



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS (DCH), CAMPUS I
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO DO
CONHECIMENTO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

ROSA NELMA SOUZA SEIXAS

**MOTIVAÇÃO PARA ENSINAR: um estudo da origem motivacional
do professor do ensino básico da rede pública estadual,
em Salvador (BA)**

Salvador
2011

ROSA NELMA SOUZA SEIXAS

**MOTIVAÇÃO PARA ENSINAR: um estudo da origem motivacional
do professor do ensino básico da rede pública estadual,
em Salvador (BA)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional (PGDR), da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra. Área de Concentração: Gestão do Conhecimento.

Orientação: Prof. Dr. Laerton de Andrade Lima.

Salvador
2011

Seixas, Rosa Nelma Souza.

Motivação para ensinar: um estudo da origem motivacional do professor do ensino básico da rede pública estadual, em Salvador (BA). Rosa Nelma Souza Seixas. Salvador, BA - Brasil. Fevereiro, 2011.

125 f.

Orientador: Prof. Dr. Laerton de Andrade Lima.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Departamento de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional (PGDR). Campus I.

1. Motivação. 2. Professor. 3. Ensino Público.

I Título

CDU: 304.44

ROSA NELMA SOUZA SEIXAS

**MOTIVAÇÃO PARA ENSINAR: um estudo da origem motivacional
do professor do ensino básico da rede pública estadual,
em Salvador (BA)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional (PGDR), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra. Área de Concentração: Gestão do Conhecimento.

Aprovada em 24 de fevereiro de 2011

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. Laerton de Andrade Lima
Orientador
Universidade do Estado da Bahia (Uneb)

Professora Dra. Leliana Santos de Sousa
Examinadora Interna
Universidade do Estado da Bahia (Uneb)

Professor Dr. José Antônio Moreira Icó da Silva
Examinador Externo
Centro Universitário da Bahia (FIB)

Dedico este trabalho aos meus pais, ao meu marido, aos meus sogros e aos meus colegas do Mestrado - Turma 4, pessoas que só querem o meu bem, o meu sucesso e a minha felicidade!

AGRADECIMENTOS

Ao professor doutor Laerton de Andrade Lima, meu querido orientador, pela maturidade das orientações, competência e palavras de incentivo, fazendo com que me sentisse a mestranda mais importante do mundo. Obrigada por acreditar em mim e na escolha do meu tema!

À professora doutora Leliana Santos de Sousa, pela capacidade de dar voz a minha fala muda, quando me encontrava na dúvida quanto à escolha do tema desta dissertação. Saiba que você na sua *escuta sensível* foi muito importante para mim.

Ao professor doutor José Antônio Moreira Icó da Silva, pela capacidade organizativa, valiosas sugestões e contribuições. Obrigada por abrir as portas da sua casa para essa mestranda!

A minha amiga e coordenadora mestra Ana Cláudia Fernandes, por me apresentar ao mestrado de Gestão do Conhecimento e por vibrar quando lhe fiz a surpresa que havia passado no mestrado.

À coordenadora Isabel Cristina Fernandes, por me acompanhar nos processos de pesquisa e pelo apoio dispensado a minha pesquisa de campo.

Aos professores da rede estadual de ensino básico, que gentilmente aceitaram compartilhar comigo sua atenção e um pouco das suas reflexões sobre educação.

A minha querida e linda irmã Nara, pelas tantas leituras feitas desta dissertação. Minha amiga e companheira de praia, que deixei por dois anos navegando sozinha nos mares soteropolitanos... Que bom que você existe!

Ao meu lindo filho Lucas, pelas explicações e bate-papo sobre a psicologia humanista e seus processos de conduta motivacional, pelas leituras dos rascunhos dessa dissertação e assessoria em resolver muitos dos meus problemas.

Ao meu lindo filho Anderson, pelo suporte em tudo o que dependia do inglês, pelas revisões das tabelas, quadros e elaboração do *abstract*.

Trabalhe com entusiasmo e mantenha acesa a chama da motivação,
ela é uma alavanca poderosa capaz de mover os obstáculos
mais difíceis que você encontrar pelo caminho.

Hilsdorf (2007)

RESUMO

Este estudo versa sobre motivação docente, baseado em uma pesquisa de campo, com o objetivo de descobrir a origem motivacional do professor do ensino básico da rede pública estadual, na cidade de Salvador (BA). A fim de compreender melhor a motivação, como tema comportamental de desempenho docente, foram abordadas prioritariamente as teorias de Abraham Maslow e Frederick Herzberg, respectivamente *teoria da hierarquia de necessidades* e *teoria de dois fatores*. Discorre sobre as dificuldades em sala de aula, perspectiva, satisfação e insatisfação na profissão, metas na educação, conceitos de motivação, vistos sob a ótica dos docentes, dentre outros assuntos correlacionados. Comprova que, obstante à profissão do magistério, atualmente, encontrar-se sem prestígio social e dos muitos problemas que envolvem a educação, existem profissionais motivados para a práxis pedagógica, revelando que a motivação de professores se sobrepõe às dificuldades existentes no ambiente escolar. No decorrer do estudo, foi averiguado que as mesmas razões que motivam o profissional da educação para a docência são as mesmas que o induz a continuar e manter-se na profissão. Faz a revelação que a boa relação estabelecida com os alunos em sala de aula consiste no item que mais facilita o trabalho do professor. Soluciona o problema ao evidenciar que a origem da motivação docente é encontrada na pessoa do aluno, mostrando a veia idealista dos professores por se saberem úteis na condução do saber dos alunos da educação pública.

Palavras-chave: Motivação. Professor. Ensino público.

ABSTRACT

This study treat about teacher motivation, based on field research, objecting to finding out the motivational origin of the basic public education teacher, in the city of Salvador (BA). In order to a better understanding of motivation, as behavioral theme of teachers performance, some theories have been approached such as Abraham Maslow's *theory of hierarchy of human needs* and Frederick Herzberg's *two factors theory*. It runs through the difficulties in classroom, perspective, satisfaction and dissatisfaction in profession, goals in education, motivation concepts, seen through the teachers eyes, amongst another correlated subjects. Proves that, despise professorship profession, currently, finds itself prestigeless in social terms and the many of the problems involving education, there are professionals motivated to the pedagogical praxis, unravels that teachers motivation superpose those mentioned difficulties which exists in school ambit. In the intercourse of this study, it was found that the same reasons which motivates the professional of education for teaching are the same ones which induces him to continue and keep one self in the profession. Reveals that the good relationship established with students in classroom proves to be the most easing point in teacher's work. Find a solution to the problem when displaying that the origin of teacher motivation is found in the students, showing the idealistic vein of teachers for knowing themselves usefull in the maintance of knowledge for their students in public education.

Key-Words: Motivation. Teacher. Public education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teoria de Herzberg e Maslow	70
Quadro 2 - Recursos pedagógicos: Colégio Alfa	82
Quadro 3 - Recursos pedagógicos: Colégio Beta	82
Quadro 4 - Reflexões docentes: Colégio Alfa	84
Quadro 5 - Reflexões docentes: Colégio Beta	84
Quadro 6 - Formação e disciplina dos professores: Colégio Alfa	87
Quadro 7 - Formação e disciplina dos professores: Colégio Beta	94
Quadro 8 - Resultados de outras pesquisas sobre motivação docente	100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Gostos docentes: Colégios Alfa e Beta	66
Tabela 2 - Momentos de aulas <i>versus</i> motivação docente: Colégios Alfa e Beta	68
Tabela 3 - Fatores motivacionais docentes: Colégio Alfa	71
Tabela 4 - Fatores motivacionais docentes: Colégio Beta	71
Tabela 5 - Dificuldades docentes em sala de aula: Colégios Alfa e Beta	75
Tabela 6 - Causas atribuídas à maior dificuldade docente: Colégios Alfa e Beta	76
Tabela 7 - Satisfação com a profissão docente: Colégios Alfa e Beta	77
Tabela 8 - Metas docentes: Colégios Alfa e Beta	79
Tabela 9 - Planejamento e organização docente: Colégios Alfa e Beta	81
Tabela 10 - Tempo de docência: Colégio Alfa	88
Tabela 11 - Tempo de trabalho no Colégio Alfa	89
Tabela 12 - Jornada de trabalho: Colégio Alfa	89
Tabela 13 - Instituições de trabalho: Colégio Alfa	90
Tabela 14 - Jornada semanal de trabalho: Colégio Alfa	91
Tabela 15 - Média salarial: Colégio Alfa	91
Tabela 16 - Perspectivas ao tempo de atuação: Colégio Alfa	93
Tabela 17 - Tempo de docência: Colégio Beta	95
Tabela 18 - Tempo de trabalho no Colégio Beta	95
Tabela 19 - Jornada de trabalho: Colégio Beta	96
Tabela 20 - Instituições de trabalho: Colégio Beta	96
Tabela 21 - Jornada semanal de trabalho: Colégio Beta	97
Tabela 22 - Média salarial: Colégio Beta	98
Tabela 23 - Perspectivas ao tempo de atuação: Colégio Beta	99

LISTA DE SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas.
AC - Atividade Complementar.
Capes - Coordenação do Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior.
CRE - Coordenadoria Regional de Educação.
DCH - Departamento de Ciências Humanas.
EJA - Educação de Jovens e Adultos.
GC - Gestão do Conhecimento.
GPP - Grupo Prático Pesquisador.
IAT - Instituto Anísio Teixeira.
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
OCDE - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico.
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais.
Pisa - Programa Internacional de Avaliação de Alunos.
PGDR - Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional.
Saeb - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SBGC - Sociedade Brasileira de Gestão do Conhecimento.
SEC - Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia.
Uneb - Universidade do Estado da Bahia.
Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	13
1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA	
1.2 PROBLEMA E INDAGAÇÕES	16
1.3 CENÁRIO E PARTICIPANTES	17
1.4 SUSTENTAÇÃO TEÓRICA	
1.5 SUSTENTAÇÃO METODOLÓGICA	
1.6 JUSTIFICATIVAS	18
1.7 RELEVÂNCIA DA PESQUISA	
1.8 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	
1.9 SUGESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS	20
1.10 CONTRIBUIÇÕES PARA O MEIO EDUCACIONAL	21
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
2.1 EDUCAÇÃO E EDUCADOR	
2.1.1 Breve histórico da educação no Brasil e na Bahia	
2.1.2 Educação na modernidade	25
2.1.3 Profissão docente e afetividade	
2.1.4 Valor da reflexão e crenças na educação	34
2.2 MOTIVAÇÃO HUMANA	36
2.2.1 Motivação e seus conceitos	36
2.2.2 Motivação sob a perspectiva docente	40
2.2.3 Motivação humana e suas teorias	43
2.2.4 Motivação e desmotivação no campo educacional	48
2.3 GESTÃO DO CONHECIMENTO NO CONTEXTO ESCOLAR	53
2.3.1 Conceitos de conhecimento e gestão do conhecimento	53
2.3.2 Função e finalidade da gestão do conhecimento	55
2.3.3 Contexto escolar e gestão do conhecimento	56
2.3.4 Professor, motivação e gestão do conhecimento	58
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	
4 PESQUISA DE CAMPO: PRÁTICA E ANÁLISE DOS DADOS	
4.1 A RELAÇÃO DO PROFESSOR NO AMBIENTE ESCOLAR	65
4.1.1 Fatores e origem da motivação docente	71
4.1.2 Dificuldades docentes	74
4.1.3 Impactos comparativos	76
4.1.4 Satisfação e insatisfação com a profissão docente	77
4.1.5 Metas docentes	78
4.1.6 Planejamento docente	80
4.1.7 Recursos pedagógicos	82
4.1.8 Reflexões docentes na participação escolar	83

4.2	CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES: COLÉGIO ALFA	86
4.2.1	Formação acadêmica docente	87
4.2.2	Tempo de docência	88
4.2.3	Tempo de docência no Colégio Alfa	88
4.2.4	Jornada de trabalho docente	89
4.2.5	Instituição de trabalho docente	90
4.2.6	Jornada total de trabalho docente	90
4.2.7	Salário bruto docente	91
4.2.8	Perspectivas ao tempo de atuação docente	93
4.3	CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES: COLÉGIO BETA	93
4.3.1	Formação acadêmica docente	94
4.3.2	Tempo de docência	95
4.3.3	Tempo de docência no Colégio Beta	95
4.3.4	Jornada de trabalho docente	96
4.3.5	Instituição de trabalho docente	96
4.3.6	Jornada total de trabalho docente	97
4.3.7	Salário bruto docente	97
4.3.8	Perspectivas ao tempo de atuação docente	99
4.4	ESTUDOS OUTROS SOBRE MOTIVAÇÃO DOCENTE	99

5 CONCLUSÃO

REFERÊNCIAS

APÊNDICES	111
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO 1 DE PESQUISA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE ESTADUAL	112
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO 2 DE PESQUISA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE ESTADUAL	116
APÊNDICE C - LISTA COM OS NOMES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA DE CAMPO	119
APÊNDICE D - QUADRO 9: ANOS DE DOCÊNCIA <i>VERSUS</i> MAIORES DIFICULDADES DOCENTES E SUAS CAUSAS: COLÉGIO ALFA	120
APÊNDICE E - QUADRO 10: ANOS DE DOCÊNCIA <i>VERSUS</i> MAIORES DIFICULDADES DOCENTES E SUAS CAUSAS: COLÉGIO BETA	121
APÊNDICE F - QUADRO 11: ANOS DE DOCÊNCIA <i>VERSUS</i> FATORES MOTIVACIONAIS DOCENTES: COLÉGIO ALFA	122
APÊNDICE G - QUADRO 12: ANOS DE DOCÊNCIA <i>VERSUS</i> FATORES MOTIVACIONAIS DOCENTES: COLÉGIO BETA	123
APÊNDICE H - QUADRO 13: CONCEITOS DE MOTIVAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO PÚBLICO: COLÉGIOS ALFA E BETA	124

1 APRESENTAÇÃO

É a motivação que traz o sucesso e não o sucesso que traz a motivação.

Serrano Freire (2008)

Na história da educação brasileira, a tradição e o costume político nunca priorizaram a implantação de um ensino público, gratuito e de excelência, embora se reconheça que a escola é local de produção de conhecimento e espaço estratégico de transformação social cuja função é a formação humana. No contexto da nova economia, mercantilizou-se a educação, a vida e o trabalho do professor. A educação continuou marginalizada pelo poder público, como se evidencia na precariedade das condições de trabalho dos docentes.

A Constituição da República Federativa do Brasil (1988) afirma no capítulo III da educação, seção I, que a “valorização dos profissionais do ensino é condição necessária para garantir o padrão de qualidade da educação pública”. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), “é dever dos sistemas de ensino garantir à educação pública planos de carreira com progressão funcional, correspondente à titulação e ao desempenho docente”. No entanto, esses discursos não se constata na prática.

A educação escolar contemporânea tem exigido do professor que ele se adapte às novas tecnologias, que incremente e modernize a sua atuação em sala de aula, embora pouco subsídio tenha lhe oferecido. Entre os diversos planejamentos pedagógicos elaborados pela Secretaria de Educação da Bahia (SEC) e pelos próprios colégios, motivação docente é um tema que dificilmente é abordado. Sendo a motivação um dos principais condutores para o êxito das organizações, a do profissional docente é a veia condutora para o sucesso da instituição escolar.

O professor é o profissional que tem como principal tarefa disseminar o conhecimento, mas os profissionais da educação pública vivem hoje o desconforto de dividir seu tempo em sala de aula para desempenhar atividades que não fazem parte do seu currículo, como a atribuição de assistente social, psicólogo, juiz, delegado e, paralelamente, expor a sua matéria. Como resultado desse desconforto, há certa frustração por parte da categoria, na qual as crises cultural, social e política têm desestruturado emocionalmente sua prática pedagógica e a forma como atuam em sala de aula.

Esse descontentamento na educação contribui de forma negativa na relação professor-aluno, pois esse profissional reflete na sala de aula o que pensa e acredita e, consciente ou não, acaba transmitindo seus valores aos alunos.

Embora, a priori, a questão salarial seja vista como uma das principais reivindicações de professores, na verdade, eles têm lutado muito para que seu trabalho seja valorizado e recupere o prestígio social, que um dia já o teve, para assim dispor do reconhecimento que o papel social do professor exerce, além de buscarem uma gestão democrática para as instituições de ensino público.

Em virtude dessas conjunturas, os professores não estão confortáveis com o quadro que se apresenta na educação pública e, como consequência, têm se sentido impotentes diante das dificuldades e adversidades enfrentadas, como:

- a) excesso de alunos por salas de aula, gerando, além da dificuldade de lidar com a turma, mais trabalhos e avaliações para corrigir;
- b) presença imposta do professor terceirizado;
- c) elevada rotatividade de professores não efetivos, o que gera falta de vínculos com o espaço educativo;
- d) baixos investimentos na educação;
- e) escassez de recursos e materiais pedagógicos;
- f) salas de aula não climatizadas;
- g) atuação em diferentes unidades de ensino, que subtrai do professor tempo disponível para o seu aperfeiçoamento técnico-científico e cultural;
- h) falta de tempo para desempenhar satisfatoriamente as atividades;
- i) curso de capacitação que não são dirigidos a todos os professores.

Diante dessa situação, os professores sentem-se inaptos por não se perceberem capacitados e nem habilitados para enfrentar a diversidade desses problemas sociais cujos reflexos são sentidos na sua prática, além de ouvir que sua profissão é desprestigiada pela sociedade.

Isso posto, faz-se notável a perda do valor social dos professores da rede pública e parte dessa responsabilidade deve ser imputada às políticas educacionais, pois muitas vezes deixam de assumir sua função de adequar e equipar as instituições públicas e oferecer condições satisfatórias de trabalho aos docentes.

Todavia, obstante a todas as dificuldades e adversidades percorridas pelas quais passam esses profissionais, verifica-se na prática empenho à tarefa pedagógica, comprometimento e cuidado na relação com os alunos no contexto

grupais de sala de aula, na qual professores exercem postura afetiva sem perder a autoridade, mesmo diante desse quadro de precariedade existente na rede pública estadual de ensino básico.

Na perspectiva de Libâneo (2004), os aspectos socioemocionais cooperam para a relação professor-aluno; segundo Freire (2007, p. 29), “não há educação sem amor”. Decerto que a afetividade é componente básico na educação e a afeição responsável dos docentes aos seus aprendizes colabora na motivação e condução do fazer pedagógico em sala de aula. Talvez seja este motivo que ainda sustenta o ensino público no país.

Do exposto, surgiu a motivação pessoal da autora que culminou na realização desta pesquisa, nascida de observações nos últimos dez anos, quando assumiu o magistério na rede pública, ao perceber o quanto os seus pares trabalham implicados e comprometidos com os alunos, desmistificado a ideia que professor público não ensina, apenas ‘enrola’.

1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA

Entende-se que a motivação é essencial para a prática do docente, sendo responsável pelo fortalecimento de sua opção profissional. Com o propósito de evidenciar a origem da motivação, que permite aos professores desenvolver seu trabalho com os alunos em sala de aula, esta dissertação intitulada MOTIVAÇÃO PARA ENSINAR: um estudo da origem motivacional do professor do ensino básico da rede pública estadual, em Salvador (BA), apresenta como objetivo central descobrir a origem motivacional deste profissional da educação.

A fim de proporcionar maiores detalhes, apresentam-se os objetivos específicos:

- a) verificar a satisfação do professor com a sua profissão;
- b) verificar a perspectiva do professor quanto ao tempo de atuação docente;
- c) identificar a maior dificuldade do professor em sala de aula;
- d) descobrir as metas do professor na educação;
- e) descobrir o que mais facilita e mais dificulta o trabalho do professor;
- f) descobrir o que o professor mais gosta e menos gosta de fazer no ambiente escolar;

- g) descobrir a metodologia na qual o professor mais gosta e menos gosta de se apoiar para realizar atividades com os alunos;
- h) descobrir se há impactos quanto à relação de anos de experiência docente com as dificuldades em sala de aula;
- i) descobrir se há impactos quanto à relação de anos de experiência docente com os fatores motivacionais;
- j) caracterizar o professor da rede pública estadual no que refere-se à formação acadêmica, tempo de docência, jornada de trabalho, média salarial e tempo de planejamento escolar.

1.2 PROBLEMA E INDAGAÇÕES

Sendo o ensino uma especificidade humana e a motivação encontrada na subjetividade do ser, aponta-se como problema de pesquisa a questão: qual a origem da motivação do professor, mesmo diante às dificuldades e adversidades presentes na educação pública?

Considerando que “a motivação é uma função do crescimento a partir da obtenção de recompensas intrínsecas por um trabalho interessante e desafiador” (HERZBERG, 1997, p. 75) e que "o crescimento é visto na forma de motivações específicas" (MASLOW, 1962, p. 45), durante o percurso experiencial e exploratório, algumas inquietações e questionamentos foram suscitando indagações que gravitaram em torno do que se seguem:

- a) por que, apesar da atividade docente, a priori, não representar um trabalho interessante e desafiador na rede pública, os professores ainda sentem-se motivados para a prática de sala de aula?
- b) quais os fatores que implicam no compromisso dos professores da rede pública para que trabalhem comprometidos com a instituição escolar?
- c) com o quadro de precarização presente na rede pública, por que ainda existem professores que conseguem realizar trabalhos interessantes na educação do ensino básico?

Essas indagações são para evidenciar que, apesar desse profissional vivenciar atribuições em sala de aula que não lhe competem, de estar no cerne da crise que atravessa a educação, conviver com a precariedade no ensino público e se sentir desvalorizado na sua profissão - infringindo o capítulo III da Constituição de

1988, constatou-se que existem professores motivados no ensino público estadual. Cumpre esta pesquisa descobrir a origem dessa motivação.

1.3 CENÁRIO E PARTICIPANTES

Ao planejar desenvolver o estudo da origem motivacional dos docentes, foi definido situá-los nos papéis de professores-pesquisados. Em razão dessa modalidade, elegeram-se como colaboradores os profissionais do ensino básico de dois colégios públicos estaduais, de porte médio, situados nos bairros do Retiro e do Cabula, na cidade de Salvador (BA). Para preservar a imagem dos colaboradores, os colégios foram denominados em Colégio Alfa e Colégio Beta.

1.4 SUSTENTAÇÃO TEÓRICA

O recorte da pesquisa consistiu em investigar, na origem da motivação docente, a razão que impulsiona o profissional da rede pública sentir-se motivado para sua práxis. Ao centrar a investigação em torno desse tema, fez-se necessário averiguar conceitos e teorias, como também o significado que a motivação representa para essa categoria no seu fazer pedagógico.

Também foram observadas as representações dos professores quanto ao tema motivação, satisfação, metas, dificuldades e perspectiva na educação, além de revelar o que o professor mais gosta de fazer no ambiente escolar e o que mais facilita a sua práxis docente, dentre outros itens referenciados.

A pesquisa relacionada à motivação de professores exigiu grande envolvimento, dedicação e estudo da pesquisadora, que para viabilizá-la alicerçou-se teoricamente em Abraham Maslow (1962/2001/2003), Frederick Herzberg (1997), Cecília Bergamini (1997), Sylvia Vergara (1999), Paulo Freire (1999), Tânia Zaguri (2009), Serrano Freire (2008), dentre outros.

Considerando a problematização, ancorou-se principalmente na literatura de autores que abordam com bastante ênfase as discussões da motivação humana, a exemplo de Maslow (1962/2001/2003) e Herzberg (1997).

Inspirada na percepção desses autores, teve em Maslow a *teoria da hierarquia de necessidades* e em Herzberg a *teoria de dois fatores*, a sinalização

para os fatores que provocam, canalizam e sustentam o comportamento motivacional do professor do ensino básico da rede pública estadual.

1.5 SUSTENTAÇÃO METODOLÓGICA

Por se tratar de uma pesquisa direcionada a um objetivo específico, a motivação docente, delineou-se como método de procedimento mais propício para se alcançar os objetivos, o estudo de campo, utilizando-se das abordagens qualitativa e quantitativa de investigação. A discussão teórica reportou-se ao levantamento bibliográfico em livros, revistas, periódicos, bancos de dissertações, teses congêneres e em pesquisa eletrônica. No processo do estudo utilizou-se de observações, questionário, colóquios e análise de conteúdo. Entretanto, o principal instrumento de investigação foi a aplicação de questionário, em virtude da objetividade do seu caráter e da análise prática dos dados.

1.6 JUSTIFICATIVAS

Em termos pessoais, o interesse em estudar o tema da motivação na área educacional e com professores, justifica-se pelo contato da pesquisadora com esse universo, estando na área da educação desde 1990, e especificamente na rede pública estadual de ensino desde 2001, e perceber afetividade, envolvimento e comprometimento de muitos de seus pares nas suas práxis pedagógicas.

Este trabalho também se justifica na medida em que traz à tona a discussão e importância da motivação para o meio educativo de ensino público estadual, permitindo que os agentes colaboradores possam se beneficiar dos resultados e conhecimentos gerados.

Em termos sociais, a pesquisa decorre devido à carência em estudos relacionados à motivação docente na rede pública estadual, quando comparados à expansão de pesquisas sobre o tema em outras áreas de atuação profissional e pela inexistência de dado oficial sobre o tema nas duas unidades de ensino nas quais lecionam os professores participantes da pesquisa. Portanto, este estudo terá caráter inédito nessas unidades escolares, e quiçá, na organização pública de ensino básico estadual na cidade de Salvador (BA), no ano de 2010.

De acordo com Araújo Filho (2001), uma grande preocupação das organizações é o problema da motivação no trabalho. Reconhecer que a motivação contribui para o processo da prática docente, pode influenciar positivamente nos objetivos didáticos de âmbito educacional. Cientificamente, trazer essa preocupação para o meio educativo favorecerá como referencial para futuras pesquisas que versem sobre a mesma temática.

O tema motivação tem sido objeto de investigação tanto por parte dos cientistas comportamentais, psicólogos como de administradores, mas é restrito por profissionais da área da educação, quando se refere a professores da rede pública estadual de ensino básico. Em Salvador (BA), o número de pesquisas nessa área ainda é bastante reduzido.

1.7 RELEVÂNCIA DA PESQUISA

A partir das justificativas apresentadas, legitima-se a relevância deste trabalho, devido à inexistência de estudos com o objetivo que traz esta dissertação; logo, configura-se em um trabalho extensivo a rede estadual, como também à municipal, podendo contribuir para a melhoria das políticas e práticas educacionais, na área da educação básica pública.

A pesquisadora acredita que esta pesquisa, com seus resultados evidenciados, poderá repercutir positivamente na rede pública de ensino estadual e gerar impactos na práxis pedagógica dos docentes, quando eles se perceberem sujeitos de uma dissertação de mestrado.

Estudar esse assunto na educação, como tema comportamental de desempenho docente, foi relevante por contribuir para evidenciar as práticas, dificuldades, gostos, satisfação, metas, perspectivas e reflexões docentes, dentre outros assuntos, até então pouco discutidos no cotidiano escolar.

1.8 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A dissertação está estruturada em cinco capítulos. Apresentadas as considerações iniciais deste capítulo introdutório, o segundo aborda a fundamentação teórica e está dividido em três seções: na primeira seção, abordam-se aspectos que envolvem a história, conceitos, afetividade, valores e crenças na

educação; na segunda, apresentam-se conceitos e teorias motivacionais e aspectos sobre a desmotivação docente; e na terceira apresenta-se a gestão do conhecimento como um valioso recurso estratégico para a educação.

O terceiro capítulo relaciona-se à metodologia e às técnicas que deram suporte à pesquisa e aos instrumentos de investigação. No quarto, são destacados o trabalho de campo, os procedimentos, análise e resultados dos dados. O quinto capítulo compreende a conclusão e compõe-se da retrospectiva dos pontos chave, explicitando o alcance dos objetivos e reafirmando a solução do problema central.

1.9 SUGESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS

Por se tratar de um estudo de campo, a pesquisa não extrapolou os limites do campo empírico e da amostra analisada sobre motivação docente com os profissionais da rede pública estadual de ensino básico. Nesse sentido, sugere-se, para efeitos de comparação com os resultados evidenciados neste estudo, a continuidade da pesquisa na verificação da realidade motivacional dos professores que lecionam em colégios da rede privada, na cidade de Salvador (BA).

A descoberta de que a motivação docente é encontrada na pessoa do aluno, evidenciando a veia idealista dos professores, estimulou a pesquisadora que pretende contribuir para a construção do conhecimento, no que se refere aos aspectos motivacionais, com a finalidade de melhorar as relações no ambiente escolar. Não se tem a pretensão de lançar manual de motivação docente, mas ajudar a descobrir e aflorar fatores intrínsecos relacionados a este tema nos profissionais da educação.

