores tomada de decisão rápida, muitas vezes sem fundamentar a ação pedagógica. Além do mais, seria um engano pensar que processos tão complexos como o pensamento a aprendizagem, o ensino ou as relações interpessoais possam se totalmente dominadas, sem que haja uma emissão de valores, da afetividade ou mesmo a influência de preconceitos e interesses próprios de cada professor. Então, Perrenoud explica:

“É frequente a formação sugerir que tudo pode ser dominado quando se é um bom profissional, mas numa profissão impossível [...] o profissional dar o seu melhor tendo de aceitar com alguma humildade que não domina todos os seus processos e que, portanto, o acaso e a intuição desempenham um papel em grande parte nos êxitos e fracassos” (Perrenoud, 1993, p. 31).

Ressaltamos, portanto, que as práticas pedagógicas favorecem as relações

interpessoais bem-sucedidas, implicando que os professores, na sua relação com os alunos e no desenvolvimento das atividades, considerem os alunos como pessoas inteiras, que pensam, sentem e se movimentam (Wallon, 1979).

O ensino é, antes de tudo, um trabalho desenvolvido por pessoas entre pessoas, significando uma atividade relacional. Perrenoud (1993) considera que nessa atividade o principal instrumento de trabalho é o professor, porque ele é um sujeito que interage com os outros sujeitos, numa atividade dinâmica e complexa, em que não se pode deixar de considerar a importância das manifestações emocionais.

Sabemos que o meio social e o cultural dão condições para o desenvolvimento psíquico do ser humano, e que a escola é um meio social em que ocorrem as relações interpessoais, portanto, é necessário que aconteça uma reflexão sobre a importância dessas relações no desenvolvimento afetivo e intelectual do aluno, ou seja, na aprendizagem escolar. Wallon (1979) afirma que o meio social e a cultura constituem as condições, as possibilidades e os limites de desenvolvimento para o indivíduo, e acredita que as relações que este mantém com o meio, são de transformações mútuas.

“Meios e grupos são noções conexas, que podem por vezes coincidir, as que são distintas. O meio não passa do conjunto mais ou menos durável das circunstâncias em que continuam existências individuais. Comporta evidentemente condições físicas e naturais, mas que são transformadas pelas técnicas e pelos usos do grupo humano correspondente” (Wallon, 1979, p. 163).

Com essa teoria, Wallon (1979) cita meios, como no caso a família, que é considerada como grupo por compor os indivíduos que mantêm entre si relações que determinam o papel e função de cada membro familiar. Enquanto que a Escola não é um grupo, e sim meio formado por grupos, em que as relações acontecem e são mantidas entre os pares, principalmente entre professores e alunos. O mesmo autor também ressalta a afetividade como um fator significativo na construção de subjetividades. Os fenômenos afetivos apresentariam uma natureza subjetiva, sendo produzidos no meio sociocultural e estariam diretamente relacionados à qualidade das interações sociais, nesse sentido das experiências vividas na escola pelas crianças, em que os objetivos passarão a ter um valor cognitivo e também afetivo.

A escola, por proporcionar a vivência dessas experiências, tramas diversas entre os parceiros e situações que são essenciais para a construção do indivíduo como pessoa. E é por meio dessas relações entremeadas de afetividade, é nesse meio, que é possível essa construção do indivíduo.

Wallon, segundo Almeida (2003), apresenta três pontos básicos para que a educação sirva de instrumento à consolidação dessa construção: O primeiro ponto ressalta a ação da escola, que visa a pessoa inteira do aluno, servindo de instrumento para o desenvolvimento da criança nas áreas da afetividade, cognitiva e motora. O segundo ponto menciona a ação docente, que deve ser fundamentada no conhecimento do desenvolvimento psicológico da criança. E o terceiro ponto, refere-se ao meio físico e social, com uma maior importância e estrutura para à realização da atividade da criança e seu desenvolvimento.

Muito embora a visão da escola seja a de transmitir e construir o conhecimento, é de grande importância que sejam evidentes as relações afetivas, visto que a transmissão do conhecimento implica sempre na interação professor-aluno, de pessoa para pessoa, em que o afeto está presente.

CAPÍTULO III: A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

CAPÍTULO III: A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

3.1 OBJETIVOS

3.1.1 Geral

Analisar a motivação dos professores e alunos no espaço escolar no Ensino Fundamental nas escolas do Município do Recife.

3.1.2 Específicos

- Conhecer o cotidiano do espaço escolar;
- Identificar as motivações dos professores e dos alunos;
- Analisar as relações interpessoais dos professores e alunos.

3.2 HIPÓTESE

Sendo assim, a motivação deve estar sempre presente no ambiente escolar, gerando satisfação em todos que fazem a escola, principalmente nos professores e alunos, para que tenhamos uma educação de qualidade.

3.3 TIPO DE ESTUDO

Esta investigação se volta para um estudo qualitativo e quantitativo, mediante observação empírica sobre a problemática da motivação no trabalho docente, como também a motivação do aluno no ato de aprender, foi um determinante para a escolha dos métodos e procedimentos em que foram utilizados, na linha qualitativa, aplicação de entrevistas para os professores, e na concepção quantitativa, destinados aos alunos, aplicados em forma de questionário.

Para responder as nossas indagações de investigação: a motivação de professores e alunos no espaço escolar, vimos a pesquisa qualitativa e quantitativa como métodos mais apropriados para esse trabalho. Para Orlandi (2009, p. 60), “as transferências presentes nos

processos de identificação dos sujeitos, constituem uma pluralidade contraditória de filiações históricas”. Demonstrando que o analista deverá ter uma visão em sua análise de que uma mesma palavra, numa mesma língua, poderá ter significações diferentes, dependendo da posição do sujeito, em relação do que se fala em uma ou outra formação discursiva, levando em conta a ideologia e inconsciente assim considerados.

A autora ressalta que a interpretação aparece em dois momentos da análise. O primeiro momento, em que o sujeito, o entrevistado, interpreta e o analista deverá descrever a interpretação do que diz o sujeito que será analisado. No segundo momento, mostra que não há descrição sem interpretação, logo que se faz necessário introduzir a teoria determinada fazendo com que o analista trabalhe no entremeio da descrição com a interpretação (p.61).

A análise da pesquisa quantitativa, segundo Chizzotti (2009, p. 52), se caracteriza pela mensuração de variáveis preestabelecidas, procurando verificar e explicar sua influência de incidência sobre outras variáveis, mediante a análise da frequência de incidências e de correlações estatísticas. O pesquisador descreve, explica e prediz.

Gonzaga (2006) fundamenta a pesquisa qualitativa apresentando características, um método indutivo e flexível; o pesquisador deverá ter uma visão das pessoas a partir de uma perspectiva holística, as pessoas não são reduzidas a variáveis, senão consideradas como um todo, estudam as pessoas no contexto de seu passado e nas situações nas quais se encontram. Compreendem as pessoas dentro do marco de referências delas mesmas e procuram afastar suas próprias crenças, procuram um entendimento detalhado das perspectivas de outras pessoas.

“Os métodos qualitativos são humanistas. Os métodos utilizados para estudar as pessoas necessariamente influenciam sobre o modo como as vemos [...] Se estudamos as pessoas qualitativamente, chegamos a conhecê-las no pessoal e a experimentar o que elas sentem em suas lutas na sociedade” (Gonzaga, 2006, p. 47).

A pesquisa qualitativa nas ciências sociais trabalha com objeto de estudo direcionado para o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é compreendido como fazendo parte da realidade social, pois o ser humano se diferencia por suas ações, por refletir sobre o que faz e interpretar suas próprias ações, em suas vivências e aquelas partilhadas com os outros. Então o objetivo de pesquisa qualitativa é a produção do universo humano, que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade (Minayo, 2009).

Segundo Fonseca (2002, p. 20), a pesquisa qualitativa se centra na objetividade, suas

amostras geralmente são grandes, pois os resultados consideram um retrato real de toda população alvo da pesquisa. A concepção do método quantitativo sofreu influência positivista, por considerar que a realidade é entendida baseando-se em dados brutos, recolhidos com a ajuda de instrumentos padronizados e neutros. Esse tipo de investigação recorre a linguagem matemática para descrever as causas do objeto, as relações entre as variáveis, etc. Utilizando conjuntamente os dois métodos de pesquisa, qualitativa e quantitativa, em um trabalho de pesquisa permite recolher mais informações do que se poderia obter isoladamente.

Com as abordagens qualitativa e quantitativa de investigação, mediante a observação empírica sobre a problemática da motivação no trabalho da profissão docente, assim como a motivação do aluno no ato de aprender, foi um determinante para a escolha dos métodos e procedimentos, em que foram utilizados, na linha qualitativa com aplicação de entrevistas, para os docentes, e na concepção quantitativa destinados aos alunos, aplicados os questionários.

Não temos a intenção de fazer uma intervenção pedagógica em relação a motivação dos professores do ensino fundamental dos 5º anos e dos alunos desse mesmo ano de escolaridade em escolas públicas do município de Recife, Pernambuco.

Para Laville e Dionne (1999) o pesquisador das ciências humanas é visto como um ator, e seus objetos de estudo não podem ser considerados como coisa, pois eles têm vida, são dinâmicos, agem, pensam, interagem, reagem com a sociedade, e que esse objeto orienta as situações de várias maneiras. Nas ciências humanas, o pesquisador tem uma postura mais do que um mero observador, acontece um envolvimento com o objeto de pesquisa.

Chizzotti também afirma quanto ao pesquisador qualitativo,

“O pesquisador não se transforma em um mero relator passivo, sua imersão no cotidiano, a familiaridade com os acontecimentos diários e a percepção das concepções que embasam práticas e costumes supõem que os sujeitos da pesquisa têm representações, parciais e incompletas, mas construídas com relativa coerência em relação à sua visão e à sua experiência” (Chizzotti, 1991, p.82).

3.4 LOCUS DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada na cidade do Recife, capital do estado de Pernambuco, localizado na Região Nordeste do Brasil. Pertence à Macrorregião Metropolitana do Recife e à Microrregião do Recife. Detendo uma área territorial de aproximadamente 21,8 Km², de acordo com o Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a cidade apresenta uma população de 1.537.704 habitantes (IBGE, 2011).

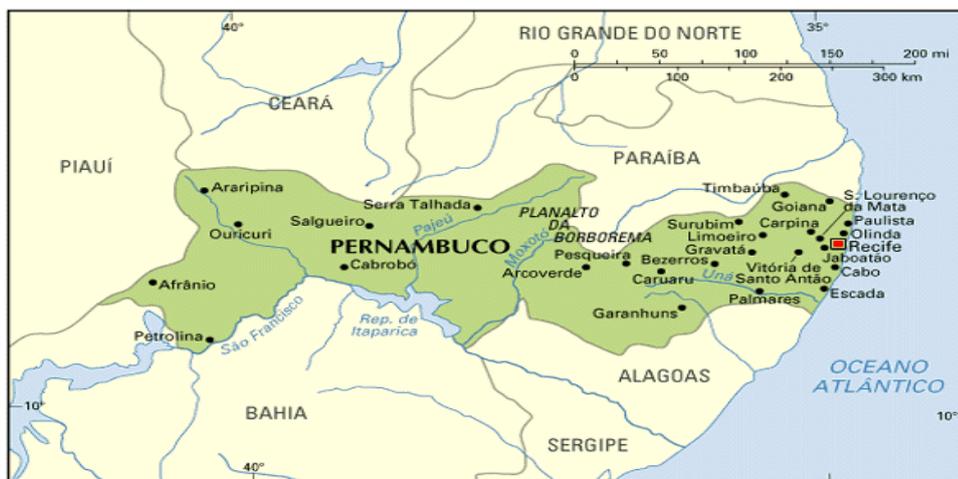


Figura 2. Localização do município do Recife.

Fonte: <http://www.infoescola.com/geografia/geografia-de-pernambuco/>

O município do Recife é a quarta capital brasileira na hierarquia da gestão federal, após Brasília, Rio de Janeiro e São Paulo; possui também a quarta concentração urbana mais populosa do Brasil, perdendo apenas para São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte. A cidade é uma das maiores zonas urbanas da Região Nordeste. Além disso é um dos lugares culturais mais valiosos do país, lar de reconhecidos músicos, escritores e artistas.

Optamos por duas escolas públicas do ensino fundamental no município do Recife, localizadas próximas a comunidades carentes, em que os alunos são oriundos destas. As duas escolas são consideradas com uma boa estrutura física, de boa qualidade de ensino, e por desenvolver um bom trabalho pedagógico.

A escola “A” foi fundada em 12 de outubro de 1977 na cidade de Recife e oferece Ensino Fundamental do 2º ano ao 9º ano e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Possui uma boa estrutura física, dispondo de 11 (onze) salas, banheiros, cozinha, biblioteca, secretaria, sala dos professores, direção, sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE), laboratório de ciências e quadra poliesportiva. Atualmente possui um total de 658 estudantes, 33 (trinta e três) professores, dos quais 3 (três) são professoras do 5º ano; 4 (quatro) professoras readaptadas; e 4 (quatro) professores temporários.

A escola “B”, fundada em 1977 na cidade de Recife, oferece Ensino Fundamental do 2º ano ao 5º ano e turmas do EJA. Conta com uma ótima infraestrutura, com 15 salas de aula, banheiros, cozinha, refeitório, biblioteca, sala de jogos, auditório, pátio, sala dos professores, secretaria, coordenação, direção, sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE) e quadra poliesportiva. Atualmente possui um total de 762

(setecentos e sessenta e dois) alunos, 27 (vinte e sete) professores efetivos, dos quais 4 (quatro) são professores de 5º ano; 2 (duas) professoras para atendimento educacional especializado; e 4 (quatro) professores temporários.

3.4.1 Sujeitos da pesquisa

Fizeram parte deste estudo 10 (dez) professoras dos anos iniciais e 146 (cento e quarenta e seis) alunos do 5º ano do ensino fundamental de duas instituições de ensino escolhidas.

Um dos critérios para a escolha das professoras foi estarem lecionando no 5º ano do ensino fundamental. Foram utilizados para análise das entrevistas as já referidas teorias de Huberman (1992), em que distingue cinco fases que marcam o processo de evolução da profissão docente, assim como também outras três teorias da motivação no trabalho, a saber: Teoria das necessidades, de Maslow (1954); Teoria dos dois fatores, de Herzberg (1959); e a Teoria X e Y, de McGregor (1960).

Com base nessas teorias foram analisadas as Formações Discursivas, com as entrevistas das professoras que estavam lecionando em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental.

Para a escolha dos alunos foi utilizado o critério de estarem cursando o 5º ano do Ensino fundamental, em escolas municipais da cidade do Recife, no ano de 2015. Com relação a faixa etária, não foram estabelecidos critérios de exclusão.

3.5 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Os dados da presente investigação foram coletados através de um questionário e entrevista semiestruturada.

3.5.1 Questionário

O questionário traduz-se em um conjunto de perguntas, organizadas e dispostas em uma sequência de acordo com o tema da pesquisa, objetivando incitar dos sujeitos respostas que saibam opinar ou informar. É uma comunicação planejada (Chizzotti, 2006).

Laville & Dionne ressaltam que a preferência pelo questionário uniformizado apresenta vantagens:

“Dentre as vantagens desse tipo de questionário padronizado, diz-se também

uniformizado – pode-se lembrar que se mostra econômico, permite alcançar um rápido e simultâneo, maior número de pessoas, facilita a comparação de respostas e permite recorrer ao aparelho estatístico quando chega a análise” (Laville & Dionne, 1999, p. 184).

Marcondi e Lakatos (2003, pp. 201-202) elencam várias vantagens na aplicação do questionário em que o pesquisador obterá respostas mais rápidas e precisas; maior liberdade nas respostas em razão do anonimato, mais segurança, pelo fato das respostas não serem identificadas; menos riscos de distorção, pela não influência do pesquisador; mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento.

O questionário relacionado a motivação do aluno, aplicado em nesse trabalho de investigação foi fundamentado nas “Propriedades psicométricas de uma escala de motivação e estratégias para aprender”, de autoria de Oliveira et al (2014).

Guimarães e Bzuneck (2008) fizeram um levantamento das prioridades psicométricas de uma versão brasileira da Escala de Motivação Acadêmica (EMA) com um grupo de universitários. De acordo com os autores, os sete fatores encontrados ofereceram consistência interna, com ressalva da avaliação da motivação extrínseca por regulação identificada. As ligações entre as variáveis apoiaram a proposição de um *continuum* de autodeterminação para os tipos de regulação de comportamento. Portanto, esse estudo forneceu elementos para a elaboração do questionário aplicado aos alunos do 5º ano.

3.5.1.1 Adaptação do questionário

Foi requisitada junto à autora a autorização para a utilização e adaptação do questionário (Apêndice I). O questionário original é parte de um estudo sobre a motivação das crianças brasileiras e chilenas no processo de aprendizagem, composto pelos dados pessoais dos alunos e 14 questões de respostas fechadas que abordam as estratégias e a motivação para o aprendizado dos estudantes.

O questionário adaptado para este trabalho de pesquisa fundamentou-se também nas Propriedades psicométricas de uma escala de motivação e estratégias para aprender (Oliveira et al, 2011). Acrescentou-se mais questões para atender o objetivo proposto, a motivação dos alunos na aprendizagem escolar. Sendo assim, nosso questionário adaptado foi composto por 21 (vinte e uma) questões de respostas fechadas (Apêndice II).

Quadro 1. Descrição das variáveis do questionário adaptado aplicado aos discentes.

Questão	Fator Avaliado
01	Estudo porque gosto.
02	Sinto-me feliz enquanto estudo.
03	Estudar é importante para mim.
04	Estudar pode me levar a ter uma profissão melhor.
05	Estudo porque acho que isso me tornará uma pessoa melhor.
06	Estudo por obrigação.
07	Estudo porque meus pais acham importante.
08	Eu estudo porque quero que as pessoas me achem inteligente.
09	Eu estudo para que as pessoas não me considerem pouco inteligente.
10	Estudo porque senão posso tirar notas baixas.
11	Estudo por medo de ir mal nas provas.
12	Estudo por medo de sofrer alguma punição.
13	Eu aprendo melhor quando repito as informações importantes.
14	Prefiro estudar escrevendo as informações importantes.
15	Percebo quando preciso de ajuda para estudar.
16	Gosto de realizar as tarefas de classe e de casa, mesmo que não sejam para ganhar nota.
17	Gosto de realizar as tarefas de classe e de casa, mesmo que meus pais ou familiares não cobrem.
18	Gosto de fazer trabalho em grupo, pois percebo que aprendo melhor.
19	Gosto de fazer atividades com um grau de dificuldade que exijam mais de mim.
20	Percebo que aprendo melhor nas aulas do professor que tem um bom relacionamento com os alunos.
21	Percebo que aprendo melhor quando o professor demonstra um sentimento de afetividade com os alunos.

Fonte: Questionário realizado em 2015

3.5.2 Entrevista

A entrevista é uma metodologia de fundamental importância, na medida em que apresenta o contexto do comportamento dos indivíduos, seus sentimentos, crenças, valores, ideias, no que diz respeito à nossa conjuntura de sociedade (Rosa & Arnoldi, 2008).

Com relação a esse trabalho de pesquisa, no qual enfatizamos a motivação do

professor no processo de ensinar e na aprendizagem do aluno, a entrevista norteia as ações e atitudes que estão incutidas no papel de educar.

Szymanski (2010) considera que o processo interativo resultante da entrevista é complexo e tem um caráter reflexivo. A interação que ocorre entre os indivíduos envolvidos no processo da entrevista aponta para a construção de significados, uma vez que o entrevistador possui conhecimentos sobre o conteúdo a ser desenvolvido e a situação requer uma organização de pensamento de maneira que o momento da entrevista seja proveitoso e possibilite ampliação de ideias e conhecimentos.

Segundo Triviños (1987, p. 146), “a entrevista semiestruturada valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

Complementa o autor afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...], além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo da coleta de informações (Triviños, 1987, p. 156).

Manzini (1990/1991, p. 154) considera que a entrevista semiestruturada destaca um determinado assunto sobre o qual preparamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões ligadas às circunstâncias momentâneas à entrevista. Conforme o autor, a entrevista semiestruturada favorece ao aparecimento de informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas à uma padronização de alternativas.

A entrevista semiestruturada da presente investigação foi composta por questões previamente elaboradas, porém não rígidas, possibilitando ao entrevistador fazer as necessárias adaptações.

Por meio desse recurso metodológico buscou-se identificar o conhecimento do professor do Ensino Fundamental, especificamente professores que estão lecionando em turmas de 5º ano, em relação a motivação da escolha de sua profissão; fatores que motivam a prática docente, satisfação/insatisfação profissional, as ações motivadoras no cotidiano escolar, as relações interpessoais na prática educativa.

As perguntas eleitas nesse procedimento tornam-se adequadas por propiciar a manifestação do pensamento das pessoas, de seus discursos, oportunizando ao pesquisador a compreensão do pensamento de um determinado organismo. Elaborou-se um roteiro de entrevista, aplicado durante o processo de coleta dos discursos (Apêndice III).

Quadro 2. Descrição das categorias da entrevista aplicada aos professores

Questão	Fator Avaliado
01	Identificação do entrevistador.
02	Motivação para ser professora.
03	Motivação na prática docentes.
04	Satisfação/Insatisfação no trabalho docentes.
05	As ações no cotidiano escolaridade.
06	As relações interpessoais professor-aluno.
07	Trabalho docente com mais satisfação profissional.

Fonte: Entrevista realizada 2014/2015

No início procedeu-se a apresentação pessoal e profissional de ambas as partes, em seguida solicitou-se a permissão para a gravação da entrevista, garantindo o anonimato da instituição e do professor entrevistado, como reitera Szymanski, citando Pinto (2010, p. 59): “[...] favorecendo dados sobre sua própria pessoa, sua instituição de origem e qual o tema de sua pesquisa”.

Após esta etapa inicial, seguiu-se em período de aquecimento, visando estabelecer um tom informal, num clima de simpatia, de confiança, pois, segundo Triviños (1987, p. 146), “[...] o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. No discurso da entrevista foi empregado o método do silêncio como procedimento do pesquisador, com a finalidade de mostrar interesse pelo o que estava sendo expressado pelo entrevistado, por intermédio de gestos afirmativos, olhares e acenos de cabeça, intervindo o mínimo possível, apenas quando se fazia necessário. As intervenções foram realizadas apenas quando houve discursos confusos dos entrevistados; quando precisava-se informar; e quando se mostrava necessário recompor o contexto das entrevistas, por questão de se distanciarem do tema abordado (Bourdieu, 1996).

