

## **Gestão Escolar e Motivação Docente: Reflexões Acerca de Aspectos Motivacionais no Cotidiano das Escolas**

*d.o.i. 10.13115/2236-1499.v1n17p244*

Eveline Priscila de Carvalho Silva<sup>1</sup>-UPE/FAEL  
Adelina Maria Salles Bizarro<sup>2</sup> - UPE

### **1. Introdução**

No atual contexto da educação, são visíveis as reclamações advindas tanto de estudantes como de professores(as), que não sentem prazer em estar na escola para aprender e ensinar, parecendo gerar um sistema caótico para todos(as) os(as) envolvidos(as), com tendência a desmotivar, cada vez mais, profissionais, estudantes e pais. Essa é uma das situações que podem gerar má qualidade do processo educativo e que poderá trazer sérias consequências para toda a sociedade, tendo em vista que somente uma educação de boa qualidade é capaz de modificar o ser, tornando-o crítico, reflexivo, autônomo e, acima de tudo, humano.

O tema, deste estudo, foi escolhido por ser uma possível contribuição às questões relacionadas à desmotivação no ambiente

---

<sup>1</sup> Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela UPE Campus Garanhuns. Especialista em Psicopedagogia Institucional - Faculdade Educacional da Lapa - FAEL. E-mail: evelinepriscila@gmail.com Endereço para acessar CV: <http://lattes.cnpq.br/9287141126067932>

<sup>2</sup> Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UPE Campus Garanhuns. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação de Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares - PPGFPPI (Mestrado em Educação) Modalidade Profissional UPE Campus Petrolina. Professora Aposentada da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Membro do Grupo Gestor do Fórum Municipal Permanente de Educação de Garanhuns. E-mail: adelina.bizarro@upe.br Endereço para acessar CV: <http://lattes.cnpq.br/2129544843807856>

escolar. A indagação surgiu a partir de conversas com colegas docentes que relatam sentir, com frequência, que os(as) estudantes demonstram “não querer nada” na escola e, por esse motivo, se sentem desestimulados(as), de mãos atadas, sem saberem como lidar com tal situação. Em contrapartida, relatam que a gestão escolar pouco interfere nessa situação e, quando o fazem, parece ser de maneira equivocada, utilizando, em alguns casos, castigos e suspensões não atentando para questões motivacionais, porém, apenas, para aquelas relacionadas à indisciplina.

Um(a) estudante motivado(a) é levado(a) à busca pelo conhecimento, pelo prazer que isto lhe proporciona, sem precisar de recompensas ou castigos para que as realize. Podemos definir a motivação, de modo geral, como sendo o “(...) que move uma pessoa ou que a põe em ação ou que a faz mudar de curso” (BZUNECK, 2009, p. 9). Em educação, tendo em vista o ambiente e a organização característicos, a motivação parece estar relacionada às questões cognitivas. Nessa perspectiva, Brophy (1983) *apud* Bzuneck (2009) afirma que:

A motivação do aluno, portanto, está relacionada com trabalho mental situado no contexto específico das salas de aula. Surge daí a conclusão de que seu estudo não pode restringir-se à aplicação direta dos princípios gerais da motivação humana, mas deve contemplar e integrar os componentes próprios de seu contexto [...] (p. 11).

Foram encontradas pesquisas relativas à motivação em Eccheli (2008), Oliveira (2005), Rudnik (2012), Moraes e Varela (2007), Knüppe (2006), Arengheri (2014), Sales (2005), Moreira (2005), Jesus (2008), Boruchovitch (2008), Boruchovitch e Neves (2007), Boruchovitch e Guimarães (2004), Vaz (2010). No entanto, apenas, algumas Arengheri, (2014), Sales (2005), Vaz (2010) enfatizam o papel da gestão neste processo. A maioria dos trabalhos tem seu foco voltado à atuação docente e à motivação dos(as) estudantes, abordando a importância de trabalhar, de forma lúdica e dinâmica, despertando o prazer pelo aprender e pela

escola. Considera-se esta atitude crucial, retornando à ideia do papel da educação mencionada, anteriormente. Reconhece-se que uma escola que faça sentido para o(a) estudante pode não ser aquela de quadro, giz e aula expositiva descontextualizada, diariamente. Mas, uma escola que busque sempre se inserir no cotidiano do indivíduo e da comunidade, fazendo sentido.

Parece ser necessário observar que, se é certo que o(a) professor(a) é figura essencial à motivação do(a) estudante e, para tal função, é preferível que o(a) mesmo(a), também, esteja motivado(a). Nessa perspectiva, o papel da gestão deveria ser, portanto, pensar formas de motivar este(a) professor(a), implicando, neste sentido, na qualidade do trabalho pedagógico e na motivação dos(as) estudantes.

Este trabalho decorre de uma pesquisa qualitativa, a qual pretende compreender, por intermédio das falas dos(as) pesquisados(as), qual a visão da gestão escolar com relação ao seu papel na (des)motivação dos(as) docentes, além de identificar fatores relacionados à gestão escolar que venham a influenciar a motivação dos(as) professores(as). Com o intuito de auxiliar docentes, gestores(as) e coordenadores(as) a definirem práticas, dentro deste contexto educacional atual, que sejam motivadoras, resultando em uma educação significativa para o estudante e prazerosa para os(as) profissionais, foi pensada esta investigação.

Dentre os teóricos que subsidiaram esta pesquisa, podemos destacar Tapia, Fita (1999); Bzuneck, Boruchovitch (2001); Sisto, Fini (2000); Tapia, Monteiro (2004); Knüppe (2006); Lück (2010); Oliveira (2009), dentre outros, que abordam a motivação, a gestão escolar e trazem reflexões importantes a respeito do ambiente e clima organizacional da escola.

O presente texto se encontra dividido em duas grandes categorias teóricas: motivação e gestão escolar, nas quais se desdobram outros subtemas pertinentes.

## **2. Teorias Psicológicas da Motivação**

O conceito, inicialmente, tratado será aquele com relação às situações que envolvem e necessitam de ação humana. A pretensão é trazer conceitos mais gerais e que estejam vinculados à área educacional com o objetivo de entrelaçar as ideias, buscando uma possível compreensão das questões motivacionais do cotidiano das e nas escolas.

A motivação, entendida como um aspecto bastante importante para o desenvolvimento e as experiências humanas, pode ser configurada como aquela que mobiliza uma pessoa ou que a coloca em ação ou, ainda, que a faz modificar o curso de sua vida (BZUNECK, 2009). Pode ser, basicamente, identificada de duas maneiras: a intrínseca, quando o motivo é individual e forte o suficiente para dar o pontapé inicial na ação e se manter nela, sem necessidade de estímulos externos ou de terceiros; e a extrínseca, quando depende, principalmente, dos reforçamentos negativos (ameaça, privação, castigo, outros) ou dos reforçamentos positivos (premiações, reconhecimentos, outros) advindos do meio externo ou de outras pessoas.