Nesse sentido, o conteúdo do estudo oferece subsídios para que a SEC (BA) conheça a origem da motivação dos seus professores, suas dificuldades, satisfação e metas, dentre os outros itens mencionados nesta dissertação, e, ciente desses fatos, possa investir em programas de políticas públicas de motivação e valorização docente da educação estadual, aplicando metodologias de intervenção científica às práxis docente nas instituições escolares.

Um programa dessa importância poderia ser inserido na pauta da jornada pedagógica da SEC e iniciado no começo do ano letivo, dando continuidade no decorrer até o final de um ano, quando seriam analisadas suas contribuições à educação pública. O programa poderia atuar não apenas nos dois colégios

instituídos nesta pesquisa, mas nos colégios estaduais baianos, como também ser extensivo à rede municipal de ensino.

No que concerne a GC, conforme revelou o seu pouco conhecimento pelos professores e como ainda não há proposta de sua implantação pela SEC, sugere-se aos colégios estaduais que:

- ✓ a gestão escolar fomente um grupo de estudo para debater esse tema, em encontro nas reuniões de atividade complementar (AC);
- ✓ gestão, professores, alunos e funcionários busquem metodologias de conhecimento construído com o intuito de implantar a GC, como um projeto de iniciativa coletiva institucional;
- ✓ todos busquem 'técnicas' que permitam aplicação de conhecimento disponível e prático e que possa contribuir para a obtenção de melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem;
- ✓ todos tenham em mente que a preocupação da GC incide principalmente em atenção e cuidados para com as pessoas, pois são elas as detentoras do conhecimento.

A GC é muito mais que um novo modelo de gestão, ela é algo que se constrói com trabalho, organização e dedicação e que tende a ser um recurso pedagógico para as instituições de ensino, como uma nova forma de gestão educacional.

1.10 CONTRIBUIÇÕES PARA O MEIO EDUCACIONAL

Os resultados desta pesquisa se constituem em referência para futuros estudos sobre motivação docente e em subsídios para que a SEC conheça, não apenas a origem motivacional dos seus professores, mas suas características e atribuições como profissionais da educação pública.

Também podem fomentar reflexões nas instituições estaduais de ensino básico, acerca dos seus resultados, reconhecendo a motivação como elemento essencial a um ensino público de qualidade e que pode colaborar para a boa convivência dos professores com alunos e seus pares, cujas relações interajam com o binômio: ensino-aprendizagem.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica consta de três seções: a primeira refere-se à educação e ao educador, a segunda, motivação humana e a terceira, gestão do conhecimento no contexto escolar.

2.1 EDUCAÇÃO E EDUCADOR

O capítulo em pauta apresenta uma superficial revista sobre o histórico da educação no Brasil e na Bahia, o conceito de educação e de escola, o papel do educador, a afetividade na docência, o valor da reflexão e das crenças na educação.

2.1.1 Breve histórico da educação no Brasil e na Bahia

*Só existirá uma democracia no Brasil no dia em que se montar
no Brasil a máquina que prepara as democracias.
Essa máquina é a da escola pública.*

Anísio Teixeira (Educador)

A escola surge com o desenvolvimento do cristianismo na Antiga Europa para uma educação que salvaria almas, perdurando até o final do século XIX, quando Émile Durkheim começou a ligar educação e sociedade. Foi institucionalizada na era da revolução Industrial a fim de sistematizar o conhecimento construído pela humanidade ao longo de sua história.

No Brasil, a história da educação tem início no ano de 1549, com a chegada dos jesuítas, primeiros educadores do país, que não trouxeram somente a moral, os costumes e a religiosidade européia, trouxeram também os métodos pedagógicos, que funcionou durante mais de 200 anos.

Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, pouca coisa restou de prática educativa no Brasil, iniciando-se uma grande lacuna no cenário educacional, não preenchido por mais de cinco décadas. Se existia alguma coisa bem planejada e estruturada em termos de educação, o que se presenciou após a saída dos jesuítas foi uma grande desordem no cenário da educação e cultura do país (BELLO, 2001).

Com a chegada da Família Real, em 1808, a educação e a cultura tomaram um novo impulso com a inauguração de instituições culturais e científicas, de ensino técnico e dos primeiros cursos superiores. A educação, porém, continuou a ter uma importância menor. Os professores eram nomeados por indicação e geralmente não tinham preparação para a função, já que eram improvisados.

Após a proclamação da Independência do Brasil (1822), foi outorgada a primeira Constituição Brasileira, cujo Artigo 179 afirmava que a *instrução primária era gratuita para todos os cidadãos*. Até a Proclamação da República (1889), muito pouco foi feito pela educação brasileira, embora o Imperador D. Pedro II, quando perguntado que profissão escolheria caso não fosse Imperador, afirmou que gostaria de ser "*mestre-escola*" (BELLO, 2001).

Em 1934, a segunda Constituição Brasileira determina, pela primeira vez, que *a educação é direito de todos*, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. Esta Constituição consignou avanços significativos na área educacional, incorporando muito do que havia sido debatido em anos anteriores. Em 1937 instaurou-se o Estado Novo, impondo ao país uma constituição autoritária, registrando-se como consequência um grande retrocesso na educação brasileira.

No período compreendido entre 1945 a 1964, o sistema educacional brasileiro passou por mudanças relevantes, destacando-se entre elas o surgimento da atual Coordenação do Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (Capes), a instalação do Conselho Federal de Educação, as campanhas e movimentos de alfabetização de adultos, além da expansão do ensino primário e superior, como também grande movimento em defesa da escola pública, universal e gratuita, que o movimento de 1964 interrompeu.

Com as aprovações das Leis 5.540/68 (Reforma do Ensino Superior) e 5.692/71 (Reforma do Ensino Básico), foram introduzidas mudanças significativas na estrutura dos ensinos fundamental, médio e superior. Com a efetivação da Lei Federal nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição, consolidou-se o dever do poder público para com a educação pública.

A LDB passa, portanto, a cuidar da organização curricular, reafirmando o princípio da base nacional comum com os Parâmetros Curriculares Nacionais

(PCNs), desde esse período (1996) perdurando até os dias atuais (2010), com algumas reformas em seus artigos.

Na Bahia, a educação pública formal, como em todo o Brasil, só acontece com a escola jesuítica, sendo em Salvador (BA) que edificaram a primeira escola elementar brasileira, no ano de 1549. Só quase um século depois da expulsão desses padres (1842) é que começaram a surgir outras escolas, como a Escola Normal da Bahia, que passa a formar professores do ensino elementar, hoje ensino básico.

Passados 168 anos da expulsão dos jesuítas, encontra-se em Salvador (BA), englobando Região Metropolitana, um total de 301 instituições de ensino da rede estadual. Em todo o Estado da Bahia o número é aproximado de 1.600 colégios estaduais, 48 mil professores na ativa e 37 mil aposentados (PORTAL..., 2010).

Apesar do progresso quantitativo de colégios e profesoeres e dos avanços da área educacional, desde a saída dos jesuítas ficou uma lacuna que nenhuma tecnologia ainda conseguiu superar.

No início do século XX, com as crescentes industrialização e urbanização, surge um movimento de um grupo de intelectuais brasileiros que começa a se interessar pela educação, como elemento central para remodelar o país. Esse grupo via no sistema estatal de ensino o único meio efetivo de combate às desigualdades sociais.

Esse movimento, que se chamou de *Escola Nova*, passou a ganhar força nos anos 1930, principalmente após a divulgação, em 1932, do *Manifesto da Escola Nova*, que pregava a universalização da escola pública, laica e gratuita. Dentre os nomes que compunham o citado grupo e assinaram o manifesto constava o do educador e vanguardista educacional Anísio Teixeira.

Considerado o principal idealizador das grandes mudanças que marcaram a educação brasileira no século 20, Anísio Teixeira (1900-1971) foi pioneiro na implantação de escolas públicas de todos os níveis, que refletiam seu objetivo de oferecer educação gratuita para todos.

Como teórico da educação, ele não se preocupava em defender apenas suas idéias. Muitas delas inclusive foram inspiradas na filosofia de John Dewey, de quem foi aluno ao fazer um curso de pós-graduação nos Estados Unidos. Suas idéias marcaram profundamente a história da educação da Bahia e molda o sistema de ensino e suas instituições.

A reforma de ensino de 1925, influenciada por suas ideias, trouxe grandes mudanças no ensino estadual baiano, como a do ensino público que passou a ser composto por ensino primário e ensino secundário.

A educação pública escolar na Bahia, de acordo com a LDB, Lei nº 9.394/96, Art. 21º, compõe-se de ensino básico (que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e médio) e ensino superior. A educação profissional é tratada em capítulo especial, no corpo da referida lei.

As instituições de ensino público na Bahia são basicamente atendidas pelo município e Estado. O município, conforme a Lei nº 9.394/96, Art. 11º, oferece a educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental. Consta no parágrafo único dessa lei e desse artigo que os municípios poderão optar por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

Ao Estado, conforme a Lei nº 9.394/1996, Art. 4º, cumpre a oferta dos ensinos fundamental, médio e educação de jovens e adultos, conforme redação fornecida pela Lei nº 12.061/2009, que altera incisos da Lei nº 9394/1996, para assegurar o acesso de todos os brasileiros interessados no ensino básico público.

Embora a Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, tenha afirmado que a valorização do professor seja requisito para a garantia de ensino de qualidade, a desvalorização docente parece fato que já se constitui em um processo que se perpetua na Educação.

2.1.2 Educação na modernidade

*A reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento,
e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino.*

Morin (2009)

A educação constitui-se em ser um sistema estruturado que engloba um conjunto de princípios, normas e funções para consolidar o processo de conhecimento, planejamento, produtividade e perspectiva empreendedora educacional, sendo parte indispensável para tornar as sociedades mais igualitárias, solidárias e integradas. Lorieri (2002) conceitua educação como

[...] conjunto de modificações que ocorre em qualquer pessoa, com base nas relações que estabelece com outras pessoas. Tais relações são sempre mútuas, recíprocas. Talvez não seja possível sair de qualquer inter-relação humana sem nenhuma modificação. Por isso, pode-se afirmar que todas as pessoas educam as pessoas (LORIERI, 2002, p. 27).

Esse conceito de Lorieri (2002) recorda um discurso de Paulo Freire (1987, p. 79) quando ele declarou que “os homens se educam em comunhão”, já evidenciando sua proposta dialógica para o contexto da educação. Os estudos de Hargreaves (2008) afirmam que desde o surgimento da educação escolar e de sua difusão pelo mundo, espera-se que a educação salve a sociedade.

Nessa concepção, a escola surge e permanece como espaço de aquisição e compartilhamento do saber, local de transmissão e manutenção da memória social, estabelecido pelas e nas relações, cuja função ainda é de formar cidadãos, ofertando-lhes os ensinamentos necessários para viver em um mundo de evoluções.

A aquisição desses conhecimentos e saberes constituem elementos básicos para que as pessoas consigam conviver em ambientes de informações e tenham capacidade para processá-las, selecionando o que é realmente relevante, descartando o que não o é e continuar aprendendo.

O ensino no século XXI é tecnicamente mais complexo e mais abrangente, impelindo os professores a tornarem-se mais comprometidos e permanentemente engajados na busca, no aprimoramento, no autoconhecimento e na análise da própria aprendizagem profissional.

Hargreaves (2008) pontua que os professores não podem mais se refugiar nos pressupostos básicos da era profissional, de que o ensino é difícil em termos gerenciais, mas simples em termos técnicos, de que uma vez que se esteja qualificado para ensinar, se conhecerá os elementos básicos de ensino.

Ensinar não é mais só transmitir conhecimentos e competências, é algo que se desenvolve no dia-a-dia, melhorando por conta própria, por meio de tentativas e erros, nas próprias aulas; ensinar é ter *presença*, é não passar despercebido. Freire contribui com esse debate ao afirmar que

[...] a responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande... Sua presença na sala é de tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos. E o pior talvez dos juízos é o que se expressa na “falta” de juízo. O pior juízo é o que considera o professor uma *ausência* na sala (FREIRE, 1999, p. 73).

Desde os anos 70, século XX, o modelo tradicional de ensino começou a ser substituído, embora vagarosamente, pelas ideias de John Dewey, Maria Montessori, Paulo Freire, Anísio Teixeira, Piaget, Vigotski e de outros grandes estudiosos da Pedagogia, que com suas teorias começaram a influenciar o “ideário dos professores”. O “aprender a aprender” deixou marcas profundas. Ensinar conteúdo já não era mais tão importante, o importante era “independentizar o aluno” (ZAGURY, 2009, p. 41).

Essa dimensão assume hoje, século XXI, uma preeminência especial, no amanhecer de um novo século, época de rápida mudança que afeta todas as áreas e ameaça apagar os pontos de referência da tarefa docente do professor tradicional.

As transformações sociais desse mundo moderno, provocadas por novos conceitos, bem como as exigências do mundo globalizado, exigem que o desenvolvimento permanente dos profissionais da educação seja fator imprescindível para que estes construam um mundo no qual a formação acadêmica seja direito de todos.

O ensino, como uma especificidade humana, é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valor que exige posturas éticas, políticas e pedagógicas, saber e conhecimento científico, pedagógico dos professores, como também criatividade, sensibilidade e afetividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares.

O trabalho docente tornou-se impregnado de intencionalidade, pois visa não apenas à formação educativa, por meio de conteúdos, habilidades e competências, mas também à formação humana, de pensamento e ação, inclinados ao afeto e cuidado com o outro, pelo exemplo e estima. Freire comunga com essa ideia ao afirmar que:

Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho (FREIRE, 1999, p. 108).

Na perspectiva freireana, o professor torna-se o ponto de referência para orientar seus alunos no processo de aquisição de conhecimento, e, como agente das inovações por excelência, ele aproxima os alunos do pensar político, das descobertas, da afetividade e das informações orientadas para a aprendizagem.

Nesse sentido, Lorieri (2002) adverte que é preciso ter bem claro que professores se pretende formar para atuarem no contexto da sociedade, marcada por determinações históricas específicas, pois os professores são profissionais essenciais nos processos de mudança das sociedades.

Por isso, Lorieri (2002) ainda acresce ser preciso investir na formação e no desenvolvimento dos professores, uma vez que são eles que contribuem com seus saberes, seus valores, suas experiências, nessa complexa tarefa de melhorar a qualidade social da escolarização.

Na sociedade moderna urge que o professor se veja e se perceba professor e o seu papel em meio à complexidade que é educar. A função de transformador e atuante no contexto de ensino da escola também deve ser desempenhada por este profissional, ainda que essa transformação seja de pequeno alcance, pois compete-lhe estimular a visão crítica do aluno e implantar em sala de aula uma postura de constante questionamento, reflexão e afetividade.

Se o horizonte da escola é a busca da construção da cidadania, serão procuradas respostas sobre o caminho a seguir com os alunos, em teorias libertadoras, que trilhem os espaços da construção de conhecimentos de forma autônoma e solidária.

Refletir sobre a prática da educação é ter como objetivo gerar mudanças e reformas no ensino, na metodologia docente, é integrar o novo e transformar a sala de aula em espaço gerador de conhecimento, atenção e cuidado com o outro.

Conforme Morin (2009, p.20), “a reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino”. Só que para mudar, o ser humano necessita alterar quem ele é e como interage com o outro. E nem sempre o professor está disposto a essa mudança, à reforma, como tanto apregoa Morin (2009), porque ela traz consigo ansiedade, incerteza, medo, crenças, mudanças de hábitos e costumes, dentre outros novos desafios.

Na concepção do paradigma moriniano, muitos professores estão envolvidos pela morosidade, pela rotina, subserviência e embrutecimento. Mas o próprio Morin (2009) sabe que essa transformação não pode acontecer de maneira rígida ou ortodoxa, ela deve ser natural e progressiva. Para tanto, Morin (2009) considera que o professor, individualmente, deve ir à busca da formação necessária para essa prática renovadora e cultivar-se sempre. Deve ser um autodidata, partindo do estudo do que ele chama de novo tipo de ciência: novas ciências sistêmicas.

Barros e Brighenti (2004) ressaltam que se carece realmente de mudanças, partindo do princípio que no espaço e tempo de sala de aula, as informações devem ser compartilhadas entre aluno e professor, em um autêntico processo de ensino-aprendizagem, cuja relação só é possível se houver relação entre eles; e como propõe Barbier (2002), se for possível sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para assim compreender as atitudes e comportamentos que circulam no ambiente escolar.

Para Demo (2000), a prática docente deve estar comprometida com a formação da competência humana; um processo no qual a aula, presencial ou virtual, torna-se um expediente secundário e quando é meramente reprodutiva é capaz de assassinar a autonomia.

Demo (2000) nunca acreditou em um processo de ensino-aprendizagem frio, mecânico. Ele defende que o professor deve estar sempre disposto a aprender continuamente e através de suas experiências propiciar ao aluno ser o construtor de seu próprio conhecimento.

A influência do professor, não importam os meios, deve almejar que os alunos sejam capazes de lidar crítica e criativamente com o conhecimento, em direção aos processos de aprendizagem, que não só o ambiente escolar proporciona, mas todos em que os educandos circulam.

Hoje, 2010, não há como continuar aceitando a palavra *transmissão* na educação, uma vez que ambos, aluno e professor, são portadores de saberes prévios de sua relação com o meio.

2.1.3 Profissão docente e afetividade

Ensinar exige querer bem aos educandos.

Paulo Freire

O professor, no novo paradigma educacional, deixou de ser aquele que 'transmite' conhecimento, para ser aquele que se determina a construí-lo conjuntamente com o aluno, compartilhando sua sabedoria e sua experiência, que nada mais é do que a aplicação prática do conhecimento construído.

O docente tem papel importantíssimo no processo educacional, pois é o profissional do magistério que fomenta em seus alunos o desejo de crescer, de

aprender cada vez mais, de enfrentar os problemas educacionais e vencer as batalhas que surgirem ao longo do caminho, propiciando, por meio da interação diária, equilíbrio, disciplina, responsabilidade, afeto, conhecimento e consciência em um contexto no qual cotidiano e científico se entrelaçam.

Para Luckesi (1991) cabe a este profissional descobrir, efetivamente, como ser sujeito em diálogo com a realidade e com o aluno; ao aluno fazer-se sujeito em diálogo com o professor, com os demais companheiros, com a realidade social política, econômica e cultural, para que na busca de interação seja construída a universidade, que jamais poderá existir sem professor e aluno, ambos voltados para a criação e construção do saber engajado, por isso transformado.

Segundo Zagury (2009, p.25), “ser professor nunca foi uma tarefa simples”. No entanto, com a velocidade das inovações, como resultado das transformações sociais, tecnológicas e relacionais, novos elementos tornaram o trabalho do professor ainda mais complexo e para muitos os impactos de novos eventos na ciência da aprendizagem tem significado aprender a ensinar diferente da forma com a qual foram ensinados como alunos.

Ser professor, face a essas exigências impostas no exercício da profissão e adquirir o perfil que atenda a demanda dessa modernidade, exige uma diversidade de saberes que vão muito além de uma formação acadêmica. O exercício da docência, no panorama educacional, requer uma gama de qualidades pessoais que possam contribuir para uma prática de ensino motivadora e qualificada.

Desde a última década do século XX, os cursos da área de educação para formação docente passaram a ser considerados estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional de professor. Com todas as dificuldades que os professores enfrentam, reformas devem ser feitas na formação inicial, tendo a prática reflexiva, participação crítica, responsabilidade cidadã e afetiva como fios condutores.

A formação docente é um processo permanente que envolve a valorização identitária e profissional dos professores, pois a sala de aula precisa de profissionais bem preparados, motivados, valorizados, bem remunerados e com formação pedagógica atualizada.

Para tanto, o professor deve ter atitude reflexiva na sua ideologia, inserida em sua identidade profissional, senso de responsabilidade com a cidadania como

mola propulsora para atuação na comunidade escolar. Essas ações são responsáveis para que ele se sinta membro de uma profissão e responsável por ela.

Para além das atitudes ideológicas, educar é a tentativa de aproximação do processo subjetivo de cada ser humano, das relações de comunhão e harmonia, assim como ensina Paulo Freire (1987, p.79): “já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Neste viés de explanação, Morin (2009, p.16) adverte sobre os cuidados que se deve ter na maneira de transmitir e articular o conhecimento: “devemos, pois, pensar o problema do ensino, considerando, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros”.

Com esse discurso de Morin (2009), faz-se notar que o papel do professor já não é mais o de transmissor do conhecimento, mas, de sabedoria, que nada mais é do que a aplicação prática do conhecimento construído e de um aprendizado transformado.

O profissional da educação precisa alinhar à sua atitude pessoal elementos que façam emergir carisma e criatividade no fazer pedagógico, mas ele também é um ser em construção, inacabado, em constante aprendizado e mutação. Contribuindo com esse pensamento, ASSMANN (1998) afirma que

[...] aprende-se a vida inteira e por todas as formas de viver. Processos cognitivos e processos vitais se encontram. Cada ser para existir e para viver tem que se flexibilizar, se adaptar, se re-estruturar, interagir, criar e coevoluir. Tem que se fazer um aprendiz. Caso contrário morre. Assim ocorre também com o ser humano (ASSMANN, 1998, p.11).

A sociedade tem exigindo do profissional professor mudança do papel de informante, que mantém relações estritamente cognitivas com os conteúdos das disciplinas, para o de construtor de conhecimentos e cujo desempenho seja um estimulador da produção cognitiva dos próprios alunos.

Para tanto, ele necessita realizar opções e posicionamentos perante a vida e o mundo que se refletem nos conceitos de conhecimento, ciência, ensino e educação, como também necessita que sua trajetória seja um constante 're-formular', 're-pensar' de inferência intencional nas circunstâncias socioculturais.

Para ter sucesso profissional o professor precisa conhecer, dominar e articular os vários elementos que compõem o seu trabalho, como também possuir

um conjunto de saberes, um arsenal de conhecimentos, que abarque um conjunto de compreensões, habilidades, afetos e disposições necessárias para sua atuação.

Libâneo (2001, p. 63) ao referir-se à profissionalidade docente, define-a como “conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor, uma professora”. Ou seja, a profissionalidade docente representa um conjunto de conhecimentos, explícitos e tácitos, teóricos e práticos, requeridos para o exercício profissional, como as competências, habilidades e atitudes que permitem aos profissionais da educação exercer adequadamente sua profissão.

Assim, a sala de aula surge como um fenômeno social e complexo, que abriga uma diversidade de ânimos, culturas, sentimentos, classes sociais e econômicas: um espaço heterogêneo e, por isso, o lugar ideal para iniciar a reforma da mentalidade (MORIN; MOIGNE, 2000). Nesse sentido, o professor se permitirá dinâmicas educativas de interação em sala de aula, para que duas pessoas que nela se encontram, professor e aluno, saiam modificados.

Freire (2004, p.87) declara que “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”. Ambos, assim, tornam-se sujeitos do processo em que crescem juntos no qual os argumentos de autoridade já não valem.

Na concepção de Maturana (2002), o ser humano vive uma cultura que desvaloriza as emoções em função de uma supervalorização da razão. Em suma, toca-se em um ponto que poucos educadores têm coragem de afirmar, mas que está implícito no ato de educar, e que talvez seja o único ponto que pode fazer, realmente, diferença na educação, que é a afetividade nas relações escolares.

Para Libâneo (2004), os aspectos socioemocionais cooperam para a relação professor-aluno. As questões da afetividade, entendida como capacidade de empatia, cuidado, respeito mútuo, conhecimento e atenção se constituem como competências básicas de professores, para que torne possível o desenvolvimento de boa relação pedagógica no ambiente escolar.

Para Freire (1999), a atividade docente é uma atividade de caráter afetivo e formação científica, juntamente com o esclarecimento político dos educadores e na formação docente deve estar presente, além da prática da criticidade, a valorização das emoções no ambiente escolar.

Freire (1999) defende uma proposta de humanização do professor, como norteador do processo sócio-educativo, para a construção de uma consciência

crítica, enfatizando alguns aspectos fundamentais como: amor, simplicidade, humanismo, bom senso, ética, alegria e esperança, em que a teoria deve ser adequada à prática cotidiana do professor, que passa a ser um modelo influenciador de seus educandos.

Para tal realização, Freire (1999) sugere uma prática educativa com conhecimento técnico científico e afetividade por parte do educador, para que este tenha liberdade, autoridade e competência no decorrer de sua práxis docente. Na sua visão, educador e educando necessitam de estímulos que despertem a curiosidade e em decorrência a busca para chegar ao conhecimento. Ele ainda ensina que

[...] querer bem não significa que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico (FREIRE, 1999, p. 159, 161).

A proposta de Paulo Freire (1987), por novas estratégias de educação, seja talvez um apelo para o professor buscar novas formas de ensinar e atuar no âmbito educacional.

Para Kenski (1998), ser agente da memória educativa é talvez o principal papel do professor em todos os tempos. E o domínio do conhecimento em sua área de atuação provido de carisma são pontos básicos de sua ação profissional.

Ser professor, em face de exigências sociais e profissionais que são impostas no exercício da profissão, requer uma diversidade de saberes que vão muito além de uma formação acadêmica. A sua voz é sua determinação, é a forma como ele lida com a formação pessoal e profissional, mesmo com todos os problemas que envolvem o mundo da educação.

O exercício da docência, no panorama educacional atual, requer uma gama de qualidades pessoais que possam contribuir para uma prática de ensino qualificado, garantindo a professores e alunos, nas atividades de aula, a expressão dos seus anseios, afetos e motivações surgidos naturalmente dentro das relações construídas na convivência escolar.

Qualificar e participar de eventos para fortalecer a formação profissional e também propiciar a reconstrução de conceitos úteis à prática docente, além de estimular a reflexão acerca do fazer pedagógico, é um passo imprescindível para o

desempenho dessa tarefa. Mas não se esgota nisso, para além, há a necessidade de gostar de ensinar, pois gostar motiva, faz realizar sonhos.

2.1.4 Valor da reflexão e crenças na educação

Muitas das crenças manifestadas pelos professores acerca do ensino pareceram ter mais a ver com uma adesão a um conjunto de doutrinas abstractas do que com uma teoria pedagógica operatória.

Thompson (1982)

Na concepção de Dewey (1959), a reflexão é um processo ininterrupto, cujo objetivo é a transformação de atitudes através da tomada de ações. Sob a perspectiva vygotskyana (2000), a reflexão está ligada à ideia de autoconsciência. Ser reflexivo, para Lorieri (2002), é ter o hábito de retornar aos próprios pensamentos para pensá-los novamente e assim aprimorá-los.

Tomando como base a visão desses três teóricos acerca da reflexão, torna-se preponderante o seu papel e sua utilização nos estudos de formação de educadores. No processo de construção do conhecimento, no qual o meio afeta o indivíduo e o indivíduo o meio, é de extrema valia não só o incentivo a reflexão, mas também momentos especiais em que esta é praticada

Em uma realidade como a do século XXI, onde tudo é convite à rapidez, ao imediatismo, tem que haver convites ao contrário e exercícios que induzam ao hábito da reflexão e do pensar, para tornar o trabalho dos educadores mais consistente, mais aprimorado à realidade desse novo século no ambiente escolar.

O ato de pensar é por si mesmo um método de experiência inteligente (DEWEY, 1959). Mas não se pode deixar de notar que em todo o conhecimento intervêm crenças, porque existe um ponto em que a racionalidade humana não consegue alcançar e adentra neste mundo, sem o qual o ser humano ficaria estático.

Bem (1973) divide os fundamentos psicológicos das crenças e atitudes na educação em quatro fatores: *cognitivos, emocionais, comportamentais e sociais*, cuja fundamentação encontra-se em quatro atividades humanas: pensar, sentir, comportar e interagir.

De acordo com Bem (1973), coletivamente as crenças de um homem formam a compreensão de si mesmo e de seu meio e funcionam como um filtro, um tipo de processador que medeia a relação do indivíduo com o mundo, enquanto se encontra em estado consciente, fazendo uso de sua inteligência. Nesta perspectiva, uma outra característica importante das crenças, que é a sua resistência no tocante às modificações, mesmo quando a mudança se faz necessária.

As crenças fazem parte dos julgamentos, decisões e comportamento dos seres humanos, e como há distinção entre conhecimento e crenças, quando uma informação não está disponível, quando lhes falta o conhecimento, as pessoas utilizam as suas crenças para se guiarem em suas decisões.

Muitas vezes, apesar das pessoas terem adquirido, através de interação social, conhecimento suficiente para lidar com determinada situação, as crenças, arraigadas que estão em seu sistema de valores, não permitem que as pessoas se guiem pelo conhecimento.

