

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ALINE MARTINS FRANCO DO AMARAL

MOTIVAÇÃO DOCENTE E TRABALHO COLABORATIVO
ANÁLISE DE PRODUÇÕES ESCRITAS DE PROFESSORES

CAMPINAS

2005

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ALINE MARTINS FRANCO DO AMARAL

MOTIVAÇÃO DOCENTE E TRABALHO COLABORATIVO
ANÁLISE DE PRODUÇÕES ESCRITAS DE PROFESSORES

Monografia apresentada à
Faculdade de Educação da
UNICAMP, para a obtenção do
título de Licenciatura em
Pedagogia, sob a orientação da
Profa. Dra. Ana Maria Falcão de
Aragão Sadalla.

CAMPINAS
2005

UNIDADE	F.E.
Nº CHAMADA	
V.	
TOMADA	2749
PROJETO	12312005
C.	X
PREV.	
DATA	24.03.06
Nº CPD	

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Amaral, Aline Martins Franco do
Am13m Motivação docente e trabalho colaborativo : análise de produções escritas
de professores / Aline Martins Franco do Amaral. -- Campinas, SP : [s.n.],
2005.

Orientadores : Ana Maria falcão de Aragão Sadalia.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Psicologia da educação. 2. Formação de professores. 3. Grupos de
trabalho. 4. Reflexão. 5. Motivação na educação. I. Sadalia, Ana Maria Falcão
de Aragão. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.
III. Título.

05-263-BFE

Profª Drª Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla

Profª Drª Soely A. Jorge Polydoro

AGRADECIMENTOS

A Prof^a Dra. Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla, pela ilimitada disponibilidade, sabedoria generosa, especialmente, pelo carinho e acolhida nos momentos mais difíceis, além das preciosas correções e intervenções, sob sua orientação competente e atenciosa.

As Prof^{as} Dra. Roberta Gurgel Azzi e Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla, pela oportunidade de acompanhá-las como auxiliar didático em suas disciplinas de Psicologia na Faculdade de Educação da Unicamp, o que me permitiu um contato mais próximo e de amor com a Psicologia da Educação.

A Prof^a Soely A. Jorge Polydoro pela receptividade, leitura carinhosa e correção deste trabalho.

A minha família: pais, irmão e namorado, pelo apoio, carinho e compreensão nos momentos mais difíceis do trabalho.

As Profas. da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) "*Padre Francisco Silva*", as quais sem a possibilidade de utilizar os seus relatos não poderia realizar este trabalho.

RESUMO

O tema da motivação vem sendo estudado na Psicologia já há algumas décadas, sendo uma parte fundamental para que se possam compreender aspectos da conduta humana. Da mesma forma, a investigação acerca da subjetividade do professor começa a receber atenção no âmbito da Psicologia do Ensino e a Motivação docente é um dos temas de grande relevância. O ser professor está, desta forma, intimamente ligado ao seu desenvolvimento pessoal e profissional. Dentro do campo de pesquisas da formação de professores, o trabalho colaborativo é apontado como um instrumento eficiente no processo de reflexão do professor, pois permite que os professores trabalhando juntos, refletindo juntos, dialogando com seus problemas, possam encontrar soluções para os obstáculos que encontram tanto na sua prática pedagógica como na sua vida pessoal. Em consequência desta forma de trabalho, a motivação destes se mostra favorecida. O trabalho colaborativo enfocado neste trabalho é resultado de uma parceria estabelecida entre escola e universidade pública. Esta, por sua vez, tem origem em um grande eixo de discussão - o processo ensino-aprendizagem - aqui entendido como sendo composto por diversos atores (professores, alunos, especialistas, dirigentes, pais, funcionários, enfim, a comunidade escolar), num cenário específico (estrutura, organização e funcionamento da escola), pelos conteúdos e estratégias de aula e de avaliação, bem como pelas metas norteadoras do projeto pedagógico como um todo. Este trabalho com os professores vem sendo pautado tendo como pano de fundo a *reflexividade* docente, sendo esta constituída, necessariamente, por discussões que busquem *fundamentar teoricamente* as tomadas de decisão cotidianas na direção de uma ação cada vez mais intencional e menos ingênua. Um grupo de professores com interesses comuns e idéias diferentes, constroem a partir da interação uns com os outros um momento de reflexões e trocas que geram ora sentimentos positivos no que concerne à motivação, ora sentimentos que não nos permitem visualizar pensamentos motivados. A partir deste tipo de parceria, foram promovidas reuniões semanais que se configuram como momentos de trabalho colaborativo, de duas horas de duração cada uma, buscando a promoção do desenvolvimento da reflexividade crítica dos membros da comunidade escolar. Nestas reuniões, ficou combinado que seria feito o registro coletivo das discussões ocorridas nestes Grupos de Trabalho (GTs), por meio de rodízio individual de relatos, cada membro do grupo faz o registro de uma reunião, cujo relato, na semana seguinte, é lido e aprovado por todos os participantes. Estes relatos constituem-se nos dados que foram analisados nesta pesquisa, que teve por objetivo identificar e analisar se, e como o trabalho colaborativo tem promovido a motivação docente. Dadas as características do estudo, foi escolhida a Análise de Conteúdo. Os resultados da análise demonstraram que trabalho colaborativo e motivação docente não se constituem numa relação direta, no entanto, trata-se de uma relação verdadeira, existente e recíproca, embora perpassasse primeiramente pela compreensão de diversos outros aspectos mediadores. Ao final pôde-se melhor compreender o resultado desta interação, deixando evidente as contribuições que a Psicologia pode oferecer aos docentes na direção da melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chaves: Psicologia do Ensino; Formação de professores; Motivação Docente; Trabalho Colaborativo; Reflexividade.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I