Com a realização das 10 (dez) entrevistas, foi feita a transcrição destas, utilizando-se a técnica do anonimato em substituição dos nomes pessoais de cada professor entrevistado (Gibbs, 2009). Cada entrevistado foi representado e identificado pela letra “P”, em referência à palavra “professor”, seguida de um número arábico, de acordo com a ordem de realização de cada entrevista, de maneira que os professores entrevistados foram identificados como: Professor 01, Professor 02, Professor 03, Professor 04, Professor 05, Professor 06, Professor 07, Professor 08, Professor 09, e Professor 10.

O procedimento para transcrever e redigir as entrevistas foram considerados à questão da legibilidade, isto é, amenizou-se dos discursos frases confusas, com expressões redundantes e tiques de linguagem. No entanto não foram substituídos quaisquer termos ou palavras expressas nos discursos, muito menos houve mudança na ordem das questões.

3.6 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Em referência aos procedimentos da pesquisa, a princípio entrou-se em contato com o gestor de ambas escolas municipais da cidade do Recife. Procurou-se obter a autorização para realização do presente estudo de investigação por meio de um ofício contendo um carta-convite com os objetivos da pesquisa e solicitação para definir a data e o horário para aplicação dos questionários aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental das instituições. O tempo médio de preenchimento do questionário foi de 20 (vinte) minutos.

Em seguida foi solicitada a relação dos professores que lecionavam em turmas de 5º ano do Ensino Fundamental das duas instituições em ensino, posteriormente, os mesmos foram contatados por intermédio de um ofício contendo uma carta-convite elucidando os objetivos da pesquisa, a significância social e acadêmica deste trabalho e a solicitação do agendamento de data e horário para realizar as entrevistas (Apêndice V). Os informes obtidos através das entrevistas foram gravados e posteriormente transcritos para serem analisados.

3.7 ANÁLISE DOS DADOS

3.7.1 Instrumento de Análise dos Dados Quantitativos

Para análise dos dados foi construído um banco de dados no programa EPI INFO, versão 3.5.2, o qual foi exportado para o software SPSS, versão 18, onde foi realizada a análise. Para avaliar o perfil pessoal dos alunos avaliados foram calculadas as frequências percentuais e construídas as tabelas de distribuições frequência. Ainda, foram construídas as distribuições de frequência dos motivos citados pelos alunos para a dedicação ao estudo, dos costumes durante a prática do estudo, dos gostos dos alunos acerca das atividades escolares e da percepção dos alunos acerca dos assuntos aprendidos.

A análise da motivação dos alunos acerca da prática escolar foi feita através da construção do escore de motivação o qual avaliou 12 itens do questionário adaptado aplicado aos alunos. Cada questão do questionário recebeu as seguintes pontuações para as respostas

dadas: 3 pontos para sempre, 2 pontos para às vezes e 1 ponto para nunca. Ainda, as questões 4, 6, 8, 9, 10, 11 e 12 tiveram a pontuação é invertida.

Assim, os itens 1 e 2 se referem à motivação intrínseca. A motivação extrínseca por regulação identificada aparece nos itens 3, 4 e 5. Os itens 6, 7, 8 e 9 são de motivação extrínseca por regulação introjetada. Quanto à motivação extrínseca por regulação externa, essa foi avaliada nos itens 10, 11 e 12.

Foram calculados os escores médios obtidos em cada domínio. Para análise dos escores de motivação foram calculadas as estatísticas: mínimo, máximo, média e desvio padrão. Ainda, foram calculados os intervalos de confiança para as médias estimadas.

Para avaliar a normalidade do escore dos domínios avaliados foi aplicado o teste de Kolmogorov-Smirnov. Por causa da não indicação da normalidade do escore foi aplicado o teste de correlação de Spearman para avaliação da correlação entre os domínios de motivação. A comparação do grau de motivação dos alunos entre a escola de estudo, o sexo, a idade e o tipo de estrutura familiar dos alunos, foi aplicado o teste de Mann-whitney para comparação de dois grupos e o teste de Kruskal-wallis para comparação de três ou mais grupos. Todas as conclusões foram tiradas considerando o nível de significância de 5%.

3.7.2 Instrumento de Análise dos Dados Qualitativos

Para análise dos dados obtidos por meio das entrevistas, foi utilizada a prática da Análise do Discurso (AD), com a finalidade de analisar as construções ideológicas presentes nos discursos dos professores do Ensino Fundamental que estavam lecionando em turmas de 5º ano de duas escolas públicas municipais da cidade do Recife-PE, Brasil. A escolha por essa metodologia se deu no fato de que o seu objeto de análise se refere ao discurso.

Orlandi afirma que a Análise do Discurso trata do discurso e não se refere ao estudo da gramática, da língua, pois a palavra discurso, etimologicamente, significa “correr por, de movimento”, ou seja, o discurso é a palavra em movimento. Estudando-o, analisa-se a fala do homem. “Na análise do discurso procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (Orlandi, 2003, p. 15).

O discurso não é concebido como mero transmissor de informações, mas como efeito de sentido entre os interlocutores (o falante, o ouvinte), por meio do qual se faz a mediação entre o homem e a sua realidade natural, o contexto sócio-histórico.

Desse modo, a AD não interpreta a língua como abstração, fechada em si mesma e ideologicamente neutra, mas com significância. De acordo com Orlandi (2003), “[...] a ideologia e o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua, trabalha a relação língua-discurso-ideologia” (p.17).

Isto posto, é através do discurso que se observa essa relação entre língua e ideologia, percebendo-se como a língua fornece sentidos por e para os indivíduos. Orlandi (2003) complementa citando Pêcheux (1993): “não há discurso sem sujeito e nem há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”.

As condições de produção do discurso são compreendidas fundamentalmente nos sujeitos, na situação, na memória, incluindo o contexto sócio-histórico, ideológico. A memória tem suas características em relação ao discurso, e nessa perspectiva é considerada como interdiscurso, como memória discursiva, é o saber discursivo. O que Orlandi (2003) explica: “[...] O saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra” (p. 31). Então, o interdiscurso possibilita falas, expressões que afetam o modo como o sujeito significa em uma dada circunstância discursiva.

Foucault (1971) concebe o discurso como sendo formado por elementos que não estão ligados por nenhum princípio de unidade, chamado de dispersão. De acordo com o autor, cabe à AD descrever essa dispersão, buscando o estabelecimento de regras capazes de reger a formação dos discursos, chamadas de “regras de formação”, as quais possibilitam saber os elementos dos discursos, que são: os objetos, diferentes tipos de enunciação, os conceitos, os temas e teorias, isto é, o sistema de relações entre diversas estratégias capazes de contemplar uma formação discursiva, permitindo ou excluindo certos temas ou teorias.

Brandão (2004) afirma que para Foucault o discurso é definido como um conjunto de enunciados que se remetem a uma mesma formação discursiva.

“Constituindo o discurso um dos aspectos materiais de ideologia, pode-se afirmar que o discurso é uma espécie pertencente ao gênero ideológico. Em outros termos, a formação ideológica tem necessariamente como um de seus componentes uma ou várias formações discursivas interligadas. Isso significa que os discursos são governados por formações ideológicas” (Brandão, 2004, p. 46).

Mainueneau (2001) enfatiza que as formações discursivas variadas interpretações pela complexidade que as abrangem, e se integram em novas formações discursivas, produzindo novas relações ideológicas.

As seguintes noções básicas que envolvem a AD foram consideradas na nossa pesquisa: Condições de produção do discurso; *corpus*; interdiscurso; formações discursivas; dito, não dito e silenciado.

A condição de produção do discurso, de acordo com Maingueneau (2001), “[...] representa o contexto social que envolve um *corpus*, que significa, um conjunto desconexo de fatores entre os quais são relacionados previamente os elementos que permitem descrever uma conjuntura” (p. 53).

O *corpus* é o recorte realizado na seleção dos textos a serem analisados no discurso, por meio da utilização de dizeres que se repetem, em que esses indivíduos ocupam um lugar institucional, enquanto agentes sócio-histórico-ideológico, e não enquanto sujeitos empíricos (Orlandi, 2003; Pinto, 1994).

Na presente investigação, os sujeitos que produziram os discursos analisados foram 10 (dez) professores do Ensino Fundamental anos iniciais, de uma escola pública municipal, constituíram o nosso campo de pesquisa. Os discursos foram coletados através de entrevistas semiestruturadas, realizadas nas salas das professoras, em dia e horário previamente agendados com as mesmas.

Orlandi (2003) afirma que o silêncio não significa a ausência de palavras, é o silêncio constitutivo, próprio para a condição de sentido e de interesse para nossa investigação. “[...] As relações de poder em uma sociedade produzem sempre a censura, de tal modo que há sempre silêncio acompanhado as palavras” (p.83).

Na nossa investigação, a apresentação dos resultados da análise dos discursos das professoras, obtidas através da entrevista semiestruturada, realizou-se a partir de Formações Discursivas (FD), que se coloca no âmbito dos sentidos construídos a partir da fala dos docentes.

CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DA ANÁLISE QUANTITATIVA

O contato com as escolas, professores e alunos se deu através de um ofício circular/encaminhamento aos gestores das duas escolas, informando a necessidade e importância da pesquisa, bem como seus benefícios (Apêndice IV).

4.1.1 Identificação Pessoal dos Alunos

Foram investigados 147 (cento e quarenta e sete) alunos acerca do perfil de estudo e percepção acerca da motivação para aprender dos estudantes. Na Tabela 1 temos a distribuição do perfil pessoal dos estudantes avaliados. Através dela verifica-se que a maioria dos alunos avaliados é da Escola “B” 63,3% (93 casos), é do sexo masculino 54,1% (79 casos), possui idade de 11 anos 49,0% (72 casos) e mora com a família do tipo nuclear (com pai e mãe com ou sem avó ou irmão) 61,2% (90 casos).

Tabela 1. Distribuição do perfil pessoal dos alunos avaliados.

Fator avaliado	N	%
Escola		
A	54	36,7
B	93	63,3
Sexo		
Masculino	79	54,1
Feminino	67	45,9
Idade		
10	39	26,5
11	72	49,0
12	22	15,0
13 ou mais	14	9,5
Tipo de família		
Nuclear	90	61,2
Não Nuclear	57	38,8

Nas Figuras 3, 4, 5 e 6 temos a representação gráfica dos alunos segundo o perfil escolar dos alunos avaliados, sexo, idade e tipo familiar.

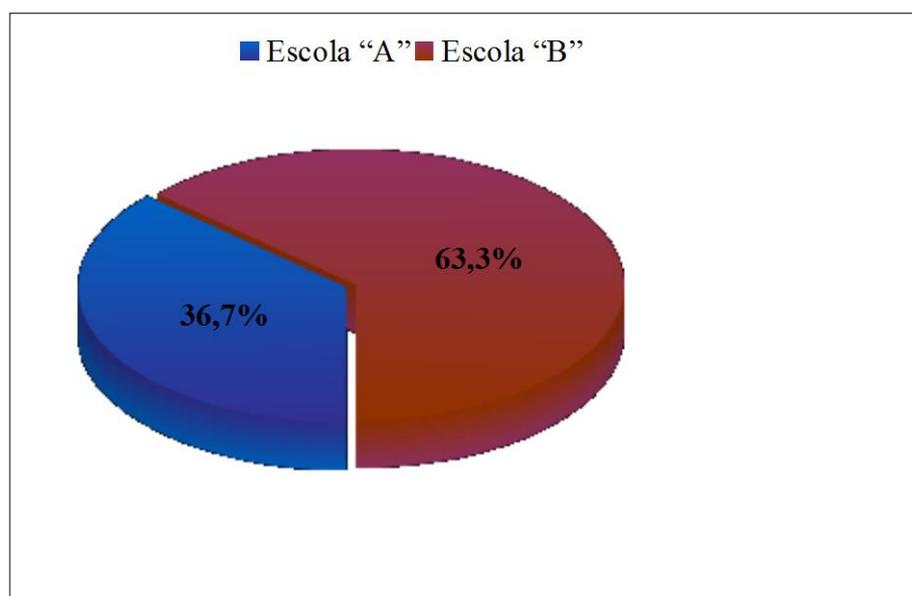


Figura 3. Distribuição do perfil escolar dos alunos avaliados.

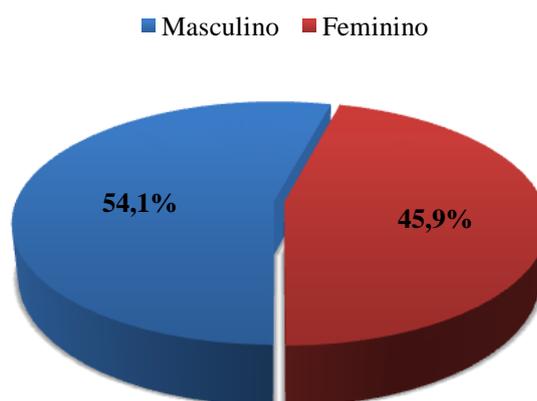


Figura 4. Distribuição dos alunos segundo o sexo.

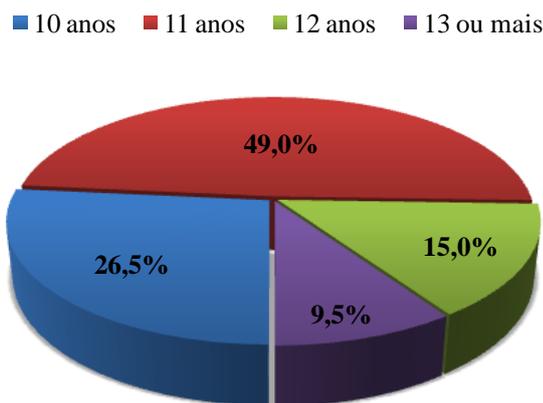


Figura 5. Distribuição dos alunos segundo a idade.

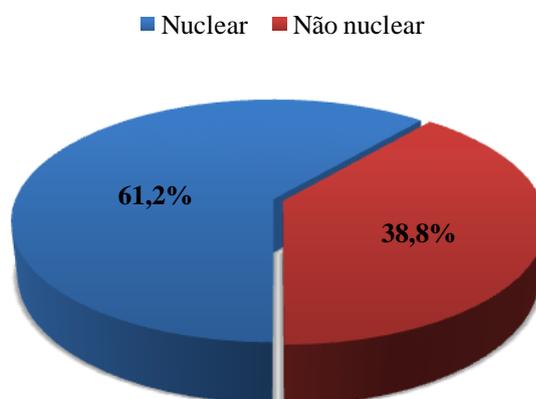


Figura 6. Distribuição dos alunos segundo o tipo de família.

Na Tabela 2 temos a distribuição de frequência dos motivos para estudo dos alunos avaliados. Verifica-se que a maioria dos alunos afirma que sempre estuda porque gosta 69,4%, (102 casos), se sente feliz enquanto estuda 57,1% (84 casos), estuda porque considera importante 95,9% (140 casos), acredita que o estudo pode lhe levar a ter uma profissão melhor 83,8% (135 casos), estuda porque acha que isso lhe tornará uma pessoa melhor 91,8% (135 casos), estuda porque os pais acham importante 75,7% (109 casos), estuda porque quer que as pessoas ache-os inteligentes 65,7% (94 casos), estuda para que as pessoas não ache-os pouco inteligentes 52,8% (77 casos), estuda porque se não estudar pode tirar notas baixas 80,1% (117 casos), estuda por medo de ir mal nas provas 65,1% (95 casos) e estuda por medo de sofrer alguma punição 41,8% (61 casos). Ainda se observa que a maioria dos alunos afirma que nunca estudaram por obrigação 37,5% (54 casos).

Tabela 2. Distribuição de frequências dos motivos para estudo dos alunos avaliados.

Fator avaliado	Nunca	Às vezes	Sempre
1. Estudo porque gosto.	3(2,0%)	42(28,6%)	102(69,4%)
2. Sinto-me feliz enquanto estudo	7(4,8%)	56(38,1%)	84(57,1%)
3. Estudar é importante para mim*.	0(0,0%)	6(4,1%)	140(95,9%)
4. Estudar pode me levar a ter uma profissão melhor*	0(0,0%)	9(6,2%)	135(83,8%)
5. Estudo porque acho que isso me tornará uma pessoa melhor	1(0,7%)	11(7,5%)	135(91,8%)
6. Estudo por obrigação*	54(37,5%)	42(29,2%)	48(33,3%)
7. Estudo porque meus pais acham importante*	17(11,8%)	18(12,5%)	109(75,7%)
8. Eu estudo porque quero que as pessoas me achem inteligente*	26(18,2%)	23(16,1%)	94(65,7%)
9. Eu estudo para que as pessoas não me considerem pouco inteligente*	31(21,2%)	38(26,0%)	77(52,8%)
10. Estudo porque senão posso tirar notas baixas*	7(4,8%)	22(15,1%)	117(80,1%)
11. Estudo por medo de ir mal nas provas*	14(9,6%)	37(25,3%)	95(65,1%)
12. Estudo por medo de sofrer alguma punição*	46(31,5%)	39(26,7%)	61(41,8%)

As questões estão relacionadas as motivações dos alunos no processo da aprendizagem. Verificamos que a resposta “sempre” representa o maior percentual nas respostas, em que podemos concluir que grande parte dos alunos nas duas escolas estão motivados para aprender.

Considerando o que afirma Schwartz (2014), no contexto escolar os alunos demonstram: interesse, envolvimento, esforço, concentração e satisfação. À articulação entre motivação e aprendizagem faz-se necessário considerar também outros fatores motivacionais relevantes no ambiente escolar, na sala de aula, como os conhecimentos prévios dos estudantes, os esquemas de pensamento, que irão aguçar a curiosidade, o interesse e o esforço para a aprendizagem.

Bzuneck (2009) considera que a motivação do aluno para aprendizagem está relacionada a atividade mental encontrada especificamente na sala de aula, integrada ao contexto geral da escola, do aprender, do ensinar.

Tabela 3. Distribuição de frequências dos costumes durante a prática do estudo.

Fator avaliado	Nunca	Às vezes	Sempre
13. Eu aprendo melhor quando repito as informações importantes*	28(19,2%)	45(30,8%)	73(50,0%)
14. Prefiro estudar escrevendo as informações importantes*	6(4,1%)	49(33,8%)	90(62,1%)
15. Percebo quando preciso de ajuda para estudar*	3(2,1%)	74(51,0%)	68(46,9%)

Ao avaliarmos esse contexto percebemos que os alunos utilizavam as estratégias de aprendizagens cognitivas no processo da informação, favorecendo assim o aprendizado destes. Tais estratégias são responsáveis pelo processo cognitivo, visto que possibilitam ao estudante organizar, armazenar e elaborar as informações (Oliveira et al., 2010).

Podemos visualizar esse processo nos resultados das questões 13 e 14 com 73 alunos (50%) responderam “sempre” e 90 estudantes (62,1%) também responderam “sempre”, respectivamente.

Quanto aos processos cognitivos em que o aluno realiza de maneira consciente e autorregulada, em realizar e refletir seu próprio pensamento, chamados de estratégias metacognitivas, a pesquisa demonstra que os discentes entrevistados obtiveram um percentual maior de resultados nessa estratégia, confirmado na questão 15.

Na Tabela 4 temos a distribuição de frequência dos gostos dos alunos acerca das atividades escolares. Verifica-se que a maioria dos alunos sempre gosta de: realizar as tarefas de classe e de casa, mesmo que não sejam para ganhar nota (63,0%), realizar as tarefas de classe e de casa mesmo que seus pais ou familiares não cobrem (62,8%), fazer trabalho em grupo, pois percebe que aprende melhor (&4,7%) e de fazer atividades em um grau de dificuldade que exijam mais (57,7%).

Tabela 4. Distribuição de frequências dos gostos dos alunos acerca das atividades escolares.

Fator avaliado	Nunca	Às vezes	Sempre
16. Gosto de realizar as tarefas de classe e de casa, mesmo que não sejam para ganhar nota*	9(6,2%)	45(30,8%)	92(63,0%)
17. Gosto de realizar as tarefas de classe e de casa, mesmo que meus pais ou familiares não cobrem*	6(4,1%)	48(33,1%)	91(62,8%)
18. Gosto de fazer trabalho em grupo, pois percebo que aprendo melhor*	8(5,4%)	29(19,9%)	109(74,7%)
19. Gosto de fazer atividades com um grau de dificuldade que exijam mais de mim*	3(2,1%)	59(40,4%)	84(57,5%)

Nessa Tabela 4 temos a distribuição dos alunos sobre a motivação para estudar. Através desta tabela verifica-se que os alunos pesquisados apresentaram um percentual significativo de motivação intrínseca, a qual está relacionada à Teoria da Autodeterminação, em que as pessoas naturalmente teriam a tendência de realizar atividades por vontade própria, sem a interferência de demandas externas. Isto evidenciou-se nas respostas da questão 16, onde 92 estudantes (63%) afirmaram gostar de realizar tarefas de casa e classe, mesmo que não fosse para ganhar nota, como também na questão 17, em que 91 alunos (92,8%) responderam gostar de realizar as tarefas de classe e de casa, mesmo que pais e familiares cobrem.

Considerando a questão 19, em que 84 estudantes (57,5%) confirmaram que “sempre” gostam de fazer atividades com um grau de dificuldade, podendo ser explicada pela necessidade de competência da Teoria da Autodeterminação como um fator determinante da motivação intrínseca, em que a experiência de dominar uma tarefa desafiadora e o aumento da competência resultam em emoções positivas, denominado por White (1975) de “sentimento de eficácia”.

A questão 18 aborda a terceira necessidade psicológica inata, que também é considerada determinante da motivação intrínseca, a qual trata a necessidade de pertencer ou de se sentir parte de um contexto. Os estudantes afirmaram que gostam de fazer trabalho em grupo, percebem que aprendem – 109 alunos (74,7%) responderam “sempre” (Guimarães, 2009).

Tabela 5. Distribuição de frequências da percepção dos alunos acerca do aprendizado na escola.

Fator avaliado	Nunca	Às vezes	Sempre
20. Percebo que aprendo melhor nas aulas do professor que tem um bom relacionamento com os alunos*	1(0,7%)	23(16,0%)	120(83,3%)
21. Percebo que aprendo melhor quando o professor demonstra um sentimento de afetividade com os alunos*	5(3,4%)	33(22,6%)	108(74,0%)

Na Tabela 5 temos a distribuição de frequência da percepção dos alunos acerca do aprendizado na escola. Verifica-se que a maioria dos alunos sempre percebe que aprende melhor nas aulas do professor que tem um bom relacionamento com os alunos 83,3% (120 alunos) responderam “sempre”, e quando o professor demonstra um sentimento de afetividade com os alunos 74,0% (108 alunos) responderam “sempre”.