Resultando em certa dificuldade de estabelecer os limites que separam os conceitos de conhecimento e crença; porém, mais importante que fazer a distinção entre o que é crença ou conhecimento, é saber como esses afetam os processos de tomada de decisão dos professores, no processo de ensino-aprendizagem.

Por isso, faz-se importante criar situações em sala de aula para gerar problemas capazes de serem ocasionadores, já não mais de crença, mas da reflexão e do pensamento investigativo, na concepção de que o pensamento e a reflexão são entendidos como criação, como um novo olhar que é lançado sobre aquilo que é apresentado na sala de aula.

No entanto, enveredar o olhar para a sala de aula, com o quadro de precarização presente nas escolas públicas, finda por distanciar o educador da sua práxis pedagógica para aportar na educação formal, com todas as dificuldades e desprestígio que o ensino moderno herdou. Infelizmente a função que a educação tradicionalmente desempenha na sociedade, não se preocupa com a melhoria da capacidade de pensar e refletir nem de alunos nem professores.

Nos rastros do pensamento complexo, a proeminência é para o fato de que, no lugar do professor seguro, baseado em certezas absolutas, fundado no pensamento tradicional, está hoje um sujeito interrogante, que diante desse mundo belo/horrível, em acelerada transformação, tenta encontrar um novo ponto de apoio, para a nova ordem, em meio às dúvidas e incertezas que permeia a educação.

Com o saber construído nas reflexões e crenças há a necessidade de transformar o mundo, porque assim os homens se descobrem como seres históricos. Encontra-se aqui um dos pontos mais fulgurantes da aprendizagem reconstrutiva: não se pode questionar sem ser questionado, não se pode arrumar consciência crítica sem tê-la, não se pode avaliar sem ser avaliado. A coerência da crítica está na autocrítica e o professor que sabe pensar, sabe, sobretudo, que sabe pouco.

Para a reflexão docente não é mister organizar-se de maneira excepcional, apenas de uma forma atenta às práticas, consciente de que a 'reflexão' não pode entrar em sua vida 'apenas de vez em quando', mas como uma atitude que permeará nas suas aulas cotidianamente, pois os professores fazem parte do processo da realidade e, nela, são agentes transformadores.

2.2 MOTIVAÇÃO HUMANA

O capítulo em pauta apresenta teorias e conceitos de motivação, vistos sob as óticas da pedagogia, administração, psicologia, como também da ótica docente. Mostra as fases da trajetória profissional relacionadas com motivação e também aborda motivos que explicam a desmotivação de professores.

2.2.1 Motivação e seus conceitos

A motivação é uma função do crescimento a partir da obtenção de recompensas intrínsecas por um trabalho interessante e desafiador.

Herzberg (1997)

Ao longo dos anos, foram criadas várias teorias para explicar o funcionamento da força que impulsiona o indivíduo a alcançar objetivos e determinar níveis de seu desempenho pessoal e profissional. Considerando a dimensão e a diversidade de fontes que abarcam essas teorias, no que tange ao conceito de motivação, será feita uma amostra de alguns dos conceitos encontrados na literatura sobre esse tema com os mais variados autores.

Etimologicamente, o termo “motivação” significa “ação de pôr em movimento”, é derivado da palavra latina *movere*, que significa mover. Segundo o dicionário (FERREIRA, 2004, p. 507), seu sentido semântico traz a apropriação de “exposição de motivos ou causas; intenção ou objetivo de alguém, quando realiza

certa ação; conjunto de fatores psicológicos diversos que determinam o comportamento de uma pessoa”.

Na ótica da pedagogia, a motivação pode ser encarada como um conceito originado da "interação do homem com o mundo, sofrendo e provocando modificações, constituindo-se num fator fundamental em seu processo de desenvolvimento" (NIMITT & PINTO, 2008, p.159).

Na concepção da pedagoga e mestra em administração Sylvia Vergara, motivação é "um processo que se configura no fluxo permanente da vida, é intrínseca, tem caráter de continuidade. [...] As pessoas não podem motivar as outras, mas apenas incentivá-las, estimulá-las e provocar-lhe a motivação. [...] A pessoa é que se motiva por si própria" (VERGARA, 1999, p. 41-42). Ela ainda afirma que

[...] a razão de algumas pessoas se sentirem altamente motivadas para realizar determinadas tarefas que as outras parecem enfadonhas, desinteressantes, ilógicas, sem parâmetros ou desprovidas de glamour é em razão das pessoas terem valores, necessidades, interesses, organização familiar, social, cultural e formação profissional diferentes, enfim, uma história de vida diferente que condiciona as motivações (VERGARA, 1999, p. 43).

Visto na perspectiva de Vergara (1999), motivação é uma força, uma sinergia que impulsiona a pessoa na direção de algo, nascendo das necessidades interiores. Quando autores de determinados *best-sellers* falam em automotivação, para Vergara (1999), eles estão cometendo um pleonasma, uma redundância, um equívoco, já que a palavrinha “auto” está sobrando, uma vez que a motivação é intrínseca.

Na perspectiva da Administração, o conceito de motivação para Maximiano (2007, p. 177), “é a energia ou força que movimenta o comportamento e que tem três propriedades”:

- a) direção: consiste no objetivo do comportamento motivado ou na direção para a qual a motivação leva o comportamento;
- b) intensidade: é a magnitude da motivação (refere-se a quanto esforço a pessoa despende; este é o elemento a que mais se refere quando o assunto é motivação);

- c) permanência: refere-se a duração da motivação (os indivíduos motivados se mantêm na realização da tarefa até que seus objetivos sejam atingidos).

Para Maximiano (2007, p. 178), “a motivação é específica”. Uma pessoa motivada para trabalhar pode não ter motivação para estudar ou vice-versa. Assim, não há uma regra de motivação que impulse uma pessoa a ter sempre disposição para tudo. Por isso que as diferenças de uma pessoa para outra influem quanto à *duração, intensidade e predominância* de uma necessidade sobre as demais, por haver uma finalidade em todo comportamento humano, uma vez que esse comportamento é orientado para algum objetivo.

Baseando-se nos pressupostos de Chiavenato (2000, p. 301-302), “a motivação representa a ação de forças ativas e impulsionadoras: as necessidades humanas”. Conforme seus estudos, podem ser definidas três suposições relacionadas entre si para explicar o comportamento humano, das quais a análise é válida, pois elas estão intimamente relacionadas com o processo de motivação (CHIAVENATO, 2000, p.302):

- a) o comportamento humano é causado por estímulos internos ou externos, existindo uma causalidade. Tanto a hereditariedade como o meio ambiente influem decisivamente sobre ele;
- b) o comportamento humano é motivado, havendo uma finalidade para tal. Ele não é causal, nem aleatório, mas sempre orientado e dirigido para algum objetivo;
- c) o comportamento humano é orientado para objetivos pessoais, existindo sempre um impulso, desejo, necessidade ou tendência que serve para designar os seus motivos.

De acordo às suposições de Chiavenato (2000), sempre haverá algum objetivo (implícito ou explícito) que orientará o comportamento das pessoas.

Na perspectiva da psicologia, o conceito de motivação é um “conjunto de mecanismos biológicos e psicológicos que possibilitam o desencadear da ação, orientação, intensidade e da persistência: quanto mais motivada a pessoa está, mais persistente e maior é a atividade” (LIEURY & FENOUILLET, 2000, p.9).

A psicologia clínica conceitua motivação como "aspecto intrínseco às pessoas; ninguém pode, por isso mesmo, motivar ninguém". Sendo que a motivação específica para o trabalho depende do sentido que se dá a ele, já que "as

pessoas não fazem as mesmas coisas pelas mesmas razões" (BERGAMINI, 1999, p. 24,26).

Bergamini reitera uma afirmação de Vergara (1999) quando afirma que: "aos poucos vai-se tornando viável entender que não é possível motivar quem quer que seja. As pessoas já trazem dentro de si expectativas pessoais que ativam determinado tipo de busca de objetivos" (BERGAMINI, 1997, p. 32).

No âmbito da psicologia organizacional, Robbins (2005, p. 342), conceitua motivação como a "disposição de exercer um nível elevado e permanente de esforço em favor das metas da organização, sob a condição de que o esforço seja capaz de satisfazer alguma necessidade individual". Ou seja, é estar o indivíduo constantemente em estado de ânimo para realizar seus serviços de forma satisfatória, atendendo aos objetivos da organização como também a sua satisfação pessoal. Robbins ainda reitera que:

Na vida prática, os executivos pouco experientes freqüentemente rotulam seus funcionários desmotivados como preguiçosos. Esse rótulo presume que o indivíduo é sempre preguiçoso ou desmotivado. Nosso conhecimento sobre motivação nos diz que isso não é verdade (ROBBINS, 2002, p. 61).

Visto sob a ótica da psicologia comportamental, Davis e Newstrom (1992) afirmam que os fatores motivacionais, como realização e responsabilidade, estão diretamente relacionadas com o trabalho em si, enquanto que o desempenho do trabalhador, seu reconhecimento e crescimento estão por ele assegurados.

Tendo por base esses conceitos de motivação, percebe-se que eles concatenam quanto à força, energia, sinergia e esforço que refletem nas atitudes que as pessoas têm em suas vidas, e nesse sentido, os motivos humanos ativam o organismo, orientam e reforçam sua conduta, visando atingir de forma satisfatória seus objetivos, guiados por interesses, necessidades, valores, desejos e expectativas que se constituem num desafio constante.

As ideias sobre motivação evoluíram das primeiras abordagens, que buscavam um modelo para motivar o indivíduo, para as mais contemporâneas, que percebem que a motivação decorre da interação entre fatores individuais e ambientais. Com isso, o termo *motivação* deixou de ser um conceito científico para entender o homem, transformando-se em instrumento para influenciá-lo no seu comportamento no ambiente de trabalho.

Devido à complexidade que emana à *motivação*, esse tema tem trazido grandes preocupações para as organizações como um todo. Com a globalização e com os avanços da tecnologia, como a internet, a modernização das máquinas e de seus equipamentos, dentre outras ferramentas que auxiliam o trabalhador, tornou muito difícil para as organizações estimularem seus trabalhadores com abonos salariais, folgas mensais e décimo terceiro salário, dentre outros benefícios oferecidos.

As organizações, de uma forma geral, têm buscando alternativas para fazer com que seus trabalhadores se mantenham “motivados” nos seus postos de trabalho. Para tanto, têm se calcado em importantes teóricos e pesquisadores reconhecidos, para lhes orientar com estratégias, consultorias e dinâmicas no que se refere à motivação do comportamento dos trabalhadores nas organizações.

No que tange à área da educação, não foi apresentada nenhuma alternativa pela organização escolar, por intermédio da Secretaria de Educação da Bahia (SEC), para seus profissionais, nem demonstrada preocupação e investimento para o tema motivação docente.

Conforme visto nos conceitos citados, o meio ambiente influi sobre o comportamento das pessoas, e como esse é movido para alguma finalidade, um passo para a evolução do comportamento do professor em sala de aula é identificar suas necessidades e construir estratégias automotivacionais que possam assegurar-lhe referenciais de metodologias e dinâmicas para enriquecer a prática docente.

O professor, no seu processo motivacional, tem sua atenção dirigida ao seu desempenho na atividade de sala de aula, objetivando a aprendizagem dos alunos, sob uma contingência particular. As suas peculiaridades, objetivos e a maneira de atingi-los determinarão os fatores em cuja satisfação motivacional esse professor se encontra.

Como o foco desta pesquisa é a *motivação docente*, a pesquisadora sentiu necessidade de averiguar o significado de motivação na perspectiva dessa categoria, conforme se evidencia na próxima seção.

2.2.2 Motivação sob a perspectiva docente

Para que se compreenda o comportamento dos docentes em sala de aula, tornou-se pertinente o conhecimento do significado da expressão *motivação* por

eles. Portanto, nesta seção será percorrido o conceito de motivação, visto sob a ótica de professores do ensino básico da rede pública estadual, da cidade de Salvador (BA). Professores responderam o questionário e os quinze conceitos apresentados representam a opinião da categoria. A relação com os conceitos de todos os professores encontra-se no quadro 13, no Apêndice H.

Professor 1: Motivação é ter entusiasmo em dar aula

Professor 2: Motivação é o professor amar o seu labor.

Professor 3: Motivação é o que eu vivo em sala de aula.

Professor 4: Motivação é procurar inovar nas aulas.

Professor 5: Motivação é o desejo e a satisfação em dar aula.

Professor 6: Motivação é acordar numa boa e sair para escola.

Professor 7: Motivação é enfrentar uma sala de aula sem estresse.

Professor 8: Motivação é o professor fazer o que gosta e fazer com amor.

Professor 9: Motivação é desejo, vontade, esforço, desafio, sonho, esperança no aluno.

Professor 10: Motivação é estar em ambiente agradável entre alunos e colegas.

Professor 11: Motivação é o ato de realização da minha profissão, tendo como alvo o processo de aprendizagem dos meus alunos.

Professor 12: Motivação é ter a liberdade para desenvolver um bom trabalho com alunos.

Professor 13: Motivação é perceber o interesse do aluno e reconhecimento do trabalho do professor.

Professor 14: Motivação é ter alegria na execução das atividades com os alunos e acreditar que seus objetivos serão alcançados.

Professor 15: Motivação é uma força que dá vontade de ir para a sala de aula, por perceber que contribuo para a transformação e formação dos alunos da escola pública.

Motivação é algo que está associado ao comportamento humano. Dentro dessa perspectiva, os conceitos que os professores atribuíram à motivação, no âmbito educacional, são percebidos como procedimentos de *amor, alegria, desejo, liberdade, prazer, desafio, inovação, entusiasmo* relacionados a um ambiente agradável de trabalho.

Cada expressão dessas encontrada nos conceitos dos professores é carregada de significados que revelam que a motivação é essencial para a sua vida profissional e está relacionada com a forma como eles encaram o seu papel na sala de aula, fazendo-se compreender que além dos aspectos cognitivos, a aprendizagem envolve também aspectos afetivo-relacionais.

Em razão das peculiaridades humanas, suas características afetam a motivação, já que as pessoas têm diferentes necessidades, que as motivam na direção de metas e objetivos. O processo motivacional possui relações com a origem dos motivos que precedem uma meta e a consciência que se tem sobre eles.

Pode-se dizer que a motivação é o processo no qual os motivos são originados. Estando o professor ciente desses motivos e das suas necessidades, será capaz de estabelecer metas e objetivos pessoais e profissionais, que determinarão seu nível de motivação no contexto de sala de aula.

Os professores respondentes, acerca do conceito de motivação, apresentaram um alto índice de gostar do que fazem, como também demonstraram que trabalhar em ambiente agradável com os alunos e colegas é algo motivador, sem deixar de mencionar que eles conceituaram *motivação* vinculada ao sentimento maior, amor.

Os profissionais da educação, atualmente, encontram um ambiente escolar repleto de desafios e precariedade e assumem responsabilidades advindas de todo o contexto social. Não obstante a essas circunstâncias, está a própria ação docente que necessita sentir desejo para atuar em sala de aula, afeto para exercer o papel de educador e ser tratado como um ser humano valorizado na sua profissão.

Outro aspecto evidenciado no conceito que os professores atribuíram à *motivação*, refere-se à maneira como eles dirigem o olhar para os alunos, desejando que estes obtenham sucesso na vida e nos estudos. O que de melhor sensibiliza estes profissionais é a satisfação de saber que contribuem para a transformação, formação e crescimento dos alunos da rede pública.

Nesse processo, observou-se que o professor também deseja aprender enquanto ensina, ter liberdade e alegria no trabalho e se sentir realizado enquanto educador.

2.2.3 Motivação humana e suas teorias

Estou motivado quando sinto desejo, vontade, ânsia, querer ou falta.

Maslow (2003)

Os estudos relacionados à motivação, para impulsionar o processo educativo, vêm exigindo maior envolvimento e conscientização de professores e pesquisadores dessa área com uma leitura crítica dos discursos que permeiam a sociedade, auxiliando na história dos saberes educacionais.

Segundo Bergamini (1997), “quando se retrocede no tempo, descobre-se que já nas obras dos primeiros pensadores da humanidade havia a preocupação de explicar e conhecer o comportamento do ser humano”. À medida que os estudos feitos pela psicologia se aprofundaram, a produção científica parece desiludir aqueles que perseguem “fórmulas infalíveis na resolução dos problemas motivacionais” (BERGAMINI, 1997, p. 111).

No contexto da educação, é importante conhecer o impacto das teorias mais conhecidas no campo da motivação humana, que são a *teoria de dois fatores*, de Herzberg (1959) e a *teoria da hierarquia de necessidades*, de Maslow (1943). Enquanto Herzberg fundamenta sua teoria nos fatores motivacionais e ambientais, Maslow fundamenta nas diferentes necessidades humanas.

Frederick Herzberg (1923-2000), conhecido pelos estudos sobre motivação humana e pela teoria de dois fatores (motivação/crescimento e ambiente/higiene), foi um dos primeiros investigadores a levar em consideração as opiniões dos trabalhadores nas pesquisas acerca das condições de trabalho, tendo resumido as suas conclusões no livro *the motivation to work* (1959).

Sua teoria baseou-se em um estudo nas vidas de engenheiros e contadores, em Pittsburgh, através de numerosas entrevistas, cujas descobertas sugeriram que os fatores envolvidos na produção da “satisfação” (e motivação) no trabalho são separados e distintos dos fatores que levam à “insatisfação” (HERZBERG, 1997, p. 61).

A pesquisa procurou identificar os fatores que geravam satisfação e os fatores que geravam insatisfação no trabalho, avaliando acontecimentos na vida profissional dos entrevistados, visando a determinar os fatores que os levavam a se sentirem excepcionalmente felizes e aqueles que só fizeram sentirem-se infelizes. Conforme Herzberg, esses dois elementos, “satisfação” e “insatisfação”, não são antagônicos e ele faz a observação que:

a colocação desse conceito apresenta um problema de semântica, pois normalmente pensamos em satisfação e insatisfação como antônimos - ou seja, o que não é satisfatório precisa ser insatisfatório e vice-versa. Mas quando se trata de entender os comportamentos das pessoas em seu trabalho, há muito mais envolvido do que um jogo de palavras (HERZBERG, 1997, p. 61).

Herzberg (1997) provou com sua pesquisa, 1959, que a motivação dos trabalhadores não tem origem apenas em fatores monetários, mas no desenvolvimento e satisfação pessoais e no reconhecimento do seu desempenho. As teorias anteriores consideravam o trabalho como algo desagradável, demandando estímulos materiais (positivos) para a sua realização ou por punições (negativos) pela não-realização.

Pesquisando as fontes da motivação diretamente relacionadas com a realização do trabalho, Herzberg (1997) constatou que as pessoas, à medida que se desenvolvem profissionalmente, adquirem experiência, tornam-se maduras e passam a dar mais importância a fatores como *estima* e *autorrealização*. Ao comparar a motivação humana a um motor interno das pessoas, ele afirmou que “a motivação é baseada nas necessidades de crescimento [...] já que a recompensa final da motivação é o crescimento pessoal” (HERZBERG, 1997, p. 79).

Com a *teoria de dois fatores*, Herzberg (1997) considerava que tanto o ambiente externo (contexto ambiental) como o trabalho em si são fatores importantes para a motivação humana. Apenas o ambiente em que o empregado trabalha e as circunstâncias externas que o envolvem tem sido enfatizado pela grande maioria das políticas das organizações.

O homem, para Herzberg (1997), tem duas categorias básicas de necessidades independentes entre si, influenciando de diferentes maneiras no seu comportamento: as necessidades biológicas básicas e as necessidades de crescimento psicológico. Com base em sua teoria, o comportamento humano no

trabalho é orientado por dois grupos de fatores: motivacionais e ambientais. Identificá-los é a base para definir a motivação no trabalho.

Fatores motivacionais são os fatores intrínsecos e satisfatórios ao trabalho. Relacionam-se ao cargo e a natureza da tarefa desempenhada, estão associados ao conteúdo e a satisfação do trabalhador, como: reconhecimento, valorização, autorrealização, satisfação, responsabilidade, crescimento, progresso, desenvolvimento pessoal, autonomia e participação.

Fatores ambientais são os fatores extrínsecos ao trabalho. Referem-se aos que evitam a insatisfação quando positivos, ou geram a insatisfação, quando negativos. São definidos pelo contexto que envolve o trabalhador, mas não consegue motivá-lo, têm caráter preventivo e fogem ao seu controle, como: política e administração da empresa, supervisão, relacionamentos interpessoais, condições de trabalho, salários, *status* e segurança.

Herzberg (1997) salienta que apenas as necessidades mais elevadas atuam como motivadoras e que um trabalhador pode simultaneamente ter insatisfeitas as necessidades motivacionais e as ambientais.

Ressalta-se que na concepção de Herzberg (1997), um trabalhador pode sentir-se satisfeito (fatores motivacionais) e não satisfeito (fatores ambientais) ao mesmo tempo. Ou seja, pode sentir-se reconhecido como profissional exercendo o seu cargo, mesmo não tendo boas condições no ambiente de trabalho.

Maciel e Sá (2007, p.70) teorizam que outro aspecto de grande interesse prático do trabalho de Herzberg é o de poder distinguir as pessoas em tipos ou estilos motivacionais diferentes, pois existem pessoas que “procuram motivação”, são aquelas voltadas essencialmente à procura da realização, responsabilidade, crescimento, promoção e reconhecimento profissional. O trabalho em si adquire grande significado para essas pessoas e fatores ambientais menores não lhes criam muitas dificuldades, pelo contrário, elas são muito tolerantes para com eles.

A outra figura de destaque, no que tange ao comportamento humano e motivacional, é Abraham Maslow (1908-1970), estudioso da psicologia humanista, apresentou sua teoria da hierarquia das necessidades (1943) para explicar as razões da motivação humana.

A psicologia humanista ou psicologia humana, como prefere designar Frick (1975), corrente impulsionada por Maslow, originou diferentes formas de

psicoterapia, todas guiadas pela ideia de que as pessoas possuem todos os recursos internos necessários ao crescimento e à cura.

Para entender melhor os estudos de Maslow, segue um resumido conceito desta corrente, para se perceber o valor que ele atribui a figura do ser humano:

A Psicologia Humanista surgiu como expressão de protesto contra as imagens limitadas e limitadoras do homem exibidas pela Psicanálise e Behaviorismo. A Psicologia Humanista sustenta a posição de que as imagens do Homem apresentadas por esses dois sistemas teóricos apenas são, como páginas arrancadas de um livro, partes que contribuem para um todo maior e, portanto incompletas. ... Essa posição filosófica da Psicologia Humanista coloca o homem, a pessoa humana e sua experiência, no centro de seus interesses (FRICK, 1975, p. 25).

Bergamini (1997) afirma que há muito tempo se nota uma preocupação por parte dos estudiosos da humanidade em explicar e conhecer o comportamento do ser humano e no início do século XX o desafio era descobrir o que fazer para motivar as pessoas.

No final desse mesmo século, o desafio foi perceber que cada indivíduo traz dentro de si suas próprias motivações. Passando assim o termo “motivação” a ter novo conceito: o de ser um aspecto intrínseco às pessoas; e dessa forma ninguém motiva ninguém (BERGAMINI, 1997).

Entre os anos 40/50 do século passado, surgiu a *teoria da hierarquia das necessidades*, de Maslow, que até hoje tem usufruindo de grande impacto no referencial da literatura sobre motivação. Para Bergamini (1997) a razão da sua grande aceitação consiste na simplicidade e na equivalência da sua hierarquia no que se refere às necessidades do ser humano.

Maslow (2003) afirmou que as pessoas quando têm satisfeito suas necessidades básicas ao longo de suas vidas, são pessoas que parecem desenvolver um poder excepcional para suportar as frustrações de necessidades, porque adquiriram estrutura de caráter forte e saudável, como fator resultante da satisfação das necessidades humanas básicas.

Essas necessidades estão divididas em cinco grupos de metas, em uma hierarquia de importância e relevância social e “praticamente todas as teorias históricas e contemporâneas de motivação se unem na consideração das necessidades” (MASLOW, 1962, p. 46). Dessa forma, apresentam-se os cinco grupos de metas da teoria da hierarquia de necessidades (MASLOW, 2003, p.1).

- ✓ 1ª Necessidade: fisiológica;
- ✓ 2ª Necessidade: segurança;
- ✓ 3ª Necessidade: social;
- ✓ 4ª Necessidade: estima;
- ✓ 5ª Necessidade: autorrealização.

As necessidades fisiológicas, também chamadas de impulsos fisiológicos, estão na base da hierarquia. São consideradas como o ponto de partida para a teoria da motivação, como a fome e a sede. Se estas estão satisfeitas, então surgirá um novo grupo de necessidades, que se pode classificar genericamente como a necessidade de segurança.

As necessidades de segurança são as que compreendem o senso de estabilidade e proteção contra danos físicos e emocionais, ordem e limites, como violências, desorganizações sociais, catástrofes. Também há outras expressões dessas necessidades como a garantia de qualidade de vida, representadas no desejo de ter conta poupança, planos de saúde e na tendência à escolha religiosa.

As necessidades sociais são às relacionadas ao afeto, como amor, proximidade, companheirismo, amizade, família, relacionamentos, interação social. Só irão emergir “se ambas as necessidades fisiológicas e de segurança estiverem satisfatoriamente preenchidas” (MASLOW, 2003, p. 259).

As necessidades de estima são as que envolvem: autorrespeito, autoestima, amor-próprio, autonomia, respeito, estima, reconhecimento, reputação, prestígio, atenção, conquistas, confiança. A satisfação de auto-estima conduz “a sentimentos de autoconfiança, valor, força, capacidade e adequação de ser útil e necessário para o mundo” (MASLOW, 2003, p. 260).

As necessidades de autorrealização estão no topo da hierarquia, referem-se ao desejo por preenchimento naquilo que o homem já é em potencial. Essas só aparecem quando as necessidades fisiológicas, segurança, sociais e estima estão satisfeitas, como: crescimento pessoal, autossatisfação e realização do próprio potencial.

Maslow (1962) acreditava que enquanto não estivessem satisfeitas as necessidades dos indivíduos situadas mais na base da hierarquia, permaneceriam predominantes na determinação do comportamento. No entanto, quando satisfeitas, passavam a não mais motivar. E o atendimento logo acima da hierarquia passaria a direcionar as ações do indivíduo.

Ainda de acordo com Hesketh e Costa (1980) a teoria motivacional de Maslow tem grande aceitação, tanto por parte de psicólogos organizacionais quanto de administradores preocupados com o fator humano nas organizações. Robbins (2005, p. 433) reitera essa afirmação ao declarar que “provavelmente a abordagem mais conhecida da motivação é a hierarquia das necessidades de Maslow”.

No entendimento de Macêdo e Outros (2003, p. 93), a teoria de Maslow traz importantes contribuições porque “permite identificar os grandes grupos de necessidades, o estabelecimento das prioridades e a relevância do crescimento pessoal e da autorrealização em consonância com os objetivos organizacionais”.

Nessa perspectiva, as duas teorias enfatizadas neste estudo, *dois fatores* (Herzberg) e *hierarquia de necessidades* (Maslow) apresentam visível harmonia quanto à natureza. Enquanto os fatores ambientais de Herzberg relacionam-se às necessidades básicas de Maslow, como as fisiológicas, de segurança e sociais, os fatores motivacionais de Herzberg relacionam-se às necessidades secundárias de Maslow, como as necessidades de estima e de autorrealização. (Vide quadro 1).

Convergindo essas teorias, se faz supor que em uma situação motivadora, se o sujeito souber quais são as necessidades de alta intensidade (Maslow) do outro que ele deseja influenciar, o outro deverá ser capaz de determinar os objetivos (Herzberg) que devem ser colocados no ambiente para motivá-lo.

Transpondo essas teorias para o âmbito educacional, para o sucesso do binômio ensino-aprendizagem, a motivação deve se fazer presente, seja de qualquer natureza: *necessidade* ou *fatores*, o que deve ser considerado, é que o professor se sinta motivado. Afinal, “é a motivação que gera o entusiasmo, que traz também o bom humor, a descontração, a alegria pelo que se está fazendo, o brilho nos olhos, a emoção” (FREIRE SERRANO, 2008, p. 103).

2.2.4 Motivação e desmotivação no campo educacional

É a motivação que gera o entusiasmo, que traz também o bom humor, a descontração, a alegria pelo que se está fazendo, o brilho nos olhos, a emoção.

Freire Serrano (2008).