PONTOS DE PARTIDA.....	1
------------------------	---

1.1. O problema e os objetivos da pesquisa.....	1 - 2
---	-------

CAPÍTULO II

MOTIVAÇÃO HUMANA.....	3
-----------------------	---

2.1. Interfaces da motivação.....	3 - 4
-----------------------------------	-------

2.2. Panorama histórico das Teorias da Motivação: concepções clássicas e as concepções contemporâneas.....	4 - 13
--	--------

CAPÍTULO III

TRABALHO COLABORATIVO.....	14
----------------------------	----

3.1. O trabalho colaborativo: definições.....	14 - 16
---	---------

3.2. Trabalho colaborativo e motivação de professores.....	16 - 21
--	---------

CAPÍTULO IV

CARACTERÍSTICAS DO ESTUDO.....	22
--------------------------------	----

4.1. A inserção da universidade na escola pública estudada.....	22 - 24
---	---------

4.2. A escola pública.....	24 - 34
----------------------------	---------

4.3. O processo de reflexividade do grupo de profissionais da escola.....	34
---	----

4.4. A experiência de trabalho colaborativo na escola: a produção dos relatos pelos professores.....	34 - 36
--	---------

CAPÍTULO V

CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	37
-----------------------------	----

5.1. A escolha e coleta dos dados: relatos de reuniões.....	37
---	----

5.2. O procedimento de análise dos dados: Análise de Conteúdo.....	38 - 40
--	---------

CAPÍTULO VI

MOTIVAÇÃO E TRABALHO COLABORATIVO: RELATOS DE PROFESSORES.....	41 - 67
--	---------

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68 - 71
---------------------------	---------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	72 - 76
---------------------------------	---------

CAPÍTULO 1

PONTOS DE PARTIDA

1.1 - O PROBLEMA E OS OBJETIVOS DA PESQUISA

A partir de um trabalho compartilhado entre a universidade e a escola públicas, desde o início de 2003, buscou-se discutir com o corpo docente estratégias de ação para a superação de problemas relacionados a comportamentos indisciplinados dos alunos. Após discussões teóricas e práticas, decidiu-se por uma transformação do projeto pedagógico da escola, passando por alterações nas relações interpessoais, no processo ensino-aprendizagem propriamente dito e ainda na estruturação curricular da escola. Assim, tem-se como ponto de partida o trabalho colaborativo desenvolvido em uma escola pública municipal de Campinas, apoiado pela Fapesp, que objetiva promover o desenvolvimento profissional docente na busca coletiva de superação de dilemas cotidianos a partir da reflexividade, bem como na construção compartilhada do projeto pedagógico da escola voltado para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Este trabalho vem sendo pautado tendo como pano de fundo a *reflexividade* docente, sendo esta constituída, necessariamente, por discussões que busquem *fundamentar teoricamente* as tomadas de decisão cotidianas na direção de uma ação cada vez mais intencional e menos ingênua.