As respostas “sempre” para essas questões foram significativas pois podemos continuar nos baseando na terceira necessidade psicológica inata, segundo a Teoria da Autodeterminação, a qual trata a percepção de pertencer. Guimarães (2009), citando Reeve e Skenius (1994) e Harlow (1950), afirma que para as pessoas se desenvolverem adequadamente é necessário sentirem-se amadas e de manterem contato interpessoal. Portanto, os alunos que se sentem aceitos em seus relacionamentos desenvolvem uma inclinação positiva em relação a escola (Guimarães & Boruchovith, 2004).

Tabela 6. Análise descritiva do escore de motivação geral e segundo os domínios avaliados na escala de motivação.

Subescalas avaliadas	Nº questões	Varição da Pontuação	Média	DP	IC(95%)	%médio de motivação
Motivação intrínseca	2	2 - 6	5,20	0,88	5,05 - 5,34	86,7
Regulação Identificada	3	3 - 9	6,89	0,50	6,81 - 6,97	76,6
Regulação Injetora	4	4 - 12	7,74	1,66	7,47 - 8,01	64,5
Regulação Externa	3	3 - 9	4,56	1,48	4,32 - 4,80	50,7
Motivação Geral	12	12 - 36	24,39	2,83	23,93 - 24,85	67,8

Nota: Média = Média aritmética, DP = Desvio padrão, IC = Intervalo de confiança para a média estimada.

Com os dados expostos na Tabela 6, podemos concluir que os alunos estão apresentando a motivação intrínseca com uma maior percentagem, de 86,7%, demonstrando que esses estudantes sentem satisfação espontânea no seu desempenho escolar, tem interesse e prazer na realização da tarefa, sendo vista como uma atividade com fim em si mesma

(Guimarães & Bzuneck, 2009).

Analisando, a motivação extrínseca com base na Teoria da Autodeterminação, distinguindo os tipos diversos de regulação do comportamento, apresentados nessa tabela, que são: Motivação Extrínseca por Regulação Identificada, Motivação Extrínseca por Regulação Injetora, Motivação Extrínseca por Regulação Externa. Os estudantes apresentam um índice de Regulação Identificada com 76,6%, esse nível de Motivação Extrínseca explica que a razão para fazer alguma coisa é ainda de origem externa, mas em parte já é algo interno também, porque os alunos, percebem que estudar é uma razão pessoalmente importante. A Regulação Introjeteada apresentou 64,5%, nesse nível aborda que os estudantes tomaram para si a razão externa para a atividade, sem aceitá-la como uma razão pessoal ou sem de fato introjetá-la. Quanto a Regulação Externa, apresentou o menor percentual médio de motivação dos alunos entrevistados, com 50,7%, esse nível é considerado como o pior, porque a razão para a atividade é externa, totalmente fora do indivíduo – uma recompensa extrínseca prometida, um castigo ameaçador, uma ordem (Lens et al., 2008).

A análise dessa Tabela 6, permite afirmar que a maioria dos estudantes entrevistados nas duas escolas apresentam um nível mais elevado da motivação intrínseca e motivação extrínseca identificada, portanto são alunos motivados para aprender.

Na Tabela 7 temos a análise de correlação entre os escores de motivação avaliados. Verifica-se que houve correlação significativa entre a motivação intrínseca e regulação identificada (p-valor = 0,016) e a regulação injetora x regulação externa (p-valor < 0,001). Em ambas as correlações a relação é diretamente proporcional, ou seja, com o aumento da motivação intrínseca existe um aumento da regulação identificada e com o aumento da regulação injetora há um aumento da regulação externa.

Tabela 7. Análise de correlação entre os escores de motivação avaliados no estudo.

Relações avaliadas	Grau de correlação/ significância
Motivação intrínseca x Regulação Identificada	r = 0,198; p-valor = 0,016
Motivação intrínseca x Regulação Injetora	r = -0,043; p-valor = 0,603
Motivação intrínseca x Regulação Externa	r = 0,036; p-valor = 0,664
Regulação Identificada x Regulação Injetora	r = -0,121; p-valor = 0,146
Regulação Identificada x Regulação Externa	r = -0,058; p-valor = 0,488
Regulação Injetora x Regulação Externa	r = 0,388; p-valor < 0,001

Nota: p-valor do teste de Spearman (se p-valor < 0,05 há influencia relevante da motivação do primeiro domínio e segundo domínio) r = coeficiente de correlação.

No que tange a motivação dos alunos para aprender, foi possível observar que essa correlação entre a motivação intrínseca e a motivação extrínseca por regulação

identificada é pertinente, pois na motivação intrínseca, como foi citado anteriormente, o aluno encontra motivação para aprender em si mesmo e está correlacionado a Regulação Identificada, porque o estudante está também motivado para a realização das atividades por uma razão pessoal importante. Nesse nível a razão para fazer a atividade é ainda de origem externa, havendo essa proporcionalidade, a motivação externa por Regulação Identificada apresenta características da motivação intrínseca, na internalização da satisfação em aprender.

Quanto à correlação entre motivação extrínseca por Regulação Injetora com a Regulação Externa, com significado, porque ambas apresentam características similares, pois o aluno nesses níveis toma para si razões externas para a realização das tarefas, e utiliza-se de regulamentos externos para o cumprimento dessas atividades (Lens et al., 2008).

Na Tabela 8 temos a comparação do escore de motivação dos alunos segundo a escola, o sexo, a idade e a estrutura familiar do aluno. Verifica-se que os alunos que estudam na escola “A” apresentaram maior média do escore de motivação identificada (média = 6,98), injetora (média = 8,09), externa (média = 5,30) e geral (média = 25,37). No domínio motivação intrínseca, os alunos da escola “B” apresentaram maior média (média = 5,31). Ainda, verifica-se que o teste de comparação de distribuição foi significativo em todos os domínios avaliados, exceto no domínio identificada (p -valor = 0,059), indicando que a motivação de regulação identificada não difere entre os alunos que estudam na escola “A” e “B”.

Quanto ao fator sexo, observa-se que o grupo de alunos do sexo masculino apresenta maior grau de motivação intrínseca (média = 5,23) e de regulação identificada (média = 6,92). Ainda, observa-se que o maior grau de motivação de regulação injetora, regulação externa e motivação geral foi encontrado no grupo de alunos do sexo feminino (média = 7,90; 4,67 e 24,60, respectivamente). Mesmo sendo encontradas diferenças pontuais do escore médio de motivação entre os alunos do sexo masculino e feminino em todos os domínios avaliados, o teste de comparação de distribuição não foi significativo em nenhuma das comparações. Indicando que não há diferença de motivação entre os alunos do sexo masculino e feminino em todos os domínios avaliados.

Quanto à faixa etária, os alunos com 11 anos apresentaram maior média de motivação intrínseca (média = 5,40), regulação injetora (média = 7,85), regulação externa (média = 4,68) e motivação geral (média = 24,85). Ainda, observa-se que no grupo de alunos com 10 anos foi verificada maior média da motivação de regulação identificada (média = 6,95). Mesmo sendo

encontrada maior motivação nestas idades avaliadas, o teste de comparação de distribuição da motivação não foi significativo em nenhum dos domínios avaliados (p-valor foi maior do que 0,05 em todos os domínios), indicando que não há diferença significativa da motivação entre as faixas etárias avaliadas.

Acerca da influência do tipo de composição familiar na motivação do aluno, observa-se maior média do escore de motivação dos alunos que moram com familiar nuclear (mãe e pai com ou sem avós e irmãos) em todos os domínios avaliados, exceto no domínio de motivação de regulação externa em que o grupo de alunos que moram com famílias não nucleares apresenta maior média de motivação (média = 4,60). Mesmo sendo encontradas essas diferenças de motivação entre os tipos de estrutura familiar o teste de distribuição não foi significativo em nenhum dos domínios avaliados (p-valor foi maior do que 0,05 em todos os domínios), indicando que a composição familiar não é fator determinante para mudanças na motivação dos alunos.

Tabela 8. Comparação do escore de motivação (média±DP) dos alunos segundo a escola onde estuda, o sexo, a idade e a estrutura familiar.

Fatores avaliados	Subescalas avaliadas				Motivação Geral
	Motivação intrínseca	Regulação Identificada	Regulação Injetora	Regulação Externa	
Escola					
“A”	5,00±0,82	6,98±0,41	8,09±1,79	5,30±1,45	25,37±3,00
“B”	5,31±0,90	6,84±0,54	7,54±1,55	4,13±1,33	23,82±2,57
<i>p-valor</i> ¹	0,011	0,059	0,047	<0,001	0,003
Sexo					
Masculino	5,23±0,95	6,92±0,47	7,59±1,77	4,46±1,42	24,20±2,96
Feminino	5,18±0,80	6,85±0,53	7,90±1,52	4,67±1,56	24,60±2,70
<i>p-valor</i> ¹	0,430	0,540	0,195	0,622	0,340
Idade					
10	5,05±0,89	6,95±0,51	7,69±1,64	4,31±1,52	24,00±2,92
11	5,40±0,74	6,92±0,33	7,85±1,73	4,68±1,54	24,85±2,92
12	4,95±0,84	6,91±0,43	7,50±1,65	4,55±1,26	23,91±2,27
13 ou mais	4,93±1,33	6,57±1,02	7,71±1,44	4,64±1,45	23,86±2,80
<i>p-valor</i> ²	0,062	0,433	0,966	0,794	0,542
Tipo de família					
Nuclear	5,30±0,85	6,91±0,49	7,77±1,66	4,53±1,35	24,51±2,57
Não nuclear	5,04±0,91	6,86±0,52	7,70±1,68	4,60±1,68	24,19±3,21
<i>p-valor</i> ¹	0,062	0,894	0,754	0,876	0,449

Nota: Média = média aritmética, DP = Desvio padrão. ¹p-valor do teste de Mann-whitney (se p-valor < 0,05 existe diferença significativa na distribuição do escore de motivação entre os grupos dos níveis do fator avaliado). ²p-valor do teste de Kruskal-wallis (se p-valor < 0,05 a distribuição do fator avaliado difere em algum dos grupos em estudo).

Com os resultados obtidos em relação as duas escolas, verificou-se que na Escola “A” os alunos estão com a motivação intrínseca elevada para a aprendizagem, demonstrando que são motivados pelas razões internas para a realização de atividades.

Os alunos entrevistados cursavam o 5º ano do Ensino Fundamental com idades

variando entre 10 a 13 anos. O resultado dessa análise entre faixa etária e o ano em que cursa o aluno, comprova o que Bzuneck (2009) afirma, revelando, à medida em que os alunos avançam nos anos escolares, acontece uma baixa na aprendizagem, na motivação para aprender, muitas vezes devido à competência de aprender certos assuntos mais complexos, exigido à medida que se dá o ensino escolar.

Estudos constataam que na passagem dos estudantes para o 6º ano do Ensino Fundamental tem havido um comprometimento na aprendizagem, acredita-se que pelo fator de adaptação às novas demandas exigidas pelos professores e também pelo próprio processo de ensino.

Os estudantes da Escola “B” apresentaram valores significativos para motivação intrínseca. Eles são motivados “pelo envolvimento e manutenção na atividade em que acontece pela tarefa em si, porque é interessante e geradora de satisfação, alunos com esse tipo de motivação trabalham nas atividades, pois as consideram agradáveis” (Siqueira & Wechslen, 2006, p. 22, citado em Leat et al., 2011)

Portanto, como foram entrevistados alunos do 5º ano, verificamos que estão motivados para a aprendizagem.

4.2 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DO INSTRUMENTO QUALITATIVO

As entrevistas foram realizadas em dias previamente agendados, utilizando o recurso do gravador. Estabelecemos uma relação de cordialidade como aconselha Szymanski (2010). Posteriormente, as entrevistas foram transcritas, procedendo assim às análises do discurso (Apêndice III)

As formações discursivas (FD) que compõem a dissertação representam o produto dos discursos de 10 (dez) docentes entrevistados. Esta produção de discurso foi agrupada em 06 (seis) Formações Discursivas (FD).

Identificação pessoal e profissional dos professores; Escolha da profissão e motivação; Motivação e prática docente; Fatores de satisfação/Insatisfação na prática docente; Ações motivadoras no Cotidiano Escolar; as relações interpessoais na prática educativa.

4.2.1 Formação Discursiva (FD): Identificação Pessoal e Profissional dos Professores

A partir das entrevistas realizadas com 10 (dez) professoras dos anos iniciais do

Ensino Fundamental, as quais fizeram parte dessa investigação, foi traçado um breve perfil das mesmas, agrupando, agrupando as questões sobre idade, gênero, tempo de formação e de função no magistério: Pós-Graduação, se exercem outra atividade além da docência. Para a Formação Discursiva (FD), os docentes serão representados pela letra P seguido de um número arábico para facilitar a apresentação de resultados e assegurar o anonimato dos entrevistados e da escola.

Quadro 3. Distribuição da Identificação Pessoal e Profissional das Professoras dos Anos Iniciais, Ensino Fundamental participantes da pesquisa.

Professora	Idade	Gênero	Tempo de Formação	Tempo de função
P1	45 anos	Feminino	18 anos	10 anos
P2	45 anos	Feminino	13 anos	12 anos
P3	47 anos	Feminino	28 anos	25 anos
P4	34 anos	Feminino	18 anos	12 anos
P5	44 anos	Feminino	22 anos	21 anos
P6	62 anos	Feminino	45 anos	14 anos
P7	32 anos	Feminino	10 anos	10 anos
P8	51 anos	Feminino	33 anos	23 anos
P9	40 anos	Feminino	23 anos	22 anos
P10	57 anos	Feminino	25 anos	21 anos

Fonte: Entrevista da professora pesquisadora realizada – 2014/2015.

Observando a tabela acima, visualizamos os professores participantes dessa investigação que todas são do gênero feminino, com formação acadêmica (Graduação) e com Pós-Graduação em nível de especialização, tempo de formação e atuação no magistério. A idade, tempo de formação e de função apresentam variações, o que pode ser justificado pela vivência de cada docente, que se constroem ao longo da sua trajetória profissional. Podemos também ressaltar que todos os participantes são do gênero feminino, comprovando assim, a predominância de mulheres professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Considerando o ciclo da vida profissional da docência, Huberman (2000, cit. it Lawall et al., 2009) afirma que o professor, ao longo da sua vida profissional, passa por várias etapas. Inicialmente acontecem os aspectos da sobrevivência e o da descoberta, que são vividos simultaneamente. O primeiro traduz como um choque com a realidade, e confronta-se com a complexidade da situação profissional, descritas como: A distância entre o ideal e o

cotidiano da sala de aula; a fragmentação do trabalho, o fazer pedagógico distante da realidade da sala de aula, com a dificuldade de aprendizagem dos alunos, entre outros. Enquanto que a da descoberta, o sentimento é o de entusiasmo, experimentação profissional, a responsabilidade pedagógica, o sentir-se parte do corpo docente. Portanto, o segundo aspecto é que dá a base para a superação das dificuldades da profissão.

Além dessas etapas citadas, Huberman (2000, cit. it Lawall et al., 2009), constatou outros estágios que acontecem na vida docente, que podem se fazer presente ou não, mas que de acordo com a literatura empírica, acontecem semelhante na maioria dos docentes. E que ao longo da profissão, os estágios vão acontecendo, de acordo com o tempo profissional, como a serenidade, o qual é um sentimento com aqueles que já estão com muita experimentação na área educacional, a frustração em que acontece a mágoa, a decepção, trazendo desapontamento.

As docentes entrevistadas, estão com o tempo de função entre 10 (dez) e 25 (vinte e cinco) de profissão. Humberman (2000, cit. it Lawall et al., 2009) estabelece nas fases de desenvolvimento profissional, no estágio de diversificação e experimentação, apresentam-se muito motivados e motivadores, empenhados no processo escolar.

4.2.2 Formação Discursiva (FD) – Escolha da Profissão e Motivação

Para Bzuneck (2010), “a motivação dos professores tem origem num senso de compromisso pessoal com a educação, do entusiasmo, da paixão pelo trabalho, como também de sentir-se importante e de produzir resultados significativos”. Nesse sentido, a motivação do professor pela escolha profissão acontece numa visão pedagógica pelo compromisso com a educação de uma maneira mais ampla, contudo com mais ênfase na aprendizagem do aluno, objetivando assim, o bom desempenho do estudante na sua vida escolar, como sua atuação participativa na sociedade.

O primeiro questionamento feito aos docentes foi acerca da concepção de cada uma sobre o que as motivou a escolherem a profissão docente. Na AD do *corpus* da nossa pesquisa com as professoras entrevistadas, observou-se a concepção de cada professora sobre o motivo pelo qual escolheram a profissão.

Os Excertos de Depoimentos (ED) de P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10 podem ser identificados no Quadro 4. A sigla ED, representa fragmentos de depoimentos discursados que são analisados a partir dos contextos de sua produção.

Quadro 4. Apresentação de ED dos docentes agrupados na FD “Escolha da Profissão e Motivação”.

FD: Escolha da Profissão e Motivação	
Identificação do Docente	Exceto de Depoimentos (ED)
P1	“O que me motivou foi eu realmente saturado de onde estava”. [...] Porque assim eu vejo pessoas que não tem o privilégio financeiro e não ter o lado educacional, eu acho que posso contribuir com meu trabalho”.
P2	“[...] eu não fui motivada a escolher essa profissão. Eu vim do interior e minha pretensão era fazer algum curso superior. [...] me inscrevi em Pedagogia, me identifiquei com o curso”.
P3	“[...] o que me motivou foi a questão do social. [...] Poder fazer alguma coisa na vida delas e elas também fazendo na minha vida, eu não posso esquecer disso, porque foi sempre uma grande troca, é isso que me motiva, por conta da troca de saberes”
P4	“a motivação foi na infância, a professora da alfabetização. [...] era o sonho da minha mãe. [...] o meu sonho era ser professora”
P5	“Eu acho que foi a minha irmã, que é mais velha que eu 2 anos. [...] quando eu entrei na faculdade ela já estava exercendo função de professora”.
P6	“[...] trabalhar com essas crianças e fazer alguma coisa por elas”.
P7	“Primeiramente gostar de crianças. [...] procurei me informar sobre o Curso de Pedagogia, gostei da proposta do curso e me identifiquei”.
P8	“[...] eu tive uma motivação externa. [...] o fato de dar aula particular, existia muitas coisas para eu fazer, mas eu fui dar aula particular”.
P9	“Muitos exemplos bons, de professores bons, [...] a questão financeira me levou a profissão”.
P10	“[...] foi a opção, mas depois eu fiquei gostando”. [...] eu exerço a função com todo o prazer, gosto do que faço”.

Fonte: Entrevista realizada (2014/2015)

Quando há um compromisso com a educação, com o social como fatores motivacionais para a escolha da profissão docente, nota-se um maior envolvimento com o

trabalho. Observamos em P1 quando diz: “Porque assim eu vejo pessoas que não tem o privilégio financeiro e não ter o lado educacional, eu acho que posso contribuir com o meu trabalho. Portanto, podemos afirmar na fala, o compromisso com o ato de ensinar e do aprender na sua prática pedagógica. Citando P3, que também ressalta o seu compromisso com o social, com o ser humano, na promoção da aprendizagem e troca de saberes, em fala: “Poder fazer alguma coisa na vida delas e elas também fazendo na minha vida, eu não posso esquecer disso, porque foi sempre uma grande troca, é isso que me motiva, por conta da troca de saberes.” E em relação a fala de P6, “[...] trabalhar com essas crianças e fazer alguma coisa por elas”.

Tomando como base as respostas citadas para essa questão, nos baseamos na afirmação de Moretti (s.d.), que a motivação de uma pessoa em escolher algo, fazer algo, vem do fato de ela saber que tem um papel importante naquela organização e que outras pessoas precisam dela. Podemos observar que as recompensas que eles demonstram não estão atreladas ao financeiro, mas ao resultado significativo da sua prática docente, tomando como referência o trabalho do professor na sua atuação no processo educativo.

A identidade profissional, de acordo com Huberman (1992), consiste num momento decisivo no desenvolvimento pessoal e profissional, contribuindo para a consolidação da identidade profissional. Em se tratando da profissão docente, o autor afirma que essa é a etapa de estabilização, visto que ao definirem a escolha profissional, caracterizam-se por um sentimento de confiança e preocupação com os objetivos didático-pedagógicos, havendo uma descentralização do “eu”.

4.2.3 Formação Discursiva (FD) – Motivação e Prática Docente

Foram agrupados na FD os depoimentos dos professores indicando a sua motivação ou motivações em relação a sua prática profissional docente. Vejamos a seguir os fatores motivacionais que auxiliam o docente a estarem motivados para o ensino e para a aprendizagem dos alunos. Os Excertos de Depoimentos (ED) de P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10, podem ser identificados no Quadro 5.

Quadro 5. Apresentação de ED das professoras, agrupadas na ED “Motivação e Prática Docente”.

FD: Motivação e Prática Docente	
Identificação do Docente	Excerto de Depoimentos
P1	“[...] quando eu vejo alguns resultados positivos dos estudantes”.
P2	“[...] é o despertar crítico, a formação da cidadania para que haja aquela transformação”.
P3	“[...] são os alunos que querem aprender, são os alunos que querem trocar experiências, que querem avançar, que tem sede do saber, é o que me motiva”.
P4	“[...] são os momentos de culminância de cada ação. [...] Ver a satisfação nos alunos, nos pais, um agradecimento.[...] o momento após uma avaliação que se observa que aluno aprendeu”.
P5	“[...] é a força de vontade e o desejo de mudança”.
P6	“[...] levar as crianças a conseguirem, apesar da dificuldade na área social a crescer como pessoa, como cidadão”
P7	“[...] é ver no aluno realmente o que ele aprendeu. [...] Contribuir para a melhora da sociedade”.
P8	“[...] é ver o aprendizado das outras pessoas. Acredito no fato de estar ajudando as pessoas na sua formação”
P9	“[...] eles mostram o interesse em aprender. [...] eles querem progredir ter sonhos altos, querem sair do lugar que eles vivem, para uma coisa melhor”.
P10	“É ver o resultado que foi aplicado na sala de aula. [...] O resultado positivo para mim é gratificante demais”.

Fonte: Entrevista realizada (2014/2015).

Segundo Shuwartz (2014), considerando o contexto escolar, os docentes demonstram interesse, envolvimento, esforço, concentração e satisfação. Tal perspectiva pode ser percebida na fala de P3, quando afirma: “[...] são os alunos que querem aprender, que querem trocar experiências, que tem sede do saber, é o que me motiva. ”

De acordo com a Teoria de McGregor (1960) em que está relacionada em Teoria X e

Teoria Y, essa segunda fundamenta que as recompensas no trabalho estão diretamente ligadas aos compromissos assumidos e que proporciona um sentimento de autorrealização e recompensa pelos esforços despendidos no sentido dos objetivos da organização. Em vista disso, podemos enfatizar essa realização profissional do professor quando percebe que seus esforços para ensinar nos resultados positivos os alunos, assumindo assim, a responsabilidade em cumprir uma das funções da escola, a de formar cidadãos críticos e criativos. Encontramos essas afirmações na fala de P2 “[...] é o despertar crítico, a formação da cidadania, para que haja aquela transformação”. Como também na fala de P10 quando afirma: “é ver o resultado que foi aplicado em sala de aula, o resultado positivo, *pra* mim é gratificante demais”.