A motivação é inerente ao fato de se viver. Todos estão sempre motivados para coisas não necessariamente iguais, por isso a velha história de que ninguém

motiva ninguém. Mas, "se uma pessoa está motivada para uma causa em comum, dessa forma, é possível que uma pessoa consiga motivar outra" (CANDELORO, 2007, p. 65).

Para Bergamini (1993, p. 38) não é questão de alguém motivar alguém, já que em seu conceito a motivação é tida como uma "força interior individual do ser humano", o que faz com que uma pessoa não consiga motivar outra. O que se pode conseguir, no máximo, é um indivíduo "estimular (fora)" outro indivíduo.

Nesse impasse, a motivação começou a ser vista como centro de interesse do campo pedagógico desde que as novas concepções de educação desmistificaram a ideia de que a aprendizagem não é resultado de simples memorização e repetição.

Ao longo de décadas, têm existido vários conceitos de motivação que representam teorias educacionais diversas, como: behaviorismo, cognitivismo e construtivismo

No behaviorismo, a motivação advém do reconhecimento e do reforço positivo de comportamentos bem sucedidos, estando ao sabor de influências externas. No cognitivismo, a motivação parte do interior do ser humano, de suas decisões sobre experiências ou objetivos e do nível de esforço que vai despender na realização desse trabalho. Já o construtivismo considera as escolhas individuais com ênfase no contexto social.

Moura (2009) reitera que o conceito de motivação baseado em "necessidades" (Maslow) refere-se a essas três teorias educacionais, ou escolas de pensamento, pois a satisfação das necessidades é gratificante (behaviorismo), requer tomada de decisões (cognitivismo) e deve ser interpretada em um contexto social (construtivismo).

Para além dessas teorias, a aprendizagem é motivada por interesses e necessidades do *saber* e *conhecer*, que é próprio do ser humano; porém ressalta-se que ela envolve também aspectos afetivo-relacionais. Cada pessoa é motivada diferentemente, suas ações obedecem às especificidades e características interligadas ao contexto sociocultural, sem abandonar nenhum desses aspectos.

Para Rego (1997) são as necessidades, emoções, afetividade, interesses, impulsos, inclinações e motivações do indivíduo que dão origem ao pensamento e esse exerce influência sobre o aspecto afetivo. Ou seja, cognição e afeto não são

dissociados no ser humano: eles se interrelacionam e exercem influências recíprocas nos ambientes de aprendizagem.

Por isso, o professor motivado e comprometido com sua prática pedagógica, permite a formação de alunos também motivados, que pensem e atribuam valores, como indivíduos criativos e produtivos, além de serem conscientes de seu próprio valor pessoal e de sua condição de homem e cidadão (PINTO, 2001).

Consoante a esses teóricos, a pesquisadora ressalta que a profissão docente tem como referencial a possibilidade de provocar no outro inquietações e transformações que, provavelmente, nenhuma outra profissão possa exercer.

Jesus (2000, p. 435-436) ressalta em sua pesquisa sobre *motivação na formação de professores*, que “a motivação para a profissão docente é um aspecto essencial a ter em conta em qualquer análise que se pretenda fazer da educação escolar” e afirma que “são os próprios professores que reconhecem a sua motivação como fundamental para concretizar os objetivos do sistema educativo”. Para ele

[...] a falta de motivação para a profissão docente é uma das grandes causas do mal-estar de um número significativo de professores e que suas consequências se refletem na qualidade do ensino, no sucesso do processo de aprendizagem e no desenvolvimento pessoal e profissional do próprio professor. (JESUS, 2000, p. 45).

Os estudos de Jesus (2000, p. 435-436) “têm sido realizado por meio de análises transversais, utilizando-se de grupos que se encontram em diferentes faixas etárias”, no sentido de diferenciar as fases da trajetória profissional, relacionando-as com motivação. Ele menciona modelos de análise que discute quatro fases na carreira profissional docente: exploração, estabilização, pólo negativo ou positivo e o desinvestimento (JESUS, 2000, p. 435-436).

a) a primeira fase é a de *exploração*, é detectada nos primeiros três anos, em que o professor vivencia papéis e avalia sua competência profissional;

b) a segunda, *estabilização*, ocorre entre quatro a seis anos de prática profissional. É o período em que o professor assume ou não o compromisso definitivo com a profissão, firmando sua identidade profissional;

c) a terceira fase é a dos *pólos negativo ou positivo*, ocorre entre os 7 e 25 anos de trabalho docente, no qual o professor pode optar por um dos dois pólos, de acordo com seus motivos. Caso se incline para o lado positivo, ele pode manifestar grande dinamismo, revelando suas qualidades profissionais, adotando um estilo

próprio no processo de ensino-aprendizagem, procurando ser reconhecido ou ter prestígio. Se sua motivação cair, tenderá para outro lado, com manifestações de conservadorismo, distanciamento afetivo e lamentações;

d) a última fase é a do *desinvestimento* na carreira, entre os 30 e 35 anos de profissão, que pode caracterizar como serena ou amarga, decorrente de como o professor construiu sua trajetória profissional.

Sendo essa trajetória em ambiente no qual o professor tenha satisfeito suas necessidades profissionais, conforme *teoria motivacional* de Herzberg (1997) e *teoria da hierarquia* de Maslow (2003), e tenha se sentido reconhecido e respeitado na profissão, ele conquistará a aposentadoria na fase serena do desinvestimento e levará recordações identitárias que o conduzirão a sensação agradável para o resto da vida.

Caso contrário, se sua trajetória aconteceu marcada, mais por problemas e insatisfação, sem o reconhecimento profissional da identidade docente, ele chegará à aposentadoria na fase amarga do desinvestimento.

O sistema educacional brasileiro atravessa uma série de problemas que nada mais são do que o reflexo de todos os erros ocorridos nas tentativas de se construir uma educação de “qualidade”; aliado, está o desafio dos professores em saber lidar com a precarização do ensino público e com a perda do status pela qual passa a sua profissão.

Segundo Freire Serrano (2008, p. 67), a afirmação de que “a perda do *status* é atribuída ao despreparo do professor”, gera um círculo vasto e vicioso: “será que o professor não é reconhecido e valorizado porque é despreparado ou é despreparado porque não é reconhecido e valorizado?”

Na área da educação, chegou-se a um ponto em que por tudo se culpam os professores, que mesmo convivendo com as dificuldades de cunho operacional nas escolas, ainda sofrem com o desprestígio social da profissão. Fatos que colaboram e induzem o professor a conviver com insatisfação no ambiente de trabalho. O excerto de Freire Serrano corrobora com essa ideia ao afirmar que

[...] se a Educação não está boa ou se não se atingem os objetivos desejados, a culpa é, primeiro, dos “professores, que são despreparados”. Se em uma cidade agrava-se o problema da saúde ou do trânsito, a sociedade, de imediato, responsabiliza o sistema, os governantes. Nunca os médicos ou os agentes de trânsito. A única categoria que leva a culpa individual é a dos professores, nas outras a responsabilidade é coletiva (FREIRE SERRANO, 2008, p. 67).

De acordo com os estudos de Bergamini, as pessoas, no desenrolar do seu processo motivacional, “têm a sua atenção voltada para o desempenho de uma atividade específica e buscam atingir determinado fim” (BERGANIMI, 1997, p. 27).

Caso não consigam atingir seus propósitos, elas podem ser acometidas de insatisfação, gerada pela necessidade não suprida. Para tanto, Bergamini (1997, p. 127) exemplifica algumas situações que trazem grande insatisfação motivacional e que estão correlacionadas à desmotivação no ambiente de trabalho, tais como:

- a) desenvolver atividades sem significado;
- b) sentir que as intenções não são reconhecidas;
- c) falta de objetivos claramente fixados pelos superiores;
- d) falta de responsabilidade dos colegas;
- e) sentir que é impossível controlar as variáveis que afetam os resultados;
- f) conviver com pessoas dadas a explosões emocionais;
- g) sentir-se socialmente colocado de lado;

No aspecto da desmotivação de professor, o livro *A desmotivação dos professores*, de Santomé (2006), apresenta no terceiro capítulo, intitulado: ‘razões da desmotivação dos professores’, diversos motivos da desmotivação desses profissionais. Dentre os abordados, encontram-se:

- a) forte ligação entre educação e sistema capitalista;
- b) formação deficitária dos professores;
- c) falta de autonomia dos professores na elaboração dos currículos;
- d) administração escolar excessivamente burocrática;
- e) ausência de democracia na vida da escolar;
- f) problemas de comunicação com os alunos;
- g) cultura da culpa atribuída ao professor por todo insucesso discente.

Pesquisa realizada pelo Instituto Ibope, em 2009, revelou que a existência de professores desmotivados e mal pagos constitui no maior problema educacional no país. De acordo com Ramos, presidente executivo do *Movimento Todos pela Educação*, existem três motivos principais que explicam a desmotivação dos professores (PORTAL..., 2009):

- a) questão salarial;
- b) condições de trabalho;
- c) formação docente.

Conforme apontado, a desmotivação se constitui em um grande problema para os trabalhadores. E diversas são as suas causas, além das discorridos por Bergamini (1997), Santomé (2006) e Ramos (PORTAL..., 2009).

As profundas mudanças vivenciadas pela sociedade, como a educação sendo mercantilizada e a precariedade na rede pública de ensino, têm refletido negativamente na área da educação brasileira. Não é difícil imaginar que quando juntassem todos esses problemas socioeducativos eclodiria, como consequência, na desmotivação docente.

No entanto, apesar desses relatos, paradoxalmente, constata-se que existem professores motivados, revelando que a motivação desses profissionais, muitas vezes, se sobrepõe às dificuldades existentes no ambiente escolar, embora o maior pesar dessa categoria seja a desvalorização da profissão docente.

No Brasil, ainda não foram efetivados o que rege a Constituição de 1988, no capítulo sobre educação, nem o que regula a Lei LDB (1996), sobre *valorização profissional docente*, nem criados caminhos concretos para efetivação de tais proposições, na qual a valorização do professor já foi tida como condição necessária para garantir o padrão de qualidade da educação pública do país.

2.3 GESTÃO DO CONHECIMENTO NO CONTEXTO ESCOLAR

O capítulo em pauta apresenta o conceito de conhecimento e de gestão do conhecimento, sua função, finalidade, premissa e comenta sobre seu desconhecimento no contexto educacional, do ensino básico público.

2.3.1 Conceitos de conhecimento e gestão do conhecimento

A grande questão é pensar que, na área da educação, a gestão do conhecimento representa hoje a disposição de mudar completamente a lógica de como acessar o saber.

Terra (2007)

No ano de 1976, Bell (1976) cunhou a expressão “sociedade do conhecimento” e traçou o mapa de uma transformação que já havia começado, em que se passou de uma economia industrial, na qual a maioria das pessoas estava

envolvida na produção, para uma economia pós-industrial, em que a força de trabalho se concentrava em serviços, ideias, comunicação e conhecimento.

A aceleração das mudanças vivenciadas no campo econômico, tecnológico e social e o volume das informações têm refletido na rápida difusão da tecnologia e na forma de lidar com o conhecimento humano. Assim, a gestão do conhecimento surge como uma nova área de interesse das organizações ao se perceberem inábeis diante às transformações ocorridas na sociedade.

De acordo com Bell (1976), a sociedade pós-industrial é uma sociedade de conhecimento em duplo sentido: as fontes da inovação são cada vez mais derivadas de pesquisa e desenvolvimento e o peso da sociedade está cada vez mais localizado no campo do conhecimento.

E afinal, o que é conhecimento?

No sentido semântico, segundo o dicionário (FERREIRA, 2004, p. 186), refere-se à apropriação da “noção adquirida pelo estudo ou pela experiência”. Significa que conhecimento é, antes de tudo, *conhecer*.

Davenport & Prusak (1999, p.6) conceituam como "mistura fluida de experiências, valores, informações, que tem origem e é aplicado na mente dos conhecedores, faz parte da complexidade e imprevisibilidade humanas". Ou seja, o conhecimento está nas pessoas, se propaga por intermédio de suas experiências, ideias, visão de mundo e cultura, sendo divulgado e multiplicado por meio de documentos e de seus contatos.

Nonaka e Takeuchi (1997) classificaram dois tipos de conhecimentos, tácito e explícito, afirmando que o conhecimento advindo da experiência tende a ser tácito e subjetivo e o conhecimento da racionalidade tem propensão a ser explícito, objetivo e documentado.

O conhecimento tácito é sutil e pessoal. Fica armazenado no cérebro humano aguardando o contexto adequado para tornar-se explícito. Não depende de repetição de experiência, podendo criar outra totalmente nova em qualquer situação.

A gestão do conhecimento (GC) converte o conhecimento tácito em explícito e vice-versa. O conhecimento produzido por essas interações é o que gera o conhecimento organizacional.

Segundo Nonaka e Takeuchi (1997, p. 71), essa externalização (tácito em explícito) “é um processo de criação do conhecimento perfeito, na medida em que o conhecimento tácito se torna explícito”, por meio das interações humanas.

No contexto da sociedade contemporânea, o conhecimento e a GC assumiram importância central às organizações, que as empresas já reconhecem que o conhecimento necessário para mantê-las competitivas e melhorar seu desempenho já se encontra, em boa parte, dentro das próprias organizações.

Segundo artigo publicado na Revista *HSM Management*, o conceito de GC “parte da premissa de que todo o conhecimento existente na empresa, na cabeça das pessoas, nas veias dos processos e no coração dos departamentos, pertence também à organização” (A GESTÃO..., 2004). Ou seja, a GC dedica-se a multiplicar e gerar riquezas a partir do capital intelectual, que é o valor atribuído aos conhecimentos intelectuais vinculados ao da organização.

Batista (2004) define GC como práticas de gestão organizacional voltadas para produção, retenção, disseminação, compartilhamento e aplicação do conhecimento dentro das organizações e na relação destas com o mundo exterior.

Davenport & Prusak (1999, p. 129) orientam que para a GC prosperar, "as empresas precisam criar um conjunto de funções e qualificações para desempenhar o trabalho de apreender, distribuir e usar o conhecimento", com o propósito de atingir a excelência organizacional.

Tratada como um modelo de gestão, a GC é um conjunto de técnicas dedicadas ao conhecimento da organização, que diante à imposição por mudanças, têm promovido um ambiente de compartilhamento de conhecimento, incentivando idéias, descobertas e inovações se seus colaboradores.

As definições de GC, como fruto da criação de um ambiente de aprendizagem, se referem às melhores formas das quais as organizações criam, compartilham e utilizam o conhecimento tácito e explícito.

Dessa forma, a GC, por se referir a esses processos encadeados, envolve todos os membros do ambiente de trabalho, evidenciando que a sua importância está aliada a própria importância que o ser humano ocupa nas organizações.

2.3.2 Função e finalidade da gestão do conhecimento

A função da GC consiste em coletar as informações e disponibilizá-las para todos da organização, gerenciar os ativos de conhecimento, promover a aprendizagem colaborativa, disseminar o conhecimento e as boas práticas.

A GC direciona as organizações a mensurar com mais segurança a tomada de decisões com relação à melhor estratégia a ser adotada em relação aos seus clientes, concorrentes, canais de distribuição e ciclos de produtos e serviços, além de identificar as fontes de informações, administrar dados e gerenciar seus próprios conhecimentos (BATISTA, 2004).

Por suas atribuições e benefícios, a GC se tornou um dos principais fatores de superação de desigualdades, criação de emprego qualificado e de propagação do bem-estar social em muitas organizações (BATISTA, 2004).

Segundo Burnham et al. (2005), pesquisa feita pela *E-Consulting Corp.* (2004), com executivos de 200 empresas (nacionais e multinacionais), sediadas no Brasil, que praticam a GC, afirma que as organizações usam o próprio conhecimento organizacional como principal fonte de conhecimento, por meio de divulgação das experiências e problemas solucionados pelos seus colaboradores.

Evidenciando nesse ponto, que a GC possui como finalidade o melhoramento do desempenho dos segmentos organizados da sociedade (BATISTA, 2004), que ao praticá-la, está disseminando saberes valiosos, dentro de qualquer organização, quer pública ou privada.

Sendo esse fluxo o que faz a GC acontecer e criar valor às organizações, que por basear-se em conhecimento, envolve comunicação e diálogo, elementos fundamentais para a consolidação do ensino e da aprendizagem no contexto escolar.

2.3.3 Contexto escolar e gestão do conhecimento

No contexto do conhecimento educacional, do ensino básico público, a GC é pouco difundida e nem de longe assume papel de destaque para auxiliar com suas ferramentas nas didáticas docentes. No entanto, ela pode caracterizar-se como processo e prática de produção, difusão, apropriação e disseminação para se desenvolver e propagar nos espaços educativos de sala de aula, tal qual a sua própria ação e desenvolvimento nas organizações.

Diante do ambiente de mudança e evolução tecnológica, a GC se transforma em um valioso recurso estratégico para as instituições de ensino, como uma nova forma de gestão escolar, já que seu tema consiste no aproveitamento dos

recursos que já existem nos ambientes de trabalho para que as pessoas procurem, encontrem e empreguem suas melhores práticas (BATISTA, 2004).

Porém, na área da educação, a GC é quase desconhecida e vista como inacessível para os poucos professores e gestores que a conhecem. Aliás, o desconhecimento e a ausência de sistematização dos processos de criação e disseminação do conhecimento refletem-se negativamente em uma atuação além da esperada nas instituições de ensino básico público.

Marques e Terra (2006) lembram que na área da educação predomina o pensamento que o *saber* deve ser socializado o mais amplamente possível e que nas escolas encontra-se um dos raros ambientes em que concorrência se torna um termo quase inexistente, pois no fim da linha o maior beneficiado será o aluno; induzindo a ideia de que este seria local propício para implantação da GC.

Conforme Davenport & Prusak (1999), as organizações, só nos últimos anos do século XX, passaram a valorizar a experiência e o *know-how* de seus funcionários. Nessa perspectiva, cabe as instituições escolares rever seu papel de democratização do conhecimento e aproveitar as experiências, visões de mundo, ideias, cultura e práticas dos seus docentes para disseminar e valorizar seus *saberes* como contribuição nas transformações sociais, culturais e tecnológicas.

Na concepção de Fullan (2003, p. 80), “a criação do conhecimento utilizando o mundo das ideias sobre aprendizagem deve estar no coração do ensino e na formação escolar”, já Castells (1998, p. 345) aponta o fato de que a “educação é a principal qualidade do trabalho”.

Contribuindo com essa abordagem, Fullan (2003, p. 8-9) explica que “a criação e partilha de conhecimento utilizando as ideias sobre aprendizagem, deve estar na essência do ensino-aprendizagem e da formação escolar”.

De acordo com Fleury & Oliveira Júnior (2001), nas organizações o conhecimento é fruto das interações que ocorrem no ambiente de negócios e se desenvolve através do processo de aprendizagem.

Já no âmbito escolar o conhecimento é fruto das interações pedagógicas, cognitivas e afetivas que acontecem no contexto de sala de aula, na relação professor e aluno, e reflete no resultado do ensino-aprendizagem.

Na visão de Terra (2007), o conhecimento não é mais um produto, é um método, uma abordagem; no passado as empresas valorizavam a gestão da qualidade, de processos, e agora valorizam a gestão do conhecimento.

Com os avanços tecnológicos ocorrendo no mundo, as instituições de ensino, requerendo outra compreensão de gerência escolar, devem propiciar a professores e alunos uma gestão compartilhada, inserindo na sua organização escolar a GC para uma guinada no processo de ensino-aprendizagem.

As ferramentas da GC podem ajudar a escola, tornando-a um ambiente ainda mais propício à condução de saberes, para assim se transformarem em aliadas à motivação de professores e alunos. O mundo tem evoluído de forma rápida e dinâmica. Para acompanhar esta evolução, as organizações tem se adaptado ao novo perfil de sociedade. As escolas, uma das instituições mais antigas da humanidade, ainda vagarosamente, têm dado passos nessa direção.

2.3.4 Professor, motivação e gestão do conhecimento

Hargreaves (2008) infere que o relatório da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), 2000, vincula a gestão do conhecimento aos desafios criados pela aceleração das transformações sociais. Segundo esses dados se está avançando para uma “economia da aprendizagem” em que o sucesso das pessoas e empresas irá refletir na capacidade de aprender.

Toda escola, como instituição de aprendizagem e conhecimento, tem seus problemas com suas especificidades e peculiaridades, mudando diante do seu contexto sociocultural, demandando tempo de gestores, coordenação e professores.

As pessoas trazem consigo uma visão de mundo, que no contexto escolar pode ser utilizado na busca de melhores resultados para a resolução de problemas e na aprendizagem dos alunos.

Um dos mais rotineiros problemas existente nesse ambiente, consiste nas informações desencontradas e retidas, gerando ruídos nas comunicações e dificultando o processo do conhecimento, que deve ser compartilhado por todos. A pessoa que detém o conhecimento é que decide se o compartilha ou não, dependendo do quanto está motivada para partilhar.

A premissa da GC é que o conhecimento deve ser compartilhado, para promover a aprendizagem colaborativa. Nesse sentido, ela parte do princípio de criar um ambiente para que a colaboração e os saberes sejam os mais amplamente disseminados, pois sua função equivale ao compartilhamento dos conhecimentos individuais para a formação do conhecimento organizacional.

Mas de nada adianta se falar em colaboração, disseminação e gestão do conhecimento no ambiente escolar se não houver professores motivados para fazer uso de tal prática.

Como as organizações usam o próprio conhecimento organizacional como principal fonte de conhecimento e reconhecem que o conhecimento necessário para mantê-las no mercado e melhorar seu desempenho já se encontra dentro da própria empresa, cabe, portanto, às escolas usarem o próprio conhecimento que já se encontra nelas, representados por professores e alunos, para expandir, renovar metodologias, técnicas e criar propostas de intervenção eficazes para um aprendizado motivador.

A construção da GC no ambiente escolar só será completa se for construída por professores motivados, pois a motivação para essa mudança de concepção de trabalho pode determinar o sucesso ou fracasso da GC.

A educação é um processo social e socializador de aprendizagem e sendo a motivação um dos elementos chave para os resultados positivos das propostas escolares e da obtenção da qualidade no quesito ensino-aprendizagem, os professores são o alicerce para a obtenção do sucesso na implementação da GC, no ambiente escolar.

Estimulá-los para eles se disporem a inovar a forma como conduzem o conhecimento na sala de aula pode ser o diferencial na hora de criar e manter a GC nas instituições de ensino.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

O método é a alma da teoria.

Cahiers (1965)

As questões formuladas para pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão de fenômeno em toda a sua complexidade. Não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ao seu encontro no processo de desenvolvimento.

A abordagem de pesquisa qualitativa considera a existência de uma relação indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, cuja tradução em números não se pode traduzir. Por isso, nos estudos de Richardson (1989), os dados não são analisados por meio de instrumentos estatísticos, em virtude da mensuração não se constituir como base desta abordagem.

Em função da aceitação ampla da processualidade de fenômenos sociais, a pesquisa qualitativa passou a ser vista como uma situação na qual ocorrem processos em que pesquisador e participantes estão envolvidos.

Já na abordagem de pesquisa quantitativa o processo é a transformação dos dados, das opiniões e informações dos estudos em números para análise, fazendo-se necessários recursos e técnicas estatísticas, além de mais propícia na apuração das opiniões dos participantes, por utilizar instrumentos padronizados e ter a grande vantagem de saber exatamente o que deve ser perguntado.

Para Minayo “o conjunto de dados quantitativos e qualitativos não se opõem, ao contrário, se complementam” (MINAYO, 2001, p. 22). E por si complementarem, a pesquisa objeto deste estudo utilizou-se de ambas as abordagens na investigação.

Baseando-se na perspectiva de Gillham (2000, p.11), um dos pontos fortes de métodos qualitativos é poder entrar “por baixo da pele de um grupo ou organização para descobrir o que lá realmente acontece, a realidade informal que só pode ser percebida de dentro”.

Como neste trabalho são abordadas questões objetivas e subjetivas, utilizou-se desse método para assim descrever as vozes dos participantes da pesquisa, o de ‘dentro’, conforme Gillham (2000), no momento em que os mesmos se debruçaram nas perguntas que lhes foram apresentadas.

Por meio da abordagem quantitativa, foram analisados numericamente os resultados de acordo a apresentação dos dados.

No que tange à classificação da pesquisa com base nos procedimentos técnicos, Gil (2007) sugere o modelo operativo de pesquisa, que consiste na análise dos fatos do ponto de vista empírico e no confronto da visão teórica com os dados.

A esse modelo Gil nomeia de *pesquisa de delineamento*, cuja função se baseia no planejamento, em sua dimensão mais ampla, e na previsão de análise e interpretação da coleta do material pesquisado. Gil (2007) ainda reitera que o delineamento expressa o desenvolvimento da pesquisa, com ênfase nos procedimentos técnicos de coleta e análise de dados.

A pesquisa de delineamento ainda se divide em bibliográfica, documental, *ex-post facto*, levantamento, estudo de campo, estudo de caso, pesquisa-ação e pesquisa participante (GIL, 2007).

Dentre as descritas na de delineamento pela ótica de Gil (2007), a pesquisa objeto desta dissertação utilizou-se de **estudo de campo**, por apresentar qualidades condizentes ao estudo da pesquisadora como:

- a) flexibilidade do estudo em focalizar uma comunidade de trabalho voltada para atividade humana;
- b) ser desenvolvido por meio de observação, podendo facilmente captar as interpretações;
- c) realizar pessoalmente a pesquisa, enfatizando sua importância em ter a experiência direta com o grupo pesquisado;
- d) permanecer o maior tempo possível na comunidade pesquisada, para entender melhor as regras e os costumes que regem o grupo;
- e) o estudo ter sido desenvolvido no próprio local de trabalho em que ocorria a pesquisa de campo, tornando mais fidedigno as suas fontes.

A discussão teórica reportou-se às fontes de pesquisa bibliográfica e eletrônica, com levantamento em livros, revistas, periódicos, bancos de dissertações e teses congêneres. Na exposição do objeto optou-se pelo teórico-empírico, por ser ancorado em análise, a partir de pesquisas bibliográfica, documental e de campo (SANTOS, L.C., 2004).

Em relação à classificação da pesquisa com base em seus objetivos, Gil (2007) apresenta três grupos, os quais nomeou de pesquisas exploratória, descritiva

e explicativa; porém, optou-se pela descritiva pela utilização de questionário como técnica de coleta de dados, principal instrumento de investigação da dissertação.

O universo de estudo foi a cidade de Salvador (BA), entre os meses de março a dezembro de 2010 e os locais de encontro para pesquisa e observações, dois colégios do ensino básico, da rede pública estadual, localizados nos bairros do Retiro e do Cabula, a que se denominaram de Colégio Alfa e Colégio Beta.

Esses colégios são de porte médio, possuem o ensino básico nas categorias de ensino fundamental, médio e técnico, funcionam nos três turnos e compreendem no seu quadro administrativo: um diretor, três vice-diretores, um secretário, dois coordenadores, cinquenta professores efetivos, mil e seiscentos alunos, doze funcionários e três vigias.

Esta pesquisa foi representacional, tomando-se como amostra dois grupos de professores, que lecionam em 35 instituições de ensino, sendo 15 colégios estaduais, 8 municipais e 12 particulares. Como o foco são os profissionais do ensino básico que lecionam na rede pública estadual, houve, portanto, a participação de professores que trabalham em 15 colégios que atendem à finalidade desta pesquisa. A relação com os nomes das instituições de ensino nas quais trabalham os professores envolvidos neste estudo encontra-se no Apêndice C.

A investigação, junto aos professores colaboradores da pesquisa, ocorreu em dois momentos. No primeiro, realizado no início do estudo, contou com a participação de 36 professores do Colégio Alfa e 15 do Beta, indo a pesquisadora pessoalmente a campo, totalizando a participação de 51 professores.

Uma vez que a pesquisadora sentiu necessidade de voltar a campo, após sugestão da banca na sua qualificação, o segundo momento foi realizado no final do estudo. Contou com a participação de 45 professores do Colégio Alfa e 15 do Beta. A pesquisadora tanto voltou pessoalmente à campo, como também realizou por meio eletrônico, em virtude da proximidade do fim do ano letivo e das férias docentes, totalizando a participação de 60 professores.

A seleção pelo Colégio Alfa foi devido ao fato da pesquisadora fazer parte do seu quadro de professores, já do Colégio Beta foi decorrente de um projeto de pesquisa, no qual o Colégio Alfa também fazia parte.

Vale ressaltar que o referido projeto de pesquisa, intitulado Grupo Prático Pesquisador (GPP), está vinculado ao Grupo de Pesquisa Educação, Etnicidade e

Desenvolvimento Regional, do Departamento de Ciências Humanas, Campus I, da Uneb, e tem como coordenadora a Prof^a Dr^a. Leliana Santos de Sousa.