A partir deste tipo de parceria, foram promovidas reuniões semanais de duas horas de duração cada uma, buscando a promoção do desenvolvimento da reflexividade crítica dos membros da comunidade escolar. Um grupo de professores com interesses comuns e idéias diferentes constrói, a partir da interação com os pares, reflexões e trocas que geram ora sentimentos positivos no que concerne à motivação, ora sentimentos que não nos permitem visualizar pensamentos motivados. Nestas reuniões, ficou combinado que

seria feito o registro coletivo das discussões ocorridas nos Grupos de Trabalho. Por meio de rodízio individual de relatos, cada membro do grupo faz o registro de uma reunião, cujo relato, na semana seguinte, é lido e aprovado por todos os participantes.

Estes relatos constituem-se nos dados que serão analisados nesta pesquisa. Diante disto, surgem os seguintes questionamentos: o que os professores têm apresentado nos relatos quanto a aspectos subjetivos? As reuniões têm promovido a motivação do professor? É possível, a partir dos relatos, compreender a motivação destes professores? Em que momentos do trabalho colaborativo é possível identificar e analisar a referida motivação?

Para buscar responder estas questões, definiu-se assim o objetivo desta pesquisa **identificar e analisar, a partir dos relatos de reuniões realizados pelos docentes envolvidos, se e como o trabalho colaborativo tem promovido a motivação docente.**

De modo mais detalhado, **os objetivos específicos** desta pesquisa são buscar compreender:

- as características do trabalho colaborativo presente nos relatos dos professores;
- os elementos motivacionais ali representados;
- as possíveis relações entre o trabalho colaborativo e a motivação dos professores.

CAPÍTULO 2

MOTIVAÇÃO HUMANA

2.1 – INTERFACES DA MOTIVAÇÃO

O tema da motivação vem sendo estudado na Psicologia já há algumas décadas, sendo uma parte fundamental para que se possam compreender aspectos da conduta humana. Desta forma, diversos autores se colocaram a conceituar e definir este constructo, estando aqui apresentados alguns deles.

Para Bzuneck e Boruchovitch (2001), a maioria dos autores apresenta um consenso quanto à dinâmica da motivação, sendo entendida ora como um fator psicológico (ou um conjunto de fatores) e ora como um processo, independentemente de qual atividade humana esteja sendo tratada. Tais fatores seriam responsáveis pela escolha, instigação e iniciação de um comportamento direcionado a um objetivo.

Tapia e Fita (2003, p. 77) entendem que *a motivação é um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo.*

Moreira (1997) afirma que, a motivação humana é *o estudo das determinantes do pensamento e da ação. Ela objetiva estudar 'por que' o comportamento é iniciado, persiste e termina, como também as escolhas que são feitas* (p. 89).

Alguns outros autores mais recentes, tal como Bergamini (1990), sugerem que apesar do fenômeno da motivação parecer muito paradoxal, ele é possível de ser entendido uma vez que quando os indivíduos tendem a fazer as mesmas coisas, em geral são levados por razões semelhantes. Assim, entende-se que mesmo com a grande diversidade de interesses e de motivos pelos quais os indivíduos são levados aos objetivos e ações que traçam, em grande parte dos casos nota-se que são muito

parecidos. O que se pode notar, como nos aponta esta autora Bergamini (1990), é que as teorias que explicam a motivação do ser humano se apóiam em pressupostos básicos, os quais foram construídos a partir de dados estatísticos, e, portanto, abstratos por retratarem uma amostra da população aleatória, e não um grupo num mesmo ambiente, seja de trabalho, ou por outra razão, mas que tenham características particulares de ser um grupo. E é também pela falta deste cuidado que as teorias que foram construídas desta maneira são geradoras de grandes mal-entendidos a respeito daquilo que tem se estudado como motivação.

Para Bergamini (1990) as pesquisas sobre o comportamento, têm demonstrado não ser verdade que um indivíduo *mudou da água para o vinho* (p. 32) já que segundo a autora o que se consegue são modificações superficiais no comportamento quando se atribui uma alteração externa ao indivíduo. No entanto, não podemos afirmar o mesmo quando as orientações de mudança do indivíduo lhe são internas. Além disso, tal afirmação não descontrói a idéia de que é verdadeiramente possível analisar se o indivíduo demonstra alguma alteração no seu 'nível' de motivação. Portanto, é relevante e possível avaliar se um indivíduo demonstra alterações na sua motivação em dados momentos, para dados fins e objetivos.