Nas teorias da motivação para o trabalho, fundamentada em Herzberg (1959) e Marlow (1954), citados em Mozini (2010), chamadas de teorias humanistas ou das necessidades, voltadas para o fato de que as necessidades podem ser organizadas numa hierarquia, ainda que essa possa ser modificada de pessoa para pessoa. As teorias enfatizam a motivação intrínseca, os fatores intrínsecos, os quais proporcionam o desenvolvimento pessoal do indivíduo. Constatamos essas afirmativas no depoimento de P6, “[...] levar as crianças a conseguirem, apesar da dificuldade na área social e crescer como pessoa, como cidadão”.

Portanto, constatamos que tanto a escolha da profissão como o que os motivam a ensinar é o compromisso com a educação, com a aprendizagem do aluno e o grande interesse na formação do cidadão.

4.2.4 Formação Discursiva (FD) – Fatores de Satisfação/Insatisfação na Prática Docente

Alguns estudos apontam que as investigações sobre a satisfação do professor consideram o tema motivação, como a identidade dos docentes ou o mal-estar do profissional em educação. Pedro e Peixoto (2006) citam pesquisas mostrando que a satisfação profissional docente vem apresentando um decréscimo ao longo do tempo e que, de acordo com Nóvoa (1995), atualmente a profissão docente está passando por uma crise de identidade, em que o professor não encontra mais espaço para refletir sobre o seu lugar na sociedade e de reconhecer-se como um profissional de valor diante da importância do seu trabalho para a comunidade escolar e para a sociedade.

Quadro 6. Apresentação de ED dos professores agrupados na FD “Fatores de Satisfação/Insatisfação na Prática Docente”.

FD: Fatores de Satisfação/Insatisfação na Prática Docente	
Identificação do Docente	Excerto de Depoimentos
P1	“O que me causa satisfação é principalmente ver aqueles estudantes que estão com mais dificuldade, ver o avanço dessas pessoas”. “O que me causa insatisfação é o desinteresse da família,
P2	"A satisfação é justamente o meu papel enquanto formadora. [...] é ver que a criança de certa forma ela progrediu em alguns aspectos, de se transformar enquanto cidadão participativo. A insatisfação é a falta de reconhecimento, é a valorização profissional dentro do Estado, dentro de um sistema que não tem devido cuidado com a educação da camada mais popular”.
P3	“A minha satisfação é contar com pessoas que acreditam no meu trabalho. [...] a gestão acredita no que estou falando, os meus colegas também acreditam”. “A minha insatisfação é quando eu preciso brigar por coisas que eu tenho direito na escola”.
P4	“A minha satisfação quanto professora, é a de aplicar um planejamento, conseguir dar a aula todinha que planejei”. “Um dos grandes fatores de insatisfação é a desmotivação do aluno, que não quer aprender. [...] a questão da indisciplina, estrutura da escola, recurso, questão salarial”.
P5	“O fator satisfeito é a questão de ver os alunos tendo aprendido, de outra visão de mundo”. “[...] insatisfeita devido a algumas questões do tipo desvalorização do professor profissionalmente, que passa por questões: salarial, condições de trabalho, segurança”.
P6	“A satisfação é quando encontra alunos que conseguem atingir o objetivo proposto na educação”. “A insatisfação é às vezes a falta de condições que é dada ao professor no trabalho. Com os pais de alguns alunos, para se comprometer com a educação”.
P7	“Satisfação é um trabalho que traz um bem como pessoa, ser humano, porque a gente contribui. Esses alunos tão carentes, sem perspectiva, a gente dar esperança para uma melhoria de vida”. “Insatisfação, a questão do sistema educacional que a gente é esquecido, abandonado. É o abandono com a profissão”.
	“A satisfação é ver o aprendizado, a interação do aluno com o professor, no momento

P8	que a gente está trabalhando dando aula, o aluno pergunta, o aluno fazendo atividades. “Uma insatisfação muito grande é o estímulo que esses pais não dão, nenhum”.
P9	“Insatisfação que eu acho é a falta de acompanhamento dos Pais. ”
P10	“A satisfação é de ver o crescimento, o desenvolvimento do aluno na aprendizagem, a minha contribuição para a vida del para a formação do aluno na sociedade... ser um cidadão de bem”.

Fonte: Entrevista realizada (2014,2015).

Considerando inicialmente os fatores de satisfação na pratica docente citadas pelas professoras entrevistadas e nos reportando ao Quadro 6, em que elencamos alguns itens para a identificação pessoal e profissional de cada docente, chamando atenção nesse momento sobre o tempo de função dos entrevistados, que estão entre 10 e 25 anos de docência. Com fundamentação na Teoria de Huberman (1992), trazendo uma análise de como o professor se comporta diante da sua profissão, levando em consideração o seu tempo de serviço docente. Em vista disso, percebemos que esses professores entrevistados se encontram na Fase 3, a de Diversificação e Experimentação, mostrando que os professores nessa fase são os mais motivados e motivadores, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas (Marchesi, 2008).

Então, notamos esse perfil em todas as falas das professoras relacionado ao fator de satisfação, assim sendo, destacamos as falas de P4, quando afirma: “a minha satisfação pessoal quanto professora é a de aplicar o planejamento”. P2 “A satisfação é o meu papel quanto formadora”.

Em contrapartida, as professoras além disso, citaram os fatores que lhes causam insatisfação. Destacaremos os fatores mais citados pelas docentes, que engloba as questões salariais, segurança no trabalho, melhores condições de trabalho, como também a falta de compromisso da família com a educação de seus filhos, que muitas vezes gera alunos desmotivados na aprendizagem escolar.

De acordo com Marchesi, em pesquisas realizadas com professores sobre sua situação profissional citando a investigação (Marchesi & Perez, 2004, cit. in Marchesi, 2008), “Os professores acreditam que o envolvimento das famílias na educação de seus filhos é um dos fatores fundamentais para a melhor qualidade do ensino” (p.18).

Quanto a valorização profissional docente como um dos fatores de insatisfação,

ressaltaremos que as profundas mudanças sociais que estão acontecendo numa dinâmica muito rápida, causando assim novas exigências feitas ao professorado, gerando um sentimento de desamparo, causando cansaço e sensação de abandono. Em que os docentes reconhecem a importância do seu trabalho, mas não percebem a valorização merecida na sua prática pela sociedade (Marchesi, 2008).

4.2.5 Formação Discursiva (FD) – Ações Motivadoras no Cotidiano Escolar

Concebendo o espaço escolar e toda a sua dinâmica, como se organiza e acontecem as práticas sócio culturais/educativas construídas a partir dos sujeitos que praticam essas atividades, Heloíza Lück (2011) revela que o estudo do espaço educacional e do seu cotidiano, o clima e a cultura organizacional evidenciam o que acontece nesse espaço, o fazer escolar.

Diante disso, o entendimento desse cotidiano, questionamos as entrevistadas sobre as ações do cotidiano escolar que as motivam em suas práticas pedagógicas.

Quadro 7. Apresentação de ED das professoras, agrupadas na FD “Ações Motivadoras no Cotidiano Escolar”.

FD: Ações Motivadoras no Cotidiano Escolar	
Identificação do Docente	Excerto de Depoimentos
P2	“[...] Interação entre nós profissionais Participação do Projeto Político Pedagógico que atenda a todas as turmas. [...] alguns estudantes a gente ver o retorno, não precisa ser no conhecimento científico somente, como a mudança de atitude, comportamento. [...] a participação da família, quando toda a comunidade juntando com a comunidade escolar tem uma participação efetiva no nosso trabalho pedagógico”.
P3	“[...] ações que são desenvolvidas através de projetos [...] atividades que foram pensadas, de acordo com problemas que surgem, necessidades da escola”.
P4	“Os projetos com robótica, as ações de tecnologia com computação em sala de aula, recursos multimídia. [...] outra questão também é a interação, o trabalho em grupo. [...] trazer a pesquisa para a sala de aula”.
P5	“[...] quanto ao conjunto Escola e a Direção, Gestão e Professores desenvolvendo um trabalho que satisfaz”

P6	“[...] as reuniões pedagógicas, os projetos que são incentivados, o apoio pela Direção e pela Coordenação Pedagógica”.
P8	“Feira de Conhecimento. [...] a tecnologia também. [...] O livro didático, houve um investimento maior”.
P9	“[...] os projetos por mais simples, eu vejo uma necessidade, que eles (os alunos) se envolvem tanto. [...] o trabalho em grupo, dupla ou trio, isso motiva e quem sabe acaba aprendendo, e às vezes a gente (professor) explica, mais o jeito que o coleguinha explica às vezes ele entende melhor. Eu acho que ajuda na socialização, as brigas diminuem, as confusões”.
P10	“[...] os projetos que são vivenciados de datas comemorativas, os projetos pedagógicos [...] a convivência com os professores, a Direção [...] o bom relacionamento com os pais”.

Fonte: Entrevista realizada (2014/2015)

Torres (2005, citado em Lück, 2011), afirma que a cultura que a escola deve assumir é desempenhar seu papel educacional na promoção do trabalho de formação e aprendizagem dos estudantes, e que a cultura organizacional da escola se referem às práticas reais e coletivas da instituição de ensino, como também a cultura educacional concebe um comprometimento com o sistema de ensino.

Sob essa ótica podemos analisar o discurso do docente P2 “[...] interação entre os profissionais. Participação do Projeto Político Pedagógico, que atenda a todas as turmas. A participação da família”.

Além disso, a fala de P3 “[...] ações que são desenvolvidas através de projetos [...] atividades que foram pensadas, de acordo com problemas que surgem, necessidades da escola”.

É um pensamento comum a todas as entrevistadas, que a escola e envolvimento da família no trabalho pedagógico como foco sempre na aprendizagem do aluno, produzindo atividades no cotidiano escolar que motivem alunos e professores para aprender e ensinar.

4.2.6 Formação Discursiva (FD) – As Relações Interpessoais na Prática Educativa.

Sobressai na análise dessa FD, a importância das Relações Interpessoais no âmbito escolar, direcionando para o processo de ensinar e aprender com mais eficácia para o sistema educacional, na formação cognitiva do aluno e da sua cidadania.

Antunes (2009) conceitua Relações Interpessoais como um conjunto de técnicas que facilitam a comunicação com os alunos, criando um clima de confiança entre professor-aluno, proporcionando uma aprendizagem efetiva, procurando resolver conflitos, trabalhar a autoestima, a ética, bem como os conhecimentos sistemáticos.

Quadro 8. Apresentação de ED das professoras agrupadas na FD “ As Relações Interpessoais na Prática Educativa”.

FD: As Relações Interpessoais na Prática Educativa	
Identificação do Docente	Excerto de Depoimentos
P1	“É importante o professor, tem que assumir a postura de que está ali comprometido com o seu trabalho. [...] mostrar a preocupação que ele (professor) tem pelo aluno”.
P2	“[...] que as relações afetivas é o que faz mover a aprendizagem do estudante. [...] se não tiver afeto, o cuidado, o zelo, o trato, o carinho, considerando toda a existência dele (aluno), as dificuldades que ele tem, seu cotidiano. O professor deve ser um agente de acolhimento do aluno. [...] uma boa relação com o professor, ele (aluno) vai ficar muito mais confiante, resulta no desenvolvimento relacional, cognitivo também”.
P3	“É de suma importância as Relações Interpessoais, porque se não houver essa confiança entre professor e os alunos, os alunos e o professor, eu acredito que a aprendizagem ela é bastante comprometida”.
P4	“Esse ponto é essência, as Relações Interpessoais, é a confiança dentro da sala de aula. [...] a relação do professor junto com o aluno é uma relação de dependência, o aluno depende do professor e o professor depende do aluno, eles se ajudam, assim há confiança. [...] essa relação com o professor tem com o aluno de carinho, de afetividade ela é muito importante”.
P5	“[...] é importante essa Relação Interpessoal. Tem que haver um gostar, um admirar, tanto da parte do professor, quanto da parte do aluno, para que haja um bom relacionamento”.
	“[...] Esse relacionamento é primordial. Conhecer o aluno, saber as necessidades dele, ajudá-lo, porque isso faz com que ele tenha confiança em você (professor),

P6	saber se relacionar bem com as famílias”.
P7	“As Relações Interpessoais são super importantes. [...] saber um pouco da vida deles, do cotidiano deles, é passar confiança. A relação amizade, isso contribui muito no desenvolvimento do ensino aprendizagem”.
P8	“[...] uma relação boa com o professor e a turma, isso favorece muito a aprendizagem do aluno e favorece também ao professor, isso é, estimula, quando você (professor) ver que o aluno está interagindo bem”.
P10	“É de fundamental importância essa relação que deve existir entre o professor e o aluno. Melhora a aprendizagem dele (aluno) mesmo e também a professora fica com mais estímulo para dar aula.”.

Fonte: Entrevista realizada (2014/2015)

Nessa Formação Discursiva as professoras entrevistadas, em seus relatos, concordaram com a importância das Relações Interpessoais entre professor-aluno, de confiança como uma das formas de favorecimento para o processo do ensino aprendizagem de qualidade.

Dessa maneira, podemos citar a fala expressa por P2: “[...] uma boa relação como o professor, ele (aluno) vai ficar muito mais confiante, resulta no desenvolvimento relacional, cognitivo também”. Considerando a abordagem de P6: “[...] esse relacionamento é primordial. Conhecer o aluno, saber das necessidades dele, ajudá-lo, porque isso faz como ele tenha confiança em você (professor), saber se relacionar bem com as famílias”.

Vemos, então que as abordagens acima citadas, nos reporta ao pensamento freiriano:

“Por isso, o diálogo é uma existência existencial. E se ele é o encontro em que se socializam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se ao ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permanentes” (Freire, 2011, p 109).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O construto motivação é um elemento imprescindível na dinâmica e complexidade que envolve o processo educacional, fazendo com que o ensinar e o aprender sejam mais eficazes, assim estudar a motivação é essencial para a educação escolar. O nosso estudo analisou a motivação de professores e alunos, pois são esses os sujeitos principais, atores sociais que protagonizam o processo do ensino e aprendizagem. Ambos caminham juntos nessa dinâmica do contexto escolar, no cotidiano da escola, desde as atividades em sala de aula, a prática pedagógica, a organização, cultura e clima do espaço educacional, a relação professor-aluno, direcionado para todo ambiente escolar.

A trajetória dessa pesquisa iniciou-se com as inquietações dos professores ao expressarem uma preocupação com os alunos que se apresentavam desmotivados para aprender, em que o docente por sua vez traz um sentimento de insatisfação ao se deparar com essa realidade tão complexa, presente em sala de aula. Nos conselhos pedagógicos essa inquietação dos professores é exposta em busca de mecanismos com a finalidade de impulsionar esses alunos desmotivados, com dificuldades para aprender venham a se motivar, superar os entraves e seguir com eficácia na aprendizagem.

A investigação foi realizada com professoras e alunos de duas escolas públicas municipais do Recife, com foco nos professores que estavam lecionando em turmas de 5º ano e alunos dessas turmas, no ano de 2015. A coleta de dados para os alunos foi realizada por meio de questionário com questões fechadas. Com esse instrumento podemos verificar como estava a motivação do aluno para estudar e o que lhes causavam essa motivação em estudar para aprender.

Com as professoras usamos como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, o que nos possibilitou identificar o quanto esses profissionais estão motivados no processo do ensinar, e analisar as relações entre professores e alunos no cotidiano escolar, promovendo para professores e alunos um espaço de reflexão sobre esse construto tão essencial à educação, dada a importância de sentirem-se motivados nesse processo educacional.

A partir da análise dos dados pudemos constatar que a maioria dos alunos é do sexo masculino, com faixa etária entre 10 e 13 anos, e moram com a família do tipo nuclear. Sobre os pontos relacionados à motivação intrínseca, ao “gostar de estudar” e ao sentimento de felicidade no momento em que estão vivenciando o ato de estudar, verificamos que dos alunos

entrevistados, 69,4% afirmaram apresentar esses fatores citados. A maioria dos alunos considerou a importância de estudar para suas vidas, o que irá ocasionar a ter uma profissão e também se tornarão pessoas melhores, cidadãos que irão contribuir com eficácia para sociedade. Nesses fatores analisados, notamos que os percentuais foram mais elevados com 95,5%, 83,3% e 91,8%, portanto a maioria desses alunos demonstraram que são motivados intrinsecamente para estudar, utilizam estratégias que direcionam a eficácia de suas aprendizagens.

Os resultados foram significativos com os alunos de ambas escolas, com o fator de como praticam o ato de estudar para aprendizagem, relativo às estratégias cognitivas, eles buscam organizar, armazenar e elaborar os conteúdos que estão estudando, conseguindo efetivar o processo da aprendizagem.

Uma das necessidades psicológicas básicas é a de pertencimento. Sentir-se acolhido, compreendido e amado é essencial para o desdobramento de várias capacidades, pois a certeza de ser acompanhado por alguém é garantia de proteção, e abre espaço para ousadia, autonomia e o crescimento do senso de competência. Então, essa necessidade pode ser evidenciada como muito importante pela maioria desses alunos que participaram da pesquisa.

Assim, a motivação intrínseca desses alunos apresenta-se de modo muito significativo na maioria das respostas, fazendo com que se afirme nas pesquisas que alunos do Ensino Fundamental anos iniciais encontram-se motivados para a aprendizagem escolar, demonstram interesse, envolvimento, esforço, concentração e satisfação no contexto escolar.

Acreditamos que o grande desafio da escola é conseguir que esses alunos ao ingressarem no Ensino Fundamental anos finais permaneçam motivados para estudar e aprender, seguindo com as estratégias, o relacionamento entre docentes e discentes de maneira afetuosa e eficaz no espaço escolar, continuem com atividades envolventes dando significado e re-significando a aprendizagem escolar de qualidade, que esses alunos mantenham o gosto, a importância do estudar para aprender fazendo parte de suas vidas. Nesse sentido, devido a relevância de alunos motivados para aprendizagem escolar como um caminho profissional e de cidadania, pois no espaço escolar, com todos que fazem a escola envolvidos, focando na aprendizagem do aluno, promovendo atividades sistemáticas, culturais, que considerem o contexto social, com espaços reflexivos sobre a prática pedagógica, valorizando o estudando como um ser complexo e que está sempre em construção. Proporcionando-lhes atividades que satisfaçam suas necessidades de competência, de autonomia e de pertencimento é sumamente necessário para que tenham um padrão motivacional de mais qualidade.

Conjuntamente, nesse trabalho de investigação, analisamos a motivação dos

professores na atividade docente. Julgamos que sentir-se motivado em sua prática profissional resulta em satisfação na sua ocupação.

Os professores participantes eram todos do sexo feminino, graduados e pós-graduados. Verificou-se que o tempo em que cada uma exerce a função está entre 10 e 25 anos de carreira docente. Relacionado a esse período de trabalho, procuramos analisar de acordo com as etapas do ciclo da vida profissional da docência, fundamentado em Huberman, e podemos constatar que as professoras entrevistadas encontram-se na fase 3 (Diversificação e Experimentação), a qual explica que esses profissionais apresentam um grau elevado de motivação e, por sua vez, de motivadores. Com a análise das informações colhidas nas entrevistas de cada professora, averiguamos o senso de compromisso pessoal com a educação, em contribuir com o seu trabalho, na sua profissão docente, desde a escolha consciente da profissão e que continuam acreditando na educação como forma de investimento no conhecimento, para construção do cidadão e mudanças sociais necessárias, na tentativa de uma sociedade melhor, mais humana, igualitária e inclusiva. Principalmente porque essas professoras tem a sua prática docente numa escola pública, cujos alunos são oriundos de uma classe trabalhadora, carente, e que acreditavam na educação, com uma válvula propulsora para mudança social.

O tema motivação voltado para o trabalho docente pode ser apresentado como satisfação do professor, em contrapartida à insatisfação na profissão. Os dados colhidos apontam fatores de insatisfação com as políticas públicas educacionais, com o descaso com o trabalho docente, que elencaram melhores salários e condições de trabalho com mais dignidade, gerando um sentimento de desamparo e abandono. Mesmo diante dessa realidade, observamos que o compromisso com a educação, como conduzem a prática pedagógica na sala de aula, ao ver esse trabalho produzindo resultados significativos, encontram-se motivadas e acreditando no desempenho de seus alunos. Enfrentando as tensões, as novas exigências, mudança familiares, contextos sociais complexos, valores, sobrecarregando o professor, diante dos desafios da profissão. Assim, o professor precisa estar motivado para o enfrentamento das dificuldades em sua prática, como consequência motivar seus alunos. Portanto, a figura principal geradora de transformação na organização educacional é a do professor, que assume responsabilidade pela educação.

O professor possui uma força maior na promoção das mudanças. Sua atuação atinge diretamente em uma escala significativa nas pessoas, num processo que produz influência na vida de seus alunos.