Na compreensão de Eccles e Wigfield (2002) *apud* Rudnick (2012, p. 10-11), os principais conhecimentos resultantes de pesquisas sobre o tema são divididos em quatro grupos. O primeiro relacionado às crenças de autoeficácia, onde a principal abordagem teórica, desta corrente, é a Teoria Social Cognitiva de Bandura (1997). O segundo é a Teoria da Autodeterminação composta por cinco mini teorias: Teoria da Avaliação Cognitiva, Teoria das Necessidades Básicas, Orientação de Causalidade, Integração Organísmica e a Teoria de Conteúdo de Metas. O terceiro grupo corresponde à Teoria da Atribuição de Weiner (1985) e, por fim, o quarto grupo é a teoria que traz aspectos relacionados a questões de autorregulação. As discussões a seguir trarão, apenas, as teorias consideradas mais pertinentes a este trabalho. São elas: a Teoria Social Cognitiva (Bandura, 1997); a Teoria da Autodeterminação e três das suas mini teorias: a Teoria

da Avaliação Cognitiva, Teoria das Necessidades Básicas e a Teoria da Integração Organísmica; A Teoria de Metas de Realização e por fim, a Teoria da Atribuição (Weiner, 1985).

### **3. Teoria Social Cognitiva**

Segundo esta teoria, pertencente ao primeiro grupo de sistematização de ideias relacionadas ao tema, as ações são influenciadas pelos conceitos de auto eficácia que o sujeito apresenta. Tal conceito é entendido como a percepção das próprias capacidades e competências. Um sujeito que apresenta um elevado nível de auto eficácia acredita que é capaz de realizar as atividades, por ele estipuladas, de forma satisfatória, atingindo o nível de *performance* desejado por ele mesmo. Isso resultaria em esforços para realizar as atividades e, diante de quaisquer dificuldades, não despenderia de nenhum pensamento quanto à sua desistência. Bzuneck (2000, p. 120) aponta, ainda, que “[...] a motivação para um determinado comportamento, numa situação específica, dependerá do grau, em que a pessoa revelar essa percepção positiva”. A percepção positiva seria, portanto, o senso de auto eficácia. Um(a) professor(a) acredita, plenamente, no poder da educação para transformar vidas. No entanto, diante das dificuldades diárias em sala de aula, o(a) mesmo(a) pode não se considerar capaz para realizar uma atividade.

A referida teoria, no ambiente escolar, explicaria, dentre tantas ações, o fato de alguns/algumas professores(as) permanecerem com práticas consideradas ultrapassadas e sem desejo de mudança, apontando, como justificativa, o baixo rendimento da turma, por exemplo. Os resultados apontados pelos(as) estudantes interferem, positivamente ou negativamente, na crença de autoeficácia do(a) professor(a). Quanto mais essa crença for baixa, o pensamento será de não alteração de práticas, pois não acreditam ser capazes de modificar o atual cenário.

### *3.1. Teoria da Autodeterminação*

A Teoria da Autodeterminação (DECI e RYAN, 1985) configura-se como uma macro teoria que engloba cinco mini teorias. No entanto, serão explicitadas a seguir, apenas, a Teoria da Avaliação Cognitiva, a Teoria das Necessidades Básicas e a Teoria da Integração Organísmica, consideradas como mais pertinentes à leitura dos dados, desta pesquisa, tendo em vista as informações obtidas.

A Teoria da Avaliação Cognitiva procura identificar fatores contextuais que influenciam na motivação intrínseca do indivíduo. Baseia-se em três proposições básicas. A primeira proposição - o *locus* interno de causalidade - pode ser entendida como o sentimento de realizar a atividade por vontade própria independente de reforçamentos externos positivos ou negativos. A segunda proposição articula-se a ideia de competência. O fato de se sentir competente para desempenhar, de forma satisfatória e com qualidade, determinada atividade. Essa percepção aumenta, ainda, se durante a execução da atividade for dado *feedback* positivo acerca do desempenho e dos possíveis resultados. Por fim, a última proposição, considerada por essa teoria como caracterizadora da motivação intrínseca, aborda a “natureza do contexto interpessoal e intrapessoal” (GUIMARÃES, 2009, p. 43), que tem a seguinte explicação para a expressão, anteriormente, citada:

Os fatores interpessoais ou ambientais são classificados em: a) eventos informativos consistindo naqueles provedores de *feedback* relevante para os resultados em um contexto de escolha ou de autonomia; b) eventos controladores, considerados primariamente como pressão no sentido de desempenhar, pensar ou sentir de acordo com padrões preestabelecidos; c) eventos amotivadores, ou seja, aqueles livres de informação relevantes para os resultados, impossibilitando o estabelecimento de percepções de competência ou de causalidade pessoal (GUIMARÃES, 2009, p. 43).

Percebe-se, aqui, a importância do *feedback* para a garantia de contextos que favoreçam a motivação intrínseca. O contexto intrapessoal corresponde a algo mais interno, relacionada à vontade e a busca própria do indivíduo, de forma espontânea.

A Teoria das Necessidades Básicas defende que existem três necessidades consideradas inatas e essenciais para a determinação do engajamento em uma atividade. Estas necessidades estão relacionadas ao sentimento de competência, entendido, também, como autoeficácia, ao sentimento de autonomia ou autodeterminação, no qual estão presentes os conceitos de “origem” e de *locus* de causalidade interno e externo, e ao sentimento de “pertencer ou fazer parte” (GUIMARÃES, 2009, p. 42).

A primeira necessidade trata de se sentir competente e capaz para realizar determinada atividade. A segunda está relacionada ao conceito de “origem”. Este termo é encontrado quando a pessoa percebe que irá executar uma determinada atividade por conta própria, de forma autônoma, sem ser obrigada. Dessa forma, ela age de forma intencional, utilizando-se de todos os conhecimentos para guiar a ação, sentindo-se desta forma, indivíduo “origem”, ou seja, indivíduo início, indivíduo mente, que gerou toda a ação e o resultado almejado. Nesse caso, dizemos que o mesmo tem o *locus* de causalidade interno, ou seja, sua postura se tornou intrínseca, sendo gerada, pensada e realizada sem intervenção de terceiros ou fatores externos. No caso do *locus* de causalidade externo, acontece de forma contrária, visto que o indivíduo depende de fatores externos ou de intervenção de terceiro para o desenvolvimento da causação pessoal, “[...] levando a pessoa a perceber-se como uma “marionete”, resultando em sentimentos negativos de ser extremamente guiado” (GUIMARÃES, 2009, p. 40). A terceira necessidade é o sentimento de pertencimento a determinado espaço, criando, desta forma, laços de afinidade e envolvimento com a atividade/o local/o indivíduo.