2.2 – PANORAMA HISTÓRICO DAS TEORIAS DA MOTIVAÇÃO: CONCEPÇÕES

CLÁSSICAS E AS CONCEPÇÕES CONTEMPORÂNEAS

No campo da Psicologia, a definição da motivação foi sofrendo uma considerável mudança. Em decorrência disso, torna-se necessário uma elucidação breve de como o fenômeno era pensado e como é pensado atualmente (principais correntes que se colocam a estudar este tema e o que dizem estas teorias).

Algumas décadas atrás, Murray (1973) teórico clássico nos estudos da motivação humana dentro do campo da Psicologia, propunha que ela teria influência direta na ação da pessoa, uma vez que, *é um dos principais fatores determinantes do modo como uma pessoa se comporta*. A motivação estaria assim relacionada com todos os tipos de comportamento, tais como aprendizagem, desempenho, pensamento (p. 39). Para o autor, alguns motivos podem ser até mesmo inconscientes, o que reforça a importância de estudos sobre os complexos efeitos da motivação, sem os quais o comportamento não pode ser compreendido por completo.

O termo motivação data do início do século XX, quando começam a surgir alguns sistemas teóricos buscando explicá-lo. Mais precisamente, tais estudos científicos, tiveram origem por volta de 1930. Estes sistemas ora estavam predominados de um caráter mecanicista, ora cognitivista, segundo o que nos aponta Nuttin (1982). Teóricos como Skinner, Kurt Lewin, Abraham Maslow, McClelland e Atkinson com suas pesquisas tiveram importantes contribuições para o estudo do tema. Pesquisadores contemporâneos como Bzuneck, Guimarães e Boruchovitch possuem também trabalhos significativos acerca da motivação.

As abordagens de motivação no geral, tal como aponta Aguiar (1992), estão em sua maioria fundamentadas no hedonismo, princípios pelo qual os indivíduos tendem a buscar o prazer e fugir do sofrimento, afirmação esta, também recorrente nas pesquisas da motivação no trabalho.

Outro aspecto também encontrado nas pesquisas sobre motivação, na área de Psicologia, se deve ao fato destas estarem em sua maioria fundamentadas em duas correntes: a behaviorista e a cognitivista. Dentro delas, a motivação ora aparece como um traço estável de personalidade e ora é admitida como capaz de ser modificada.

Segundo Bergamini (1990), para os *behavioristas* a motivação do comportamento se dá por recompensa ou punição recebidas. B. F. Skinner é o representante clássico desta corrente, e por meio de sua Teoria do Reforço, permitiu a interpretação do fenômeno da motivação com base em um esquema de estímulo-resposta.

Tal teoria, inspirada no condicionamento por variáveis extrínsecas, configurou a idéia de *comportamento reativo* (Bergamini, 1990, p. 31), ou seja, aquele que é manipulado em função de recompensas recebidas, desta forma os indivíduos *podem ser colocadas em movimento por meio de uma seqüência de hábitos que são fruto de um condicionamento imposto pelo poder das forças condicionantes do meio exterior* (p. 31). A esse respeito continua a autora,

Admite-se então que aquilo que alguns autores como Herzberg, por exemplo, denominam de Movimento nada mais seja do que a reação que surge e que perdura enquanto um reforçamento positivo está presente e que, semelhantemente, desaparece quando tal tipo de recompensa não é oferecido ou em algum lugar dela se oferece ao sujeito reforçadores negativos... (Bergamini, 1990, p.31).

Esta condição de ‘movimento’, colocada pela autora, se refere aos elementos que surgem dada às condições motivadoras, e que ela traz mais a seguir no seu texto, como sendo o elemento característico do aparecimento e continuidade de um comportamento motivado.

Quanto a estas teorias da significância dos fatores extrínsecos ao indivíduo no que diz respeito aos elementos condicionadores da punição ou recompensa, há questionamentos que apontam a tendência de instabilidade do comportamento. Tais questionamentos enfatizam que, na medida em que forem retirados os elementos responsáveis pelo surgimento ou manutenção de um comportamento motivado, tal comportamento tenderia a desaparecer, e não seria, portanto, mantido por si mesmo. Desta forma, surgem outras explicações sobre o comportamento motivado, as quais

mostram que, diferentemente dos animais, os seres humanos não possuem comportamentos apenas orientados por condições impostas pelo meio externas, ou seja, existem também fatores internos que iniciam e motivam os comportamentos humanos.

As teorias *cognitivistas* são um dos campos teóricos que se voltam para características internas a cada indivíduo, pontuadas fundamentalmente nas crenças e nos valores conscientes. Enfatizam, assim, a importância da ação do indivíduo e também a forma como sua mente estrutura e organiza as experiências vividas (Martini, 1999).