Esses processos motivacionais são complexos, exigindo-se cada vez mais do

professor um conhecimento dessas teorias motivacionais na sua prática pedagógica, tendo em vista a necessidade de mais estudos, pesquisas de investigação sobre o construto motivação educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LIVROS:

- Alarcão, I. (org). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001;
- Alarcão, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011;
- Antunes, C. *A prática de novos saberes*. 2 ed. Fortaleza: Editora IMEPH, 2009;
- Boruchovitch, E. & Bzuneck, J. A. (orgs.) *A Motivação do Aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009;
- Bzuneck, J. A. (2009). A Motivação do aluno – aspectos introdutórios. In Boruchovitch, E. & Bzuneck, J. A. (orgs.). *Motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009;
- Boruchovitch, E.; Bzuneck, J. A.; Guimarães, S. E. R. (orgs.). *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010;
- Brandão, H. & Negamine, H. *Introdução à análise do discurso*. 2 ed. rev. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2004;
- Buffa, E. Educação e cidadania burguesa In *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?*. 6 ed. São Paulo: Editora Cortez, 1996;
- Canário, R. *O que é escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora, 2005;
- Certeau, M de. *A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar*. 8 ed. Petropolis, RJ: Vozes, 1998;
- Chizzoti, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2006;
- Freire, P. *Pedagogia do Oprimido*. 5 ed. ver. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011;
- Fonseca, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- Foucault, M. *Arqueologia do saber*. Trad. L.F. Baeta Neves. Petrópolis: Editora Vozes, 1971;
- Gibbs, G. (2009) *Análise de Dados Qualitativos*. Porto Alegre: Artmed.
- Gonzaga, A. M. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In *Pesquisa em educação – Alternativas investigativas com objetos complexos*. Pimenta, Selma Guarrido; Ghedin, Evandro; Franco, Maria Amélia Santoro. (Orgs.). São Paulo: Edições Loyola, 2006;
- Guimarães, S. E. R. (2009). Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In Boruchovitch E. & Bzuneck, J. A. (orgs.). *Motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009;
- Laville, C. & Dionne, J. *A construção do saber – Manual de metodologia da pesquisa em ciências sociais*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999;
- Lima, L. M. S. Motivação em sala de aula: a mola propulsora da aprendizagem. In Sisto, F. F., Oliveira, G. C., Fini, L. D. T (orgs.). *Leituras de psicologia para formação de professores*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000;
- Libâneo, J. C. *Organização e gestão da escola – teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001;
- Lück, H. *Gestão da cultura e do clima organizacional da escola*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes,

- 2011;
- Maingueneau, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001;
- Mahoney, A. A. & Almeida, L. R. (orgs). *Henri Wallon: psicologia e educação*. São Paulo: Loyola, 2003;
- Marchesi, A. *O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2008;
- Marconi, A. M. de & Lakato, E. M. *Fundamentos da metodologia científica*, 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003;
- Meirieu, P. *O cotidiano da sala de aula: o fazer e o compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2006;
- Minayo M. C. de S. (org.). *Pesquisa Social – Teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009;
- Nóvoa, A. (org). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1995;
- Orlandi, N. P. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. 8 ed. Campinas: Pontes, 2009;
- Pinto, A. C. *Cognição, Aprendizagem e Memória*. Porto: 4 ed. Revista, 1997; Edição policopiada do autor, p.227;
- Penin, S. *Cotidiano e Escola – A obra em construção*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995;
- Perrenoud. P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Temas de Educação 3 – Publicações Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, Nova Enciclopédia. Lisboa, 1993;
- Robbins, S. P. *Comportamento organizacional*. 6 ed. São Paulo: Editora Pearson Prentice Hall, 2009;
- Rosa, M. V. F. P. C. & Arnoldi, M. A. G. C. (2008) *Entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica;
- Schwartz, S. *Motivação para ensinar e aprender – teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014;
- Szymanski, H. (org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Plano, 2010;
- Tapia, J. A. & Fita, E. C. *A motivação em sala de aula: o que é, como se faz*. 2 ed. São Paulo: Editora Loyola, 1999;
- Triviños, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987;
- Vygotsky, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998;
- Wallon, H. *Psicologia e educação da criança*. Lisboa: Editorial Veiga, 1979.

WEBLIOGRAFIA:

- Alencar, E. de S. *As relações interpessoais entre professores e alunos mediando histórias de fracasso: Um estudo do cotidiano de uma sala de aula.* (2007). 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissertacao/2007/relacoes_interessoais.pdf>. Acesso em:
- Brasil, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.* Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em:
- Boruchovitch, E. & Bzuneck, (s. d.) J. A. *Motivar seus alunos: sempre um desafio possível.* Disponível em <<http://www.unopar.br/2jepe/motivacao.pdf>>. Acesso em 20 de março de 2014;
- Bzuneck, J. A. (2010) *Motivar seus alunos: sempre um desafio possível.* Disponível em <<http://www.unopar.br/2jepe/motivacao.pdf>>. Acesso em:
- Carvalho, L. M. (2003). *Uma metodologia voltada para o desenvolvimento de líderes.* Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – UFPE – Recife. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/5785/arquivo7353_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em:
- Costa, P. A. M. *A motivação em Maslow.* Disponível em <<http://rotasfilosoficas.blogs.sapo.pt>>. Acesso em 21 de março de 2014;
- Guimarães, S. E. R. & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica.* 17(2), pp. 143-150;
- Guimarães, S. E. R. & Bzuneck, A. J. (2008). Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. *Ciência e Cognição*, Ilha do Fundão, 13 (1), p.p 101-113, mar.; Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v13/m318210.pdf>>. Acesso em:
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Sinopse do Senso Demográfico de 2010. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/Brasil_tabela_1_6.pdf>;
- Lawall, I., Shinomiya, G., Siqueira, M., Ricardo, E., e Pietrocola, M. (2009) *Fases de desenvolvimento profissional de professores em situação de inovações curriculares no nível médio.* VII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, Florianópolis. Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viienepec/pdfs/1418.pdf>>. Acesso em:
- Leal, E. A.; Miranda, G. J. & Carmo, C. R. S. (2011) Teoria da autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de ciências contábeis. III Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade - EnEPQ. João Pessoa/PB 20-21 novembro de 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rcf/v24n62/07.pdf>>. Acesso em:
- Lens, W.; Matos, L.; Vansteenkiste, M. (2008) Professores como fontes de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. *Educação*, Porto Alegre, v. 31,

- n. 1, pp. 17-20, jan./abr.; Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/2752/2100>>. Acesso em:
- Lima, S. M. B. & Albano, A. G. B. (2002). *Um estudo sobre clima e cultura organizacional na concepção de diferentes autores*. Revista Ccei-Urcamp, vol. 6, n. 10, ago., 2002. Disponível em: <http://tupi.fisica.ufmg.br/michel/docs/Artigos_e_textos/QVT/clima%20e%20cultura%20organizacional.pdf>. Acesso em:
- Manzini, E. J. (1990/1991). A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, pp. 149-458. Disponível em: <<http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/manzinisaopaulo1990.pdf>>. Acesso em:
- Mendonça, S. G. de L. (2011). *A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 85, pp. 341-357, set.-dez. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n85/03v31n85.pdf>>;
- Moretti, S. (s.d.) *Qualidade de vida no trabalho x auto realização humana*. Instituto Catarinense de Pós-Graduação. Disponível em <<http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev03-12.pdf>>. Acesso em 24 de março de 2014;
- Mozini, A de F. (2010) *Motivação e satisfação no trabalho docente em uma instituição de ensino superior particular: estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Educação) Unoeste – Universidade do Oeste Paulista – Presidente Prudente, SP. Disponível em: <http://tede.unoeste.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=200>;
- Neves, E. R. C. & Boruchovitch, E. (2007). Escala de avaliação da motivação para aprender de alunos do ensino fundamental (EMA). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), 406-413. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n3/a08v20n3.pdf>>;
- Oliveira, K. L. de; Maieski, S.; Beluce, A. C.; Oliveira, G. T. de; Santos, A. dos. (2014) Propriedades psicométricas de uma escala de motivação e estratégias para aprender. *Avaliação Psicológica*, 13(1), pp. 95-103. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v13n1/v13n1a12.pdf>>;
- Pedro, N. (2011). *Auto-eficácia e satisfação profissional dos professores: colocando os construtos em relação num grupo de professores do ensino básico e secundário*. v. 18, n. 1, pp. 23-47. Disponível em:
- Pedro, N., & Peixoto, F. (2006). Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. *Análise Psicológica*, 24, 4, 247-262, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v24n2/v24n2a10.pdf>>. Acesso em:
- Rufini, S.; Bzuneck, E.; Oliviera, J. A. de; Luciane, K. (2011). Estudo de validação de uma medida de avaliação da motivação para alunos do ensino fundamental. *Psico-USF*, v. 16, n. 1, pp. 1-9, jan./abr. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712011000100002>. Acesso em:
- Silva, F. de C. T., (2006) *Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa*. *Educar Curitiba*, Curitiba, n. 28, p. 201-216. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a13n28.pdf>>. Acesso em:
- Silveira, W. S. *Motivação do professor como ferramenta alavancadora da qualidade do*

ensino. (2012). Dissertação (Mestrado em Educação) – Unoeste – Universidade do Oeste Paulista. Presidente Prudente, SP. Disponível em: <http://tede.unoeste.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=338>. Acesso em:

Vasconcelos, A. A.; Silva, A. C. G. da; Martins, J. de S.; Soares, L. J. (2005) *A presença do diálogo na relação professor-aluno*. Disponível em: <<http://educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-praxis-pedagogicas/RELA%C3%87%C3%83O%20PROFESSOR-ALUNO/a%20presenca%20do%20dialogo%20na%20relacao%20professor-aluno.pdf>>

APÊNDICE I - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA A ADAPTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO



Assunto: Solicitação de autorização de Adaptação do Questionário

De: **Flavia Maria Cruz Mota** (flaviacruzmota@hotmail.com)

Enviada: domingo, 29 de março de 2015 14:38:58

Para: Ir. irmsandra@yahoo.com.br

Sou Flávia Maria Cruz Mota, professora do Ensino Fundamental anos iniciais, do município do Recife-PE, aluna do Mestrado em Educação da Universidade Lusófona.

Estou no momento trabalhando a minha dissertação, sob a orientação da Professora Doutora Graça Ataíde. O objetivo de minha pesquisa é analisar a motivação dos professores e alunos no espaço escolar, bem como também identificar as motivações dos professores no ato de ensinar e do aluno para aprender, considerando o cotidiano escolar e as relações interpessoais entre professor e aluno.

Pretendo aplicar um questionário com os alunos de 5º ano em duas escolas públicas municipais da cidade do Recife-PE. Gostaria de solicitar sua autorização para utilizar a Escala de Motivação e Estratégias para o aprendizado, utilizado em seu trabalho de dissertação “Motivação de Alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Um Estudo com Alunos Brasileiros e Chilenos” (2011). O mesmo será utilizado de forma devidamente referenciada, com a realização de algumas modificações pertinentes em razão aos objetivos da dissertação.

Desde já agradeça pela atenção.

Cordialmente,

Flávia Maria Cruz Mota.

Re: Assunto: Solicitação de autorização de Adaptação do Questionário

De: irmsandra@yahoo.com.br

Enviada: segunda-feira, 26 de março de 2015 14:04:23

Para: flaviacruzmota@hotmail.com

Prezada Flávia,

Sim, você pode utilizar a nossa escala. Abaixo, passo a referência:

OLIVEIRA, K. L.; MAIESKI, S.; BELLUCE, A. C.; OLIVEIRA, G. T.; SANTOS, A. Propriedades psicométricas de uma escala de motivação e estratégias para aprender. Avaliação Psicológica (Impresso), v. 13, p. 95-103, 2014.

Desejo-lhe um bom trabalho! Que Deus a abençoe!

Cordialmente,

Sandra.

APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO ADAPTADO



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Mestranda: Flávia Maria Cruz Mota
e-mail: flaviacruzota@hotmail.com
Coorientadora: Maria das Graças Ataíde de Almeida
e-mail: Ataide@hotlink.com.br

QUESTIONÁRIO

Prezado Aluno(a):

Este questionário faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo analisar a motivação do(a) aluno(a) para aprendizagem no espaço escolar. Abaixo estão relacionadas algumas questões acerca das estratégias e motivação. Leia com atenção e responda com um X se você concorda com a questão ou se não concorda. Não há respostas certas ou erradas. Seja sincero.

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade (em anos completos): _____

Ano: _____

Você mora com:

() pai e mãe () mãe e padrasto () pai e madrasta () mãe () pai
() avós () tios () Outros. Com quem? _____

1 – Estudo porque gosto.

() Nunca () Às vezes () Sempre

2 – Sinto-me feliz enquanto estudo.

() Nunca () Às vezes () Sempre

3 – Estudar é importante para mim.

() Nunca () Às vezes () Sempre

4 – Estudar pode me levar a ter uma profissão melhor.

() Nunca () Às vezes () Sempre

5 – Estudo porque acho que isso me tornará uma pessoa melhor.

() Nunca () Às vezes () Sempre

6 – Estudo por obrigação.

() Nunca () Às vezes () Sempre

7 – Estudo porque meus pais acham importante.

() Nunca () Às vezes () Sempre

8 – Eu estudo porque quero que as pessoas me achem inteligente.

() Nunca () Às vezes () Sempre

9 – Eu estudo para que as pessoas não me considerem pouco inteligente.

() Nunca () Às vezes () Sempre

10 – Estudo porque senão posso tirar notas baixas.

() Nunca () Às vezes () Sempre

11 – Estudo por medo de ir mal nas provas.

() Nunca () Às vezes () Sempre

12 – Estudo por medo de sofrer alguma punição.

() Nunca () Às vezes () Sempre

13 – Prefiro estudar escrevendo as informações importantes.

() Nunca () Às vezes () Sempre

14 – Percebo quando preciso de ajuda (pais, professores ou colegas) para estudar.

() Nunca () Às vezes () Sempre

15 – Percebo quando o assunto exige um maior empenho meu no estudo.

() Nunca () Às vezes () Sempre

16 – Gosto de realizar as tarefas de classe e de casa, mesmo que não sejam para ganhar nota.

() Nunca () Às vezes () Sempre

17 – Gosto de realizar as tarefas de classe e de casa, mesmo que meus pais ou familiares não cobrem.

() Nunca () Às vezes () Sempre

18 – Gosto de fazer trabalho em grupo, pois percebo que aprendo melhor.

() Nunca () Às vezes () Sempre

19 – Gosto de fazer atividades com um grau de dificuldade que exijam mais de mim.

() Nunca () Às vezes () Sempre

20 – Percebo que aprendo melhor nas aulas do(a) professor(a) que tem um bom relacionamento com os alunos.

() Nunca () Às vezes () Sempre

21 – Percebo que aprendo melhor quando o(a) professor(a) demonstra um sentimento de afetividade com os alunos.

() Nunca () Às vezes () Sempre

APÊNDICE III – GUIÃO DE ENTREVISTA



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestranda: Flávia Maria Cruz Mota

e-mail: flaviacruzota@hotmail.com

Coorientadora: Maria das Graças Ataíde de Almeida

e-mail: Ataide@hotlink.com.br

GUIÃO DE ENTREVISTA

Prezado Professor,

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo analisar a motivação dos professores e alunos no espaço escolar no Ensino Fundamental em escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade do Recife.

A motivação dos professores no processo do ensino – aprendizagem é muito importante, para que este processo aconteça de forma satisfatória no espaço escolar, contribuindo para a formação do aluno e da satisfação profissional do professor. Não há respostas corretas ou incorretas, no entanto, faz-se necessária franqueza absoluta nas respostas para que possamos obter resultados significativos. Os dados serão mantidos em sigilo e somente utilizados nesta pesquisa.

Agradeço desde já sua atenção e participação.

Q1. Identificação do Entrevistado:

Idade:

Gênero:

Tempo de formação:

Tempo de função:

Pós-Graduação, sim ou não?

Qual?

Exerce outra atividade além da docência?

Q2. Motivação para ser professor.

- Apresente o que lhe motivou, para ter escolhido a profissão professor.

Q3. Motivação na Prática Docente.

- Apresente o que você julga que há de motivação na profissão docente.

Q4. Satisfação/Insatisfação no trabalho docente.

- Apresente os fatores que lhe causam satisfação/insatisfação na sua ação profissional

docente.

Q5. As ações do Cotidiano Escolar.

- Apresente as ações que acontecem no cotidiano escolar, que você considera motivadoras no processo do ensinar e aprender.

Q6. As Relações Interpessoais Professor – Aluno.

- Apresente a sua posição sobre a importância ou não das relações interpessoais entre os professores e alunos, para a motivação do aluno no ato de aprender, como também na sua prática pedagógica.

Q7. Trabalho docente com mais satisfação profissional.

- Apresente algumas sugestões ou propostas para que a carreira do professor seja com mais satisfação.

APÊNDICE IV – CARTA-CONVITE PARA OS/AS PROFESSORES/AS



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Professora: Flávia Maria Cruz Mota

E-mail: flaviacruzmota@hotmail.com

Recife, novembro de 2015.

Ilmo(a) Senhor(a)

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da pesquisa relaciona a *Motivação dos Estudantes e Professores no Espaço Escolar*. O objetivo da pesquisa será avaliar a motivação dos/das professores(as) e alunos(as) no espaço escolar no ensino fundamental nas escolas do Município do Recife, em especial em duas escolas, com professores(as) do 5º ano e com alunos que estão cursando o 5º ano, respectivamente.

Queremos oportunizar uma entrevista semiestruturada para os professores(as) e um questionário para alunos(as) a serem realizados em dia e horário pré-agendados. Diante disso, esclarecemos que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão guardadas sob o maior sigilo e nos padrões de um trabalho investigativo sério e responsável. Ressaltamos que os resultados gerais obtidos através desta investigação lhes serão enviados oportunamente.

Maiores informações poderão ser obtidas pelo telefone (81) 98407-8844, ou pelo e-mail flaviacruzmota@hotmail.com.

Desta forma, agradecemos antecipadamente aos senhores pela colaboração neste trabalho de dissertação.

Atenciosamente,

Flávia Maria Cruz Mota – Professora

Mestranda em Ciências da Educação – Especialista em Gestão Educacional

Professora da Instituição Prefeitura da Cidade do Recife.

APÊNDICE V - RESPOSTAS DA ENTREVISTA



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO NA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

Mestranda: Flávia Maria Cruz Mota

E-mail: flaviacruzota@hotmail.com

PROFESSOR P1

Realizada em 19/12/2014

Q1. Identificação do entrevistado:

Idade: 45 Anos

Gênero: Feminino

Tempo De Formação: 18 Anos

Tempo De Função: 10 Anos

Pós-Graduação: Sim

Exerce Outra Atividade Além Da Docência: Não

Q2. Motivação para ser professor.

R. O que me motivou na realidade. Eu não era da área de educação. O que me motivou foi é realmente eu ter saturado de onde eu estava. Não me identificava e como eu tinha o meu curso de Pedagogia, então eu resolvi entrar na área de educação e principalmente o meu objetivo foi a área da escola pública. Na escola pública porque nunca tive interesse nenhum de entrar na área privada, meu interesse foi na educação pública, entrar na educação pública, que eu tinha, tinha não, eu ainda tenho como o objetivo, eu acho que de alguma forma eu contribuo *pra* ajudar. Assim um pouco essas pessoas, porque assim na minha visão, eu acho que contribuo. Porque assim, eu vejo pessoas que já são...já não ... que não tem o privilégio financeiro e aí, você também não ter o lado educacional, aí eu acho que posso contribuir um pouco *pra* isso aí, eu acho. Eu posso contribuir com meu trabalho, eu contribuo um pouco *pra* isso.

Meu objetivo de entrar na área pública é o que me motiva, o que me motiva é isso.

Q3. Motivação na prática docente.

R. Na profissão o que me motiva é quando eu vejo alguns resultados positivos dos estudantes, isso é o que me motiva. Mas se fosse pelo sistema como um todo, se eu fosse pelo sistema como um todo, não existe a motivação não. A minha motivação vem deles.

Q4. Satisfação/Insatisfação no trabalho docente.

R. O que me causa satisfação é principalmente você ver aqueles estudantes que estão com mais dificuldade, você ver o avanço dessas pessoas, então isso é o que me dá satisfação é isso aí, de ver o avanço dessas pessoas e mesmo o envolvimento dos outros, que já tem uma motivação deles próprios. Tem aqueles que têm a motivação que vem da família e tem aqueles que não têm motivação nenhuma, nenhuma. A família não tem nada, não motiva em nada e ele também é desmotivado. Aí você ver esse daí esboçar, vamos dizer, uma reação positiva de querer se envolver, melhorar de alguma forma, então eu vejo por aí. É por aí que eu vejo.

O que me causa insatisfação é o desinteresse da família principalmente, o desinteresse da família, é isso o que me causa insatisfação. E claro, aí entra a sociedade também, principalmente a insatisfação da coisa, de não se valorizar a educação, de não dar o devido valor, não é da sociedade, vai para a família e para o país. Aí você se sente realmente... aí você se sente e você ver a coisa que lhe causa insatisfação. É essa desvalorização da educação, é como a educação não tivesse valor nenhum. Porque é assim, que qualquer pessoa pode assumir aquele local, é...principalmente no nível mais alto. Por exemplo, o Secretário de Educação pode vir de qualquer área, quer dizer, qualquer pessoa com uma formação superior pode ficar administrando um setor que é tão importante, isso aí me causa insatisfação. Que aí demonstra o quanto a educação é desvalorizada. Então a minha insatisfação é nesse sentido, isso causa uma insatisfação grande.

Q5. Trabalho docente/Satisfação profissional.

R. No meu caso particular, no caso da rede pública da Prefeitura, né, que nós somos polivalentes, então é, damos as cinco disciplinas, então nesse caso eu acredito que *pra* o professor realmente ter mais satisfação realmente uma boa qualidade de trabalho, boa qualidade de trabalho e na vida dele, seria ele ter condições de trabalhar... o trabalho dele fosse realmente só um horário. Um horário ele *pra* ele trabalhar e o outro horário seria *pra* ele preparar as atividades dele e se qualificar dentro da profissão, e também, e aí, a partir daí, também eu acredito que ele teria uma melhor qualidade de vida, ele tendo isso. Ele tendo essa oportunidade, porque a gente sabe que tem pessoas que trabalham dois, três horários, não me

porque quer, é porque as condições financeiras são de desvalorização, de desvalorização do profissional, são de desvalorização, porque se houve realmente uma valorização. O professor tivesse um salário digno, ele estaria naquele primeiro horário trabalhando em sala de aula, desenvolvendo todo trabalho dele e depois ele teria um horário para preparar às aulas e claro, tempo também para se qualificar. Aí está sempre se qualificando. Aí eu acho que aí seria o ideal, seria o ideal da profissão.

Q6. As ações do cotidiano escolar.

R. Essas ações estão muito ligadas a troca, a troca do professor com o estudante, está muito ligada a isso aí, então é sempre quando você vê a coisa do dar e receber, quando você vê que acontece o retorno daquilo que você emprega no trabalho, das atividades que você desenvolve e você vê o retorno deles, você vê eles dando o retorno *pra* gente.

Q7. As relações interpessoais: professor-aluno.