Vilela e Archangelo (2013), também, trazem à tona a necessidade de se ter estes três sentimentos, como imprescindíveis, ao desenvolvimento da motivação intrínseca. Para eles, a escola deverá ter como principal objetivo garantir o bem estar e propiciar momentos de aprendizagem que façam sentido para o(a) estudante, nos quais o(a) mesmo(a) se sinta interessado(a), motivado(a) e, conseqüentemente, engajado(a) nas atividades.

A Teoria da Integração Organísmica considera que o indivíduo apresenta diferentes níveis de motivação extrínseca, tratando-se de um *continuum*. Tais níveis são nomeados como regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e regulação integrada e, por fim, a motivação intrínseca. Em linhas gerais, vamos identificá-las a seguir.

Na motivação extrínseca com regulação externa, a pessoa seria regulada por questões externas como os reforçamentos positivos, negativos ou naturais. A regulação introjetada, como o próprio nome apresenta, é a introjeção da importância da realização de determinada atividade. Para este tipo de nível, não é tão importante o uso de reforçamentos, pode-se começar a desenvolver o sentimento de culpa no caso da não realização. Na regulação identificada, o(a) estudante, que já tem perpassado pelos níveis anteriores, já identificou a importância e, por isso, se empenha para a realização. “Na regulação identificada, o comportamento assinalado ou a regulação são percebidos e aceitos como pessoais [...]” (GUIMARÃES, 2009, p. 47).

Na regulação integrada, considerada “o nível mais elevado do desenvolvimento” (*idem*), o(a) estudante age muito próximo a sujeitos que apresentam motivação intrínseca. Os comportamentos já foram integrados a sua prática e, portanto, não necessita de coerções externas. Ele(a) faz por vontade própria, de forma autônoma. “[...] As pressões ou incentivos externos são, neste caso, percebidos como fonte de informação sobre as ações importantes a serem cumpridas [...]” (*idem*). Quando no ambiente escolar, sabe-se reconhecer cada um desses níveis, passando a ser maior a eficácia das intervenções, resultando em práticas que podem

resultar em superação dessas etapas, chegando, talvez a motivação intrínseca.

#### **4. Teoria de Metas de Realização**

Esta teoria aborda como as metas influenciam as ações e os comportamentos dos indivíduos, movidas para a obtenção de determinado objetivo ou resultado. Segundo Bzuneck (2009, p. 58), tal teoria representa uma continuação da Teoria da Motivação à realização de Lewin, Murray, McClelland e Atkinson (1957), passada por uma reestruturação. Nesta teoria, trabalha-se com duas principais metas de realização: A meta aprender e a meta *performance*. Tais metas são diferentes em termos qualitativos e representam interesses divergentes que movem para a ação. “[...] Em outras palavras cada uma daquelas metas representa um propósito definido ou uma razão peculiar para o aluno aplicar esforço numa determinada tarefa [...]” (BZUNECK, 2009, p. 60).

A meta aprender se assemelha ao(à) estudante intrinsecamente motivado(a). É voltado para o aprendizado em todo o seu processo, não visando apenas o resultado. Procura melhorar seus conhecimentos, progredir no seu desenvolvimento, aumentar o acervo pessoal e desenvolver-se intelectualmente. Advoga que todos os seus resultados positivos são advindos de seus esforços, por isso, busca o aperfeiçoamento de comportamentos e ações que lhe assegure um bom aproveitamento. A meta *performance* pode-se dizer contrária a meta aprender. O(A) estudante “mede cautelosamente as chances de que com o enfrentamento de desafios terá a comprovação de que é inteligente [...]” (BZUNECK, 2009, p. 62).

Nessa situação, realiza atividades e se concentra, apenas, superficialmente. Está preocupado (a) em preservar a própria imagem e evitar fracassos. Nesse contexto, desprende pouco esforço e exposição, com preocupação em se sair mal diante dos outros. Visa os resultados, acreditando que estes sejam retrato de sua capacidade. Diante de um resultado negativo, “[...] atribui esse

evento à falta de capacidade e apresenta emoções negativas, como vergonha, raiva [...]” (BZUNECK, 2009, p. 62). No entanto, a meta *performance* não deve ser vista de maneira negativa, tendo em vista que ela, na falta da meta aprender, pode ainda favorecer o aparecimento da motivação intrínseca, pois “encoraja mais esforço e uso de estratégias cognitivas de aprendizagem” (*Idem*, p. 63).

## **5. Teoria da Atribuição de Causalidade**

A Teoria Atribucional de Weiner (1979; 1985) é bastante utilizada, em pesquisas, no âmbito educacional. Trata de atribuições de causalidade entendidas como “[...] crenças pessoais e dizem respeito à interpretação que o aluno faz sobre as causas de um determinado evento [...]” (BZUNECK, 2009, p. 148). Para Weiner (1979; 1985), tais crenças influenciam o comportamento de um indivíduo em determinada atividade. Em suas pesquisas, identificou algumas das principais causas relacionadas, pelos(as) próprios(as) estudantes, ao baixo desempenho, são elas: “[...] inteligência/capacidade, esforço, dificuldade da tarefa, sorte, influência do professor, influência de outras pessoas, temperamento e cansaço [...]” (BZUNECK, 2009, p. 148). Cada causa desta, estaria dentro de um esquema de classificação nomeado por ele como: Localização, Controlabilidade e Estabilidade.

Assim, uma causa pode ser interna ou externa ao sujeito (Localização), controlável ou não controlável (Controlabilidade) e interpretada pelo sujeito como estável ou não estável (Estabilidade). As dimensões das causas, no entanto, são vistas como mais importantes que a própria causa em si, uma vez que, para uma mesma causa, podem ter diferentes leituras de suas dimensões. A partir de experiências e resultados positivos e/ou negativos, o indivíduo cria hipóteses sobre o porquê de tal resultado. Essas leituras o farão identificar a causa, baseando-se nas dimensões acima citadas. “São as dimensões de causalidade que tem consequências tanto para as expectativas de sucessos e

fracassos futuros, quanto para a motivação e emoções dos alunos” (BZUNECK, 2009, p. 149).

## **6. Papel do Pedagógico na Motivação Escolar**

Na sociedade da informação, a escola enfrenta o desafio de ser interessante tanto quanto é o jogo ou a internet para jovens e crianças. As constantes reclamações dos(as) professores(as) recaem sempre sobre a falta de interesse dos estudantes e/ou da indisciplina dos(as) mesmos(as), vinculada, muitas vezes, à falta de motivação. É bastante comum os(as) docentes associarem o baixo rendimento, geralmente representado por notas abaixo da média, ao fator desmotivação. Contudo, Stipek *apud* Bzuneck (2009) chama a atenção para os equívocos quanto a essa classificação:

[...] Existem alunos que parecem estar muito atentos em classe, quando sua mente está realmente ocupada com assuntos totalmente estranhos. Certos comportamentos desejáveis na sala de aula e até um desempenho escolar satisfatório podem mascarar sérios problemas motivacionais, enquanto que um mau rendimento em classe pode, às vezes, não ser causado simplesmente por falta de esforço, ou seja, por desmotivação [...] (BZUNECK, 2009, p. 14).