O GPP foi idealizado por Ana Cláudia de Souza Fernandes (SEC e CRE), quando mestranda da primeira turma do Programa de Pós-Graduação deste mestrado, sob a orientação do Prof. Dr. Elias de Oliveira Sampaio e co-orientação da Prof^a Dr^a. Leliana Santos de Sousa.

No final de 2008, Ana Cláudia defendeu sua dissertação e paralelamente executou o projeto convidando os professores do Colégio Alfa e do Colégio Beta, os quais hoje compõem o cenário desta dissertação, a fazerem parte do GPP.

Este projeto atuou nos referidos colégios por um período de dois anos. Foi por intermédio desse grupo que a autora dessa dissertação conheceu o mestrado e resolveu participar, tornando-se aluna da turma 4, em março de 2009.

No processo do estudo, alguns procedimentos foram utilizados para a efetivação da pesquisa, como observações, colóquio, questionário e análise de conteúdo, por se partir da perspectiva quantitativa na análise numérica dos dados.

Entretanto, como principal instrumento de investigação, este estudo utilizou da aplicação de dois questionários, em virtude da objetividade do seu caráter e da análise prática dos dados.

De acordo com Gil (2007), o questionário não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do pesquisador. Sendo a base teórica da pesquisa de cunho qualitativo-quantitativo, esta ferramenta estabeleceu uma excelente ponte entre os participantes e a pesquisadora.

Dessa forma, o questionário foi elaborado com base em uma pesquisa realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) para os professores do ensino básico público. O Saeb é um sistema educativo construído metodologicamente para avaliar os sistemas de ensino.

Baseando-se nesse instrumento, no problema e nos objetivos da dissertação, foram elaboradas 64 perguntas, sendo 50 no primeiro questionário e 14 no segundo, contendo questões objetivas e subjetivas que consistiram em descobrir:

- a) se havia satisfação dos docentes com a sua profissão;
- b) as metas as quais os professores aspiram na educação;
- c) perspectiva ao tempo de atuação docente;
- d) as dificuldades vividas pelos professores em sala de aula;
- e) o que o professor mais gosta na escola;

- f) o que mais facilita o trabalho docente na escola;
- g) a atividade que o professor mais gosta de realizar com alunos;
- h) o que induz o professor a continuar na profissão docente;
- i) o que contribui para a motivação docente na prática de sala de aula;
- j) o conceito de motivação na perspectiva dos professores;
- k) as atividades que os alunos mais gostam nas aulas;
- l) quando o professor se sente mais motivado para realizar atividades com os alunos.

Dentre outras questões que serão discriminadas no próximo capítulo.

Os questionários encontram-se nos Apêndices A e B.

4 PESQUISA DE CAMPO: PRÁTICA E ANÁLISE DOS DADOS

Nenhuma teoria, por mais bem elaborada que seja, dá conta de explicar todos os fenômenos e processos.

Minayo (1994).

Os resultados dos dados colhidos na investigação da pesquisa foram objeto de análise e se constituíram em temas, levando-se em consideração pontos de convergência nos diversos pensamentos dos professores de duas instituições de ensino, da rede pública estadual.

Ao centrar a investigação em torno da motivação docente, implicou-se em estudar o conceito, significado e suas teorias. Estudar esse assunto na educação, com professores, foi relevante por contribuir para evidenciar as práticas, perspectivas, metas, reflexões, facilidades, dificuldades, satisfação, insatisfação com a sua profissão e, principalmente, por descobrir a origem da sua motivação para ensinar.

A intenção ao se apropriar dos processos subjetivo e reflexivo era tornar-se consciente acerca dos motivos que impulsionam aos professores para a prática docente, e, em consonância com Gillham (2000), “entrar por baixo da pele” desses sujeitos para descobrir a sua origem motivacional para a docência, que só poderia mesmo “ser percebida de dentro” desses seres.

Para tanto, a pesquisadora foi buscar na interioridade dos professores e trazer à tona dados capazes de contribuir para esse momento, seguramente uma contribuição que já se perpetua na história. Para preservar a identificação daqueles que colaboraram na pesquisa, os colégios foram denominados de Colégio Alfa e Colégio Beta.

4.1 A RELAÇÃO DO PROFESSOR NO AMBIENTE ESCOLAR

A vida moderna, nesse contexto da economia, viu a educação ser mercantilizada e trouxe para a escola um novo perfil de educador, um profissional que necessita ficar mais tempo no local de trabalho. E a escola deve considerar que esse tempo são momentos de construção de saberes, estabelecidos na comunicação afetiva, pela aproximação do gostar dos professores pelo magistério.

A escola é espaço onde cabem formas diferentes de partilhar, produzir, disseminar conhecimento e de compreender o mundo, um lugar onde conhecer é apreender a vida em seus infinitos aspectos.

Sendo uma entidade que executa seus propósitos na formação educacional e humana de alunos, a instituição de ensino não pode se constituir única e exclusivamente como um cenário de passagem, há de se passar por ela e nesse processo se podem plantar sementes.

Nessa perspectiva, foi constatado que realizar atividades com os alunos representa a opção que os professores mais gostam e se sentem mais à vontade de fazer na escola. Assim como a boa relação estabelecida com eles em sala de aula consiste no que mais facilita a práxis docente. O percentual desses dados e de outros estão demonstrados na Tabela 1.

Tabela 1 - Gostos docentes: Colégios Alfa e Beta

	Gostos docentes	Percentual de respondentes
Professores mais gostam	Realizar atividades com os alunos	70%
Professores menos gostam	Participar das reuniões de pais e mestres	70%
Facilita o trabalho docente	A boa relação com os alunos	70%
Dificulta o trabalho docente	O acesso às tecnologias	60%

Fonte: A autora (2010)

O acesso aos recursos tecnológicos, como datashow e internet, para que pudessem variar de metodologias na práxis do cotidiano, foi tido como uma das dificuldades dos professores nos colégios. Participar das reuniões de pais e mestres representou o que os professores menos gostam de fazer, pela imprecisão e proximidade gerados nesses encontros.

Para Morin (2001), a educação deve unir conhecimentos e saberes, atribuindo mais importância ao indivíduo do que a racionalização. O fato dos professores optarem pela resposta de que realizar atividades com os alunos exprime o que mais gostam de fazer já evidencia que a sua missão, enquanto educador, não lhe é indiferente e que eles estão desempenhando seu papel de disseminar conhecimentos no ambiente escolar e, em particular, na sala de aula.

A escola é espaço propício para transformação, não só por ser lócus no qual se ministra ensino coletivo, mas porque o seu contexto inspira movimento de

aprendizagem, de saber, de troca de conhecimento, entre todos do seu entorno. E nesse contexto, o professor aparece como multiplicador, como uma ponte entre o conhecimento e o aluno.

As relações neste ambiente acontecem por esse conhecimento, implicados no processo de ensino e aprendizagem, alimentados pela afetividade e respeito entre professores e seus pares que se motivam mutuamente a estar nos colégios, como também entre professores e alunos que se motivam a estar na sala de aula.

De acordo com Piaget (1981), o aspecto afetivo tem uma profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual, podendo acelerar ou diminuir o ritmo de desenvolvimento do aluno no ambiente escolar, em cujo espaço muitos educandos da rede pública encontram carinho e afetividade, tornando esse ambiente o seu referencial. A escola hoje também preenche essa brecha que muitas famílias não conseguem mais cumprir.

Assim, o conhecimento acontece nas relações, na partilha e na utilização do que é aprendido com o outro, nas atividades diárias de sala de aula. Nesse sentido, constatou-se que a metodologia em que os professores mais gostam de se apoiar para desenvolver atividades com seus alunos são as realizadas por intermédio de aula expositiva (50%). Em número menor, mas também citadas foram as aulas com projetos pedagógicos (20%) e com utilização de recursos tecnológicos (20%). As que menos gostam, realizar seminários.

Também foi constatado que a metodologia em que os alunos mais gostam são as realizadas por projetos pedagógicos (40%), como também as aulas em que os professores utilizam tecnologias (30%), como internet e datashow, para deixar as aulas mais dinâmicas e movimentadas e em número igual, as aulas expositivas (30%). As que eles menos gostam, trabalhos em seminários.

Os dados da pesquisa indicaram concordância nas atividades preferidas e desprezadas por professores e alunos, embora apresentem divergência quanto ao percentual. Também foi revelado que professores e alunos não gostam de avaliações, professores porque têm que elaborar e alunos que responder, os dois lados da educação que ainda não se conseguiu escapar.

Foi observado que os professores se sentiam muito à vontade para trabalhar nesses colégios, sobressaindo ligação de respeito e afeto nas relações. A respeito das dificuldades enfrentadas, os professores sempre davam 'um jeitinho'

para solucionar os problemas de sala de aula, era como se eles estivessem a espreita, para 'achar soluções' dos problemas que ocorriam no entorno escolar.

Conforme investigação, a motivação é um assunto de preocupação para os professores, pois a sua maior dificuldade em sala de aula consiste na falta de motivação dos alunos. Assim, observou-se que nas condições de ambiente escolar que a rede pública tem oferecido à comunidade de professores e alunos, motivação discente se constitui em ótimo tema para um outro estudo.

Os professores ao serem questionados sobre os momentos em sala de aula em que se sentiam mais e menos motivados para realizar atividades com os alunos, responderam, conforme se evidencia na Tabela 2.

Tabela 2 - Momentos de aulas *versus* motivação docente: Colégios Alfa e Beta

Momentos de aula	Percentual de respondentes	
	Mais motivado	Menos motivado
Expositiva	50%	
Recursos tecnológicos	20%	
Projeto pedagógico	20%	20%
Seminário		60%
Em qualquer situação	10%	
Outros		20%

Fonte: A autora (2010)

Com toda tecnologia que o século XXI dispõe, as aulas expositivas ainda são as aulas em que os professores se sentem mais motivados para ministrar. Com esse tipo de aula, o professor já sabe o que tem que fazer na sala, pois o caminhar depende apenas dele.

Já as aulas em que gostariam de utilizar aparelhos tecnológicos, havia todo um arsenal para 'organização', que envolvia direção para liberar material, procurar um funcionário para levar da diretoria para a sala de aula e depois buscar, que acabava aborrecendo e estressando os professores.

Empatados foram os percentuais dos momentos das aulas usando recursos tecnológicos e com os projetos políticos pedagógicos. Também houve respostas dos professores que disseram motivados em qualquer situação e momento de aula.

As atividades com seminários representou as menos apreciadas pelos professores e alunos. Os professores argumentaram que os alunos levavam 'cola' e

faziam leitura nas apresentações e os alunos por causa da dificuldade de se expressarem em discurso oral, na frente dos colegas e dos professores.

Os projetos pedagógicos, mencionados na tabela 2, são discutidos e escolhido um tema, por professores e coordenação, na jornada pedagógica (evento idealizado pela SEC e executado no início do ano letivo pelos colégios estaduais), e apresentado aos alunos na I unidade, quando se inicia a sua implantação. No decorrer nas unidades subsequentes o projeto é organizado e estruturado, ocorrendo a sua culminância no fim da III unidade ou no início da IV, a depender do calendário escolar, divulgado pela SEC.

Foi averiguado que os professores, além de ministrar aulas, participam da elaboração dos projetos escolares e dos documentos norteadores das ações educacionais, como: projeto político pedagógico, regimento escolar e plano de desenvolvimento da escola (PDE). Igualmente, participam do conselho de classe, das ações do colegiado, reunião de pais e mestres, planejamento escolar, apoio nas ações pedagógicas e de momentos de estudo, que são realizados nas reuniões das atividades complementares (ACs).

Observou que o professor no colégio faz o que mais gosta: ensinar; mas infelizmente nem todos os alunos estão dispostos ao aprender, embora muitos permanecessem em sala de aula, alguns dispersos, outros conversando e outros assistindo às aulas.

Também foi percebido harmonia e boa relação entre os professores, entre eles e coordenação, vice e direção, com poucos casos de desentendimento, na qual se prestava colaboração e respeito mútuo, sem deixar de mencionar que o 'riso' docente fazia parte da rotina escolar, principalmente na sala de professores, que brincando, diziam: "ganha-se pouco, mas diverte-se muito".

A motivação observada nos profissionais dos Colégios Alfa e Beta configurou-se como fator diferencial da relação de ensino-aprendizagem, gerando maior comprometimento no desenvolvimento das atividades pedagógicas e contribuição para a qualidade da educação pública.

As duas teorias da motivação humana, citadas na fundamentação teórica deste estudo, apresentaram visível harmonia quanto à sua natureza. Enquanto os fatores ambientais de Herzberg (1997) relacionaram-se à hierarquia de necessidades básicas de Maslow (2003), os fatores motivacionais do primeiro

relacionaram-se às necessidades secundárias do segundo, como se mostra no quadro 1.

HERZBERG (1997)	MASLOW (2003)
Teoria de dois fatores	Teoria da hierarquia das necessidades
⇒ Fatores ambientais ✓ Condições de trabalho	⇒ Necessidades básicas: ✓ Fisiológicas ✓ Segurança ✓ Sociais
⇒ Fatores motivacionais ✓ Reconhecimento ✓ Crescimento	⇒ Necessidades secundárias: ✓ Estima Reconhecimento ✓ Autorrealização Crescimento

Quadro 1: Teoria de Herzberg e Maslow
 Fonte: A autora (2010)

De acordo com os dados obtidos no estudo de campo, constatou-se que o professor tem o reconhecimento da profissão na pessoa do aluno e deseja a autorrealização do seu crescimento profissional.

Com base nas teorias da motivação humana, foi averiguado que a *teoria da hierarquia de necessidades* e a *teoria de dois fatores* não se aplicam aos professores dos Colégios Alfa e Beta em relação ao sistema socioeducativo, por eles não terem suas necessidades de reconhecimento e prestígio atendidas, pois os professores não se sentem valorizados por esse sistema.

Mas as teorias se aplicam em relação ao aluno, pois os professores têm na sua pessoa o reconhecimento da profissão docente, conforme se configuram nos fatores motivacionais de Herzberg e na *necessidade de estima* de Maslow.

Essas teorias também são aplicadas aos professores no que se referem ao crescimento profissional, em virtude deles terem como meta a continuidade de estudo para a qualificação acadêmica, na área da educação, conforme orienta os fatores motivacionais de Herzberg e a *necessidade de autorrealização* de Maslow.

4.1.1 Fatores e origem da motivação docente

Após análise dos resultados dos dados, já se faz possível mensurar os fatores responsáveis pela **motivação para ensinar** do professor do ensino público. Os profissionais acerca dessa questão, responderam, conforme evidenciam as Tabelas 3 e 4.

Tabela 3 - Fatores motivacionais docentes: Colégio Alfa

Fatores motivacionais docentes	Percentual de respondentes
O professor saber que a sua contribuição para formação e conhecimento pode melhorar a qualidade de vida dos alunos da rede pública	40%
Os alunos que respeitam e valorizam o trabalho do professor e que participam das suas atividades em sala de aula	30%
Gostar de ensinar e pela afetividade que o professor acaba desenvolvendo pelos alunos	10%
Acreditar na educação - como único caminho para a construção de um futuro melhor para os alunos	8%
Acreditar que o conhecimento, através da escola, é o 2º passo para formação de cidadãos (o 1º é a família)	3%
Possibilidade de inovar e exercitar o conhecimento	3%
Amor à profissão	3%
Não responderam	3%

Fonte: A autora (2010)

Tabela 4 - Fatores motivacionais docentes: Colégio Beta

Fatores motivacionais docentes	Percentual de respondentes
A contribuição do professor para o crescimento e formação de alunos/cidadãos da rede pública	48%
O compromisso dos alunos pela aprendizagem e pela valorização do trabalho docente	27%
A estabilidade no serviço público	13%
Gostar de ensinar e se sentir bem no que faz	6%
Amor à profissão e aos alunos	3%
Não responderam	3%

Fonte: A autora (2010)

Ao cruzar os dados obtidos no estudo de campo, foi revelado que os fatores responsáveis pela **motivação para ensinar** dos profissionais da rede pública estadual, em Salvador (BA), evidenciam-se principalmente por três fatores:

- 1º o professor saber que a sua contribuição na formação e conhecimento pode melhorar a qualidade de vida dos alunos da rede pública;
- 2º pelo aluno que valoriza o trabalho do professor;
- 3º gosto pela docência.

Em número menor, mas também citados como fatores motivadores foram: acreditar na educação, afetividade pelos alunos, amor à profissão e aos alunos e estabilidade no serviço público¹. Este último comprova que a garantia de um emprego efetivo e do salário certo no fim do mês também motivam professores da rede pública estadual.

O fato de o professor ter consciência de que a sua contribuição como educador pode intervir positivamente para a vida dos alunos e por se sentir prestigiado no seu trabalho por eles consistem no seu desencadear motivacional, constatando a veia idealista desses profissionais por se saberem úteis na condução do saber dos alunos do ensino público.

Diante de tal revelação, tornou-se claro que **a origem da motivação do professor é encontrada na pessoa do aluno**. É neste ser que se localiza a razão dos professores manterem-se motivados na atuação da prática de sala de aula.

Nesse raciocínio, averigou-se que as mesmas razões que motivam o professor para a docência são as mesmas que o induz a continuar e manter-se na profissão, como:

- ✓ contribuição ao aluno;
- ✓ gosto pela docência;
- ✓ estabilidade no serviço público.

Igualmente foram citados:

- ✓ acomodação à profissão;

¹Essa estabilidade é uma garantia, de ordem constitucional, ao professor do ensino público que, preenchendo os requisitos legais e estatutários, não pode perder o cargo, desde que sejam atendidos os requisitos previstos em lei, conforme rege a Constituição Federal, 1988, art. 41.

- ✓ não saber fazer outra coisa, que não a docência;
- ✓ sentir-se bem nos locais de trabalho.

O fato de o professor sentir-se acomodado já demonstra um certo conformismo na sua profissão que o faz pensar que não sabe fazer mais nada além de ensinar.

Também se revela que, em depoimento, os professores disseram que quanto mais percebem os alunos envolvidos e participantes das suas atividades, mais motivados, como profissionais, se sentem.

Provavelmente, por sentirem-se bem nos colégios em que atuam, 73% dos professores do Colégio Alfa e 86% do Beta apresentaram vínculo com relação à carreira escolhida, conforme evidenciam os dados fornecidos pelas tabelas 16 e 23, neste capítulo.

Após revelados os fatores e a origem da motivação de professores e as razões que os induzem a continuar na profissão, evidenciam os fatores que contribuem para a manutenção dessa motivação para ensinar. Os mesmos são apresentados por ordem decrescente, conforme respostas dos professores:

- ✓ boa relação estabelecida entre professores e alunos;
- ✓ perceber os alunos envolvidos nas atividades de sala de aula;
- ✓ boa relação entre os professores;
- ✓ boa gestão escolar;
- ✓ ter pessoal de apoio para o controle dos alunos nos corredores das salas de aula e áreas dos colégios;
- ✓ ter recursos disponíveis (e facilidade para obtê-los) para utilização durante as aulas, como: xerox, livros, internet, datashow, piloto;
- ✓ escola limpa;
- ✓ manutenção dos filtros de água.

Foi visto e percorrido, até esse ponto da dissertação, a teoria da motivação humana em que os fatores motivacionais de Herzberg (1997) relacionaram-se às necessidades secundárias de Maslow (2003), conforme demonstrado no reconhecimento e crescimento profissional dos docentes.

Agora, se evidenciam que os fatores ambientais de Herzberg (1997) e as necessidades básicas de Maslow (2003) também interferem na motivação docente, quando eles trazem à tona questões relacionadas ao ambiente e a condições de

trabalho no âmbito educacional, como a manutenção escolar, demonstrando que o entorno também interfere na subjetividade docente, como se mostrou no quadro 1.

Segundo Maslow (1962, p. 53) "assim como todas as árvores precisam de sol, água e alimento do ambiente, também todas as pessoas necessitam de segurança, amor e *status* em seu próprio meio". Para Piaget, "o pleno desenvolvimento da personalidade, sob seus aspectos mais intelectuais, é inseparável do conjunto dos relacionamentos afetivos, sociais e morais que constituem a vida da escola" (1994, p.61).

Nesse sentido, como os sentimentos e emoções são próprios de cada ser humano, observou-se que o amor à profissão, a afetividade nas relações de sala de aula e valorização que o aluno atribui ao professor são fatores preponderantes para a sua motivação para ensinar. Educar é realizar uma bela e complexa arte da inteligência, é acreditar na vida, ter esperança no futuro, nos alunos.

Parte da vida do docente é passada dentro da escola, nas relações, tanto na sala de aula, com seus alunos, como na sala de professores. Essas salas são espaços onde, conjuntamente, professores e alunos participam do processo de construção do conhecimento, o qual será essencial para fortalecer seus posicionamentos e convicções e, portanto, permitir-lhes interagir social, afetivo e culturalmente.

4.1.2 Dificuldades docentes

Sabe-se que o caminhar na educação não é dos mais serenos, visto a precariedade no cenário da rede pública, e embora, constantemente, se esteja, enquanto educador, interagindo com seres de diferentes características sociais, atitudes e comportamentos, dificuldades advém diariamente nesse ambiente. Nesse sentido, foi constatado, conforme resultados da tabela 1, que a boa relação com os alunos facilita o trabalho do professor e que o acesso aos recursos tecnológicos foi uma das dificuldades ao seu trabalho nos colégios. Agora serão evidenciadas outras dificuldades pelas quais passam os professores em sala de aula.

Para tanto, foram oferecidas seis alternativas de respostas no questionário para os professores. Esperava-se que eles fossem escolher apenas uma opção entre as seis alternativas, que consistiria em ser sua maior dificuldade, ou assinalar na alternativa 'outra' e oferecer uma resposta pessoal.

Contudo, alguns professores marcaram em até 4 opções das alternativas resultando o que consta nas linhas que estão em itálico na Tabela 5.

Tabela 5 - Dificuldades docentes em sala de aula: Colégios Alfa e Beta

Dificuldades	Percentual de respondentes	
	Alfa	Beta
Escolha de metodologias adequadas	0%	6%
Domínio de conteúdos da disciplina	0%	0%
Manter-se constantemente atualizado na disciplina	2,5%	6%
Elaborar a avaliação dos alunos	2,5%	0%
Lidar com a desmotivação dos alunos	49%	56%
Manter a disciplina na sala de aula	5%	20%
<i>Lidar com a desmotivação discente e manter a disciplina na sala de aula</i>	16%	6%
<i>Escolha de metodologias, manter-se atualizado, lidar com a desmotivação dos alunos e manter a disciplina na sala de aula</i>	5%	0%
Outra ²	20%	6%

Fonte: A autora (2010)

Evidenciam-se, por intermédio dos dados coletados e expressos na tabela 5, que **70%** dos professores do Colégio Alfa e **62%** do Beta julgam que sua maior dificuldade consiste na desmotivação dos alunos. Nenhum professor apresentou dificuldade quanto ao domínio de conteúdos, fato que também corrobora para a motivação docente, pois ele domina o conhecimento da matéria que ministra.

Considerando que a motivação é um aspecto intrínseco (BERGAMINI, 1997), as pessoas não podem motivar umas as outras, mas apenas incentivá-las, estimulá-las e provocar-lhe a motivação (VERGARA,1999), deduz-se que o professor deve buscar alternativas em metodologias e recursos pedagógicos para incentivar e estimular nos seus alunos a motivação necessária para sanar com essa dificuldade tão presente em sala de aula, conforme dados revelados nesta pesquisa.

Após os professores responderam a questão acerca das dificuldades, eles expuseram fatos, expostos na Tabela 6, os quais atribuíram serem as causas a sua

² Falta de estímulo dos discentes e de toda estrutura que compreende a educação pública; descaso com a educação, por parte de alguns alunos, governo e sociedade; o desencanto, a desesperança que toma conta das ações do professor; lidar com a falta de perspectiva e interesse por parte de alguns alunos; falta de material didático para as disciplinas de Inglês e de Artes; e o barulho constante no corredor das salas de aula.

maior dificuldade em sala de aula, que é a desmotivação dos alunos. Para essa questão não foram oferecidas alternativas de respostas.

Tabela 6 - Causas atribuídas à maior dificuldade docente: Colégios Alfa e Beta

Fatores da desmotivação do aluno do ensino público	Alfa	Beta
Falta de perspectiva educacional	56%	58%
Desprestígio da educação pública	19%	18%
Falta de acompanhamento familiar	10%	12%
Falta de atrativos nas escolas	10%	12%
Excesso de alunos nas salas de aula	5%	0%

Fonte: A autora (2010)

Conforme apontou a tabela 6, as principais causas atribuídas a desmotivação discente foram:

- ✓ falta de perspectiva educacional por parte dos próprios alunos;
- ✓ desprestígio da educação do ensino básico público.

Em número menor, mas também citados como causas dessa dificuldade foram a falta de acompanhamento da família aos estudos dos alunos e de atrativos no ambiente educacional, em decorrência dos atrativos e facilidade que o 'mundo' oferece.

Nos resultados da pesquisa foi bem evidenciado que a preocupação central dos educadores, de ambas as instituições, perpassa pela dificuldade da motivação dos alunos para a prática de sala de aula. Talvez essa preocupação tornou-se tão clara pelo fato deles mesmos, professores, sentirem-se desvalorizados pela sociedade como profissionais da educação pública.

4.1.3 Impactos comparativos

Como todos os professores investigados possuíam de 1 ano de prática de sala de aula a até mais de 20, foi feita uma comparação entre os anos de docência dos mais novos na profissão com os veteranos para perceber se havia grandes impactos nas relações *anos de docência versus dificuldades de lidar com a desmotivação dos alunos* e *anos de docência versus fatores motivacionais docentes* nas instituições pesquisadas.

Por intermédio dos dados coletados, foi percebido que a maior dificuldade do professor em sala de aula, que é lidar com a desmotivação dos alunos, independe dos anos de experiência docente. Tanto os professores que estão no início de suas carreiras (1 a 5 anos) como os professores veteranos (6 e mais de 20 anos), comungaram do mesmo pensamento em relação a essa dificuldade.

Evidencia-se também que não há impacto nos fatores motivacionais docentes, em relação aos anos de experiência no magistério. Tanto os mais novos na profissão como os professores veteranos comungaram do mesmo pensamento, de que a sua contribuição para a formação e conhecimento pode melhorar a qualidade de vida dos alunos, como também o interesse e compromisso dos alunos pela aprendizagem representam os fatores que fazem com que eles, os professores, se sintam motivados para a prática de sala de aula.

Dois quadros detalhados com as respostas de todos os professores são apresentados por *anos de docência versus maiores dificuldades docentes e suas causas*, vide quadros 9 e 10, nos Apêndice D e E. Também são apresentados dois quadros por *anos de docência versus fatores motivacionais docentes*, vide quadros 11 e 12 nos Apêndice F e G.

4.1.4 Satisfação e insatisfação com a profissão docente

Levando em consideração, sob a perspectiva de Herzberg, que “a motivação é uma função do crescimento a partir da obtenção de recompensas intrínsecas por um trabalho interessante e desafiador” (HERZBERG, 1997, p. 75), conforme citado na introdução, a pesquisadora quis saber a opinião dos professores em relação à satisfação com a própria profissão. Os dados obtidos indicaram o que se apresenta na Tabela 7.

Tabela 7 - Satisfação com a profissão docente: Colégios Alfa e Beta

Respostas obtidas	Percentual de respondentes	
	Alfa	Beta
Estão satisfeitos com a própria profissão	46%	67%
Não estão satisfeitos com a própria profissão	40%	20%
Não souberem ou não quiseram responder	14%	13%

Fonte: A autora (2010)

Dos 46% dos professores do Colégio Alfa que apontaram satisfação com a própria profissão, justificaram que ela ocorre no ambiente de trabalho porque:

- ✓ "ser professor foi a escolha que sempre quis";
- ✓ "por ainda acreditar na educação";
- ✓ "pelos alunos que valorizam o trabalho do professor";
- ✓ "pela interação com os pares e alunos no cotidiano escolar";
- ✓ "ainda suspiro e me arrepio quando sinto que os alunos aprenderam".
- ✓ "interesse dos alunos pela aprendizagem".

Com relação ao Colégio Beta, dos 67% que apontaram satisfação com a própria profissão, justificaram que:

- ✓ "ser professor foi a escolha que sempre quis";
- ✓ "por acreditar na educação";
- ✓ "pelos alunos que valorizam o trabalho do professor".

Os dados indicaram concordância quanto às causas da satisfação com própria profissão, evidenciado que os professores que estão satisfeitos, assim se sentem porque acreditam na educação e sentem-se valorizados pelos alunos. Como também por ter sido essa a escolha para a sua carreira. Sendo que este fato já lhes facilita o trabalho na sala de aula, porque eles não estão obrigados na profissão.