Kurt Lewin, representante da teoria cognitivista, apresentado nos estudos de Martini (1999), afirmava que a escolha feita por uma pessoa é ocasionada pelos motivos e cognições próprias do momento em que se faz tal escolha. Assim, todo o comportamento intencional seria motivado. Em sua teoria, ele trabalha com o conceito de *valências*, ou seja, os valores do indivíduo que o encaminham para seus objetivos, influenciando desta forma, um comportamento.

Desta forma, enquanto os behavioristas crêem no comportamento humano direcionado por estímulos ambientais, os cognitivistas acreditam que são determinados fatores internos associados a fatores externos que permitem a influência sobre o comportamento.

Além das perspectivas behavioristas e cognitivistas apontadas como relevantes nos estudos de motivação, temos também a perspectiva *psicanalítica*, consolidada pelos estudos de Freud (1856 – 1939). Para Bergamini (1990), a teoria psicanalítica enfoca o caráter inconsciente da motivação, uma vez que,

... os esquemas puramente fisiológicos e neurológicos de estudo do ser humano ficam definitivamente abandonados para valorizar-se um fator mais especificamente humano e intrínseco da personalidade de cada um: suas emoções. Tais emoções, que dão o colorido afetivo às necessidades e impulsões instintivas, passam a ser, a partir desse momento, estudadas como elementos dotados de energia própria, portanto, capazes de ser as fontes de condutas específicas (p. 38).

Esta linha teórica permite considerar a motivação como,

alguma coisa tipicamente interna a cada um, ela é vista como uma força propulsora nas quais as verdadeiras origens se encontram, na maior parte do tempo, escondidas no interior do indivíduo e para as quais satisfação ou não satisfação fazem parte integrante dos sentimentos que ele experimenta (Bergamini, 1990, p. 40).

Outra corrente teórica na Psicologia importante de ser introduzida dentro dos estudos da motivação é a da Psicologia Humanista Existencial, representada por Abraham Maslow.

Maslow propunha que as necessidades humanas estariam organizadas numa série de níveis, segundo uma hierarquia de importância (Bergamini, 1990). Da menor para a maior importância, ele denominou cinco níveis de necessidades: fisiológicas; de segurança; sociais; do eu; e de auto-realização. Nesta forma de pensar, as necessidades de cada nível são motivadoras enquanto não estiverem razoavelmente satisfeitas. Ou seja, uma necessidade que esteja satisfeita, deixaria de ser um motivador do comportamento humano. Nas próprias palavras de Maslow,

... sou motivado quando sinto desejo, ou carência, anseio ou falta (Maslow apud Mosquera, 1982, p. 27).

Outros autores que não podem deixar de ser mencionados, são os *sócio-cognitivistas*, que tiveram relevantes contribuições teóricas a respeito do tema, tais como Bandura (1986) e Dweck (1986). Em seus estudos, eles indicam os seguintes fatores externos que seriam responsáveis pela motivação: apoio social, emocional, as recompensas e os incentivos. (Martini, 1999).

Segundo Martini (1999), Bandura (1982) trouxe em sua Teoria Social Cognitiva, o conceito de Auto-Eficácia, idéia de que as crenças que o indivíduo possui sobre suas

capacidades específicas, são importantes influências para que o indivíduo tenha um determinado desempenho em situações específicas, sentimentos, motivações. Desta forma,

o quão bem satisfazemos nossos padrões de comportamento determina nossa auto-eficácia, que no sistema de Bandura, se refere a sentimentos de adequação, eficácia e competência para lidarmos com a vida. A satisfação e a manutenção dos nossos padrões de desempenho realçam a auto-eficácia (...) o fracasso em satisfazê-los e mantê-los a reduzem (Schultz, 2002, p. 397).

A isso, pode-se acrescentar que nesta teoria social cognitiva são salientados os seguintes elementos como características fundamentais da motivação: direção, intensidade e persistência das escolhas comportamentais (Moreira, 2002, p. 846).