Na sala de aula, o(a) professor(a) é considerado(a) o(a) principal responsável por desenvolver e/ou ampliar a motivação dos(as) estudantes, uma vez que, ao estabelecer objetivos de aprendizagem, “[...] apresentar a matéria, propor tarefas, responder às demandas dos alunos, avaliar a aprendizagem e exercer o controle e a autoridade, criam ambientes que afetam a motivação e a aprendizagem” (TAPIA e FITA 1999, p. 14). No entanto, Bzuneck (2009) aponta que reconhece no cotidiano algumas crenças equivocadas por parte desses profissionais sobre motivação.

Aparentemente a mais nociva [crença] e muito difundida é a crença de que os professores podem fazer muito pouco

### *Gestão Escolar e Motivação Docente – Silva e Bizarro*

pela motivação, porque as condições contextuais são totalmente adversas, a ponto de frustrarem qualquer iniciativa nesse sentido. Acreditam até que fazem bem sua parte, mas outras forças incontroláveis neutralizam seus esforços. No final, ouve-se a frase que sintetiza tal percepção negativista: as coisas são como aí estão e não podem mesmo sem mudadas (BZUNECK, 2009, p. 28).

Essas crenças inadequadas levam a culpabilizar fatores externos, muitas vezes, como sendo os únicos influenciadores ou causa da desmotivação, e a não admitirem seu papel na motivação discente. Tapia e Fita (1999), por esse sentido, abordam que:

[...] Deveria inclui-se formação necessária para que o professor seja capaz de motivar seus alunos. Este será um dos principais problemas que deverá enfrentar durante o exercício de sua profissão e, portanto, deveria ser um dos tópicos principais em sua formação. (TAPIA e FITA, 1999, p. 89).

Essa necessidade de investimento e de um olhar especial sobre a motivação docente é tratada por Tapia e Fita (1999), Morales (2006), dentre outros, que indicam que todas as ações desencadeadas pelo(a) professor(a) no interior da sala de aula, ainda que sem intenção, são percebidas e aprendidas pelos estudantes. Além do mais, a busca por materiais pedagógicos lúdicos, ou por uma mudança de postura na sala de aula, perpassa pelo sentimento de autoeficácia que resulta, diretamente, no nível de motivação do(a) mesmo(a). Daí a necessidade do reconhecimento, do incentivo e das ações que despertem no(a) professor(a) o sentimento de reconhecimento, de pertencimento e de acolhimento na instituição. Estes sentimentos vistos por Vilela, Archangelo (2013) como os principais responsáveis pelo despertar da motivação em determinado ambiente ou situação.

## **7. Gestão Escolar**

A gestão educacional, num sentido de ser “(...) o processo político-administrativo contextualizado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada” (BORDIGNON e GRACINDO, 2011, p. 137), pode fazer uma conexão com a gestão escolar. Esta, por sua vez, “(...) transforma metas e objetivos educacionais em ações, dando concretude as direções traçadas pelas políticas (...)” (*idem*, p. 137). Portanto, é responsável por todas as decisões e demais delineamentos na escola, estes associados à finalidade da instituição, porém preocupada, também, com as ações meio (pessoal, material, patrimônio, financeiro) e realizada de forma conjunta e democrática.

Apesar de ser dificilmente encontrados, na maioria das escolas públicas, principalmente municipais, modelos de gestão democrática, a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, no Inciso VI, do artigo 206, preconiza a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. Também, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), em seu artigo 14, garante esse princípio à instituição escolar e propõe dois princípios que devem ser seguidos. Ambos os princípios dizem respeito à participação de docentes e comunidade escolar na instituição escolar. O primeiro consiste na participação docente durante a elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola (PPPE) e o outro garante a participação de comunidade em órgãos colegiados da escola, como o Conselho Escolar. Pode-se encontrar a questão da gestão democrática, ainda, em outros documentos nacionais norteadores, como o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), o qual, primeiramente, apresenta-a como sendo uma diretriz para a educação nacional e, em sua Meta 19, planeja assegurar as condições necessárias para a efetivação da gestão democrática nas escolas. Todas as orientações dadas por tais documentos, dentre outros, são, ou pelo menos deveriam ser, concretizadas na escola, na garantia de uma gestão democrática com presença de todos os

órgãos colegiados (Conselho Escolar, Conselho de Classe, Unidade Executora e Grêmios Estudantil, dentre outros). Estes, assumindo sua função, também, de gestores(as), nesse cenário, que necessita, cada vez mais, de olhares de cidadãos(ãs) que tenham a plena consciência de suas responsabilidades, deveres e direitos.

Deve-se resguardar o direito de todo(a) cidadão(ã) à saúde, à educação, à liberdade de expressão, à segurança, garantido pela Constituição Federativa do Brasil (1988), como direitos subjetivos a sobrevivência humana. Portanto, cabe aos(às) profissionais em diversos âmbitos, especialmente o escolar, auxiliar na efetivação e consciência política de tais direitos, através da garantia da participação, mais que meramente representativa, mas efetivamente democrática. Parece ser de responsabilidade da gestão a manutenção e a organização desse ambiente complexo e específico, que é a escola, tendo uma forte estrutura pedagógica e que esta se sobreponha a “tradicional estrutura burocrática” (BORDIGNON e GRACINDO, 2011, p. 154).

[...] a “produção” da escola, diferentemente de outras organizações, não tem sua qualidade definida da padronização, mas na “produção” de seres emancipados, autônomos, não-autômatos (dimensão individual) e na “produção” da equidade, da justiça social (dimensão social) (*Idem*, 2011, p.155).