Conforme os estudos de Herzberg (1997), as pessoas quando estão satisfeitas consigo mesmas, além de mais motivadas, tornam-se mais produtivas e criativas, enfrentam desafios na carreira e têm maior disposição para o trabalho.

Quanto aos aspectos da não satisfação com a própria profissão, os dados evidenciaram que a causa maior da sua existência, justifica-se pelo fato da profissão docente não ser valorizada nem pela sociedade nem pelo próprio sistema educativo.

A desvalorização docente é um dos principais fatores que levam à insatisfação da categoria com a própria profissão. Esse fato, não está relacionado apenas a remuneração docente. Há uma necessidade desses profissionais em sentirem-se valorizados no emprego. Aliás, qual profissional não almeja isso?

4.1.5 Metas docentes

É salutar que o professor inove, exercite o conhecimento e que compreenda que este, através da escola, é o 2º passo para a formação de cidadãos, o 1º é a família, como afirma os professores, conforme descrito na Tabela 3.

Todo professor precisa, pois, ter um norte, um horizonte que o oriente. Se o horizonte da escola é a busca da construção da cidadania, serão procuradas respostas sobre o caminho a seguir, em teorias libertadoras, que trilhem espaços da construção de conhecimentos de forma autônoma e solidária, pois não se pode esquecer que professor é gente que cuida de gente, almeja, aspira e tem sonhos.

Dentro desse panorama, os professores ao serem questionados sobre a meta que aspiram na área da educação, em um período de cinco anos, e sem lhes ser apresentado alternativas de respostas, responderam conforme apresenta Tabela 8.

Tabela 8 - Metas docentes: Colégios Alfa e Beta

Respostas obtidas	Percentual de respondentes	
	Alfa	Beta
Estar mais qualificado como professor (cursos de especialização, mestrado, doutorado)	48%	60%
Reconhecimento da profissão docente pelo sistema socioeducativo	28%	33%
Melhores salários	5%	0%
Redução da carga horária	5%	0%
Não respondeu	3%	7%
Outras ³	11%	0%

Fonte: A autora (2010)

Em consideração aos dados obtidos das respostas, torna-se possível perceber que os educadores denotam uma preocupação real no que tange sua formação e qualificação enquanto docentes, evidenciando que eles são profissionais cuja meta é não desistir da educação.

Eles demonstraram que, ao refletirem sobre sua práxis, há aspectos a melhorar, mesmo diante de um quadro de ausência de valorização e prestígio social e precarização na educação pública, pois têm como meta, em um período de cinco anos, qualificarem-se na profissão, com cursos de especialização, mestrado e/ou doutorado, como também ter o reconhecimento da profissão docente.

³Além das metas demonstradas na tabela 8, outras foram citadas, conforme elencadas: aposentadoria; ensinar em apenas uma instituição; ser diretor e ser aposentado com tal; ensinar em universidade; ter ressignificado a atuação docente; alfabetizar jovens que são analfabetos funcionais; formar um grupo de estudo em matemática formado por professores da rede pública; e a criação de espaços alternativos na escola, por exemplo: sala de xadrez.

No entanto, o que mais chamou a atenção da pesquisadora, foi o fato de apenas 5% de todos os professores envolvidos no estudo, ter como meta a melhoria salarial. Isso denota que, no momento da realização desta pesquisa, havia outras prioridades na vida dos educadores e outras conquistas no seu trilhar pedagógico, provavelmente algumas metas nessa questão já foram atingidas, o que não inviabiliza outras lutas salariais futuramente.

Herzberg (1997), com seus estudos, provou que a motivação dos trabalhadores não tem origem apenas em fatores monetários, conforme se constata na fundamentação, mas no desenvolvimento e satisfação pessoal e no reconhecimento da sua atuação, no ambiente de trabalho.

Verificou-se que na educação pública o poder de decisão das ações pedagógicas está centralizado nas mãos de sujeitos distantes do entorno escolar e cuja ausência pode retrainir o desejo ao crescimento pessoal e profissional, pois o professor, motivado ou não, tem o mesmo tratamento e recebe a mesma remuneração salarial na rede estadual de ensino básico; no entanto, o que diferencia o salário bruto de um professor para outro são as gratificações conquistadas no decorrer da docência, estando o professor motivado ou não em sala de aula.

Maslow (2003) contribui com este debate ao afirmar que se os sujeitos quiserem uma força de trabalho motivada, deverão modificar constantemente o ambiente para que as pessoas possam satisfazer suas necessidades e cumprir os objetivos do trabalho, pois o desafio chega a um ponto onde não se consiste mais em motivar as pessoas, mas “construir um ambiente onde os indivíduos motivados estejam dispostos a dar o máximo de sua contribuição” (MASLOW, 2003, 248).

4.1.6 Planejamento docente

O professor é profissional importante do cenário escolar e do processo de gestão democrática, bem como sua participação e atuação nas decisões sobre a mesma. Na construção do ofício pedagógico é ele quem elabora os conhecimentos teóricos, planeja e organiza suas aulas de forma que o ensino se transforme em uma parte espontânea do seu trabalho.

O planejamento docente é de fundamental importância para que se atinja êxito no processo de ensino-aprendizagem. A sua ausência pode ter como

consequência aulas monótonas e desorganizadas, desencadeando o desinteresse dos alunos pelo conteúdo e tornando as aulas desestimulantes.

Assim, ele se constitui como instrumento essencial para o professor elaborar sua metodologia conforme o objetivo a ser alcançado, tendo que ser adequado às turmas, havendo flexibilidade caso necessite de alterações.

No que tange especificamente ao planejamento e organização das aulas, momento em que o professor é um ser autônomo para desenvolver suas atividades, aulas, projetos, avaliações etc., os professores trouxeram à tona dados conforme se evidenciam na Tabela 9.

Tabela 9 - Planejamento e organização docente: Colégios Alfa e Beta

Tempo de planejamento semanal	Percentual de respondentes:	
	Alfa	Beta
1 a 2 horas	14%	54%
3 a 4 horas	42%	33%
Mais de 5 horas	44%	0%
Menos de 1 hora	0%	13%
Não se dedica ao planejamento	0%	0%

Fonte: A autora (2010)

Conforme se pode verificar, todos os professores se dedicam ao planejamento e à organização das suas aulas semanais, visto que nenhum professor assinalou a opção de não se dedicar a essas ações.

O que diferencia os professores das duas unidades escolares no quesito planejamento é o fato de 13% dos professores do Colégio Beta apresentarem dedicação ao planejamento de menos de uma hora por semana, tempo que, a priori, parece curto, mas quando se verifica que 27% dos professores desse colégio trabalham apenas 20 horas, conforme evidencia a tabela 21, e 74% trabalham apenas no Estado, conforme demonstra a tabela 20, esse número não assume tanta representatividade negativa.

Outro fato que diferencia o tempo de planejamento é o Colégio Alfa apresentar 44% de tempo de dedicação de mais de 5 horas e o Colégio Beta apresentar 0% de tempo de dedicação nessa mesma quantidade, o que demonstra que os professores do Alfa preocupam-se mais com planejamento docente.

4.1.7 Recursos pedagógicos

Os recursos pedagógicos quando usados de maneira adequada, colaboram para despertar o interesse dos alunos, favorecem o desenvolvimento de observações, auxiliam na concretização dos conteúdos, ilustram noções mais abstratas, desenvolvem a experimentação concreta, dentre outras vantagens.

As instituições de ensino, dotadas atualmente de recursos, proporcionam efetivamente ao educador maior facilidade no planejamento e na prática das aulas, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem. Os dados coletados ratificam tal assertiva, ao demonstrar que os professores fazem uso dos recursos disponíveis pelas escolas. Os quadros 2 e 3 foram assinalados pelos professores de acordo com a resposta que lhe foi mais conveniente quanto ao uso ou não desses recursos.

Recursos pedagógicos	Sim, utilizo	Não utilizo porque não acho necessário	Não utilizo porque a escola dificulta, mas acho necessário	Sem Resposta	Percentual de respondentes
Computador	18%	6%	60%	16%	100%
Internet	18%	6%	60%	16%	100%
DVD	33%	11%	40%	16%	100%
Televisão	62%	11%	11%	16%	100%
Datashow	20%	4%	60%	16%	100%
Retroprojeto	16%	45%	11%	28%	100%
Livros de consulta	81%	3%	11%	5%	100%
Livros didáticos	84%	0%	11%	5%	100%
Xerox para atividades	89%	0%	6%	5%	100%
Biblioteca	50%	11%	30%	9%	100%

Quadro 2 - Recursos pedagógicos: Colégio Alfa
Fonte: A autora (2010)

Recursos pedagógicos	Sim, utilizo	Não utilizo porque não acho necessário	Não utilizo porque a escola dificulta, mas acho necessário	Sem Resposta	Percentual de respondentes
Computador	20%	9%	58%	13%	100%
Internet	20%	9%	58%	13%	100%
DVD	66%	14%	10%	10%	100%
Televisão	66%	14%	0%	20%	100%
Datashow	20%	17%	50%	13%	100%
Retroprojeto	20%	60%	7%	13%	100%
Livros de consulta	80%	0%	7%	13%	100%
Livros didáticos	80%	0%	7%	13%	100%
Xerox para atividades	80%	0%	7%	13%	100%
Biblioteca	34%	20%	33%	13%	100%

Quadro 3 - Recursos pedagógicos: Colégio Beta
Fonte: A autora (2010)

A mais nova das linguagens, a informática, faz parte do cotidiano e do mundo do trabalho. Vive-se o mundo da parabólica, dos sistemas digitais, dos satélites, da telecomunicação. Conviver com todas as possibilidades que a tecnologia oferece é mais que uma necessidade, é um direito social atualmente.

A mediação do professor, que se propõe a um trabalho com as novas tecnologias, deve contemplar aspectos bem peculiares que deverão levar o estudante à construção do conhecimento de forma que o resultado das atividades com esses instrumentos cumpram o seu papel de implementador de uma rede de colaboratividade de forma natural no âmbito escolar.

Mas, ao se observar os resultados obtidos pela pesquisa, foi evidenciado que os professores ainda se apropriam muito mais de recursos tradicionais, como livro didático e xerox (entretanto, paradoxalmente, fazem menor uso do instrumento que incorpora os livros didáticos, que é a biblioteca).

Elevado foi o percentual de professores que não utilizam os recursos das novas tecnologias, como computador e internet, embora achem necessários, e seja essa uma das aulas mais apreciadas pelos alunos, porque a escola não lhes facilita a utilização; demonstrando não existir atenção e cuidado devidos por parte da gestão escolar para sanar essas dificuldades, que corrigidas poderia gerar aulas mais interessantes, tanto para os professores quanto para os alunos.

Assim, os professores fazem pouco uso do computador e da internet, instrumentos que hoje podem inovar o ambiente educacional, auxiliando na construção coletiva de conhecimentos, por ambos possuírem funções que, bem direcionadas, podem revolucionar o processo de ensino-aprendizagem da educação nas escolas públicas, e quiçá ser instrumento para aflorar a motivação discente.

4.1.8 Reflexões docentes na participação escolar

A escola, como instituição de ensino, é espaço de interação orientado por normas próprias, mas permite a cada professor um certo grau de autonomia para delinear estratégias de atuação em função dos objetivos organizacionais, de acordo com os planejamentos e projetos pedagógicos da SEC e da própria unidade.

É nesse contexto de ação que cada professor define suas formas de participar e viver as atividades escolares. A maneira como estrutura e desenvolve a

ação estratégica dos professores torna-se dependente da percepção que cada um tem do seu papel na instituição escolar.

Nessa perspectiva, apresentaram-se proposições referentes às questões como participação, importância, motivação para o professor trabalhar nos Colégios Alfa e Beta, dentre outras. Os quadros 3 e 4 foram assinalados pelos professores de acordo com a resposta que lhe foi mais conveniente conforme as suas reflexões.

Relativamente às proposições abaixo, foram assinaladas a opinião dos professores:	SIM	NÃO	Sem res-posta	Percentual de respon-dentes
Sinto que sou parte importante da escola	84%	8%	8%	100%
Participo das decisões educacionais	64%	36%	0%	100%
Existe um clima de cooperação entre os professores	75%	22%	3%	100%
A coordenação pedagógica estimula os projetos pedagógicos	97%	3%	0%	100%
A coordenação pedagógica estimula as atividades inovadoras	89%	3%	8%	100%
A direção e vice oferecem atenção adequada aos aspectos relacionados com a manutenção da escola	50%	50%	0%	100%
O diretor e vice oferecem atenção adequada aos aspectos relacionados com as normas administrativas	50%	50%	0%	100%
Sinto-me motivado para trabalhar nesta escola	75%	20%	5%	100%

Quadro 4 - Reflexões docentes: Colégio Alfa
Fonte: A autora (2010)

Relativamente às proposições abaixo, foram assinaladas a opinião dos professores:	SIM	NÃO	Sem res-posta	Percentual de respon-dentes
Sinto que sou parte importante da escola	80%	7%	13%	100%
Participo das decisões educacionais	60%	13%	27%	100%
Existe um clima de cooperação entre os professores	74%	13%	13%	100%
A coordenação pedagógica estimula os projetos pedagógicos	87%	0%	13%	100%
A coordenação pedagógica estimula as atividades inovadoras.	80%	7%	13%	100%
A direção e vice oferecem atenção adequada aos aspectos relacionados com a manutenção da escola	73%	7%	20%	100%
O diretor e vice oferecem atenção adequada aos aspectos relacionados com as normas administrativas	73%	0%	27%	100%
Sinto-me motivado para trabalhar nesta escola	74%	13%	13%	100%

Quadro 5 - Reflexões docentes: Colégio Beta
Fonte: A autora (2010)

A gestão escolar se constitui uma articulação diferencial dentro das instituições de ensino, por meio dela, observa-se a escola e os problemas educacionais globalmente e se busca abranger, pela visão estratégica e de conjunto, soluções que de fato funcionam.

O espaço escolar é um ambiente de representações sociais, lugar para o estabelecimento de interações entre as pessoas, mas, acima de tudo, constitui-se em um marco de relações sociais e trocas afetivas, com importantes e decisivas transformações pessoais.

Obstante a todo desprestígio que envolve a profissão docente, em ambas as unidades escolares investigadas emerge um resultado de suma relevância no que tange ao professor se sentir parte importante dos colégios em que trabalham.

Mesmo a gestão não tendo o cuidado de zelar e oferecer aos professores recursos pedagógicos para utilização em suas aulas, ela abre espaço para seus educadores se sentirem parte importante da escola, trazendo um olhar de respeito a esses, promovendo mudanças e atitudes de valorização e reconhecimento para esses profissionais tão infligidos pelos problemas que abarcam a profissão.

Ninguém aprende só, mas em contato com o outro e, possivelmente, essa assertiva tenha propiciado que em ambas as unidades escolares os educadores optassem por afirmar que participam das decisões educacionais dos colégios, existe espírito de colaboração entre os educandos e que a coordenação pedagógica estimula os projetos pedagógicos bem como as atividades inovadoras.

Dentro desse cenário, os professores do Colégio Alfa ficaram divididos quanto ao fato da direção e vice oferecem atenção adequada aos aspectos relacionados com a manutenção da escola e com as normas administrativas.

Já os professores do Colégio Beta assumiram, com 73%, que a direção e vice oferecem atenção adequada aos aspectos relacionados com a manutenção da escola e com as normas administrativas, mesmo não lhes facilitando a utilização de alguns recursos pedagógicos.

Torna-se importante realçar que, em virtude dos professores sentirem-se parte importante da escola, participar das decisões educacionais e da convivência em ambiente de colaboração, foi constatado que 75% dos professores do Colégio Alfa e 74%, do Beta sentiam-se motivados para trabalhar nestas instituições de ensino, lócus de observação e investigação desta pesquisa.

A responsabilidade de ser professor, a diversidade de papéis sociais assumidos e as precárias condições de trabalho demonstram força e perseverança que emanam desse ser, tornando-se necessário um *novo olhar* sobre a sua figura e seu papel no contexto socioeducacional.

Apesar da perda do valor social do professor pelos poderes públicos, seu papel como protagonista do processo de transformação e melhoria da qualidade da educação ainda assume grande importância junto aos alunos da rede pública.

Diante do panorama como se apresenta a educação desse ensino, esse quadro só será revertido quando a identidade profissional do professor for resgatada por meio de políticas públicas de programas de motivação e valorização docente para que esse profissional possa se transformar em liderança na sala de aula e propiciar um ambiente motivador de aprendizagem.

4.2 CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES: COLÉGIO ALFA

Para caracterizar os professores envolvidos na investigação, foram elaboradas proposições quanto à formação acadêmica, disciplina, tempo de docência, tempo de trabalho, jornada de trabalho, instituição de ensino, jornada total de trabalho, salário e perspectivas ao tempo de atuação docente. Essas proposições estão expostas no quadro 6 e nas tabelas 10 a 16.

Do grupo dos professores do Colégio Alfa, a maioria é formada por professoras, 67%, e 33% por professores do sexo masculino. Esse colégio possui em sua maioria professores jovens, que estão na faixa etária dos 26 aos 39 anos.

No que tange a quantidade de turno de trabalho, 50% trabalha em dois turnos, 22% em três turnos e 28% em um só turno, sendo que 91,5% dos professores atuam no Ensino Básico (Fundamental e Médio) e apenas 8,5%, no Ensino Superior.

É relevante destacar que em relação ao nível máximo de escolaridade no universo desses professores, 30,5% têm graduação com licenciatura, 61% têm especialização e apenas 8,5% têm mestrado.

Até o momento da pesquisa, nenhum professor possuía doutorado. No entanto, foi evidenciado que muitos aspiram à continuidade da vida acadêmica, com cursos de especialização, especialmente aqueles que têm apenas graduação, outros aspiram ao curso de mestrado, e aqueles que já o possuem, ao curso de doutorado.

4.2.1 Formação acadêmica docente

No que se refere à formação acadêmica e disciplina ministrada dos professores do Colégio Alfa, os dados expostos no quadro 5 revelam que a formação dos discentes condiz com a disciplina lecionada, não havendo disparidades entre formação acadêmica e disciplina. Apenas dois professores não informaram nenhum desses dados.

Formação acadêmica	Disciplina
01 Licenciatura em Ciências Naturais	Química
02 Licenciatura em Ciências Biológicas	Física
03 Licenciatura em Ciências Biológicas	Química
04 Licenciatura em Ciências Biológicas	Biologia
05 Licenciatura em Ciências Biológicas Bacharelado em Nutrição	Biologia
06 Bacharel em Ciências Econômicas	Matemática
07 Licenciatura em Ciências Físicas e Biológicas	Ciências Biologia
08 Licenciatura em Biologia	Ciências e Física
09 Licenciatura em Química Mestrado (não informado o curso)	Química Ciências
10 Licenciatura em Matemática	Matemática
11 Licenciatura em Matemática	Matemática
12 Licenciatura em Matemática	Matemática
13 Licenciatura em Matemática	Matemática e Física
14 Licenciatura em Educação Física	Educação Física
15 Licenciatura em Educação Física	Educação Física
16 Licenciatura em Educação Física	Educação Física
17 Bacharelado em Artes Plásticas	Artes
18 Licenciatura em Artes Cênicas	Artes
19 Licenciatura em História Bacharel em Ciências Sociais	História Filosofia
20 Licenciatura em História	História
21 Licenciatura em História	História
22 Licenciatura em Geografia	Geografia
23 Licenciatura em Geografia Mestrado em Geoquímica e Meio Ambiente	Geografia
24 Licenciatura e Bacharelado em Filosofia	Filosofia e Sociologia
25 Licenciatura em Letras	Língua Portuguesa
26 Licenciatura em Letras	Língua Portuguesa

27 Licenciatura em Letras	Língua Portuguesa
28 Licenciatura em Letras	Língua Portuguesa
29 Licenciatura em Letras	Língua Portuguesa
30 Licenciatura em Letras com Espanhol	Língua Portuguesa
31 Licenciatura em Letras com Inglês	Inglês
32 Licenciatura em Letras com Inglês	Inglês
33 Licenciatura e Bacharelado em Língua Estrangeira	Inglês
34 Pedagogia Mestrado em Educação e Contemporaneidade	Sociologia Filosofia

Quadro 6 - Formação e disciplina dos professores: Colégio Alfa
Fonte: A autora (2010)

4.2.2 Tempo de docência

Quanto ao tempo em que os professores do Colégio Alfa lecionam, apresenta-se a configuração exposta na tabela 10.

Tabela 10 - Tempo de docência: Colégio Alfa

Tempo de docência	Percentual de respondentes
Menos de 1 ano	0%
1 a 5 anos	11%
6 a 10 anos	22%
11 a 15 anos	20%
16 a 20 anos	33%
Mais de 20 anos	14%

Fonte: A autora (2010)

Conforme se apresenta na tabela 10, 75% trabalham como profissionais da educação com tempo de docência entre 6 a 20 anos, uma percentagem bem menor, de 11%, trabalha entre 1 a 5 anos. Também trabalham nesta atividade há mais de 20 anos 14%. Fato que permite a inferência de que há atrativos nessa profissão, pois mantém seus profissionais por tempo considerável na atuação docente. Nenhum professor atua na educação há menos de um ano.

4.2.3 Tempo de docência no Colégio Alfa

Com relação ao tempo em que ministram aula no Colégio Alfa, lócus da pesquisa, os professores declararam o que se apresenta na tabela 11.

Tabela 11 - Tempo de trabalho no Colégio Alfa

Tempo de docência	Percentual de respondentes
Menos de 1 ano	11%
1 a 5 anos	33%
6 a 10 anos	42%
11 a 15 anos	3%
16 a 20 anos	8%
Mais de 20 anos	3%

Fonte: A autora (2010)

A tabela 11 permite inferir que 11% dos professores trabalham no Colégio Alfa há menos de 1 ano, 33% entre 1 a 5 anos e apenas 3% trabalham há mais de 20 anos. Entretanto, também revela que 53% dos professores trabalham entre 6 a 20 anos no mesmo local, demonstrando que o Colégio Alfa oferece algum atrativo, em detrimento de outros, que faz com boa parte do corpo docente se mantenha fiel a unidade escolar.

4.2.4 Jornada de trabalho docente

Quando os professores do Colégio Alfa foram indagados acerca da carga horária semanal ministrada nos colégios do Estado, 39% responderam trabalhar 20 horas e 61%, 40. Em se tratando da quantidade de horas-aula semanal em outra instituição, que não o Estado, evidenciou-se conforme apresenta a tabela 12.

Tabela 12 - Jornada de trabalho: Colégio Alfa

Horas-aula semanal	Percentual de respondentes
Até 10 horas	5,5%
Até 20 horas	22%
Até 30 horas	3%
Até 40 horas	5,5%
Mais de 40 horas	0%
Trabalha apenas no Estado	64%

Fonte: A autora (2010)

No Colégio Alfa se tem um grupo de 64% de professores que ministram aulas apenas na rede estadual e 36% que ministram aulas tanto na rede estadual, como nas redes municipal e/ou particular, com carga horária variando de 10 a 40

horas por semana, representando que a maioria optou pela profissão na rede pública estadual.

4.2.5 Instituição de trabalho docente

A tabela 13 trata do tipo de instituição em que trabalham os docentes do Colégio Alfa.

Tabela 13 - Instituições de trabalho: Colégio Alfa

Instituição de Ensino	Percentual de respondentes
Estado	64%
Estado e Prefeitura	11%
Estado e Escola Particular	22%
Estado, Prefeitura e Particular	3%

Fonte: A autora (2010)

Quanto ao tipo de instituição em que trabalham os docentes, evidenciou-se que 75% trabalham apenas na rede pública, sendo que 64% só na rede estadual e 11% que, além do Estado, também na rede municipal.

Em contrapartida 22% que lecionam tanto na rede estadual quanto na particular, sendo que 3% ministram aula nos três espaços de ensino, ou seja, nas redes estadual, municipal e particular.

Evidencia-se também que 64% dos professores trabalham exclusivamente na rede estadual e 36% que se dividem na municipal e particular, além da estadual. Há o dobro de professores lecionando na rede particular em detrimento à rede municipal. Provavelmente, o salário e as condições de trabalho da rede particular ofereçam mais satisfação aos profissionais da educação.

4.2.6 Jornada total de trabalho docente

Em termos de carga horária total de trabalho ministrada por semana na docência, os professores do Colégio Alfa apresentaram a jornada de trabalho, conforme tabela 14.

Tabela 14 - Jornada semanal de trabalho: Colégio Alfa

Horas-aula semanal	Percentual de respondentes
20 horas	31%
21 a 40 horas	55%
41 a 50 horas	0%
Mais de 50 horas	14 %

Fonte: A autora (2010)

A tabela 14 evidencia que há equilíbrio na jornada total de trabalho dos professores do Colégio Alfa, no qual os dados apresentam 31% dos professores com uma carga horária semanal de 20 horas, 55% com carga horária entre 21 a 40 horas, nenhum professor acima de 41 horas e apenas 14% acima de 50 horas-aula semanal, conforme se mostra no cotidiano dos ambientes escolares.

4.2.7 Salário bruto docente

Nesse ponto da pesquisa, faz-se conveniente inserir dados referentes à média do salário bruto do grupo de professores do Colégio Alfa.

Esclarece-se que o valor de remuneração de até \$990,00, apresentados na tabela 15, refere-se à remuneração do professor com carga horária de 20 horas, ou seja, de apenas um turno de trabalho.

Embora o piso do vencimento salarial dos professores do Estado seja de dois tipos, um para os professores de carga horária de 20 horas e o outro para os professores de 40 horas, o salário bruto varia de acordo a algumas conquistas desses profissionais no que se refere ao nível, classe, padrão, titulação, gratificações, tempo de serviço, avanços horizontais e verticais, fatos que diferenciam a remuneração do salário bruto de um professor para outro.

Tabela 15 - Média salarial: Colégio Alfa

Salário bruto dos docentes	Percentual de respondentes
Até \$990,00	14%
\$1.000,00 a \$2.000,00	39%
\$2.001,00 a \$3.000,0	31%
\$3.001,00 a \$4.000,00	8%
\$4.001,00 a \$5.000,00	5%
Acima de \$5.000,00	3%

Fonte: A autora (2010)

Levando-se em consideração que 31% dos professores possuem uma jornada de trabalho com carga horária de 20 horas semanais, conforme tabela 14, e que apenas 14% possuem salário base de \$900,00, tabela 15, equivale a afirmar que 17% possuem algumas conquistas no que se refere ao nível, classe, padrão, titulação, gratificações, tempo de serviço, avanços horizontais e verticais, para ter o salário acima de \$990,00.

Há equilíbrio no fato de 55% dos professores apresentarem uma jornada de trabalho que varia entre 21 a 40 horas-aula semanal, conforme tabela 14, e apresentar 70% dos professores com salário que varia entre \$1.000,00 a \$3.000,00, conforme tabela 15, o que infere afirmar que muitos desses também possuem algumas conquistas como professor do ensino básico da rede estadual baiana.

Da mesma forma, a porcentagem de 14% dos professores possuírem uma carga de trabalho de mais de 50 horas, conforme tabela 14, e 16% dos professores apresentarem o maior salário, com variação de \$3.000,00 a acima de \$5.000,00, conforme Tabela 15.

Essas representatividades de jornada de trabalho x salário evidenciaram que quanto maior a carga horária de trabalho e as conquistas na educação o professor do ensino básico da rede estadual apresentar, maior será o seu salário bruto na educação pública, do Estado da Bahia.

Os professores, de forma geral, não se queixaram de questões salariais, nem na parte dos questionários, nem nas observações. Esperava-se até que eles trouxessem à tona essa questão quando respondessem sobre perspectivas, dificuldades, satisfação e metas docentes, embora a **teoria dos fatores motivacionais** constata que a motivação de trabalhadores não tem origem apenas em fatores monetários. Apenas, e em número muito baixo, os professores fizeram menção a salário, quando se referiram às metas na educação, item 4.1.5.

Esse resultado demonstra que, embora a educação no país encontra-se mercantilizada e o salário não condizente a um padrão digno de vida, existiam outras demandas mais significativas para reivindicações desses profissionais, como precarização nas condições de trabalho, desvalorização e desprestígio social docente.

4.2.8 Perspectivas ao tempo de atuação docente

Quanto ao tempo em que os professores do Colégio Alfa planejam continuar lecionando, apresentam-se os seguintes dados expostos na tabela 16.