R. É importante, então eu acho que aí o professor ele tem que assumir a postura de que ele tá ali comprometido, ele é comprometido com o seu trabalho e a partir daí ele também mostrar quanto gosta do seu trabalho e é... também a partir desse modo, ele também mostrar a preocupação que ele tem pelo aluno, mostrar sua preocupação por ele, e é aquela coisa mesmo, de você cobrar dele. Você é... tentar fazer de alguma forma pra que principalmente aqueles que não querem muito, você procurar um modo de trazer aquele menino, trazer ele e assim às vezes até de certa forma, até quando você de certa forma reclamar, mas você reclama de uma forma que ele perceba que aquilo dali é a tua preocupação com ele, que você tá reclamando, mas você se preocupa com ele, você se preocupa, então você às vezes, muitas vezes, então você vai mais naqueles que você vê que por exemplo, são mais fracos na aprendizagem, então, um exemplo em sala de aula que eu faço muito, quando eu vou fazer uma correção coletiva que mando pra casa, aí eu sempre faço correção coletiva. Aí claro, tem muitos que não fazem a atividade, aí o que eu faço na hora em que eu to corrigindo, eu sei os que já fizeram, os que já... eu sei que o menino fez, mas eu quando vou é buscar deles a resposta, eu vou mais naqueles que eu sei que não fizeram, eu procuro puxar daqueles a resposta do que eu quero. Por isso, que muitas vezes, muitos meninos que são aqueles melhores da sala, aí dizem: “Tia a senhora não me chama porque sabe que eu sei a resposta, por isso que a senhora não me chama, só chama ele porque ele não sabe”. Aí isso eu vejo com, o modo de fazer aqueles que mesmo não tendo feito a atividade em casa, mas ele na sala, ele tem que se envolver na atividade, ele não fez em casa, mas naquela hora ele vai ter

que se envolver, tem que sair alguma coisa dele, então pra mim eu acho que isso motiva o menino. *Pra* mim isso faz que é de outra forma... ele fica escanteado, esses que não fazem iam ficar lá, não fez não vai participar aí, eu pelo menos... possa ser que esteja errada. Eu vejo como uma ação motivadora, que eu não gosto dessa história de deixar que o menino não fez, ele vai ficar...eu puxo, esse é o que eu puxo, para ele interagir, *pra* ele participar, aí nessa hora vem as minhas reclamações, é sempre dos que estão mais afastados, que eu puxo.



**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
NA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR**

Mestranda: Flávia Maria Cruz Mota

E-mail: flaviacruzota@hotmail.com

PROFESSOR P2

Realizada em 19/12/2014

Q1. Identificação do entrevistado.

Idade: 45 anos

Gênero: Feminino

Tempo de formação: 13 anos

Tempo de função: 12 anos

Pós-graduação: Não

Exerce outra atividade além da docência: Não

Q2. Motivação para ser professor.

R. Na verdade, assim, eu não fui motivada a escolher essa profissão na. Eu vim do interior e minha pretensão era fazer algum curso superior. Mas o curso que eu havia escolhido na época era psicologia, só que aí eu não havia me preparado para o vestibular e eu achava que eu não ia conseguir a média para passar, então fui e me inscrevi e coloquei Pedagogia. Mas, aí dizendo assim: “ Se eu passar eu entro e vejo o que vai rolar, vai ser, se eu vou consegui me identificar, se eu não consegui me identificar eu me preparo para o próximo para tentar Psicologia. Daí quando começou o curso eu percebi que eu comecei a gostar de algumas disciplinas. Eu comecei a gostar e acho que naquele gostar eu comecei a me identificar, então nessa identificação eu dei continuidade ao curso e terminei, no caso gostando do curso e continuei, então não teve nenhuma motivação, assim objetiva. Eu queria fazer algum curso superior.

Q3. Motivação na prática docente.

R. *Pra* mim a motivação principal é a questão mesmo da consciência humana refletir nos jovens, do adolescente, da criança, refletir sobre essas questões. Na verdade, a motivação

primeira é o despertar crítico, a formação da cidadania para que haja mesmo aquela transformação que a gente viu em termos na teoria quando a gente estudou Paulo Freire, Kall Marx. O despertar dessa transformação enquanto sujeito, enquanto a gente de transformação na sociedade, porque se a gente for considerar na prática a nossa realidade em termos salariais, estruturais a gente percebe que essas questões ficam um pouco a desejar, então a gente tem “eu”, minha motivação pessoal e profissional, é a transformação mesmo do cidadão, ele quanto agente de transformação política e social.

Q4. Satisfação/Insatisfação no trabalho docente.

R. Em relação a satisfação é justamente o meu papel enquanto formadora, não digo nem enquanto educadora, mas enquanto formadora, enquanto assim, agente ou meio de transformação nas condições sociais daquela criança, a motivação, uma das motivações... A satisfação é essa de ver que a criança, ela de certa forma progrediu em alguns aspectos no sentido, como eu já falei anteriormente, de se transformar enquanto cidadão participativo e a insatisfação que eu acho que é uma coisa bem, bem geral. A insatisfação é a falta de reconhecimento, é a valorização profissional dentro do Estado, dentro de um sistema em que não tem as devidas, não é, o devido cuidado com a educação, da camada mais popular, é isso mesmo, só.

Q5. Trabalho docente/Satisfação profissional.

R. Essa questão aí, eu só remeto a questão da estrutura política e econômica do país. É a questão do reconhecimento e da valorização para o profissional, a gente fala...fala em educação, mas a gente sempre remete a valorização do profissional, seja em termos de salário, seja também em reconhecimento enquanto agente de transformação da sociedade. Ele precisa de valorização, reconhecimento com políticas públicas serias, que invista tanto na formação técnica e pedagógica, mas também invista no capital humano, na nossa autoestima, na valorização realmente enquanto profissional. Então se não tiver políticas públicas relacionada a esse fator de valorização profissional, porque não adianta a gente dizer que a gente faz com amor, acredito numa pedagogia puramente do amor se não tiver salário digno, reconhecimento, se não tiver um tratamento realmente respeitoso com o professor. Eu acho que não tem amor, não tem compromisso e não tem até competência profissional se você não for reconhecido enquanto profissional atuante, profissional que vai realmente...é um agente transformador e ele ser reconhecido em termos salariais, porque eu não acredito, afinal de contas nós passamos, fazemos, nós temos curso superior, muitos têm curso de Pós-graduação

...é precisa ser reconhecido como profissional.

Q6. As ações do cotidiano escolar.

R. Eu acho que o nosso trabalho ele é muito baseado na interação entre nós profissionais. Eu acho que primeiro nós devemos é nos unir, participar do Projeto Político Pedagógico que atenda a todos as turmas e esse trabalho coletivo, eu acredito muito que nos motiva a andarmos juntos, o trabalho coletivo e dentro dessa coletividade a gente especifica dentro da sala de aula, como é que vai desenrolar o trabalho pedagógico.

Falando da sala de aula uma das motivações é quando a gente vê que o nosso trabalho de certa forma com algumas dificuldades que a gente sabe que existem, estruturais, econômicas, políticas, a gente vê que ainda em algumas, alguns alunos, alguns estudantes a gente vê algum retorno, algum retorno não precisa ser no conhecimento científico, como a mudança de atitude, comportamento. É quando a gente também vê a participação da família, eu acho que é algo que nos motiva quando a família participa, quando toda a comunidade juntando com a comunidade escolar tem uma participação efetiva no nosso trabalho pedagógico. Eu acho que as coisas acontecem com mais facilidade é até de certa forma ajuda nesse desenvolvimento da aprendizagem do aluno, atitudinal e o trabalho pedagógico da escola no geral. Eu acredito que tende a avançar.

Q7. As relações interpessoais: professor-aluno.

R. Eu sempre considerei que as relações afetivas é o que faz mover, é o que faz mover a aprendizagem do estudante. É tanto que eu acho que o professor primeiro ele deve se identificar com o aluno, se identificar naquele que tem empatia naquela empatia, tem que surgir diante da relação e a partir dessa empatia, as relações vão se estreitando, mais...mais abertas de certa forma mais afetiva. Quando eu falo assim. Você fala da questão da afetividade. Eu acho que se não tiver afeto, não é amor, mas é o afeto, o cuidado, o zelo, o trato, o carinho que a gente vai ter com aquele aluno, considerando toda a existência dele, as dificuldades que ele tem, o seu cotidiano que a gente sabe que são pessoas de classe popular, na sua maioria baixa que passa por situações de violência, situações de privacidade material e afetiva. Então, o professor ele deve ser, um agente realmente de acolhimento daquele aluno. Aí você vai resgatar nele a autoestima, você também vai saber. E quando você avaliar você vai saber até que ponto a situação dele em relação familiar vai contribuir ou não no desempenho escolar dele. E se ele tem uma boa relação com o professor, que é o seu mediador do conhecimento, eu acho que ele vai ficar muito mais, como eu diria, confiante,

confiante de que vai ter uma pessoa, uma pessoa ali, que não vai só tá *pra* reprovar, pra julgar, aí vai tá ali como parceiro dele nessa troca de experiência e a troca de experiência resulta também, necessariamente nessa conquista do afeto, que faz toda a diferença no desenvolvimento relacional, cognitivo também, acho que é isso.



**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
NA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR**

Mestranda: Flávia Maria Cruz Mota

E-mail: flaviacruzgota@hotmail.com

PROFESSOR P3

Realizada em: 18/12/2014

Q1. Identificação do entrevistado:

Idade: 47 anos

Gênero: Feminino

Tempo de formação: 28 anos

Tempo de função: 25 anos

Pós-Graduação: Sim

Exerce outra atividade além da docência: Não

Q2. Motivação para ser professor.

R. Bem. Eu acredito que por eu ter feito uma...anteriormente, ter feito, um curso profissionalizante desenhista em arquitetura, e eu não me identifiquei com a profissão, fiz o vestibular não passei, então eu pensei assim, “para não ficar sem estudar também vou fazer o curso de magistério”. E fiz, fiz, aí fui me identificando, me identificando com os alunos, com também com a questão do estágio também, a questão da professora, onde eu fiquei na sala dela, também foi importante, né. E eu fui gostando, fiz o vestibular para Letras e permaneci na profissão. Agora, o que me motivou a ficar foi a questão do social. A questão de lhe dar com crianças, lhe dar com pessoas, lhe dar com gente. Poder fazer alguma mudança na vida delas e elas também fazendo na minha vida, eu não posso esquecer disso, porque foi sempre uma grande troca, uma grande troca, então foi isso, é isso que me motiva a ficar, por conta da troca, a troca de saberes.

Q3. Motivação na prática docente.

R. O que me motiva na profissão docente são os alunos que querem aprender, são os alunos que querem trocar experiências, que querem avançar, que tem sede do saber, é o que me motiva. Porque com esses alunos eu aprendo, e eu sigo, eu aprendo, eles aprendem comigo, mas eu aprendo muito com eles, em tudo, a perseverança, buscar a fazer o bem feito com eles, também eu aprendo, e também de ter essa vontade de estudar com os alunos que gostam de estudar é a minha motivação, porque com eles eu vou pra onde eles quiserem, eu faço projetos, eu não vou medir nada para chegar onde eles querem chegar, eu vou junto, se

eles...” professora eu quero pra tal lugar, vamos fazer tal estudo, vamos fazer tal projeto, vamos?” Se eu perceber que tem um grupo que quer, eu vou com eles para onde for, eu gasto dinheiro, o que for. E eu peço as pessoas que podem me proporcionar essa condição aonde eles querem no conhecimento. Essa é a minha motivação maior, é a minha maior motivação, o brilho dos alunos, deles querendo aprender, é...entendeu?

Q4. Satisfação/Insatisfação no trabalho docente.

R. A minha satisfação é saber, é contar com pessoas que acreditam no meu trabalho, é a minha satisfação. Quando eu venho com projetos, quando eu venho com ideias, eu venho com algo que eu quero fazer com meus alunos ou para escola mesmo, e a pessoa e a gestão acredita no que eu estou falando, os meus colegas também acreditam. É minha grande satisfação é essa de saber que se está havendo uma aceitação, porque eu estou no caminho certo, a minha satisfação é essa.

A minha insatisfação é quando é... eu preciso brigar por coisas que eu tenho direito na escola, como professora, eu tenho de brigar entre aspas, mas eu tenho que discutir por coisas que eu sei que não seriam, não era pra ser tratado através de uma discussão. *Pra* você conseguir determinadas coisas que são direitos que eu tenho que os alunos têm, que a Prefeitura dar condições, então se eu sei disso, eu não aceito ter que brigar, entre aspas, por isso, de ter de reclamar por coisas que eu sei que estão erradas. Pronto.

Q5. Trabalho docente/Satisfação profissional.

R. As pessoas que são gestoras de escolas, que elas olhem para o professor com outro olhar, vejam o contexto de cada professor que tem suas escolas, observem quem é quem, que não sejam radicais, que olhem o professor com outro olhar, que nada pode ser estanque não, as coisas têm que ser flexíveis. Tem que ser pensada, a escola tem que ser pensada, todos da escola tem que pensar para uma questão, aprendizagem do aluno e não para questões burocráticas, eu digo assim no geral, não são as questões burocráticas as mais importantes, não é aprendizagem? O que é que a gente diz? A gente tem que chegar na aprendizagem, seja lá qual foi o meio. Amos ser mais objetivos, não é? É isso, então. Pronto, é isso aí. Que compreendam, não são todos, mas alguns compreendam e tentem ajudar, apoiar o professor que que está na sua escola da melhor forma possível, não digo impossível não, porque quando a gente que faz o impossível. Mas, apoie! Ajude! Não atrapalhe o processo! Porque se o professor faz parte da escola, não é o todo, não é o trabalho de grupo, de equipe. Se você, se alguém aí tá sendo atrapalhado, pede uma ajuda e não tem, vai atrapalhar o todo da escola, porque a insatisfação faz com que o profissional fique insatisfeito, apesar que a gente tem que

separar o joio do trigo, a gente não pode por uma insatisfação você fazer diferente o seu trabalho, mas que vai gerar insatisfação vai, atrapalhar vai. Vai quer dizer, nós não temos esse tempo que gostaríamos de ter o tempo que gostaríamos de ter tempo que não temos, esse tempo que gostáramos de ter. O tempo que nós temos, a gente faz o impossível na escola e fora da escola para os alunos, porque o tempo da escola ele é pouco, não dar para a gente conseguir o que estão pedindo da gente. Então muitas vezes não, na maioria das vezes, acho que na maioria dos professores, eu acho que aqueles que tem um certo compromisso, usam o seu tempo de vida lá fora para trabalhar para a escola. Então, vamos olhar! Vamos ter outro olhar! Vamos ver quem é a pessoa, vamos ver! Como aquela história, não é mais um, não é um número não! Não é um robô não! É gente! E a escola não já diz, né, Paulo Freire, se eu não me engano, que a escola é feita de gente. E a gente tem que perceber isso. Essa é a minha leitura que faço. Para que o professor fique satisfeito, não é?

Q6. As ações do cotidiano escolar.

R. Eu acredito que as ações que são motivadoras no ensino aprendizagem no cotidiano da escola são ações que são desenvolvidas através de projetos, essas sim motivam qualquer um que queira aprender a buscar esse conhecimento, motiva professor, motiva aluno, motiva a escola toda, então eu acredito. Porque eu acredito em projetos, e se essas ações ... são essas atividades que foram pensadas, bem pensadas de acordo com problemas que surgem, necessidades da escola e daí são elas que motivam a gente.

Q7. As relações interpessoais: professor-aluno.

R. É de suma importância as relações interpessoais, porque se não houver essa confiança entre o professor e os alunos, os alunos e o professor, eu acredito que a aprendizagem ela é bastante comprometida, tanto o professor não vai ficar motivado, quanto o aluno também, os alunos também. Eu acredito que ambos, todos, precisam de troca, se não houver troca não há comunicação, se não houver comunicação não há aprendizagem. Eu acredito muito na questão...até do bom relacionamento entre... tem que haver, entre professore e aluno, entre alunos e professor e também passa por isso o respeito entre todos, tem que haver respeito entre todos, tem que haver o respeito, porque também quando acaba o respeito, então já fica pior ainda essa aprendizagem. Passa tudo pelo respeito. Então, os alunos têm que respeitar os professores, os professores têm que respeitar os alunos. Agora, infelizmente, atualmente, no geral o professor não é respeitado, não é? Os alunos tratam o professor como se fosse da família, trata pior ainda. Não ver que ali está uma pessoa que está trabalhando para que eles possam mudar de vida. É isso.



**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
NA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR**

Mestranda: Flávia Maria Cruz Mota

E-mail: flaviacruzgota@hotmail.com

PROFESSOR P4

Realizada em 19/12/2014

Q1. Identificação do entrevistado:

Idade: 34 anos

Gênero: Feminino

Tempo de formação: 18 anos

Tempo de função: 12 anos

Pós-Graduação: Sim

Exerce outra atividade além da docência: Não

Q2. Motivação para ser professor.

R. A motivação foi na infância. A professora da alfabetização, assim, o primeiro momento, eu entrei na escola desde o pré-escolar, aos quatro anos eu acho, aí eu acho que, eu tenho imagens da infância, então aos 5 anos, eu tenho imagens da dinâmica do jeito da professora, não sei assim...

O que me motivou foi é... as brincadeiras de professora e também que era o sonho da minha mãe, desde a infância que a minha mãe queria ser professora. Ela só conseguiu estudar até a quarta série. Aí ela dizia que ia ter filhas professoras. Alzenir (irmã) foi professora durante muitos anos e saiu porque ela teve motivos para sair, motivos pessoais e foi para a área de administração, mas a minha irmã se realizou aqui.

O meu sonho era ser professora, por isso que qualquer problema que acontece, qualquer problema para mim não compensa, porque assim eu amo a minha profissão, eu sei que não é um salário digno, eu sei que as condições não são dignas, mas eu ser professora, eu escolhi. Deus me escolheu, eu me emociono quando falo assim. E assim eu passei por...são poucos anos de profissão, mas eu tive várias experiências. Experiência de Paulista, de Olinda, conheci vários professores desmotivados, que não tinham interesse de estar ali, estava ali só por uma questão profissional, mas não eram satisfeitos, mas eu nunca me contaminei, nunca, eu

sempre quis ser professora. E eu sempre disse assim: “Eu realizei um sonho, não só da minha família, inclusive na minha família tem muitos professores, muitos em diversas áreas é... têm professores de história, matemática, português, têm muitos professores, na minha família. A minha família é muito grande, primos, aí é uma realização.

Você escolheu um tema que vai além da profissão, assim, porque a profissão é muito pessoal, porque as pessoas têm dificuldade de lidar com a sua própria profissão, porque não tem... porque não se identificam.

Q3. Motivação na prática docente.

R. Você só é feliz com a profissão quando você se doa a essa profissão, seja em qualquer área, então principalmente na área da educação. Se você não tem interesse, se você não tem curiosidade. Porque o professor é um eterno pesquisador. Ele é um pesquisador, ele é um profissional da cultura, então ele nutre cultura, ele vive cultura o tempo inteiro, então ele tem ser humilde nisso, porque os alunos, os estudantes eles têm curiosidade e muitas vezes eles sabem de determinadas áreas que não faz parte da sua vivência. Então eu já tive alunos melhores em ciências, que sabem coisas, pesquisam e viram pesquisadores, porque eles têm interesse, então quando você tem interesse você não tem dificuldade de planejar, você planeja até numa fila de Banco, de repente você *tá* naquela fila, esperando uma hora ali, de repente vem um projeto na mente, vem uma aula e planeja. Você não sente dificuldade, mesmo quando você tem alunos de extrema indisciplina, você vai procurar o que? Pensar, pesquisar, procurar, vou buscar um livro da área de indisciplina, *pra* você. Se eu pego alguma ideia vou buscar isso, então no momento em que você começa a colocar obstáculos na sua profissão em educação, você não consegue sair do lugar, você nunca vai ter alegria no sorriso de um aluno em aprender um cálculo como estímulo, tem que ser ... “Eu aprendi, eu aprendi”. Quando você observa o estímulo, a curiosidade e a satisfação de uma criança, um adolescente, um jovem que você está ensinando, você sente felicidade nisso. Você achou a motivação. Eu acho que são os momentos de culminância de cada ação, por exemplo, momento de uma cerimônia de encerramento que você faz um trabalho sequenciado. Você vê a satisfação nos alunos, nos pais dos alunos, um agradecimento. Você ouve um obrigado, então esse momento assim a culminância na área que são as sistematizações dos projetos, o momento após uma avaliação que você observa que o aluno aprendeu, é isso.

Q4. Satisfação/Insatisfação no trabalho docente.

R. Satisfação, a sala de aula, o movimento da sala de aula. Preciso enxergar a sala de

aula com alunos, movimento, trabalhos em grupo, após as apresentações, após as leituras, após rodas de leituras, movimento da escola, sabe da sala de aula, o movimento dos alunos, o interesse é um fator de satisfação. Outro fator da minha satisfação pessoal quanto professora, a satisfação de buscar um livro, aplicar um planejamento, conseguir dar aula todinha que eu planejei é um fator de satisfação. Outro fator de satisfação, é uma dinâmica com os colegas, compartilhar atividades, compartilhar os momentos ruins, é dividir algumas alegrias, amparar nas tristezas, em alguns momentos amparar o colega, é um momento de satisfação. Outra coisa também é poder ser muito feliz com a profissão que eu escolhi e levar para todos os dias, fazer as ações do cotidiano e ter... Poxa, eu vou trabalhar, eu vou para o trabalho que me dar prazer, que me satisfação. Não preciso está com aquela angustia. Poxa eu tenho que ir *pra* ali de novo. Assim eu sou feliz.

Um dos grandes fatores é a insatisfação do aluno a desmotivação, ele não quer aprender. Quando eu tento de tudo *pra* não desistir do desenvolvimento dele. Eu digo: “Não desista, aprenda”. Aí aquela desmotivação do aluno em não aprender é um fator de insatisfação. Outra coisa, às questões de indisciplinas, assim difíceis, a questão estrutural que as escolas, do ambiente, a questão do recurso, são fatores de insatisfação.

E a remuneração, por conta da carga horária e quantitativo de alunos, a remuneração. Agradeço a Deus pela minha remuneração. Mas, a gente sabe, pelos anos de experiência, de leitura pela educação de trabalho docente que a gente tem, a gente deduz que os professores deveriam receber um salário digno. A questão salarial. Outra coisa que me causa insatisfação é quando eu vejo professores desmotivados, isso que me gera insatisfação. Eu sempre digo assim: “ Se você não está feliz com o que você optou fazer! Busque outra profissão, busque outra coisa para fazer”. Isso me gera insatisfação. E também as questões internas das pessoas que trabalham na instituição, das confusões que geram, questões pessoais, isso aí gera desconforto também. Porque isso prejudica o andamento da escola, do ensino também. A insatisfação dos outros também repercute em você. Você fica, poxa! Quando você observa um grupo desmotivado que não quer abraçar o trabalho, você fica insatisfeito. Não querem, não tem interesse. Uma confraternização não é importante!? Que o trabalho que vai ser executado não é importante!? Que está sobrecarregado, que está triste, que está chateado, que não quer ir trabalhar. Então isso aí contamina os outros.

Se você chega no ambiente que está todo mundo de cara feia, de cara triste, sem querer trabalhar. É muito difícil você abstrair tudo isso. Aí tem que fazer esse exercício de não me contaminar com a insatisfação dos colegas de trabalho. Em educação nós temos muito disso.