Sabe-se que, trabalhar numa perspectiva democrática atualmente nas escolas, é algo difícil. O que se vê não muito raramente são discursos que não condizem com a prática. “(...) As palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo” (FREIRE, 1996, p. 38). Além disso, percebe-se que bens públicos, neste caso a escola, vêm sendo considerados, por assim dizer, um bem privado e de individual responsabilidade. “[...] A ideologia patrimonialista assinala uma forte concentração do poder político sobre os bens públicos e sobre as camadas populares.” (QUETTI, 2013, p. 80)

Abre-se espaço, infelizmente, para uma gestão que valoriza a troca de favores, os apadrinhamentos, a verticalidade, os “jeitinhos”, enfim, práticas consideradas antiéticas neste ambiente profissional que acabam por bloquear a “efetividade da gestão democrática” (QUETTI, 2013, p. 82). Além disso, “rouba” a voz do outro, minimiza sua capacidade, passa a agir de acordo com sua “idiossincrasia”, “à maneira peculiar, singular, própria de cada um, ver, sentir e interpretar os fatos e o mundo” (BORDIGNON e GRACINDO, 2011, p. 150-151). Diante desse modelo, baseado no Paradigma Racional Positivista, encontrado na maioria das escolas, percebe-se que, ao segui-lo, a escola não garante os principais elementos dessa ainda nova prática como: autonomia, participação, clima organizacional e estrutura organizacional, porém, apenas, contribui para a perpetuação de práticas tradicionais e autoritárias e para uma gestão escolar de caráter centralizado e objetivo.

O clima e a cultura organizacionais da instituição são vistos como imprescindíveis para, dentre outros benefícios, aumentar ou despertar a motivação no/para o trabalho. A partir dos objetivos traçados e fatores relacionados às relações interpessoais, valores, crenças, padrão de autoridade, estilo de liderança, comunicação, interação e influências externas, a escola cria sua própria personalidade, e tais aspectos constituem o clima e a cultura organizacionais da escola.

Dessa forma, a observação, a análise crítica e a interpretação de significados e percepções dos elementos que sustentam e expressam o clima e de cultura organizacional escolar constituem-se em uma estratégia importante da ação de gestão tanto educacional como escolar, tendo em vista a necessidade de que essa cultura e clima se configurem em condição positiva e favorável na determinação da qualidade de ensino que seus alunos precisam receber, a fim de que suas experiências educacionais os levem a desenvolver condições pessoais e competências sociais importantes para uma vida produtiva e feliz (LÜCK, 2010, p. 25).

A gestão educacional, portanto, precisa ser desencadeadora de uma “gestão da cultura e do clima organizacional da escola” (LÜCK, 2010, p. 25), estando atentos aos processos da coletividade da instituição.

Lück (2010) aponta que muitos(as) estudiosos(as), através de suas investigações, indicaram que o clima depende, em boa parte, da cultura organizacional. Por outro lado, a cultura parece influenciar o clima organizacional da instituição, ou seja, ambos se correlacionam e interferem um sobre/no outro. A autora define clima como sendo a “expressão mais à superfície da cultura organizacional e, por isso, mais facilmente observável, caracterizada pelas percepções conscientes das pessoas a respeito do que acontece em seu entorno” (LÜCK, 2010, p. 65) e está relacionada às sensações positivas ou negativas do/no ambiente que “corresponde a um humor, estado de espírito coletivo” (*Idem*). É como se fosse a sensação de prazer, ou não, que se instaura no ar, de forma bastante subjetiva, na escola, e que depende de diversos fatores.

Já não se trata de construir a “família feliz” por meio de festinhas, embora estas também possam existir, mas como simples consequência de um conjunto de outras ações, não como estratégia. Trata-se essencialmente de estabelecer um ambiente em que as pessoas gostem do que fazem e sintam prazer em estar ali (BORDIGNON E GRACINDO, 2011, p. 171).

Recorrendo, ainda, a ideia de Lück (2010), a cultura organizacional é definida como um conjunto de tradições, conhecimentos, crenças, passado de uns para outros mediante contato pessoal direto, podendo ser, também, definida como o folclore das organizações. A cultura é mais ampla e duradoura que o clima, pois representa o “modo de ser e de fazer a escola” (LÜCK 2010, p. 72). É constituinte da personalidade coletiva da instituição. Ainda, segundo Lück (2010), a cultura organizacional interiorana das escolas se forma a partir da “interação humana coletiva no enfrentamento de problemas e desafios cotidianos,

associada ao trabalho cooperativo, à aprendizagem conjunta, à tomada de decisões e solução de problemas, a partir dos quais se constroem significados.” (LÜCK, 2010, p. 76). Desse modo, percebe-se que a exigência de tornar, cada vez maior, e em concordância como o recente paradigma proposto, a busca de líderes, mais do que em chefes, de mediadores de conflitos, mais do que anuladores deles.

A escola é uma organização social, devendo ser nela consideradas todas as nuances das relações traçadas em seu interior. Estabelecer diálogo, respeito e liberdade aos(às) envolvidos(as), sem se esquecer de seu precioso papel, enquanto emancipadora de cidadãos(ãs). A escola, quando assim o digo, é um conjunto de pessoas atuantes, direta ou indiretamente, para seu funcionamento, pois “as pessoas, mais do que máquinas e qualquer tipo de recursos, motivam as pessoas” (TAPIA e FITA, 1999, p. 10).

## **8. Percurso da Pesquisa**

A referida pesquisa foi realizada com professores(as), gestores(as) e coordenadores(as) de duas escolas municipais de São João, no estado de Pernambuco, que oferecem o segundo ciclo do Ensino Fundamental, correspondente aos 4º e 5º anos, para crianças entre nove (9) e dez (10) anos. Esse grupo foi escolhido, tendo em vista o que Tapia e Fita (1999) indicam:

[...] Os alunos mais novos costumam estar mais interessados na tarefa e na aceitação dos demais, enquanto a partir dos 9 ou 10 anos a grande maioria dos alunos tende a se preocupar em preservar a própria imagem, tratando de sair-se bem e evitando sair-se mal, assim como evitando ser reprovado ou conseguindo uma nota determinada, o que constitui metas externas (TAPIA E FITA, 1999, p. 26).

Nesse sentido, no final do segundo ciclo do Ensino Fundamental, as preocupações, citadas acima, interferem na

motivação, de modo que influencia, maciçamente, todo o processo de ensino e aprendizagem do(a) estudante. Nessa perspectiva, a atuação docente com práticas motivadoras, nesta etapa do ensino, é especialmente importante, bem como a orientação e as ações pensadas pela gestão, para auxiliar neste processo, evitando, dessa forma, sentimentos ocasionados pela desmotivação como: ansiedade, diminuição da autoestima, dúvidas quanto a sua capacidade, em alguns casos, indisciplina e violência.

Participaram da pesquisa, no total, treze (13) professores(as), sendo seis (6) responsáveis pelo 4º ano e sete (7) pelo 5º ano. Desses(as) treze (13) docentes, seis (6) concluíram Pós-Graduação, em nível de especialização, em Psicopedagogia, um/a (1) concluiu Graduação de Licenciatura em História e três (3) são licenciados(as) em Pedagogia. Três docentes não identificaram a questão. Os treze sujeitos responderam a um questionário, contendo oito (8) perguntas relacionadas aos aspectos motivacionais. Os(as) gestores(as) e coordenadores(as) têm atuação a menos de três (3) anos na função, dentre os quais, três (3) possuem especialização em Psicopedagogia e um/a (1) possui especialização em Gestão Escolar. Estes quatro pesquisados(as) participaram de uma entrevista semiestruturada, em virtude da necessidade de sentir as respostas, de maneira mais subjetiva, através de um diálogo, na qual as questões foram elaboradas, a partir de elementos extraídos das respostas do questionário dos(as) docentes. Dessa forma, os sujeitos pesquisados da equipe gestora responderam a questões relativas a sua atuação e às responsabilidades, enquanto motivadores(as) no ambiente escolar.