Tabela 16 - Perspectivas ao tempo de atuação: Colégio Alfa

Perspectiva ao tempo de docência	Percentual respondentes
Enquanto fisicamente for capaz	0%
Enquanto fisicamente e psicologicamente for capaz	37%
Até completar o tempo para a aposentadoria	36%
Até que apareça algo melhor	5%
Não soube ou não quis responder	22%

Fonte: A autora (2010)

Conforme se pode verificar, os professores em geral apresentam um laço com relação à carreira escolhida. Por suas respostas observa-se que trabalhar no magistério ainda perpassa pelos planos de 73% desses profissionais. Enquanto que 22% dos professores encontram-se indecisos quanto ao futuro na docência e apenas 5% demonstram continuar no magistério até o surgimento de outra ocupação profissional que lhes ofereça perspectivas mais atraentes.

4.3 CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES: COLÉGIO BETA

Para caracterizar os professores envolvidos na investigação, foram elaboradas proposições quanto à formação acadêmica, disciplina, tempo de docência, tempo de trabalho, jornada de trabalho, instituição de ensino, jornada total de trabalho, salário e perspectivas ao tempo de atuação docente. Essas proposições estão expostas no quadro 7 e nas tabelas 17 a 23.

Do grupo dos colaboradores do Colégio Beta, a maioria também é formada por professoras, 54%, e 46% por professores do sexo masculino. Esse colégio possui em sua maioria professores na fase adulta, que estão na faixa etária dos 40 aos 49 anos de idade. No que tange a quantidade de turno de trabalho, 47% trabalha em dois turnos, 33% em um só turno e 20% em três turnos. Sendo que todos os professores atuam no Ensino Básico (Fundamental e Médio).

É relevante destacar que em relação ao nível máximo de escolaridade no universo desses professores, 53% têm graduação com licenciatura, 40% têm especialização, apenas 7% tem mestrado e nenhum professor possuía doutorado.

No entanto, foi evidenciado que muitos professores aspiram à continuidade da vida acadêmica, com cursos de especialização, especialmente àqueles que têm apenas graduação, outros aspiram ao curso de mestrado, e aquele que já possui mestrado, ao curso de doutorado.

4.3.1 Formação acadêmica docente

No que se refere à formação acadêmica e disciplina ministrada dos professores do Colégio Beta, os dados expostos no quadro 6 revelam que a formação dos professores condiz com a disciplina lecionada, não havendo disparidades entre formação acadêmica e disciplina. Há apenas um caso de professor que possui formação acadêmica no curso de Letras com Inglês e leciona a disciplina de Filosofia. Apenas um professor não informou os dados da sua formação.

Formação acadêmica	Disciplina
01 Licenciatura em Geografia	Geografia
02 Licenciatura e Bacharelado em Geografia	Geografia e Filosofia
03 Licenciatura em História	História e Sociologia
04 Licenciatura e Bacharelado em História	História
05 Licenciatura em História e em Farmácia	História
06 Licenciatura em Química	Química
07 Licenciatura e Bacharelado em Química Mestrado (não informado o curso)	Química
08 Licenciatura em Matemática	Matemática
09 Licenciatura em Letras	Língua Portuguesa e Literatura
10 Licenciatura em Letras	Língua Portuguesa e Literatura
11 Licenciatura em Letras	Língua Portuguesa e Literatura
12 Licenciatura em Letras	Língua Portuguesa
13 Licenciatura em Letras com Inglês	Inglês
14 Licenciatura em Letras com Inglês	Inglês e Filosofia

Quadro 7 - Formação e disciplina dos professores: Colégio Beta
Fonte: A autora (2010)

4.3.2 Tempo de docência

No que tange ao tempo em que ministram aulas, os professores do Colégio Beta apresentam os dados expostos na tabela 17.

Tabela 17 - Tempo de docência: Colégio Beta

Tempo de docência	Percentual de respondentes
Menos de 1 ano	0%
1 a 5 anos	7%
6 a 10 anos	20%
11 a 15 anos	20%
16 a 20 anos	40%
Mais de 20 anos	13%

Fonte: A autora (2010)

Como se evidencia na tabela 17, apenas 7% dos professores trabalham entre 1 a 5 anos no magistério. 80% trabalham na docência entre 6 a 20 anos. 13% trabalham há mais de 20 anos nessa atividade, fato que demonstra que há atrativos na profissão e que mantém seus profissionais por tempo considerável na atuação. Nenhum professor atua na educação há menos de um ano.

4.3.3 Tempo de docência no Colégio Beta

Com relação ao tempo em que ministram aula no Colégio Beta, também locus da pesquisa, os professores declararam conforme se apresenta na tabela 18.

Tabela 18 - Tempo de trabalho no Colégio Beta

Tempo de docência	Percentual de respondentes
Menos de 1 ano	0%
1 a 5 anos	13%
6 a 10 anos	47%
11 a 15 anos	13%
16 a 20 anos	27%
Mais de 20 anos	0%

Fonte: A autora (2010)

A tabela 18 permite inferir que 87% dos professores trabalham no Colégio Beta entre 6 a 20 anos e apenas 13% trabalham entre 1 a 5 anos. Isso demonstra

que esse colégio, tal qual o Colégio Alfa, também oferece atrativos, que faz com que boa parte do corpo docente se mantenha fiel a unidade escolar. Nenhum professor trabalha há mais de 20 anos neste colégio.

4.3.4 Jornada de trabalho docente

Quando os professores do Colégio Beta foram indagados acerca da carga horária semanal ministrada nos colégios do Estado, 26% responderam trabalhar 20 horas e 74%, 40. Em se tratando da quantidade de horas-aula semanal em outra instituição, que não o Estado, evidenciou-se conforme se apresenta na tabela 19.

Tabela 19 - Jornada de trabalho: Colégio Beta

Horas-aula semanal	Percentual de respondentes
Até 10 horas	0%
Até 20 horas	13%
Até 30 horas	13%
Até 40 horas	0%
Mais de 40 horas	0%
Apenas no Estado	74%

Fonte: A autora (2010)

No Colégio Beta 74% dos professores ministram aulas apenas na rede estadual e 26%, tanto na rede estadual, como nas redes municipal e/ou particular, com carga horária variando de 20 a 30 horas por semana, revelando que a maioria optou pelo magistério na rede pública estadual.

4.3.5 Instituição de trabalho docente

Tabela 20 - Instituições de trabalho: Colégio Beta

Instituição de Ensino	Percentual de respondentes
Estado	74%
Estado e Prefeitura	13%
Estado e Escola Particular	13%
Estado, Prefeitura e Particular	0%

Fonte: A autora (2010)

Quanto ao tipo de instituição em que trabalham os docentes do Colégio Beta, evidenciou-se que 87% trabalham apenas na rede pública, sendo que 74% só na rede estadual e 13% que, além do Estado, também na rede municipal. Em contrapartida a outros 13% que lecionam tanto na rede estadual quanto na rede particular. Nenhum professor dessa instituição ministra aula nos três espaços de ensino.

4.3.6 Jornada total de trabalho docente

Em termos de carga horária total de trabalho ministrada por semana, os professores apresentaram a jornada de trabalho, conforme apresenta a tabela 21.

Tabela 21 - Jornada semanal de trabalho: Colégio Beta

Horas-aula semanal	Percentual de respondentes
20 horas	27%
21 a 40 horas	60%
41 a 50 horas	13%
Mais de 50 horas	0%

Fonte: A autora (2010)

A tabela 21, tal qual a tabela 14 do Colégio Alfa, evidencia que há equilíbrio na jornada total de trabalho dos professores do Colégio Beta, na qual 60% apresentam carga horária de trabalho entre 21 a 40 horas semanais, conforme se mostra no cotidiano dos ambientes escolares. 27% dos professores apresentam uma carga horária semanal de 20 horas e apenas 13%, 41 a até 50 horas. Nenhum professor apresentou carga horária superior a 50 horas semanal no Colégio Beta.

4.3.7 Salário bruto docente

Nesse ponto da pesquisa, faz-se conveniente inserir dados referentes à média do salário bruto dos professores do Colégio Beta.

Esclarece-se que o valor de remuneração de até \$990,00, apresentados na tabela 13, refere-se à remuneração do professor com carga horária de 20 horas, ou seja, de apenas um turno de trabalho. Embora o piso do vencimento salarial dos professores do Estado seja de dois tipos, um para os professores de carga horária de 20 horas e o outro para os professores de 40 horas, o salário bruto varia de

acordo a algumas conquistas desses profissionais no que se refere ao nível, classe, padrão, titulação, gratificações, tempo de serviço, avanços horizontais e verticais, fatos que diferenciam a remuneração do salário bruto de um professor para outro.

Dessa forma, evidenciam-se na tabela 22 os dados referentes ao salário bruto do grupo de professores do Colégio Beta.

Tabela 22 - Média salarial: Colégio Beta

Salário bruto dos docentes	Percentual de respondentes
Até \$990,00	7%
\$1.000,00 a \$2.000,00	27%
\$2.001,00 a \$3.000,00	40%
\$3.001,00 a \$4.000,00	13%
\$4.001,00 a \$5.000,00	13%
Acima de \$5.000,00	0%

Fonte: A autora (2010)

Levando-se em consideração que 27% dos professores possuem uma jornada de trabalho com carga horária de 20 horas semanais, conforme tabela 21, e que apenas 7% possuem salário base de \$900,00, conforme tabela 22, equivale a afirmar que 20% possuem algumas conquistas no que concerne ao nível, classe, padrão, titulação, gratificações, tempo de serviço, avanços horizontais e verticais, para fazer jus ao salário acima de \$990,00.

Considerando-se que 60% dos professores apresentam uma jornada de trabalho que varia entre 21 a 40 horas-aula semanais, conforme tabela 21, é coerente 67% dos professores apresentarem salário que varia entre \$1.000,00 a \$3.000,00, conforme tabela 22.

Como também faz sentido a menor porcentagem de 13% dos professores possuir carga de trabalho de 41 a 50 horas, conforme tabela 21, e 26% dos professores apresentarem maior salário, com variação de \$3.000,00 a até \$5.000,00, conforme tabela 22.

Curiosamente se evidencia que nenhum professor do Colégio Beta apresentou jornada de trabalho acima de 50 horas semanal (tabela 21) como também nenhum professor apresentou salário acima de \$5.000,00 (tabela 22).

Essas representatividades de jornada de trabalho *versus* salário evidenciam que quanto maior a carga horária de trabalho, maior titulação, maior tempo de serviço na educação o professor apresentar, maior será o seu salário bruto na educação pública, do ensino básico, do Estado da Bahia.

4.3.8 Perspectivas ao tempo de atuação docente

Quanto ao tempo em que os professores do Colégio Beta planejam continuar lecionando, se têm os seguintes dados apresentados na tabela 23.

Tabela 23 - Perspectivas ao tempo de atuação: Colégio Beta

Perspectiva ao tempo de docência	Percentual de respondentes
Enquanto fisicamente for capaz	7%
Enquanto fisicamente e psicologicamente for capaz	26%
Até completar o tempo para a aposentadoria	53%
Até que apareça algo melhor	7%
Não soube ou não quis responder	7%

Fonte: A autora (2010)

Conforme se pode verificar a partir dos dados obtidos na tabela 23, tal qual os professores do Colégio Alfa, tabela 16, os professores do Colégio Beta também apresentam laço com relação à carreira escolhida.

Pelas respostas dos professores, observou-se que trabalhar na educação ainda perpassa pelos planos de 86%, enquanto que 7% demonstram continuar no magistério até o surgimento de outra ocupação profissional que lhes ofereça perspectivas mais atraentes. Em número igual, encontram-se indecisos quanto ao futuro na docência.

4.4 ESTUDOS OUTROS SOBRE MOTIVAÇÃO DOCENTE

Revelados os fatores motivacionais docentes deste estudo, a pesquisadora acreditou ser interessante demonstrar outros resultados de investigação de mesmo tema para se fazer uma comparação em relação aos fatores que este estudo apresenta.

Percebeu-se, em todas as pesquisas consultadas e analisadas, como também nesta pesquisa, que a motivação de professores se sobrepõe às dificuldades existentes no ambiente escolar. Fato que corrobora com a evidência de que os professores estão na profissão pelo gosto de ensinar, pela contribuição à formação de alunos, realização e crescimento pessoal e profissional, o que lhes permite a **motivação para ensinar** em qualquer categoria, básico ou superior, e

rede de ensino, público ou privado, comprovando que as teorias de Maslow (2003) e Herzberg (1997), apresentadas no estudo, são aplicadas aos profissionais docentes.

Para constatação destas afirmações, o quadro 8 evidencia seis resultados de trabalhos de pesquisa, incluindo esta dissertação, apresentando: título, autor, ano de publicação, categoria, rede de ensino e fatores motivacionais docentes.

Título	Autor	Ano	Ensino	Fatores Motivacionais
Professores motivados pela arte de ensinar	Esteves	2006	Básico Público	⇒ Gosto pela docência ⇒ Realização pessoal
Relacionamento humano e motivação no trabalho docente	Pimenta & Santinello	2007	Básico Privado	⇒ Gosto pela docência ⇒ Reconhecimento ⇒ Realização profissional
Motivações e expectativas de docentes face à aposentadoria	Amoroso	2008	Básico Público e Privado	⇒ Poder contribuir para a formação de alunos ⇒ Se perceberem úteis à docência
Motivações e expectativas de docentes face à aposentadoria	Amoroso	2008	Superior Público e Privado	⇒ Troca contínua com alunos e seus pares ⇒ Aquisição de novos conhecimentos ⇒ Se perceberem importantes à docência
A motivação dos professores como fator de melhoria dos serviços educacionais	Pontes	2009	Superior Privado	⇒ Promoção profissional ⇒ Crescimento pessoal ⇒ Reconhecimento
Motivação para ensinar: um estudo da origem motivacional docente	Seixas	2010	Básico Público	⇒ Poder contribuir para a formação de alunos ⇒ Gosto pela docência

Quadro 8 - Resultados de outras pesquisas sobre motivação docente

5 CONCLUSÃO

Nesta seção, apresentam-se as principais conclusões obtidas na pesquisa, reafirma-se a resposta do problema e a constatação dos objetivos.

A pesquisa ensejou a descoberta da origem da **motivação para ensinar**, revelando que ela se constitui no diferencial da práxis docente, ao traduzir seus resultados em benefícios à educação. Os resultados de um professor motivado em sala de aula compreendem:

- ✓ melhor empenho na prática cotidiana;
- ✓ aulas mais interessantes;
- ✓ diversidade de metodologias;
- ✓ cuidado para com o aluno;
- ✓ maior envolvimento nas ações pedagógicas;
- ✓ maior comprometimento na elaboração das atividades docentes;
- ✓ contribuição para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Os benefícios à educação se traduzem em:

- ✓ melhoria na qualidade do ensino do país;
- ✓ satisfação do professor com a sua profissão.

Na introdução, foram citadas algumas indagações, cujas respostas foram reveladas no capítulo 4, da pesquisa de campo. Quanto à questão referente aos fatores que implicam no comprometimento dos professores com a instituição escolar pública, constatou-se que, na verdade, os professores não estão comprometidos com a instituição a ponto de se motivarem para ensinar, eles são comprometidos com os alunos, sendo este fator o determinante do processo motivacional docente.

A pesquisadora, após todos os estudos e observações, acredita que para se alavancar a educação no país três itens são essenciais para o professor: motivação, prestígio social e bom salário. Isto, aliado a boas condições de trabalho, colocaria o país em estatísticas satisfatórias.

Respondendo ao problema, conforme exposto no intróito: qual a origem da motivação do professor, mesmo diante às dificuldades e adversidades presentes na educação pública, declara-se que a origem é encontrada na pessoa do aluno. O professor encontrou neste ser sua razão motivacional para ensinar.

Por acreditar nos alunos, grande relevância tem para o professor saber que sua contribuição, ensinamentos, disciplina e afeto são de grande valia para a formação, conhecimento e qualidade de vida dos alunos da rede pública.

Assim, foi possível constatar o alcance do objetivo central e revelar que a origem motivacional do professor encontra-se no aluno, é este ser a causa do processo motivacional para ensinar.

A fim de evidenciar o alcance dos objetivos específicos, são apresentados seus resultados:

- a) quanto à satisfação com a própria profissão, os professores ficaram divididos. Havia uma parcela da categoria satisfeita, em virtude de ainda acreditar na educação e pelos alunos que valorizam e respeitam seu trabalho; aos que demonstraram não satisfação, foi justificado que a docência não tem prestígio social;
- b) os professores apresentaram laço positivo em relação à carreira escolhida, tendo a perspectiva de trabalhar na docência até a aposentadoria;
- c) a maior dificuldade do professor em sala de aula, a desmotivação discente;
- d) os professores apresentaram como meta qualificar-se na profissão, com cursos de especialização, mestrado e/ou doutorado, como também ter o reconhecimento da profissão docente pelo sistema socioeducativo;
- e) o que mais facilitava o trabalho dos docentes era a boa relação que mantinham com alunos. O que mais dificultava, o acesso aos recursos tecnológicos para utilização durante as aulas;
- f) realizar atividades com alunos consistia no que os professores mais gostavam de fazer no ambiente escolar. Participar das reuniões de pais e mestres, o que menos gostavam;
- g) a metodologia na qual os professores mais gostavam de se apoiar para realizar atividades com os alunos era aula expositiva. As que menos gostavam, realizar seminários e elaborar as avaliações bimestrais;
- h) não houve impacto nos anos de experiência docente em relação às dificuldades em sala de aula. Tanto os professores que estavam no início de suas carreiras como os veteranos comungaram da mesma dificuldade em sala de aula: a desmotivação discente;

i) não houve impacto nos anos de experiência docente em relação aos fatores motivacionais. Tanto os mais novos na profissão como os professores veteranos tinham na pessoa do aluno a origem do próprio processo motivacional;

j) as características docentes encontram-se discorridas no capítulo 4.

Para a formação de um mundo melhor e mais humano, ausente das mazelas do cotidiano, a via é pela educação. O professor quando satisfeito no seu trabalho implica em ambiente motivador e boa qualidade de ensino, o que fortalece o processo de aprendizagem na sala de aula e na educação escolar.

Foi percebido que muitos desafios ainda se programam na área educacional e, na visão da pesquisadora, o mais importante é se colocar a educação no centro das atenções do poder público. Um colégio da rede pública que ganhe destaque não a precariedade, mas o trabalho compartilhado com professores e alunos motivados, um espaço de transformação, exploração e disseminação do conhecimento.

E nesse contexto, diante de um ambiente de transformação, que a gestão do conhecimento (GC) se transforma em um valioso recurso estratégico para as instituições de ensino público, como uma nova forma de re-fazer a escola, o papel do gestor, professor e de todo o corpo que envolve a sua funcionalidade.

Por ser a GC uma área de interesse das organizações e que tem como finalidade a melhoria do desempenho de todos, é que se encaixa nesse ponto a educação, em cuja área o conhecimento deve ser disseminado e socializado amplamente.

Embora as ferramentas da GC possam ajudar as instituições de ensino tornando-as um ambiente inovador, e assim se transformar em uma aliada à motivação de professores e alunos, constatou-se que, na rede da educação pública do ensino básico, ela é pouco conhecida e vista como inacessível para as poucas pessoas que a conhecem.

Também foi observado que não há preocupação por parte dos órgãos responsáveis pela educação pública em inserir a GC nas instituições de ensino básico estadual, na cidade de Salvador (BA), até o momento da realização desta pesquisa.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para outros estudos sobre motivação docente e que traga reflexões sobre os seus resultados no meio educacional de ensino básico.

REFERÊNCIAS

A GESTÃO do Conhecimento na prática. **Revista HSM management**, São Paulo: Edições HSM Management, ano 8, n. 42, jan.-fev. 2004.

AMOROSO, Sônia Regina Basili. **Motivações e expectativas de docentes face à aposentadoria**: elementos para uma política de formação continuada. Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2008.

Disponível: <http://www.bdt.d.uceb.br/tede/tede_busca/arquivo.php?codArquivo=963>
Acesso em: 30 dez. 2010

ARAÚJO FILHO, A. Um estudo da força motivacional dos funcionários do Banco do Brasil à luz da teoria da expectativa. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v.08, n.2, abr./ jun. 2001.

ASSMANN, H. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BARBIER, René. **A escuta sensível em educação**. Cadernos ANPED. Porto Alegre: n.5, 1993.

BARROS, D. M. V.; BRIGHENTI, M. J. L. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: tecendo algumas redes de conexão. In: RIVERO, C. M. L.; GALLO, S. (Orgs.). **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. Bauru: Edusc, 2004.

BATISTA, F. F. Governo que aprende: gestão do conhecimento em organizações do executivo federal. **IPEA**, Brasília, jun. 2004. Disponível em:
<http://www.ipea.gov.br/pub/td/2004/td_1022.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2008.

BELL, D. **The coming of post-industrial society**: an venture in social forecasting. New York: Basic Books, 1976.

BELLO, J. L. de P. Educação no Brasil: a História das rupturas. **Pedagogia em foco**. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>>
2001. Acesso em: 30 mar. 2010.

BEM, D. J. **Convicções, atitudes e assuntos humanos**. SP. Herder; EPU, 1973.

BERGAMINI, C. W. **Manual do chefe em apuros**: como lidar e resolver seus problemas no dia-a-dia. São Paulo: Makron Books, 1999.

_____. **Motivação**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1993.

_____. **Motivação: mitos, crenças e mal-entendidos**. Revista de administração de empresas. São Paulo, abr./jun. 1990.

_____. **Motivação nas organizações**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1997.
BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. DOU 20/12/2006.

BRASIL. **Lei Federal n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB. (Consolida e amplia o dever do poder público para com a educação em geral e em particular para com o ensino fundamental). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2010.

BRASIL. **Lei Federal n. 12.061**, de 27 de outubro de 2009. (Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12061.htm> Acesso em: 20 maio 2010.

BURNHAM, T. F. et al. **Aprendizagem organizacional e gestão do conhecimento**. In: Encontro Nacional de Ciência da Informação, n. 6. Anais... Salvador, 2005. Disponível em: <http://www.cinform.ufba.br/vi_anais/docs/TeresinhaRenatolsabelRamone.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2008.

CANDELORO, R. **Gigantes da motivação**. São Paulo: Landscape, 2007.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**: a era da informação - economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **A era da informação**: economia, sociedade e cultura. V. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHIAVENATO, I. **Administração**: teoria, processo e prática. 3. ed. São Paulo: Makron Books, 2000.

DAVENPORT, T. H; PRUSAK, L. **Conhecimento empresarial**: um guia definitivo para a gestão da informação. Tradução: Lenke Peres. RJ.: Campus, 1999.

_____. **Conhecimento empresarial**: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual. Tradução: Lenke Peres. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

DAVIS, K.; NEWSTROM, J. W. **Comportamento humano no trabalho**: uma abordagem psicológica. São Paulo: Pioneira, 1992.

DELVAL, J. **Crescer e pensar**: a construção do conhecimento na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DEMO, P. **Conhecer & aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. SP: Companhia Editora Nacional, 1959.

ESTEVES, Tília Sofia Pestana. **Professores motivados pela arte de ensinar**. Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Porto. 2006. Disponível: <<http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/79/3/TME%20165.pdf>> Acesso em: 28 dez. 2010

FERREIRA, A. B. de H. **Mini Aurélio escolar**: o minidicionário da língua portuguesa. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

FERREIRA, L. M. **A importância da motivação para a melhoria contínua do funcionário**. 2004. Disponível em: <<http://www.avm.edu.br/monopdf/25/LUISA%20MARQUES%20FERREIRA.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2010.

FLEURY, M. T. L; OLIVEIRA JR., M. M. (Org.). **Gestão estratégica do conhecimento**: integrando aprendizagem, conhecimento e competências. São Paulo: Atlas, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler** (em três artigos que se completam). 22 ed. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 39 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2004.

_____. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE SERRANO, J. C. **Sou professor**: trabalhando a auto-estima e a motivação no magistério. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

FRICK, W. B. **Psicologia humanista**: entrevistas com Maslow, Murphy e Rogers. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1975.

FULLAN, M. **Liderar numa cultura de mudança**. Porto: Asa, 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GILLHAM, B. **Case study research methods**. Padstow: Continuum, 2000.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento**: a educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. **Os Professores em tempos de mudança**. O trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós- Moderna. Alfragide: McGraw- Hill, 1998.

HERZBERG, F. Mais uma vez: como motivar seus funcionários. [s.l.:s.n.,s.d.]. In: VROOM, Victor H. (Org.). **Gestão de pessoas, não de pessoal**. RJ.: Campus, 1997

HESKETH, J. L.; COSTA, M. T. P. M. Construção de um instrumento para medida de satisfação no trabalho. **Revista de administração de empresas**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 59-68, jul./set. 1980.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992.

JESUS, Saúl Neves. **Motivação para a Profissão Docente**. Lisboa: Estante Editora, 1996.

_____. **Motivação e formação de professores**. Coimbra: Quarteto, 2000.

JUNG, C. F. **Metodologia científica: ênfase em pesquisa tecnológica**. 3. ed. 2003. Disponível em: <<http://www.jung.pro.br>>. Acesso em: 19 jan. 2008.

KENSKI, V. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista brasileira de educação**, Brasília, n. 8, p. 58-71, maio/ago. 1998.

LIBÂNEO, J. C. **A organização e gestão da escola**. RJ: Alternativa, 2004.

_____. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIEURY A.; FENOUILLET, F. **Motivação e aproveitamento escolar**. São Paulo. Loyola, 2000.

LINS, C. A.; MACEDO, L. S. **Os professores em formação inicial e as representações sociais sobre os conteúdos da formação**. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. Núcleo de Pós-Graduação da Universidade Federal de Sergipe, UFS. Anais eletrônicos... Aracajú, 2003. CD-Rom.

LORIERI, M. A.; **Filosofia: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

LORIERI, M. A.; RIOS, T. A. **Filosofia na escola: o prazer da reflexão**. São Paulo: Moderna, 2005.

LUCKESI, C. et al. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

MACÊDO, I. I. e Outros. **Aspectos comportamentais da gestão de pessoas**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

MACIEL, S. E. V.; SÁ, M. A. D. de. **Motivação no trabalho**: uma Aplicação Do Modelo Dos Dois Fatores De Herzberg. 2007. Disponível em: <http://www.ccae.ufpb.br/public/studia_arquivos/arquivos_01/saulo_01.pdf>. Acesso em: 15 maio 2010.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, M. **Educação baseada na autonomia**. SINTEPE (Sindicato dos trabalhadores em educação de Pernambuco). Educacional. Escrito por assessoria de imprensa, em 10 de setembro de 2010. Disponível em: <<http://www.sintepe.org.br>>. Acesso em: 19 set. 2010.

MARQUES, R.; TERRA, J. C. C. **Gestão do conhecimento: a socialização do saber**. Revista Educação, São Paulo, n.123, 2006.

MASLOW, A. H. **Diário de negócios de Maslow**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2003.

_____. **Introdução à psicologia do ser**. Tradução de Álvaro Cabral.[s.l.:s.n.], 1962. (A presente tradução baseou-se na edição publicada por Van Nostrand Reinhold Company, New York. Direitos desta tradução reservados à Livraria Eldorado Tijuca Ltda. Coleção Anima).

_____. **Maslow no gerenciamento**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MAXIMIANO, A. C. A. **Teoria geral da administração**: da revolução urbana à revolução. [s.l.:s.n.], 2007.

MINAYO, M. C. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. (Col. Temas Sociais).

MIRANDA, G. V. de M. **Motivação, significado e satisfação no trabalho voluntário**. Plano de Estágio Supervisionado apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de bacharel em Administração Pública pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Centro de Ciências da Administração e Sócio-Econômicas – ESAG, 2009.

MIZUKAMI, M. das G. M. **Ensino: abordagens do processo**. S.P: EPU, 1986.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A Inteligência da complexidade**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

_____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro** 3a. ed. - São Paulo - Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo/Brasília, Cortez/UNESCO, 2000.

MORSE, W. C.; WINGO, G. M. **Psicologia e ensino**. Vols. 1/2. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1978.

_____. **Gestão do conhecimento**. Porto Alegre: Bookman, 2008.

MOURA, V. L. de L. **Universidade Federal de Pernambuco**. 2009. Disponível em: <http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/67_Vera_Lucia_Moura.pdf>. Acesso em 19 set. 2010.

NIMITT, D. B.; PINTO, C. B. G. C. **Formação em pedagogia**: expectativas e motivação ligadas à prática pedagógica do professor. **Univ. Hum.**, Brasília, v. 5, n. 1/2, p. 159-180, jan./dez. 2008.

NONAKA, Ikujiro.; TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação do conhecimento na empresa**: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. RJ: Campus, 1997.