Tem um filósofo Sergio Cortella, que ele fala o seguinte, ele diz: “Nós temos que ter a

insatisfação, mas essa insatisfação ela deve ser positiva”. Pronto, então eu tenho essa insatisfação positiva, eu busco conhecimento, estudo muito, tenho planos de mestrado, doutorado, então eu vou buscar uma ascensão maior da minha profissão, *pra* quê? Para ajudar os alunos sempre. Se eu estudo mais eu tenho condições de ensinar mais e muito melhor, então eu tenho essa insatisfação positiva. Buscar outros voos dentro da profissão. Então eu não vou estagnar. E também me inquieta e me causam insatisfação são pessoas que pararam no tempo em educação, acham que parou ali, não querem, que tá difícil a profissão, que não querem fazer nada... que mude, que saia daquele entulho ali. Se você está insatisfeito vá lá e diga, faça, abra a boca. Também você não precisa está julgando as pessoas, insatisfeito com tudo. Então a insatisfação é isso, é uma questão positiva, porque a insatisfação negativa ela lhe prejudica e prejudica outros.

Q5. Trabalho docente/Satisfação profissional.

R. É assim, anteriormente eu falei as questões de insatisfação, enquanto na profissão. Aí eu digo assim, sugestões é isso... O Brasil, principalmente falando da educação brasileira, principalmente a pública, tem que passar por uma série de fatores, eu já falei aqui, seja a questão profissional de valorização. O professor da escola pública brasileira, ele tem que se achar professor, ele tem que se valorizar, a partir do momento que ele não se valoriza, ele abre um leque par sociedade marginalizá-lo, a sociedade não vai acreditar no profissional que é insatisfeito, que é triste, que não tem coragem. A sociedade quer a coragem, e isso assim, e essa coragem ela fica muito maior quando você se sente feliz. Ele vai *pra* um ambiente limpo, organizado, com estrutura adequada, com profissionais que amam a profissão, quando ele encontra crianças que querem aprender. Mas ele chega, no ambiente, ele encontra desafios, crianças marginalizadas, que não tem família, tem famílias desestruturadas. Então o professor tem que lhe dar com essa situação. Também então existe a questão da valorização profissional adequada aos problemas familiares que veem desses estudantes e saber lhe dar com essa situação. Outro fator assim, que transmite satisfação profissional, a remuneração adequada e formação continuada, possibilitar mestrado e doutorado para os professores de forma muito mais democrática. É uma necessidade, tem que existir democracia nisso. Os professores chegam a graduação, fazem a especialização e pronto, *pra* conseguir um mestrado e um doutorado é uma luta. Então países que investem em educação. É obrigação do professor ter um mestrado, é obrigação do professor ter um doutorado. É obrigação do Estado cuidar da formação continuada do professor.

Então no Brasil a educação pública brasileira não existe essa formação continuada, é um

deficit muito grande, é uma falta de adequação da formação continuada, então o professor só será muito valorizado, com satisfação quando ele tiver um sistema educacional de qualidade. Só que este sistema educacional ele está deficitário desde os primórdios do Brasil. Dermeval Saviani, ele fala no livro que tem, ele traz isso nas histórias pedagógicas do Brasil. Ele diz assim: “Teríamos que voltar há 1.500 e repaginar tudo isso”. Existem fatores intrínsecos, é a educação sucateada, ela vem desde muito tempo. O Brasil desde a era colonial, ele traz isso as histórias pedagógicas de Brasil, ele segue o ritmo de obedecer aos grandes aos que tem poder, então vem a questão das verbas. As verbas que vem para o Brasil elas são pra educação brasileira pública, elas são usadas de forma é... acelerada com protelamento, sem planejamento, então não existe uma distribuição de renda adequada por que? Porque se tira da educação brasileira *pra* se investir em outros campos, não se investe em tecnologia educacional, não se investe na formação profissional do educador, não investe no salário do professor, não investe em material adequado pro aluno por que? Porque não existe interesse de uma educação de qualidade. Por que? Porque a mídia quer o que? E os governantes querem o que? Uma sociedade marginalizada que não pensa, que não é politizada, eles não têm interesse na educação. Tem interesse de mover o dinheiro sempre no mesmo ciclo. Então as verbas não veem de forma igualitária. Então, isso vira um ciclo vicioso, em que não se tem interesse de que a educação, seja a bola da vez. Só existem promessas, porque países desenvolvidos, eles têm um lema, eles têm uma filosofia que é investir na educação. Aí a economia deles cresci. Porque ele investe na educação, investem na formação de professores, na motivação do professor, na valorização do professor, investe no aluno. Então, por isso, você tem países desenvolvidos com alta tecnologia, porque tem uma educação de qualidade, é isso.

Q6. As ações do cotidiano escolar.

R. Essas ações eu começo informando assim, a questão da educação atual. Quem é esse estudante atualmente? Ele é da geração da tecnologia, da geração da prática, ele experimenta, ele vive uma ação. Então o professor precisa se reciclar sim. Então uma ação de motivação é usada as tecnologias em educação, isso motiva muito.

Os projetos com robótica, as ações de tecnologia com computador, com computação em sala de aula, recursos multimídia, isso ajuda a prática do professor. Ajuda a questão de experimentar, então a criança, os jovens vão tocar. Então é diferente das outras gerações em que observavam muito, em que teorizavam muito, e era uma ação que é muito importante também. Você tem que aliar, essa geração que pensava mais na questão teórica com a questão

prática de hoje, atual. A educação do século XXI é essa, é buscar a teoria enquanto o professor... e buscar os recursos. Se você não tem muita prática com recursos peça ajuda a alguém que lida muito bem com essas questões tecnológicas. Mas essa motivação da curiosidade, da experimentação, isso é muito importante em sala de aula, é uma ação motivadora.

Outra questão também é a interação, o trabalho em grupo, o trabalho em círculo, o trabalho em diversos formatos de sala de aula, de mudar as cadeiras das posições dos lugares, diversas formas, trabalho em trio, trabalho individual, com grande grupo. Você trazer a pesquisa pra sala de aula, é importante, porque o estudante vai se achar importante porque ele trouxe um resultado, então você possibilita o conhecimento de diversas formas. A forma de pesquisar, experimentar, trazer, compartilhar conhecimento. Então o professor como diz Paulo Freire, ele tem que jogar conhecimento para ele jogar conhecimento ele tem que acreditar no aluno. Acreditar que ele é capaz, acreditar que ele vai realmente conseguir realizar essa atividade que você possibilitou e essa atividade tem que ter desafio. Ele diz: “Poxa eu vou tentar”. E se ele não conseguir ele vai acabar pedindo ajuda. “Eu não consegui, me ensine, me ensine”. Então esse gosto de aprender está intrinsicamente dentro da questão pessoal do professor. Então o professor jorra o aprender, ele tem que jogar, não guarda, ele é uma cachoeira não pode só deter aquele conhecimento, ele tem que compartilhar com todas, com seus alunos, compartilhar conhecimento, essa é a função do professor, ser mediador de conhecimento.

Q7. As relações interpessoais: professor-aluno.

R. Esse ponto assim ele é essencial, as relações interpessoais, é a confiança dentro de sala de aula, nossa! Ela é significativa, porque os alunos eles dependem do professor *pra* que eles adquiram um conhecimento.

Eu sei que hoje em dia existe a Educação à Distância, o aluno aprende só, e as relações?

Você tem a mente de um professor que pensou, determinou conteúdo, principalmente assim, a relação do professor junto com o aluno é uma relação de dependência, o aluno depende do professor e você depende do aluno, eles se ajudam, assim há confiança, então você só aprende algo com alguém se você confia nessa pessoa, se você não confiar você vai ficar pensando o tempo inteiro nessas barreiras que vão impedir que você aprenda, então essa relação que o professor tem com aluno de carinho de afetividade ela é muito importante, ele vai aprender algo se ele tiver confiança. “Poxa, eu estou aqui na sala de aula e esse professor ele passa confiança, então vale a pena fazer as tarefas”. Porque se ele não pensar assim, vai justamente abrir a porta e vai sair da aula, porque ele não confia em você quanto professor, ele só vai

ficar ali se ele tiver confiança e isso pra qualquer idade principalmente com as crianças, porque eles o primeiro elo de formação deles é a família, porque eles têm que confiar na família pra ter carinho, pra ter afetividade, pra aprender justamente ter os primeiros passos para entrar dentro de uma sala de aula, então nesse momento ele vai ter confiança no professor que é aquela segunda pessoa além da família que ele pode confiar. Ele vai ter essa relação de amizade e vai poder aprender os conteúdos apresentados, é isso.



**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
NA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR**

Mestranda: Flávia Maria Cruz Mota

E-mail: flaviacruzota@hotmail.com

PROFESSOR P5

Realizada em 23/12/2014

Q1. Identificação do entrevistado:

Idade: 44 anos

Gênero: Feminino

Tempo de formação: 22 anos

Tempo de função: 21 anos

Pós-Graduação: Sim

Exerce outra atividade além da docência: Não

Q2. Motivação para ser professor.

R. Eu acho que foi a minha irmã, que a minha irmã é mais velha que eu 2 anos, e já quando me formei, quando eu entrei na faculdade ela já estava há 2 anos já exercendo a função de professora, acho que foi por conta dela.

Q3. Motivação na prática docente.

R. Eu acho que é a força de vontade e o desejo de mudança, eu acho que isso que me motiva é... suas expectativas mesmo particulares que de mudar e ajudar, que no momento eu só vejo isso de motivante.

Q4. Satisfação/Insatisfação no trabalho docente.

R. Olhe eu me sinto satisfeita, principalmente quando chega ao termino do ano e você tem cumprido a sua função, sua missão, pode ser até dito como dessa forma, então eu me sinto satisfeita, embora insatisfeita no decorrer do ano devido a algumas questões do tipo desvalorização do professor profissionalmente, que passa por questões: salarial, condições de trabalho, insegurança, então isso que nos dar... nos deixa insatisfeito, apenas essa questão. O fator satisfeito é a questão de você ver seus alunos tendo aprendido, você dar oportunidade a

ele de ter outra visão de mundo, eu acho que isso faz com que você fique satisfeito.

Q5. Trabalho docente/Satisfação profissional.

R. A valorização isso é o que passa de imediato, a questão salarial, a questão de cursos, uma reformulação da educação para que a educação seja vista de uma outra forma, não da forma como ela tem sido vista até hoje, a questão de alunos em sala de aula desrespeitando o professor, pais, até o próprio governo ele desrespeita o professor, ele não valoriza o professor, então isso é uma questão que nos deixa insatisfeitas. Então essa mudança tem que haver, essa visão tem que ser mudada *pra* que a gente se sinta ainda mais satisfeita.

Q6. As ações do cotidiano escolar.

R. Quando você encontra alguma turma e uns alunos de fato que querem aprender, então isso motiva você nesse processo, quando você trabalha num local onde o ambiente é saudável ou relativamente saudável, onde você se dar bem com a direção, com os colegas, então isso lhe motiva. E quando o conjunto escola e a direção, gestão e professores. Eles desenvolvem um trabalho que satisfaz, que você gosta, então faz com que você trabalhe bem, isso faz com que você se motive, então são boas reuniões. A valorização do professor, uma turma que queira de fato aprender, então essas coisas do dia a dia vão motivando.

Q7. As relações interpessoais: professor-aluno.

R. É de suma importância essas relações interpessoais quando você tem uma turma que você se sente bem, que você gosta e que você recebe isso de volta, onde os alunos, pelo menos dentro de sua turma, lhe respeitam e têm o desejo de aprender, então fica mais fácil esse ato de aprender e de ensinar, então é importante ter uma boa relação com os alunos e essas relações... é importante essa relação interpessoal. Tem que haver um gostar, um admirar, tanto da parte do professor quanto da parte do aluno *pra* que haja um bom relacionamento.



**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
NA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR**

Mestranda: Flávia Maria Cruz Mota
E-mail: flaviacruzmota@hotmail.com

PROFESSOR P6

Realizada em 26/12/2014

Q1. Identificação do entrevistado:

Idade: 62 anos

Gênero: Feminino

Tempo de formação: 45 anos

Tempo de função: 14 anos

Pós-Graduação: Sim

Exerce outra atividade além da docência: Sim, Técnico Pedagógico.

Q2. Motivação para ser professor.

R. O que me motivou para eu ter escolhido a profissão professor, inicialmente, quando eu era jovem, é que eu gostaria de ser professora, era a minha vontade, mas depois eu tive algumas decepções, aí eu fiz o curso de Serviço Social, mas quando eu estava perto de me aposentar, voltei, fiz um concurso e voltei a trabalhar como professora, porque eu me identificava com a área pública e não com a área privada em educação. Eu gostaria realmente de fazer alguma coisa, de trabalhar com essas crianças e fazer alguma coisa por elas pra que elas aprendessem e realmente comecei a me dedicar.

Q3. Motivação na prática docente.

R. O que há de motivação na profissão é levar nossos conhecimentos para outras pessoas, levar as crianças a conseguirem, a pesar da dificuldade na área social a crescer como pessoa, como cidadã. Então, isso *pra* mim, isso me motiva a ser professora.

Q4. Satisfação/Insatisfação no trabalho docente.

R. A satisfação é quando a gente encontra aluno que conseguiram atingir o objetivo proposto na educação. E a insatisfação é às vezes a falta de condições que é dada ao professor

no trabalho. Às vezes falta material, falta alguma coisa para gente fazer. E outra insatisfação é com os pais de alguns alunos que por mais que a gente tente a gente não consegue atingi-los, para ajudar o filho, para se comprometer com a educação do filho, neste compromisso. É isso que é a maior insatisfação.

Q5. Trabalho docente/Satisfação profissional.

R. Mais condições de trabalho, mais entrosamento da família, sugestões: trabalho com a família dentro da escola, dentro de todas as escolas, mostrando realmente, fazendo um trabalho pra que Lea se envolva com o aluno; Outro o salário do professor que quer queira quer não é importante; A escola integral que vai atingir também os alunos não vão ter a ação da rua, onde os pais trabalham e eles ficam sós, o tráfico de drogas que está por aí, a violência, então a escola integral é uma das coisas para poder a educação melhorar, assim, é essencial.

Q6. As ações do cotidiano escolar.

R. As ações, as reuniões pedagógicas, os projetos que são incentivados. A coordenação pedagógica. As ações que a gente tem a possibilidade de reavaliar a prática como nas aulas atividades. Reuniões, projetos, apoio pela direção e pela coordenação pedagógica.

Q7. As relações interpessoais: professor-aluno.

R. Com certeza se não tiver um bom relacionamento entre o docente e o estudante, o professor e o aluno não vai ter aprendizagem. Esse bom relacionamento tem que ser conquistado, então o que é que acontece quando você encontra alunos que são agressivos e que você não consegue chegar a ele, você tem que pedir ajuda, porque se não essa aprendizagem desse aluno vai ser prejudicada, não só a dele como a dos outros. Porque na hora que você vai ter um bom relacionamento não existe um feedback, não vai haver aprendizagem satisfatória, é importante demais, porque o aluno que não quer saber do professor, que não gosta do professor ele não vai prestar atenção no que o professor fala, ele não vai querer aprender aquilo que ele está fazendo, então o professor tem que saber se relacionar bem, utilizar a didática que atinja esse aluno. Esse relacionamento é primordial. Conhecer o aluno, saber as necessidades dele, ajudá-lo, porque isso faz com que ele tenha confiança em você e aí você também sabe se você se relaciona bem com as famílias, você vai encontrando que problemas aquele aluno tem que está na sala de aula. Então você vai ter uma atitude diferente, procurar aquela barreira, compreendê-lo, e aí vai consegue, conquista, e aí é

importante. Se você não conhece bem o aluno, não tem empatia com o problema dele, se você não procura ajudá-lo e também não tem esse bom relacionamento você não consegue, principalmente numa camada social como a nossa, onde os alunos são vítimas de agressões em casa, descaso, desprezo, situações que acontecem em casa de brigas entre os familiares e a gente não sabe o que está acontecendo e aí às vezes a criança vem agressiva por conta disso. Se a gente sabe o que está acontecendo, se a gente chama a família, se a gente tem esse contato é bem mais fácil, porque, além de a gente tá com um bom relacionamento com o aluno a gente está com a família que é primordial.



**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
NA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR**

Mestranda: Flávia Maria Cruz Mota

E-mail: flaviacruzgota@hotmail.com

PROFESSOR P7

Realizada em 23/12/2014

Q1. Identificação do entrevistado:

Idade: 32 anos

Gênero: Feminino

Tempo de formação: 10 anos

Tempo de função: 10 anos

Pós-Graduação: Sim

Exerce outra atividade além da docência: Não

Q2. Motivação para ser professor.

R. Primeiramente gostar de crianças. Desde pequena brincava de escolinha e essa paixão foi crescendo e procurei me informar sobre o curso de Pedagogia, gostei da proposta do curso, me identifiquei e prestei vestibular *pra* Pedagogia.

Q3. Motivação na prática docente.

R. A motivação é ver no aluno realmente o que ele aprendeu. Você contribuir para a melhora da sociedade, acho que é o maior presente que a gente tem, vendo no olhar do aluno o seu trabalho, que você contribuiu para vida dele socialmente, acho que é o maior presente que o professor tem.

Q4. Satisfação/Insatisfação no trabalho docente.

R. Satisfação como meu havia falado é um trabalho que traz um bem *pra* gente como pessoa, ser humano, porque a gente contribui. A gente ver esses alunos tão carentes, chegam aqui sem perspectiva e agente aqui motiva a gente dar esperança para uma melhoria de vida, então a gente ver isso no olhar do aluno. Agora insatisfação em relação ao nosso trabalho são muitas, em relação a violência principalmente que eu percebi, a gente está muito vulnerável

com a questão da violência, que eles transmitem aqui pra a escola o que eles têm em casa e em casa realmente a realidade deles é muito difícil, então eu acho que a insatisfação da gente vem da violência, a questão também do sistema educacional que a gente aqui é muito esquecido, abandonado, jogado na escola os professores, como se diz a gente só tem o “piloto” e o quadro pra dar aula praticamente e o resto te vira, então a insatisfação do professor é o abandono. O abandono com a profissão, o abandono com tudo, com tudo, com as políticas públicas, acho que é o abandono, o abandono.

Q5. Trabalho docente/Satisfação profissional.

R. Propostas para ser com mais satisfação, eu acho que primeiramente é o compromisso com o trabalho que escolheu e para ter mais motivação, ele tem que estar mais inteirado, sabe com o trabalho com as propostas, com o grupo, principalmente com o grupo que ele trabalha, isso deixa a gente mais motivado, quando a gente está unido, ajuda bastante. Melhorais de salário, que a gente é uma profissão tão...é a melhor profissão que existe. Depende através de nossa profissão sai as outras profissões, então acho que primeiramente seria a valorização profissional em relação a remuneração que a gente fica o ano todo, vem piso, aí o piso veio, os anos estão passando e está ficando o salário defasado, o salário da gente teve uma melhoria com o piso, mas já está defasado e querendo ou não o que motiva o profissional é o salário, então a proposta de realmente que motiva o profissional seria que primeiramente trabalhar o salário, trabalhar o nosso salário, acredito que seria a partir daí e depois as condições de trabalho, paralelo a esse as condições de trabalho, dar mais condições de trabalho, porque assim a gente tem mais cobrança do que realmente condições para trabalhar. A gente está em sala de aula, tem que preencher, chegou hoje, tem que dar conta e a gente com menino em sala de aula, é realmente, fica difícil.

Q6. As ações do cotidiano escolar.

R. O que motiva a gente no processo de ensino aprendizagem. Eu estou pensando, assim o que me faz ficar mais motivada para trabalhar. Acho, principalmente quando os alunos estão comportados. É complicado responder a essa pergunta. Mexendo com a indisciplina e a disciplina. Quando a gente está com um aluno, com uma turma que a gente tem mais controle em sala de aula me motiva a trabalhar. Eu estava pensando assim, tentando lembrar assim. Toda vez quando a minha turma está mais controlada, quando ela está mais disciplinada eu consigo render mais, então a indisciplina atrapalha e tendo mais disciplina, a organização na escola, a gente trabalha melhor, a gente trabalha mais motivada. Uma

disciplina na hora de entrar, uma disciplina na hora de ficar na fila, uma disciplina de obedecer ao professor, de respeitar, que é o que falta. Aí eu sinto que eu me motivo mais. Quando a gente chega é barulho, é mãe na porta, é mãe querendo falar, é mãe querendo reclamar, não tem respeito. Teve um caso agora q pouco de uma mãe que não quis falar com Erika, toda assim com mão, gesticulando, amanhã assim oh...entendeu. Isso é uma falta de respeito, isso desmotiva o profissional, mas elas não querem nem saber, porque elas querem que a gente fique com os alunos, filhos delas, e que não tenha problema nenhum para reclamar. Elas querem, professor bom é que não reclama, entendeu?

O que realmente desmotiva é a indisciplina e o que me motiva a trabalhar é quando está tudo ok, quando está tudo organizado, quando eu sinto que está tudo direitinho, aí a gente chega é um barulho, a gente chega é... “tia, não sei quê, si que lá”. Isso acaba com a gente, isso é uma das coisas que mais me desmotiva e é realmente a indisciplina e o que me faz render mais de vim buscar um livro de me sentir... quando eu consigo controlar mais eles. Então, com disciplina com organização as coisas fluem melhor. Por que a gente gosta tanto de trabalhar aqui no Diná? - porque querendo ou não é uma escola organizada, os alunos são disciplinados, mas a escola é organizada. Aí o que acontece quando a gente não tem nem a escola organizada e a indisciplina dos alunos, aí agrava mais ainda. Eu gosto daqui por conta disso, porque aqui bem ou não, a escola é organizada, é limpa, em relação a outras escolas. Então a disciplina me motiva, a organização. Porque eu gosto das coisas muito organizadas, então isso me motiva bastante.

Q7. As relações interpessoais: professor-aluno.

R. Bem, as relações interpessoais são super importantes, eu procuro me relacionar bem com os alunos desde o começo das aulas, saber um pouco da vida, do cotidiano deles, da vida, é passar confiança, que ele realmente tenha confiança em mim enquanto professora. A relação de amizade, isso contribui muito no desenvolvimento do ensino aprendizagem. O aluno tem confiança na professora desperta no aluno o desejo de aprender, então isso ajuda muito na aprendizagem. Então, como eu falei, eu gosto muito de ter um bom relacionamento, agora nem sempre isso é possível, têm alunos que eles têm um pouco mais de resistência, tem uns que acabam envolvendo os pais nesse relacionamento, os pais veem na escola que acabam conturbando, aí a gente procura sempre relevar e ter um bom relacionamento que faz parte da profissão.