Retomando o objetivo desta pesquisa que foi compreender qual a visão da gestão escolar com relação ao seu papel na (des)motivação dos(as) docentes, além de identificar fatores relacionados à gestão escolar que venham a influenciar a motivação dos(as) professores(as), tornou-se necessário um contato mais próximo, um olho a olho, para perceber questões aparentemente escondidas em frases bem escritas ou discursos bem ditos. Todos(as) ainda assinaram a autorização tomando ciência da

utilização de suas respostas na respectiva pesquisa e aprovando a publicação e a gravação das respostas, no caso das entrevistas.

As escolas campo de pesquisa serão nomeadas, aqui, com os seguintes códigos: E1 – escola 1 e E2 – escola 2. Os(as) professores(as) participantes serão representados(as), inicialmente, pela identificação da escola (E1 ou E2), seguido de P (professor/professora) com um número, na sequência, de um a sete, no caso da E1, e de um a seis no caso da E2. Quanto aos(as) gestores(as) e coordenadores(as) serão representados(as), seguindo o mesmo padrão da representação dos professores, mas com respectivas letras iniciais, seguidos de um número, por exemplo, o(a) gestor(a) da E1 será E1G1 e assim por diante.

Ao iniciarmos a leitura de dados das entrevistas semiestruturadas e dos questionários, não foi possível deixar de lembrar uma história contada por Rubem Alves (2013) em seu livro “Ao professor com o meu carinho”. Trata-se de uma mãe que procurava uma boa escola para os(as) seus(suas) filhos(as), chegando a determinada instituição, o diretor foi mostrando-lhe a infraestrutura e a organização do espaço, ressaltando o quanto sua escola era rígida e preocupada com resultados.

É bastante comum acreditarmos que a qualidade de algo deve ser quantificada ou, rapidamente, atrelada a práticas com alto nível de exigências e cobranças. A figura do diretor da história relatada por Alves (2013) é comumente encontrada em nosso dia a dia. Para ele e tantos(as) outros(as), uma escola de qualidade é aquela que prepara para a aprovação em exames e está preocupada em ocupar todo o tempo dos(as) estudantes com atividades relacionadas à aula e aos conteúdos.

Nas entrevistas realizadas, como procedimentos de coleta de dados desta pesquisa, foi perceptível, em algumas questões, um discurso semelhante ao do gestor explicitado acima, na idealização de “mostrar serviço” e indicar seu bom trabalho, os(as) gestores(as) passam comumente a indicar resultados de provas externas, simulados e competições como se os valores numéricos, por si só,

fossem capazes de estabelecer critérios de classificação seja entre estudantes, professores(as) e/ou escolas.

Quando perguntados(as) sobre sua principal função, ambos(as) os(as) gestores(as) associaram rapidamente a questões como: “Garantir os duzentos dias letivos” (E2G1) ou “(...) em termos de burocracia, burocrata, documentos (...)” (E1G1). Percebe-se, deste modo, que a ideia exposta pelo gestor na história inicial relatada é encontrada nas escolas, uma vez que, por vezes, instâncias macro ou a própria sociedade “injetam” uma série de exigências e obrigações que acabam por ocupar todo o tempo docente e da instituição, levando a possível diminuição do padrão de qualidade em ações vistas como próprias da escola nos atos de ensinar e aprender, em virtude de demandas extras e externas, como no caso, por exemplo, dos diversos papéis que a escola e o(a) professor(a) vêm admitindo nestes últimos anos, ocasionados pela desestruturação da sociedade, no que se refere às questões de valores morais e éticos, desigualdade, desemprego, violência e tantas outras situações que interferem no cotidiano escolar.

Do ponto de vista motivacional, o percurso é mais importante que o fim em si mesmo. Em educação, isso significa dizer que o processo traz mais indícios e acrescenta mais ao desenvolvimento do que o próprio resultado. Quando nos concentramos, apenas, em resultados deixamos de perceber situações durante o caminho que irão fazer toda a diferença, no final. Além disso, quando se pensa dessa forma, acabamos correndo o risco de obtermos resultados negativos, repetidas vezes, diminuindo, assim, nosso autoconceito, autoestima e autoeficácia, para dar espaço, em muitos casos, a ideia de incapacidade, incompetência e falta de inteligência.

[...] A escola não prioriza essa orientação [motivacional], preocupando-se com a transmissão de conteúdos, no desenvolvimento de habilidades, na avaliação do desempenho, através de notas, dando ênfase aos motivadores extrínsecos, entre outros (GUIMARÃES, 2009, p. 44).

Há necessidade, portanto, de se compreender a significação atribuída pelos gestores, quanto à motivação. Desse modo, ao ser lançada a pergunta referente a esse assunto, gestores(as) e coordenadores(as) se remeteram, principalmente, a palavra vontade, em suas respostas. “É sentir vontade de fazer alguma coisa, *né?* Se sentir bem, *pra* mim é isso” (E1C1). O bem estar e a autoestima, também, foram aspectos destacados, como sendo fatores que devem ser estimulados e que resultarão na motivação. “[...] Tem que ter motivação, tem que ter, assim, um elo aberto, um pensamento amplo, para que você, que as pessoas que trabalhem enquanto escola, profissional, professor, aluno tenha mais vontade de crescer. Então, a gente tem que levantar essa autoestima de todos” (E1G1). O sujeito E1G1, ainda, associa motivação ao conhecimento do outro e do preparo para o mundo.

Sabe-se que há relação entre motivação docente, atuação da gestão e a motivação discente, uma vez que, repetindo a citação de Tapia e Fita (1999, p. 10), “as pessoas, mais do que máquinas e qualquer tipo de recursos, motivam as pessoas”. Cabe à gestão, enquanto grupo profissional, efetivar práticas que garantam um processo eficaz de ensino e aprendizagem. Essa tão almejada qualidade perpassa, portanto, pela consciência de seu papel motivador, tendo em vista que a observação, para aspectos motivacionais, na escola, pode garantir esse resultado. Os(As) gestores(as) entrevistados(as) dizem reconhecer tal relação.