NÓVOA, António; et.al. **Profissão Professor**. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1991.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** São Paulo. Editora Vozes, 1994.

_____. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro. Editora Forense, 1981

PILLETTI, N. **História da educação no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1996.

PIMENTA, Symone Matioli; SANTINELLO, Jamile. **Relacionamento humano e motivação no trabalho docente**. Paraná, 2007. Disponível em: <http://web03.unicentro.br/especializacao/Revista_Pos/P%C3%A1ginas/6%20Edi%C3%A7%C3%A3o/Humanas/PDF/10-Ed6_CH-Relac.pdf>. Acesso em: 30 dez 2010.

PIMENTEL, M. G. **O professor em construção**. Campinas: Papyrus, 1993.

PINTO, C. B. G. C. **O processo de construção do conhecimento na quinta série do ensino fundamental**: as inter-relações professor-aluno e as implicações da gestão escolar. Brasília: UCB, 2001.

PONTES, Ana Valéria Vargas. **A motivação dos professores como fator de melhoria dos serviços educacionais**: estudo de caso do segmento educacional superior privado de Juiz de Fora, Minas Gerais. Niterói, 2009. Disponível: <http://www.btdt.ndc.uff.br/tde_arquivos/14/TDE-2009-06-23T145145Z-2102/Publico/Dissertacao%20Ana%20Pontes.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2010.

PORTAL APRENDIZ. **Educadores explicam a desmotivação de professores.** (06 de abril de 2009). Disponível em: <<http://aprendiz.uol.com.br>>. Acesso em: 30 maio 2010.

PORTAL SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. **Secretaria promove reordenamento da rede estadual.** (01 de março de 2010). Disponível em: <http://www.sec.ba.gov.br> e <http://www.educacao.ba.gov.br>. Acesso em: 20 nov. 2010.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1989.

ROBBINS, S. P. **Comportamento organizacional.** São Paulo: Saraiva, 2002.

_____. **Administração: mudanças e perspectivas.** São Paulo: Saraiva, 2005.

SANTOMÉ, J. T. **A Desmotivação dos professores.** Mangualde: Pedago, 2006.

SANTOS, A. R. dos et al. **Gestão do conhecimento como modelo empresarial.** [s.n.], Brasília, dez. 2001.

SANTOS, L. C. **A questão do método na investigação científica.** Salvador, 2004. Disponível em: <<http://www.lcsantos.pro.br/arquivos/A>>. Acesso em: 19 maio 2010.

TEDESCO, J. C. **Ser professor num mundo em mudança.** [s.n.], ano 6, n. 55, 1997.

TEIXEIRA, Anísio. **A educação e a crise brasileira.** SP.: Cia. Ed. Nacional, 1956.

_____. **Educação no Brasil.** SP.: Cia. Ed. Nacional, 1969.

TEIXEIRA FILHO, J. **Gerenciando conhecimento.** Rio de Janeiro: Ed. Senac, 2000.

TERRA, J. C. C. **Gestão do conhecimento: a socialização do saber.** Revista Educação, São Paulo, n. 123, 2007.

VERGARA, Sylvia C. **Gestão de pessoas.** São Paulo: Atlas, 1999

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZAGURY, T. **O professor refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil.** 9 ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO 1 DE PESQUISA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE ESTADUAL

QUESTIONÁRIO 1

Prezado (a) colega,

O objetivo deste questionário é coletar suas informações sobre o colégio em que leciona, satisfação quanto a profissão, dificuldades em sala de aula, metas na educação, perspectiva de atuação, como também os fatores motivacionais para a sua prática docente, dentre outras. Esses dados serão utilizados na pesquisa de campo da minha dissertação de mestrado, na Uneb, cujo objetivo central consiste em descobrir a origem motivacional do professor do ensino básico, da rede pública estadual.

Agradeço desde já sua sincera colaboração.

Atenciosamente,

Rosa Nelma Seixas



01. Nome: (opcional)

02. Escola em que leciona / Turno(s):

CERD CEKP
 Matutino Vespertino Noturno

03. Formação acadêmica, ano de conclusão e disciplina que leciona nesta escola:

04. Sexo:

Masculino. Feminino

05. Faixa

Até 25 anos.
 De 26 a 39 anos.
 De 40 a 49 anos.
 De 50 a 59 anos.
 60 anos a mais.

06. Nível máximo de escolaridade:

Ensino Superior – Licenciatura.
 Ensino Superior – Bacharelado.
 Especialização.
 Mestrado.
 Doutorado.

07. Há quantos anos está lecionando?

- Há menos de 1 ano.
- De 1 a 5 anos.
- De 6 a 10 anos.
- De 11 a 15 anos.
- De 16 a 20 anos.
- Há mais de 20 anos.

08. Há quantos anos leciona nesta unidade escolar?

- Há menos de 1 ano.
- De 1 a 5 anos.
- De 6 a 10 anos.
- De 11 a 15 anos.
- De 16 a 20 anos.
- Há mais de 20 anos.

09. Quantas horas-aulas ministra no Estado?

- 20 horas. 40 horas.

10. Quantas horas-aulas ministra fora do Estado?

- Até 10 horas-aula.
- De 10 a 20 horas-aula.
- De 21 a 30 horas-aula.
- De 31 a 40 horas-aula.
- Mais de 40 horas-aula.
- Não ministrou aula fora do Estado.

11. No total, quantas horas-aula ministra por semana?

- Até 20 horas-aula.
- De 21 a 30 horas-aula.
- De 31 a 40 horas-aula.
- De 41 a 50 horas-aula.
- Mais de 50 horas-aula.

12. Em quantas escolas trabalha como professor(a)?

- Apenas em 1 escola.
- Em 2 escolas.
- Em 3 escolas.
- Em mais de 3 escolas.

13. Atualmente você trabalha em:

- rede pública. rede pública e particular.

14. Em quantos turnos trabalha como professor(a)?

- Em 1 turno. Em 2 turnos. Em 3 turnos.

15. Quantas horas por semana se dedica ao planejamento e organização das aulas?

- De 1 a 2 horas semanais.
- De 3 a 4 horas semanais.
- Mais de 5 horas semanais.

- Menos de 1 hora semanal.
- Não me dedico ao planejamento e organização das aulas.

16. Qual seu salário bruto como professor?

- Até \$990,00.
- De \$1.000,00 a \$2.000,00.
- De \$2.001,00 a \$3.000,00.
- De \$3.001,00 a \$4.000,00.
- De \$4.001,00 a \$5.000,00.
- Acima de \$5.000,00.

17. Por quanto tempo planeja continuar lecionando?

- Enquanto fisicamente eu for capaz.
- Enquanto psicologicamente eu for capaz.
- Enquanto fisicamente e psicologicamente eu for capaz.
- Até completar o meu tempo para a aposentadoria.
- Até que apareça algo melhor.
- Não sei.

18. Em que nível você leciona? (pode marcar mais de uma resposta se for o caso).

- Ensino Fundamental. Ensino Médio. Ensino Superior.

19. Na sua experiência, qual a **maior dificuldade** do professor em sala de aula?

- Escolha de metodologias adequadas.
- Domínio de conteúdos da disciplina.
- Manter-se constantemente atualizado na disciplina.
- Elaborar a avaliação dos alunos.
- Lidar com a desmotivação dos alunos.
- Manter a disciplina na sala de aula.
- Outra. Qual?

20. A que você atribui à causa a essa dificuldade apontada no item 19?

21. Você está satisfeito (a) com a sua profissão de professor (a)?

22. Como professor (a), você participa de algum grupo de pesquisa?

23. Quais os fatores que motivam um professor para sua prática de sala de aula?

24. Qual meta você aspira dentro um período de cinco anos na educação?

Relativamente às afirmações de nº 25 a 39, indique a sua posição:

	SIM	NÃO
25. Sinto que sou parte importante desta escola.		
26. Participo das decisões educacionais desta escola.		
27. Recebo apoio dos pais dos alunos para desenvolvimento do meu trabalho.		
28. Existe um clima de cooperação entre os professores desta escola.		
29. Os materiais pedagógicos necessários ao meu trabalho estão disponíveis nesta escola.		
30. As rotinas burocráticas interferem no meu trabalho de ensinar.		
31. A indisciplina dos estudantes dificulta o meu trabalho de ensinar.		
32. Sinto-me seguro(a), pessoalmente, antes, durante e após o meu trabalho nesta escola.		
33. A coordenação pedagógica estimula os projetos pedagógicos.		
34. A coordenação pedagógica estimula as atividades inovadoras.		
35. A vice-direção dá atenção adequada aos aspectos relacionados com a manutenção da escola.		
36. O(a) diretor(a) dá atenção adequada aos aspectos relacionados com as normas administrativas.		
37. O(a) diretor(a) consegue que os professores se comprometam com a escola.		
38. O(a) diretor(a) estimula as atividades inovadoras.		
39. Sinto-me motivado para trabalhar nesta escola.		

Relativamente aos recursos pedagógicos dos itens de nº 40 a 49, indique a sua posição:

Recursos pedagógicos	Sim, utilizo.	Não utilizo porque não acho necessário.	Não utilizo porque a escola não tem ou dificulta, mas acho necessário.
40. Computador.			
41. Internet.			
42. DVD.			
43. Televisão.			
44. Data show.			
45. Retroprojektor.			
46. Livros de consulta			
47. Livros didáticos.			
48. Xerox			
49. Biblioteca.			



50. Caso queira, deixe comentário pertinente a esta pesquisa.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO 2 DE PESQUISA PARA PROFESSORES
DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE ESTADUAL

QUESTIONÁRIO 2

Prezado (a) colega,

Dando continuidade a minha pesquisa de campo, gostaria, mais uma vez, da sua colaboração para responder este questionário, o qual traz questionamentos sobre dificuldades e facilidades no seu trabalho, quando se sente mais motivado para realizar atividades com os alunos e sobre o que o (a) induz a continuar na profissão docente, dentre outros.

Agradeço sua sincera atenção e colaboração.

Atenciosamente,

Rosa Nelma Seixas



Assinale uma opção de resposta ou se preferir dê a sua resposta na letra f.

1. O que você, professor (a), mais gosta na escola, enquanto seu ambiente de trabalho?

- a) () realizar atividades com os alunos
- b) () dialogar com os colegas professores
- c) () elaborar atividades e avaliações
- d) () participar das reuniões de pais e mestres
- e) () participar das atividades complementares (AC)
- f) ()

2. E o que menos gosta?

- a) () realizar atividades com os alunos
- b) () dialogar com os colegas professores
- c) () elaborar atividades e avaliações
- d) () participar das reuniões de pais e mestres
- e) () participar das atividades complementares (AC)
- f) ()

3. O que mais facilita o seu trabalho na escola?

- a) () ter acesso aos recursos tecnológicos
- b) () trabalhar com projetos políticos pedagógicos
- c) () ter boa gestão administrativa
- c) () a boa relação com os alunos
- e) () a boa relação com os colegas
- f) ()

4. E o que mais dificulta?

- a) () falta de acesso aos recursos tecnológicos
- b) () trabalhar com projetos políticos pedagógicos
- c) () não ter boa gestão administrativa
- c) () não ter boa relação com os alunos
- e) () não ter boa relação com os colegas
- f) ()

5. Qual metodologia mais gosta de aplicar para realizar atividades com seus alunos?

- a) () aula expositiva
- b) () aula com apoio de recursos tecnológicos
- c) () aula por meio de projetos políticos pedagógicos
- d) () seminários
- e) () pesquisas
- f) ()

6. E a que menos gosta?

- a) () aula expositiva
- b) () aula com apoio de recursos tecnológicos
- c) () aula por meio de projetos políticos pedagógicos
- d) () seminários
- e) () pesquisas
- f) ()

7. Qual a metodologia que os alunos mais gostam na sua aula?

- a) () aula expositiva
- b) () aula com apoio de recursos tecnológicos
- c) () aula por meio de projetos políticos pedagógicos
- d) () seminários
- e) () pesquisas
- f) ()

8. E as que menos gostam?

- a) () aula expositiva
- b) () aula com apoio de recursos tecnológicos
- c) () aula por meio dos projetos políticos pedagógicos
- d) () seminários
- e) () pesquisas
- f) ()

9. Quando você se sente mais motivado para realizar atividades com os alunos?

- a) () nos momentos das aulas expositivas
- b) () nos momentos das aulas com apoio de recursos tecnológicos
- c) () quando trabalhamos com projetos políticos pedagógicos
- d) () quando trabalhamos com seminários
- e) () em qualquer situação
- f) ()

10. E quando menos se sente?

- a) () nos momentos das aulas expositivas
- b) () nos momentos das aulas com apoio de recursos tecnológicos
- c) () quando trabalhamos com projetos políticos pedagógicos
- d) () quando trabalhamos com seminários
- e) () em qualquer situação
- f) ()

11. O que significa o termo 'motivação docente' para você?

12. O que o induz a continuar na profissão docente?

13. Nome (s) da instituição na qual leciona e a categoria.

() rede estadual () rede municipal () rede particular

14. Caso queira, deixe comentário pertinente a esta pesquisa.



Salvador, dezembro de 2010.

APÊNDICE C - LISTA COM OS NOMES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA DE CAMPO

01. Colégio Estadual Adroaldo Ribeiro Costa
02. Colégio Estadual Angelita Moreno
03. Colégio Estadual Arthur de Sales
04. Colégio Estadual Bento Gonçalves
05. Colégio Estadual Bolivar Santana
06. Colégio Estadual Dona Leonor Calmon
07. Colégio Estadual Hamilton Jesus Lopes
08. Colégio Estadual José Barreto
09. Colégio Estadual Kleber Pacheco
10. Colégio Estadual Luis Eduardo Magalhães
11. Colégio Estadual Noêmia Rêgo
12. Colégio Estadual Pinto de Carvalho
13. Colégio Estadual Presciliano Silva
14. Colégio Estadual Rubén Dario
15. Colégio Estadual Vale dos Lagos
16. Escola Municipal Alfredo da Silva Serra - Candeias
17. Escola Municipal Dois de Julho - Lauro de Freitas
18. Escola Municipal Epaminondas Berbet de Castro
19. Escola Municipal Fazenda Grande
20. Escola Municipal Fonte do Capim
21. Escola Municipal Madre Diamantina - Dias D'ávila
22. Escola Municipal Major Eloy Magalhães
23. Escola Municipal Professor Freire Filho
24. Centro Educacional Emmanuel Kant
25. Centro Educacional Nossa Senhora do Resgate
26. Colégio Nossa Senhora da Conceição
27. Colégio Objetivo
28. Colégio Salesiano
29. Curso e Colégio Pirâmide
30. Faculdade – FTC
31. Faculdade da Cidade do Salvador
32. Faculdade Maurício de Nassau
33. Não identificado a instituição particular de ensino
34. Não identificado a instituição particular de ensino
35. Não identificado a instituição particular de ensino

APÊNDICE D - QUADRO 9: ANOS DE DOCÊNCIA *VERSUS* MAIORES DIFICULDADES DOCENTES E SUAS CAUSAS: COLÉGIO ALFA

Anos de docência	Dificuldades dos professores	Causas
1 a 5 anos	Lidar com a desmotivação dos alunos	Desvalorização docente
	Falta de estímulo dos discentes e de toda a estrutura que compreende a educação pública	Falta de conscientização de todos
	Falta de material didático	Descaso com a educação pública
	Manter a disciplina na sala de aula	Metodologias antigas dos docentes
6 a 10 anos	Lidar com a desmotivação dos alunos	Indisciplina docente
	Lidar com a desmotivação dos alunos	Falta de perspectiva dos alunos
	Lidar com a desmotivação dos alunos	Desvalorização docente
	Lidar com a desmotivação dos alunos	Falta de recursos pedagógicos
	Lidar com a desmotivação dos alunos	Excesso de alunos em sala de aula
	Lidar com a desmotivação dos alunos	Falta de motivação pessoal docente
	Lidar com a desmotivação dos alunos	Falta de perspectivas dos alunos
	Manter a disciplina na sala de aula	Falta de perspectivas dos alunos
11 a 15 anos	Lidar com a desmotivação dos alunos	Entretenimento fora da escola
	Lidar com a desmotivação dos alunos	Falta de perspectiva dos alunos
	Lidar com a desmotivação dos alunos	Desvalorização docente
	Lidar com a desmotivação dos alunos	Falta de perspectiva discente
	Falta de material didático	Falta de recursos: livro de arte
	Elaborar a avaliação dos alunos	As exigências (professor) no processo de construção das avaliações
	Manter-se constantemente atualizado	O professor trabalhar nos 3 turnos
16 a 20 anos	Lidar com a desmotivação dos alunos	Falta de interesse/perspectiva discente
	Lidar com a desmotivação dos alunos	Desvalorização docente
	Lidar com a desmotivação dos alunos	Falta de perspectiva dos alunos
	Lidar com a desmotivação dos alunos	Não informado
	Lidar com a desmotivação dos alunos	Falta de recursos
	Lidar com a desmotivação dos alunos	Falta de recursos
	Lidar com a desmotivação dos alunos	Falta de preparo do professor
	Lidar com a desmotivação dos alunos	Falta de comprometimento do poder público e das famílias
	Lidar com a desmotivação dos alunos	Falta de perspectiva dos alunos
	Descaso com a educação, por parte de alguns alunos, governo e sociedade	Desvalorização docente
	Descaso com a educação, por parte de alguns alunos, governo e sociedade	Desvalorização docente
	Lidar com a falta de perspectiva e interesse por parte de alguns alunos	Falta de perspectiva dos alunos
Mais de 20 anos	Lidar com a desmotivação dos alunos	Outros atrativos fora da sala de aula
	Lidar com a desmotivação dos alunos	Acesso às informações diversas
	Lidar com a desmotivação dos alunos	Desvalorização docente
	O desencanto, a desesperança que toma conta das ações do professor	Desvalorização docente
	Barulho constante no corredor das salas de aula	Falta de pessoal de apoio nas escolas

APÊNDICE E - QUADRO 10: ANOS DE DOCÊNCIA *VERSUS* MAIORES DIFICULDADES DOCENTES E SUAS CAUSAS: COLÉGIO BETA

Anos de docência	Dificuldades dos professores	Causas
1 a 5 anos	Todas apresentadas no questionário	Falta de experiência docente
6 a 10 anos	Lidar com a desmotivação dos alunos	Falta de perspectivas dos alunos e estudos sem acompanhamento familiar
	Lidar com a desmotivação dos alunos	Falta de treinamento didático docente e desvalorização docente
	Lidar com a desmotivação dos alunos e manter a disciplina em sala	Desvalorização docente
11 a 15 Anos	Lidar com a desmotivação dos alunos	Falta de interesse e perspectivas dos alunos
	Lidar com a desmotivação dos alunos	As mazelas sociais, como o tráfico de drogas invadindo as escolas
16 a 20 Anos	Lidar com a desmotivação dos alunos	Estudos sem acompanhamento familiar
	Lidar com a desmotivação dos alunos	Desvalorização docente
	Lidar com a desmotivação dos alunos	Baixa auto-estima dos alunos, pela maioria serem afro-descendente
	Escolha de metodologias adequadas	Falta de interesse e perspectiva dos alunos
	Escolha de metodologias adequadas	Falta de interesse e perspectiva dos alunos
	Escolha de metodologias adequadas	Falta de interesse e perspectiva dos alunos
Mais de 20 anos	Lidar com a desmotivação dos alunos	A concorrência com as novas tecnologias e o cansaço, devido à carga de trabalho do professor
	Manter-se constantemente atualizado na disciplina	Falta de tempo e finanças e desvalorização docente
	Não informado	Não informado

APÊNDICE F - QUADRO 11: ANOS DE DOCÊNCIA *VERSUS* FATORES MOTIVACIONAIS DOCENTES: COLÉGIO ALFA

Anos de docência	Fatores motivacionais da prática docente
1 a 5	O professor saber que a sua contribuição na formação e conhecimento pode melhorar a qualidade de vida dos alunos da escola pública
	O interesse dos alunos pela disciplina e valorização ao professor
	Acreditar na educação – como único caminho para a construção de um futuro melhor para os alunos
6 a 10	A contribuição do professor para o conhecimento dos alunos
	A contribuição do professor para o conhecimento dos alunos
	Gostar de ensinar e afetividade pelos alunos
	Gostar de ensinar e afetividade pelos alunos
	O interesse dos alunos pela disciplina e valorização ao professor
	O interesse dos alunos pela disciplina e valorização ao professor
11 a 15	A possibilidade de inovar e exercitar o conhecimento
	O interesse dos alunos pela disciplina e valorização ao professor
	Acreditar na educação – como único caminho para a construção de um futuro melhor para os alunos
	O professor saber que a sua contribuição na formação e conhecimento pode melhorar a qualidade de vida dos alunos da escola pública
	O interesse dos alunos pela disciplina e valorização ao professor
	A contribuição do professor para a formação e o conhecimento dos alunos
	A contribuição do professor para a formação e o conhecimento dos alunos
16 a 20	Por acreditar que o conhecimento, através da escola, é o 2º passo para a formação de cidadãos (o 1º é a família)
	Gostar de ensinar e afetividade pelos alunos
	A contribuição do professor para melhorar a qualidade de vida, o desenvolvimento c3ognito e a dignidade do aluno
	A contribuição do professor para melhorar a qualidade de vida, o desenvolvimento c3ognito e a dignidade do aluno
	A contribuição do professor para melhorar a qualidade de vida, o desenvolvimento c3ognito e a dignidade do aluno
	A contribuição do professor para melhorar a qualidade de vida, o desenvolvimento c3ognito e a dignidade do aluno
	A contribuição do professor para o conhecimento dos alunos
	A contribuição do professor para o conhecimento dos alunos
	Acreditar na educação – como único caminho para a construção de um futuro melhor para os alunos
	O interesse dos alunos pela disciplina e valorização ao professor
	O interesse dos alunos pela disciplina e valorização ao professor
	O interesse dos alunos pela disciplina e valorização ao professor
Mais De 20 anos	O interesse dos alunos pela disciplina e valorização ao professor
	O interesse dos alunos pela disciplina e valorização ao professor
	O gosto de ensinar e as trocas advindas em sala de aula e afetividade pelos alunos
	A contribuição do professor para o conhecimento dos alunos Afetividade pelos alunos
A contribuição do professor para o conhecimento dos alunos Afetividade pelos alunos	
Ainda existem alunos que valorizam o trabalho do professor	
Amor à profissão	

APÊNDICE G - QUADRO 12: ANOS DE DOCÊNCIA *VERSUS* FATORES MOTIVACIONAIS DOCENTES: COLÉGIO BETA

Anos de docência	Fatores motivacionais da prática docente
1 a 5	A contribuição do professor para a formação e o conhecimento dos alunos
6 a 10	O interesse dos alunos pela disciplina e valorização ao professor
	A contribuição do professor para a formação de pessoas/cidadãos, a troca de experiências e o crescimento como pessoa do professor
	A contribuição do professor para a formação e o conhecimento dos alunos
11 a 15	A contribuição do professor para a formação e o conhecimento dos alunos
	Estabilidade no serviço público
	O interesse dos alunos pela disciplina e valorização ao professor
16 a 20	A contribuição do professor para melhorar a qualidade de vida dos alunos
	Estabilidade no serviço público e valor que o aluno atribui a docência em detrimento do sistema socioeducativo
	O interesse dos alunos pela disciplina e valorização ao professor
	Amor à profissão
	Manter o conteúdo atualizado para o exercício da profissão
Mais de 20 anos	A contribuição do professor para a formação e o conhecimento dos alunos
	O interesse e compromisso dos alunos pela disciplina e valorização ao professor

APÊNDICE H - QUADRO 13: CONCEITOS DE MOTIVAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO PÚBLICO: COLÉGIOS ALFA E BETA

Conceitos de motivação
01. É um ato de vontade
02. É gostar de dar aula
03. É gostar de trabalhar com aluno
04. É gostar do que se faz
05. É gostar do que se faz
06. É ter afeto pelos alunos
07. É procurar inovar nas aulas
08. É procurar inovação para as aulas
09. É estar feliz na sala de aula
10. É entusiasmo em fazer algo
11. É estar feliz do local de trabalho
12. É ter entusiasmo em dar aula
13. É o professor amar o seu labor
14. É ver os alunos fora das drogas
15. É o que eu vivo em sala de aula
16. É gostar do que se faz na escola
17. É querer inovar em metodologias
18. É ter prazer em estar com os alunos
19. É a necessidade de fazer as coisas
20. É se sentir 'acordado' e disposto
21. É sentir os alunos interessados na aula
22. É ter prazer em estar com os alunos
23. É o desejo e a satisfação em dar aula
24. É ter vontade de levantar para trabalhar
25. É acordar numa boa e sair para a escola
26. É enfrentar uma sala de aula sem estresse
27. É se sentir bem dentro de uma sala de aula
28. É a receptividade do grupo à atividade ministrada
29. É o desejo e a satisfação de estar na sala de aula
30. É o professor fazer o que gosta e fazer com amor
31. É a satisfação em dar aula e ver os alunos aprenderem
32. É trabalhar em ambiente agradável
33. É estar em ambiente agradável entre alunos e colegas
34. É desejo, vontade, esforço, desafio, sonho, esperança no aluno
35. É ter a liberdade para desenvolver um bom trabalho com alunos
36. É ter o prazer de saber que os alunos foram para uma faculdade
37. É uma força que impulsiona o indivíduo a trabalhar, estudar etc.
38. É procurar inovar nas aulas e saber usar as ferramentas tecnológicas
39. É gostar do que faz, pois foi o que escolheu como profissão e fazê-lo com "amor"
40. É uma forma de tornar a escola um ambiente harmonioso, cooperativo e satisfatório
41. É perceber o interesse do aluno e reconhecimento do trabalho do professor
42. É ter alegria na execução das atividades e acreditar que os objetivos serão alcançados
43. É o ato de realização da minha profissão, tendo como alvo o processo de aprendizagem dos meus alunos
44. É quando dentro do processo pedagógico somos estimulados a produzir, criar, aprender e inovar
45. É ter o prazer de estar passando conhecimentos para os discentes e eles estarem interessados na aprendizagem
46. É trabalhar de forma que possa atingir a capacidade de compreensão dos alunos, para

melhor atingir seus objetivos
47. É uma força que dá vontade de ir para a sala de aula, por perceber que contribuo para a transformação e formação dos alunos da escola pública
48. É uma força que impulsiona o professor para ir trabalhar disposto e contribuir para o futuro dos alunos
49. Refere-se ao direcionamento momentâneo do pensamento, da atenção, da ação a um objetivo visto pelo indivíduo como positivo. Esse direcionamento ativa o comportamento e engloba conceitos diversos como anseio, desejo, vontade, esforço, sonho, esperança
50. É algo intrínseco a cada professor, e conseguimos perceber se um professor está ou não motivado através da maneira com que encara um desafio. Para o professor desmotivado um desafio será o empecilho para a não continuidade de um trabalho, de um projeto. Já para o professor motivado um desafio será encarado como algo a ser superado, solucionado para o sucesso do seu trabalho docente
51. Nunca estudei motivação, mas penso que seria um conjunto de fatores determinado por uma boa gestão, um salário condizente com a função do professor, alunos interessados, diversas tecnologias a disposição, uma melhor formação docente e, sem dúvida, o professor amar o seu labor
52. O que movimenta o professor na sua função precípua de transmitir o que sabe e aprender o que não sabe, sem vergonha, sem pudor, sem medo. Motivação docente é perceber que ficamos em transe quando estamos "fantasiados" de professor, quando colocamos a nossa múltipla vestimenta de "pai", "amigo", "palhaço", "educador", "pesquisador", "estudante", etc., etc., etc. e, apesar dos baixos salários, ainda nos orgulhamos do que somos. Isso para mim é Motivação Docente
53. Qualquer atividade que planejamos realizar objetivamente e encontramos todos os aportes necessários a nossa disposição; cursos de aperfeiçoamento que tenham relação direta com o cotidiano nas escolas, esses cursos contextualizados no aspecto real, acendem e renovam a nossa paixão pelo ato de ensinar, pois ainda percebemos que uma integração de diversos setores possibilita a execução de tudo que planejamos; quando recebemos nossos ex-alunos que nos visitam para relatar suas conquistas e realizações de projetos, nos faz perceber que vale muito a pena, estamos exercendo a mais linda das profissões, independente dos baixos salários, da falta de estrutura nas escolas, violência, falta de incentivo, enfim todos os problemas sociais e econômicos que influenciam direta ou indiretamente a prática docente nas escolas
54. Não sei
55. Não sei
56. Sem resposta
57. Sem resposta
58. Sem resposta
59. Sem resposta
60. Sem resposta