**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
NA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR**

Mestranda: Flávia Maria Cruz Mota
E-mail: flaviacruzmota@hotmail.com

PROFESSOR P8

Q1. Identificação do entrevistado:

Idade: 51 anos

Gênero: Feminino

Tempo de formação: 20 anos – magistério: 33 anos

Tempo de função: 23 anos

Pós-Graduação: Sim

Exerce outra atividade além da docência: Sim, Gestora

Q2. Motivação para ser professor.

R. Na verdade eu não tive uma motivação externa, assim eu tive uma motivação externa. Eu terminei anos iniciais e quando eu terminei anos finais na mesma escola que eu fiz anos iniciais, aí eu ganhei uma bolsa na escola particular e a bolsa foi *pra* fazer magistério. Aí eu fui fazer magistério, mas por outro lado, eu acho que estava uma coisa que já caminhava *pra* isso, porque desde os 12 anos eu dava aula particular aos vizinhos. Na verdade eu acho que uma coisa foi me levando para esse caminho, eu ter conseguido uma bolsa que era para o magistério, *pra* fazer magistério. Aí eu fui fazer e me identifiquei. Depois... é tanto que eu terminei o magistério, depois eu sair fui trabalhar no comércio, mas com vontade louca de voltar para minha área. Então foi uma coisa assim, que eu nem sei explicar. É a vida e também o fato de eu dar aula particular, existia outras coisas para eu fazer, mas eu fui dar aula particular. Assim na época eu acredito que era porque, como eu gostava muito de estudar, aí em casa sempre teve muito assim, o povo sempre dizia assim: : “ Porque não faz como Lourdes, porque não estuda, porque não segue...!” Porque eu não dava trabalho para os meus pais, eu sempre fazia minhas tarefas, sempre estudava, era uma das melhores da turma. Aí eu acho que fazia com que eu sabia, então eu ia dar reforço *pros* vizinhos. Não houve um estímulo de uma coisa extraordinária não, foi não.

Q3. Motivação na prática docente.

R. Bom, a motivação maior eu acho é ver o aprendizado das outras pessoas, quando você ver está trabalhando. Você acha que aquele aluno que está ali que não está com muita atenção e que de repente ele dar um estalo e lhe surpreende, eu acho que esse é o motivador, assim muito bom, eu acho que isso é muito forte. Há eu acredito que também o fato de você saber que você está ajudando as pessoas na sua formação, mesmo que não continue, mas você sabe que aquilo vai servir pra alguma coisa, ou vai servir pra alguma coisa, pra mudar de vida... pra mudar de onde está, eu acho que esse é um motivador muito grande.

Q4. Satisfação/Insatisfação no trabalho docente.

R. Eu acho que uma coisa que causa satisfação eu falei na anterior, mas assim eu endosso, a satisfação é ver o aprendizado, é ... o fato, assim, a interação eu acho que isso é muito estimulador pra mim, essa interação do aluno com a gente, no momento em que a gente ta trabalhando, dando uma aula, o aluno pergunta, o aluno está ali fazendo as atividades, acho que isso é muito motivador, é uma coisa estimulante que me faz às vezes... eu estou tão cheia de problemas de casa do outro até, mas quando eu começo a minha aula esqueço, é tanto que quando eu era casada meu ex-marido ele fazia mesmo assim: “ Mas Lourdes tu não dá uma ligadinha lá pra casa pra saber como estão as coisas.” Aí eu dizia: “ Precisa não, eu deixei tudo certo”. Mas deixa que é porque eu esqueço, esqueço de ligar. Agora uma coisa que me desestimula muito é o fato das crianças, eu falo das crianças, eu falo das crianças, porque a gente atende as crianças, ele não teve estímulo em casa e isso me dar uma insatisfação muito grande, porque seria diferente se ele estivesse esse estímulo em casa, assim: “ estude que isso vai ser bom pra sua vida, é ... vá para a escola!” . Não eles não veem para a escola porque está ficando com o irmão, eles deixam de ir para a escola porque vai para a cidade com a mãe. Quer dizer aí eu me pergunto: “Qual é o estímulo que esses pais dão? – Nenhum. E uma outra coisa é você perceber porque, por conta desse estímulo que eles não têm que começa de casa, aí chega na sala, são as brincadeiras, é o desinteresse. O desinteresse pela escola em si, a sala de aula, porque eu acho que o que estimula eles é mais a interação entre eles, eu acho que é o que mais estimula eles, é a interação entre eles, mas a sala de aula mesmo não estimula. Agora eu acho que saindo do âmbito de sala de aula, eu acho que uma coisa desestimulante, a falta também de ... eu não diria privilégio, mas eu acho diria uma atenção maior, mesmo dos governantes seja a nível de prefeitura, seja a nível de Governo Federal, porque veja, a educação é uma mola, a educação é uma mola *pra* tudo, mas por outro lado, pra que a

educação aconteça precisa do corpo docente. E esse corpo docente só vai estar de encontro a essa educação e a favor dessa educação estimulados precisa de uma atenção maior, precisa de uma atenção maior, então não adianta é... um caso ou outro é, como a gente tem, entre as nossas colegas que não está estimulada. Eu mesmo me sinto estimulada mesmo com 23 anos de profissão, mas eu ainda me sinto muito estimulada, mas é caso isolado, mas a grande maioria que a gente ver hoje são professores desestimulados e por que desestimulados? Falta de atenção mesmo, tem que haver o foco e o foco tem que ser no professor também, não adianta mudar os Parâmetros Curriculares, não adianta mudar, se não houver o foco no corpo docente, o foco tem que ser no corpo docente. É tanto que quando o Posto veio para cá fez reunião conosco e falando só nos meninos. Eu fui a primeira, eu fui uma pessoa que eu disse a Cintia. Eu disse: “Cintia, eu acredito que nós professores precisamos desse olhar, a gente precisa de uma Fonoaudióloga, a gente precisa de orientações porque faz parte, faz parte, isso faz parte de uma atenção também. A questão da saúde do corpo docente. Se o corpo docente tiver doente, não adianta. Vai andar como? A gente está vendo aí, na nossa escola, a gente viu o que aconteceu. Aí tem haver esse foco. É tanto, que depois a própria doutora Cintia fez uma reunião com a gente. Não foi da área de saúde? Sem se falar que eu nem falei da questão salarial. Eu costumo dizer o seguinte, quando você está em sala de aula você não pensa no seu salário não, agora quando chega no final do mês, quando você vai pagar as suas contas, aí você lembra, é o momento que você lembra... poxa, um advogado passou 5 anos na universidade, igual a mim, sem falar nos anos anteriores e nos anos posteriores, eu só estou falando da graduação e o salário é bem maior. Então, é injusto com o corpo docente, seja ele em qual nível for.

Q5. Trabalho docente/Satisfação profissional.

R. Eu acredito que as promoções deveriam ser voltadas realmente *pra* realidade pro contexto de sala de aula, como por exemplo, manusear as tecnologias que existe seria uma delas, a outra, eu acredito que seja o próprio ambiente físico que fosse adequado, não aqui na escola, as salas são amplas, realmente a estrutura física favorece, mas nesse nosso clima precisa de um ar condicionado, essas salas seriam climatizadas, isso favorece.

Eu lembro uma vez no ano passado eu levava a minha turma *pra* biblioteca e lá é climatizada, então o que acontece eles ficavam mais calmos, significa dizer que o calor faz com que eles fiquem mais afobados. A outra é realmente o salário, acho que deveria haver um investimento nessa área e no mais.

Q6. As ações do cotidiano escolar.

R. Eu acredito que há muitas coisas, mas eu vou citar algumas, por exemplo: A Feira de Conhecimento que a gente faz, eu acho que um ponto louvável, deveria acontecer todos os anos, eu acho que deveria ter um foco maior nisso, e não ficar com outro viés, de repente esquece o foco, aí quando chega na época, aí moca, acho que deveria haver continuo. Eu acho que a tecnologia também. Eu acho que isso não favorece quando a gente sabe usar é uma coisa louvável. Eu acho que hoje em dia o olhar para o livro didático é maior, houve um investimento maior, isso foi bom. Os livros hoje em dia que são usados eles têm mais... são mais bem dentro da realidade, dentro do contexto. Apesar que nós da Região Nordeste usamos os livros das Regiões Sul e Sudeste, que traz características de lá, a gente as vezes tem que adaptar para a nossa, mas mesmo assim eu acho que mudou muito.

Q7. As relações interpessoais: professor-aluno.

R. Eu acredito quando há uma interação, uma relação boa entre o professor e a turma, eu acho que já é cinquenta por cento de caminho andado, porque eu acho que isso favorece muito a aprendizagem do aluno e favorece também a gente professor, isso é, estimula, ta é uma coisa que estimula, quando você ver que o aluno ta interagindo bem, que o aluno...uma coisa na sala de aula, que o conflito que existe é grande entre eles, mas comigo a relação é boa, então favorece a aprendizagem deles.



**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
NA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR**

Mestranda: Flávia Maria Cruz Mota
E-mail: flaviacruzgota@hotmail.com

PROFESSOR P9

Realizada em 25/02/2015

Q1. Identificação do entrevistado:

Idade: 40 anos

Gênero: Feminino

Tempo de formação: 23 anos

Tempo de função: 22 anos

Pós-Graduação: Sim

Exerce outra atividade além da docência: Não

Q2. Motivação para ser professor.

R. Muito exemplo bom, de professores bons, desde criança eu já brincava e a minha questão era ou educação ou música, cheguei até fazer 5 anos de piano, mas também a questão financeira acabou me levando para a profissão mesmo gostando, porque eu ia fazer música, mas eu ia ter que ter tempo para estudar e eu precisava trabalhar, mas eu não me arrependo não, estava na área. Eu não podia me dedicar a música são 8 horas de estudo... e a questão do mercado de trabalho que é mais difícil para o músico.

Q3. Motivação na prática docente.

R. O motivo é quando eu vejo que eles despertam, que eles mostram o interesse em aprender, quando eu vejo eles sonharem mesmo em meio a uma realidade tão difícil e eles quererem progredir ter sonhos altos, querer sair do lugar que eles vivem para uma coisa melhor mesmo sendo escola pública, eles ficam dizendo que quer ser médico, quer ser professor, que quer fazer faculdade, que quer passar num concurso, então para mim isso é motivante.

Q4. Satisfação/Insatisfação no trabalho docente.

R. Satisfação acho que a gente já começou a falar da motivação de ver os alunos...para mim satisfação é não só quando o aluno não quer nada, você tenta fazer, buscar métodos e começa a fazer um monte de coisa ... e a criança não tem interesse, mas eu acho que uma coisa, a insatisfação que eu acho é a falta de acompanhamento dos pais. Se o pai pagar dez reais numa escola particular ele pega no pé do filho, ele bota o menino no reforço, ele faz de tudo para que aqueles dez reais seja bem investido e eles investem em imposto, só que eles parecem que não percebem isso e aí faz de qualquer jeito, porque tem bolsa família não olha o caderno da criança, então eu acho que se os pais acompanhassem isso seria muito bom, acho que seria essencial, mas ... A satisfação é ver o aluno progredindo.. Eu gosto de ensinar a pesar dos problemas de voz de precisar de ser mais firme com eles, precisa porque não tem limite, é como se a gente as quatro horas aqui a gente vai reeducar, aqui a gente tem um sistema e em casa e na rua é outro, então fica complicado, aí isso eu acho ruim numa parte. A questão da Voz que a gente tem falar muito tem que está bebendo água direto, senão... saúde que é acarretado com ... por conta disso ... mesmo sem gritar... o abuso da voz.

Q5. Trabalho docente/Satisfação profissional.

R. Eu acho que assim, no caso a Prefeitura deveria ver a questão de mais perto da casa do professor, a gente está na questão da mobilidade, Recife está horrível, então assim a gente quer uma transferência não consegue tem vaga na escola, então eu acho assim, que deveria se pensar no caso mais próximo ou da casa ou da outra escola e facilitasse isso, que o professor tivesse melhor qualidade de vida, aí ele com melhor qualidade de vida, ele vai progredir, vai ter um desempenho melhor. É outra coisa, fora isso material pedagógico pronto, entendeu, a biblioteca, a informática funcionando, as salas deveriam ter TV e vídeo com *datashow*, alguma coisa, a gente deveria ter uma formação para usar isso, porque mesmo tendo, o data show tem que ter alguém habilitado, porque ninguém pode mexer, então isso acaba ... Como a biblioteca agente não pode usar porque não tem ninguém que possa emprestar os livros, então eu acho que isso ... a quadra também que não pode ser usada, então isso, eu acho que a gente teria mais satisfação, porque seria até mais interessante para a criança, porque ficar as quatro horas só no quadro e sentado ...então eu acho... Outras coisas também a questão da bonificação que eles sempre fazem, não ser, às vezes fazem a bonificação para a escola que alcançar o IDEB, porque a gente sabe que isso pode ser mascarado, isso pode ser mascarado, porque eles fazem isso e acaba fazendo, porque não... você não pode reprovar, só pode reprovar X, senão o número do IDEB vai baixar, senão a gente não vai ganhar o bônus não sei das quantas. Então é assim, eu acho que não é dessa forma que a gente deve ver. Eu acho... eu

quero que meu aluno saia bem progrida independente de ... e a gente precisa desse bônus, porque o salário da gente precisa ser melhor. Precisa uma vez no ano receber dois mil reais, isso era para ser já... você ter a satisfação, para você não precisar trabalhar outro horário, porque eu acho que essa questão também de bonificação e a gente ser cobrado só com isso, eu acho que não é bem por aí, isso é complicado. Essa questão também, eu acho assim, a orientação na área de saúde principalmente vocal, questão até psicológica também e por que não? A gente ver tantos professores com problemas psicológicos, aqui a gente teve um período com cinco professores afastados com problemas assim. O que tem acontecido. Outra coisa também que aqui tem, é questão da segurança da gente, trabalhamos numa comunidade violenta. E essa questão de trabalhar mais o respeito, essa questão de não falar sozinho com pai nenhum sempre ter alguém de preferência até o segurança mesmo, porque a gente não sabe do que as pessoas são capazes, eu acho que é isso.

Q6. As ações do cotidiano escolar.

R. Eu percebi, assim, os projetos por mais simples, eu não preciso fazer um projeto para que todo mundo esteja trabalhando o projeto, mas eu vejo uma necessidade na minha sala, aí quando eu começo a trabalhar o projeto eu vejo assim que eles se envolvem tanto que teve uma aluna que, não sei se ela inventou ou se foi verdade a mãe ligou e disse, porque ela falou tanto de Romero Britto que ela chegou e disse: “ –Tia ligaram para minha casa e disseram que era Romero Britto e que ficou muito feliz em saber que eu estava estudando ele.” Eu acho que não foi, com certeza não foi Romero Britto que não tem como ele saber, por mais que a gente ter conhecido o Blog dele, de ter entrado na internet. Mas, assim alguém, a mãe ou o pai, alguém viu ela tão motivada a ponto de dizer isso para que ela continuasse naquela motivação, e assim normalmente quando eu faço principalmente com a área de pintura, música eles gravam e relembram, passa o ano e ... “- Tia aquele projeto, aquele rapaz ...”. E começa a lembrar, então eu acho que isso motiva, e eles gostam também muito de fazer trabalho em grupo, dupla ou trio gostam muito, sempre faço individual que a gente tem que fazer, mas eu procuro trabalhar também em grupo, eu acho que isso motiva e quem não sabe acaba aprendendo, e as vezes a gente explica, mas o jeito do coleguinha explicar as vezes ele entende melhor. Eu acho que ajuda na socialização, as brigas diminuem, as confusões. Eu acho que é só isso, que eu lembre agora, porque é muita coisa.

Q7. As relações interpessoais: professor-aluno.

R. Eu acho importante, e assim eu acho que não é só uma questão assim, a gente acaba

sendo... eles costumam dizer que eu sou boa mas chata, eu acho isso muito bom porque ser boazinha não é bom, é sinal de que a gente não é boa, vamos dizer assim, porque na hora de ser a gente precisa ser, as questões dos limites, querendo ou não os professores que colocavam limite e cobrava da gente são os professores que a gente lembra da infância. A questão dos professores até beijavam a gente, mas que deixavam pra lá, não se interessava, a gente não lembra nem o nome. Então, os professores que mais marcam a vida da gente, são aqueles que cobram, mesmo que ... é carinhoso, mas que cobrem, aí a gente aprende, eles fazem alguma coisa que a gente fica até motivada a ser professor, então eu acho que isso é importante, essa relação. É que não necessariamente a gente pode também nem se envolver tanto demais, porque senão a gente acaba adoecendo quando a gente começa a conhecer a realidade tudo, mas aí a gente começa a entender diferente a criança e ter um outro olhar, que as vezes a gente julga um por todos e acha que quando a gente era criança era assim, assado, mas a realidade, a questão familiar da gente é muito... totalmente diferente, isso não quer dizer que a gente vá passar a mão na cabeça porque ele teve uma realidade dura ou tem uma realidade dura, a gente vai ver com aquele olhar, mas a gente vai ... querer que aprenda também ... é com amor, mas firme.



**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
NA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR**

Mestranda: Flávia Maria Cruz Mota
E-mail: flaviacruzmota@hotmail.com

PROFESSOR P10

Realizada em 25/02/2015

Q1. Identificação do entrevistado:

Idade: 57 anos

Gênero: Feminino

Tempo de formação: 25 anos

Tempo de função: 21 anos

Pós-Graduação: Sim

Exerce outra atividade além da docência: Não

Q2. Motivação para ser professor.

R. É porque veja bem, eu escolhi, foi a opção, mas depois eu fiquei gostando, é porque não tinha outra opção, aí eu fui fazer licenciatura *pra* ver, *pra* ter emprego, na realidade como bióloga eu não tinha, na verdade licenciatura, porque eu já tinha o magistério, há muitos anos, aí pronto. Através disso eu fui fazer o concurso e... sou professora até hoje, e mas, depois que estou no ramo comecei gosto do que faço. Agora quando eu era pequena eu dizia... “Quer fazer o quê? – Eu dizia: professora”, dizia quando eu era criança, eu acho que diretamente, o que eu queria era ser professora depois de grande, mas eu exerço a função com todo o prazer, gosto do que faço, não me arrependo, e quando comecei a exercer, exerci e exerço com determinação, com carinho, com amor.

Q3. Motivação na prática docente.

R. É ver o resultado que foi aplicado na sala de aula, então você começa o ano letivo com o menino de uma forma então quando chega no final do ano, no meio do ano, a gente ver aquele trabalho que a gente fez durante o ano desde o começo e ver o resultado neles, o resultado positivo, *pra* mim é gratificante até demais. De aluno que não sabia ler direito apesar que estou com o 5 ano, mas tem aluno que não sabia ler direito e quando vai chegando

o meio do ano, lá se vai, vai desarnando, não tem melhor motivação do que essa, a gente ver o resultado lá no final concluído da aprendizagem.

Q4. Satisfação/Insatisfação no trabalho docente.

R. A insatisfação eu acho que a gente deveria ser mais bem remunerado, devia ser o dinheiro ser melhor, essa é a insatisfação. Na verdade aqui, na escola onde eu atuo, fisicamente não tenho o que me queixar, tem espaço, é ampla, clara quer dizer quanto ao espaço físico. Agora a questão é o financeiro, porque a insatisfação. A satisfação é de ver pó resultado, chegar... o menino captar o que você está ensinando ... a satisfação que eu tenho é essa de ver que, muitos deles (alunos) dependem muito da gente professor, que eles ficam aqui a tarde todinha, o que eu digo, aqui é a nossa casa, arrumar a casa para começar as atividades. A satisfação é de ver o crescimento, o desenvolvimento do aluno na aprendizagem, a minha contribuição para a vida dele, para a formação do aluno na sociedade ... ser um cidadão bem, principalmente essas crianças do 5 ano tem muitos que são calmos, mas tem muitos meio..., que você tem que dar além , dentro da disciplina você dar muito mais de você para poder mele chegar ao final feliz.

Q5. Trabalho docente/Satisfação profissional.

R. Para o professor trabalhar com mais satisfação, primeiro salário decente, é formação, a gente precisa de formação, porque o professor precisa da continuidade, não pode estagnar no canto, ou você fica pesquisando sozinho ou o próprio Sistema tem que manter uma formação, para fazer a renovação vamos dizer, a continuidade do que é feito durante o ano na sala de aula. Investir na formação continuada. Na nossa escola mesmo o que acontece, tem um espaço bastante grande com informática, biblioteca e não está sendo usado... esse espaço era usado algum tempo atrás, há muito tempo atrás mesmo, e agora está sendo cortado de tudo, a quadra não tem um professor de Educação Física e a gente não pode ir *pra* lá, então o que acontece, a gente fica direto só na sala de aula e isso fica cansativo pra gente e para o próprio aluno. Como antes nessa escola tem esse espaço. Se ele (aluno) ia para a informática, ele está aprendendo coisas diferentes e dentro do roteiro escolar. A Educação Física que é tão importante, também para o trabalho em grupo com outras turmas, quando tinha campeonato... não está tendo.

Q6. As ações do cotidiano escolar.

R. A organização da escola que é bastante ampla, a limpeza... porque você trabalhar

num ambiente limpo. A escola é limpa ninguém ver sujeira, é gratificante tanto para o aluno quanto para o professor, eu tenho plena consciência disso. As ações que são feitas, além das salas arejadas, a limpeza, a escola é espaçosa e também os projetos que são vivenciados de datas comemorativas e os projetos pedagógicos e os projetos que a própria Prefeitura manda. O material graças a Deus que não falta, até então não falta... a gente é bastante assistida nesse contexto, o que você precisar tem. A própria convivência com os professores, direção isso tudo faz com que você torne tudo isso como a sua casa, o bom relacionamento com os pais também, devido há tanto tempo que a gente está aqui, a gente já tem esse elo de afinidade.

Q7. As relações interpessoais: professor-aluno.

R. É de fundamental importância essa relação que deve existir sempre entre o professor e o aluno. Melhora a aprendizagem dele mesmo e também a professora fica com mais estímulo para dar aula. Principalmente aqueles problemáticos me motiva demais, entendeu... tem que ter uma relação legal com esses meninos, se não houver desanda tudo, desanda tudo na sala de aula, desanda, não vai ter o respeito necessário, do aluno para a professora e da professora para o aluno. A relação tem que ser humanamente, estritamente aconchegada, eu me emociono, eu fico me lembrando. Então eu acho de muita importância, porque faz com que mude a relação do professor e aluno, se for legal, muda completamente, talvez não totalmente, mas uma parte influencia na relação futura dele de aprender, principalmente a gente que é 5º ano, porque ela vai para outra escola, o 6º ano, outro ambiente, pode até mudar muitas coisas, devido a que ele teve aquele carinho, aquela dedicação que talvez não tivesse antes ... é de fundamental importância.