Acho que tem tudo a ver nessa questão *né*, a gente aqui sempre tenta... A nossa prioridade mesmo é na questão da aprendizagem dos meninos *né?* E isso vai passar querendo ou não pela motivação que a gente dá aos professores, então a gente tenta reconhecer o trabalho que ele a fazem (...) a gente também tenta de alguma forma valorizar o que eles fazem, o empenho deles, através de elogios, às vezes de brindes, no momento que a gente tem alguma culminância de algum projeto (...) (E1C1).

Eles(as) enfatizam, dentre outros fatores, o apoio que é dado aos(às) professores(as), seja em relação ao material ou à valorização do seu trabalho, como sendo a forma mais concreta de motivá-lo(a). Esse apoio, inclusive, foi bastante citado durante toda a coleta de dados da pesquisa, tanto pelos(as) docentes quanto pelos(as) gestores(as), no sentido de oferecer suporte. No entanto, é necessário citar que apoio é um conceito muito superficial e abstrato, pois pode-se fazer uma leitura, ao mesmo tempo em que se apoia, pode ser colocado sobre o outro a inteira responsabilidade pelos possíveis erros, além de não se enfatizar que tipo de apoio é direcionado.

O sujeito E1G1 sugere outro aspecto para o inicial tripé (motivação docente, ações da gestão e motivação discente) citado na pergunta, que seria a família como essencial nesse processo. Segundo ele, se a mesma não cumpre seu papel motivador, dificilmente, a escola conseguirá. Analisando pelas dimensões da Teoria da Atribuição de Weiner (1979, 1985), os(as) gestores(as) e os(as) coordenadores(as) parecem denominar a família e demais fatores externos como principais causas da desmotivação, acreditam, de alguma forma, que a escola está de mãos atadas, parecem entender que a desmotivação é uma causa interna ao sujeito, não controlável e estável, ou seja, sem mudanças.

Os discursos são similares na concepção de que os(as) estudantes já chegam na escola, desta forma. Então, não se tem muito o que fazer, porque depende de outros fatores a motivação desse(a) estudante, sendo contrários, portanto, a Teoria da Autodeterminação que “(...) parte do pressuposto de que todas as pessoas saudáveis são curiosas, vívidas e automotivadas, que apresentam uma orientação geral para o crescimento e satisfação de necessidades psicológicas inatas (...)” (RUDNICK, 2012, p.12). Além disso,

(...) problemas de motivação não estão *no* aluno, no sentido de que ele é o portador e o maior prejudicado. Mas isto não significa que ele seja o responsável, muito menos o único, por essa condição (...) tanto a motivação positiva e

desejável quanto a sua ausência ou distorção têm a ver com determinadas condições ambientais (BZUNECK, 2009, p. 24).

Perguntou-se, ainda, aos(às) professores(as) se eles(as) sentem-se motivados(as). Em ambas as escolas, alguns(algumas) disseram estar desmotivados(as). Os(As) professores(as), em resposta ao questionário, na questão que se refere às ações da gestão, para estimular a motivação docente, não citaram a garantia de participação ou de efetivação da gestão democrática. Surgiram, apenas, categorias relacionadas à disponibilização de materiais, ao diálogo e ao desenvolvimento de projetos. O que nos faz inferir que os(as) mesmos(as) se encontram acostumados(as) e entendem seu papel, apenas, em sua sala de aula. Não há, talvez, um compromisso direto com as demais dimensões da escola, como a financeira, por exemplo.

Os sujeitos das entrevistas, gestores(as) e coordenadores(as), disseram perceber docentes desmotivados(as), em suas escolas, com exceção do sujeito E1G1 que diz perceber, apenas, docentes que “precisam melhorar.” “(...) Conheço professores que precisam melhorar, em termos, pedagogicamente”. Pensam que tal desmotivação é resultado de fatores como o salário, a desvalorização da docência, o baixo desempenho dos(as) estudantes, a falta/ausência da família, a questão política como fator que traz sérias consequências com relação ao trabalho em equipe da escola. “Eu acho que tem... [professores desmotivados]. Eu acho que como eu lhe disse o fator político interfere muito, aqui, muito mesmo” (E1C1) e, por fim, a escolha equivocada ou a falta de amor pela profissão.

Eu acho, que quando eu vejo os professores desmotivados eu acho que é porque eles não estão na profissão que deveriam estar né? E até assim, queriam que acontecesse a coisa de uma forma e é de outra, e eu acho que isso é uma questão a nível de Brasil, o professor ele, no final de tudo ele não é, não deveria ter, aliás ele não tem assim, a importância que deveria ter, né? (E2C2)

Diante desse quadro de desmotivação dos(as) docentes, foi pedido para os(as) gestores(as) citarem algumas ações consideradas, por eles(as), como estimulantes da motivação docente. As mais apontadas foram: a valorização, o apoio, o financeiro, o diálogo, o suporte, o ambiente e os vínculos de amizade e carinho. Como ressaltado por E2G2, “valorizar, colocar em ênfase seu trabalho, porque não é só *pra* o professor, *pra* o aluno também (...)” (E2G2)

[...] Eu acredito... pra ter essa motivação acho que é tudo, tudo assim no sentido de, de um ambiente... Um ambiente aconchegante, é um ambiente aconchegante, é atenção, a colaboração, entendeu assim, nunca, nunca chega de deixar eles assim sem resolver algo que eles precisam, a disposição deles, então, eu acredito que seja isso, o apoio (E1G1).

Percebe-se que o ambiente em toda sua complexidade, especialmente o escolar, tem grande influência sobre aspectos motivacionais e suas dimensões. Esse “ambiente aconchegante” (E1G1) é resultado das mais diversas formas de interação que depende de diversos fatores para se originar o clima e a cultura organizacionais da escola. Um deles é a estrutura organizacional, que precisa ser democrática, no que se refere à descentralização das responsabilidades, e garantir participação de todos os indivíduos. As escolas pesquisadas, em alguns fatores, permanecem com uma estrutura piramidal, parecem compreender que, apenas, algumas situações podem ser democratizadas, outras não.

## **9. Considerações Finais**

É importante destacar que esta pesquisa não buscou chegar a responder, de forma objetiva e única, as indagações que resultaram neste trabalho. As dúvidas, os questionamentos se perpetuam, pois a realidade é muito ampla e diversificada, não conseguindo, portanto, dar conta de todas essas particularidades e singularidades. Esta pesquisa buscou, no entanto, compreender

significados e conceitos subjetivos de cada sujeito, que possui sua história de vida, culturas e ideias que, certamente, diferem um dos outros.

Retornando ao objetivo, desta pesquisa, que foi compreender qual a visão da gestão escolar com relação ao seu papel na (des)motivação dos(as) docentes, além de identificar fatores relacionados à gestão escolar que venham a influenciar a motivação dos(as) professores(as), foi possível, através dos discursos dos(as) pesquisados(as), ser observado que gestores(as) e coordenadores(as) parecem perceber, sim, seu papel, enquanto motivadores(as). Mas, conceituam motivação como sendo algo estritamente ligado ao desempenho, representado por notas e dados. Nesse sentido, defendem que sua atuação motivadora se remete ao uso de reforçadores externos, como brindes, recompensas, elogios ou críticas, dentre outros, assumindo, assim, uma visão bastante reducionista e intuitiva da motivação.

Para os(as) professores(as), as ações consideradas motivadoras são as ligadas ao apoio, seja de material, de intervenção em sala, de projetos, de acompanhamento de atividades e de organização do trabalho escolar. Ainda, aparecem os termos diálogo e participação, mas relacionados à atuação em sala de aula e com atividades destinadas aos(às) estudantes.

A questão da gestão democrática e dos órgãos colegiados não foram citados nas respostas dos questionários, fazendo-nos refletir acerca da consciência da importância da gestão democrática, para a efetivação de uma educação de qualidade e motivadora. Em algumas situações, os(as) professores(as) imaginam que sua atuação é somente ‘dentro das quatro paredes’ da sala de aula, fazendo, talvez, com que a hierarquização e o modelo piramidal de gestão permaneçam, de forma livre, e sem impedimentos no interior das escolas.

Apesar da constante e cada vez maior burocratização da escola, a responsabilidade do(a) gestor(a) parece envolver todas as dimensões escolares. Neste sentido, é importante dispender os esforços necessários para criar um clima, “motivacionalmente”,

interessante aos(às) profissionais. Garantir participação efetiva em todas as decisões da escola, fazendo sentirem-se, também, responsáveis pelo ambiente escolar, em sua plenitude, desenvolvendo, desta forma, o sentimento de pertencimento à instituição se torna relevante. Explicitar, de forma clara, os objetivos e o projeto da escola, o que se espera do mesmo, enquanto profissional, diminuindo, assim, a sensação de não saber para onde se deve ir e auxiliá-lo(a) em suas práticas cotidianas e dificuldades é, sem sombra de dúvida, importante, pois ao perceber essas ações, como parcerias, pode-se desenvolver o sentimento de acolhimento, uma vez que todos(as) devem ter o objetivo da escola como comum a ambos e uma meta a ser cumprida. Formações ou discussões que trabalhem, efetivamente, aspectos motivacionais, numa visão científica, utilizando teorias na busca de uma compreensão e ação sobre a realidade, são imprescindíveis.

Sabemos que a tarefa não é fácil. No entanto, se faz necessário compreender que o trabalho escolar é muito amplo, pois trabalha, de forma interdisciplinar, com todas as demais áreas do conhecimento. Essa amplitude nos leva à necessidade de colaboração e participação mútua que, por sua vez, sofre interferências do meio, agindo sobre a atuação e a motivação de cada sujeito, esperando sempre o aproveitamento do melhor de suas possibilidades.

Este tema não é invisível à realidade das escolas brasileiras, ao contrário, é visto como uma saída para alguns dos problemas localizados na sala de aula que remete a essa questão. Não existe uma escola, apenas, com estudantes motivados(as) ou com professores(as) bem humorados(as) e cheios(as) de ideias criativas. A desmotivação é percebida nas escolas. O desafio será fazer com que ela (a desmotivação) seja extinta. O que nos interessa é o ponto de interferência dessa desmotivação no processo educativo dos(as) estudantes, para buscar um trabalho que possa reverter essa desmotivação. Os(As) profissionais da escola, portanto, precisam proporcionar momentos prazerosos e precisam estimular a percepção de capacidade e de autonomia de cada indivíduo,

suscitando, assim o sentimento de *empowerment*, estimulando a constante busca pelo conhecimento para a melhoria e o desenvolvimento pessoal e coletivo.

## 10. Referências

ALVES, Rubem. **Ao professor, com o meu carinho**. Rio de Janeiro: Versus, 2013.

**Brasil é “campeão” em mau comportamento na aula, indica pesquisa da OCDE**. Disponível em <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/32705/brasil-e-campeao-em-mau-comportamento-na-aula-indica-pesquisa-da-ocde/>> Acesso em 23 de outubro de 2015 às 23:45.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 20 de dezembro de 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em 23 de outubro de 2015 às 22:32.

\_\_\_\_\_. **Planejando a próxima década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em 23 de outubro de 2015 às 23:00.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em 24 de outubro de 2015 às 16:35.

BORDIGON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão da educação: o município e a escola**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. **Gestão da educação Impasses, perspectivas e compromissos**. 8. ed., São Paulo: Cortez, 2011.

BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 4. ed., Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

- BZUNECK, José Aloyseo. **As crenças de auto-eficácia dos professores.** In: SISTO, Firmino Fernandes; OLIVEIRA, Gislene de Campos; FINI, Lucila Dihel Tolaine. **Leituras de psicologia para formação de professores.** 3. ed., Petrópolis-RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2000.
- CARVALHO, Maria Fabiana Nascimento; PEREIRA, Valéria Cavalcanti; FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. **A (des)motivação da aprendizagem de alunos de escola pública do ensino fundamental I: quais os fatores envolvidos?** S/D. Disponível em: <[https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao\\_pedagogia/pdf/2007.2/a%20desmotivao%20da%20aprendizagem%20de%20alunos%20d e%20escola.pdf](https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2007.2/a%20desmotivao%20da%20aprendizagem%20de%20alunos%20d e%20escola.pdf)> Acesso em 24 de novembro de 2015.
- COOL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação.** 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2004.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto.** Tradução Magda Lopes. 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** 6ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. **Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula.** In BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea.** 4. ed., Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.
- KNÜPPE, L. **Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do Ensino Fundamental.** Curitiba: Editora UFPR, Educar n. 27, p. 277-290, 2006.
- LÜCK, Heloísa. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5ª ed., São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade**. 20ª ed., Petrópolis-RJ, Vozes: 1994.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens**. 6ª ed., Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Modernização da Gestão**. Disponível em <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=69>>. Acesso em 23 de novembro de 2015 às 09h18min.

QUETTI, Débora Marques de Souza (Org.). **Educação em debate: tópicos atuais**. Recife: Universitária da UFPE, 2013.

RUDNIK, Luciano. **Avaliação da motivação do professor para tarefas específicas do seu trabalho adaptação e validação de um instrumento**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação. Londrina, 2012.

TAPIA, Jesús; Alonso; FITA, Enrique Caturla. **A motivação em sala de aula: como é, como se faz**. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 2003.

VALENTE, José Armando. **Análise dos diferentes tipos de software usados na educação**. In: VALENTE, José Armando (Org.). *O computador na sociedade do conhecimento*. 1ª Ed. Unicamp/ NIED. Campinas: SP, 1999.

VILLELA, Fábio C. B.; ARCHANGELO, Ana. **Fundamentos da escola significativa**. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2013.