Neves & Boruchovitch (2004) afirmam que tais abordagens sócio-cognitivas da motivação produziram posteriormente duas orientações motivacionais, sendo elas a intrínseca e a extrínseca. A motivação intrínseca está ligada à idéia de uma tendência natural do indivíduo de alcançar novos desafios. Ou seja, a realização de determinada atividade se dá à medida que é considerada interessante para si mesmo e produtora de satisfação. Enquanto que, a motivação extrínseca se dá por algo externo à tarefa, tal como adquirir *recompensas externas, materiais ou sociais, em geral, com a finalidade de atender solicitações ou pressões de outras pessoas, ou de demonstrar competências e habilidades* (p. 79).

Moreira (1997), pesquisador contemporâneo da motivação, afirma que, as primeiras abordagens da motivação podem ser metaforizadas colocando os homens como máquinas, os quais seriam comandados por comportamentos involuntários e pré-determinados, fixados e rotineiros. Enquanto que as perspectivas contemporâneas tal como as percepções sociais e as perspectivas cognitivas são metaforizadas como a

semelhança do ser humano a Deus. Esta última coloca o ser humano como dotado da capacidade de opção comportamental, uma vez que, possuem a completa racionalidade e são capazes de *calcular* os seus mais hedônicos cursos de ação (Weiner *apud* Moreira, 1997, p. 90).

Enquanto alguns autores se atêm a estes tipos de classificações, outros como Aguiar (1992) procuram encontrar as razões das motivações. A esse respeito, esta autora aponta que os indivíduos são motivados a buscar o prazer e evitar a dor, ou seja, são fundamentalmente motivados por incentivos, sucessos, realizações e satisfações.

Já Bzuneck (2001) salienta que toda pessoa possui recursos pessoais como o tempo, a energia, os talentos, os conhecimentos e as habilidades. Tais recursos podem ser utilizados em qualquer atividade do indivíduo e serem mantidos na medida em que os fatores motivacionais estiverem em atuação. Assim, a maneira como o indivíduo utiliza suas capacidades, bem como sua percepção, atenção, memória, pensamento, comportamento social, emocional, aprendizagem e desempenho podem sofrer a influência da motivação.

Faz-se necessário retomar e aprofundar melhor os conceitos de motivação intrínseca e extrínseca.

De acordo com Deci e Ryan (2000) e Ryan e Deci (2000a), citados por Guimarães & Boruchovitch (2004), a motivação intrínseca é um fenômeno base para o crescimento, integridade psicológica e coesão sócia, sendo configurada uma tendência natural para buscar a novidade e o desafio, obtendo e exercitando as próprias capacidades. E ainda, se refere ao envolvimento em uma determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, envolvente ou, de alguma forma, geradora de satisfação. Nota-se que a questão da relação entre motivação e satisfação está presente nesta abordagem da motivação intrínseca.

Quanto à motivação extrínseca ela inicia e é regulada por um mecanismo externo ao indivíduo.

Através destes conceitos de motivação intrínseca e extrínseca, Guimarães & Boruchovitch (2004) buscaram compreender os determinantes motivacionais tomando como base a Teoria da Autodeterminação, a qual trata da existência de algumas necessidades psicológicas básicas e inatas que movem os seres humanos no sentido de um relacionamento harmonioso com o ambiente em que vive, nas palavras das autoras,

a base inicial para a Teoria da Autodeterminação é a concepção do ser humano como organismo ativo, dirigido para o crescimento, desenvolvimento integrado do sentido do self e para integração com as estruturas sociais. Nesse empenho evolutivo estaria incluída a busca de experiências com atividades interessantes para alcançar os objetivos de: a) desenvolver habilidades e exercitar capacidades; b) buscar e obter vínculos sociais; e c) obter um sentido unificado do self por meio da integração das experiências intrapsíquicas e interpessoais. Nessa perspectiva, consideram-se as ações autodeterminadas como essencialmente voluntárias e endossadas pessoalmente e, em contraposição, as ações controladas como resultado de pressões decorrentes de forças interpessoais ou intrapsíquicas. No primeiro caso, a regulação do comportamento é escolhida pela pessoa, já no segundo caso, o processo de regulação pode ou não ser consentido (...) (p. 144).

Surgiram também, contemporaneamente, outras perspectivas como a de Staub (1989, 1991), cuja proposta apresenta vários componentes partilhados com uma perspectiva *sócio-cultural construtivista*. Este autor sugere que os valores sociais encontram-se dinamicamente organizados e hierarquicamente integrados no sistema motivacional da pessoa, aí incluindo outros elementos, tais como, orientações para objetivos pessoais (*personal goal orientations*), necessidades, preferências e motivos conscientes e inconscientes, bem como formas internalizadas de normas, regras e hábitos específicos da cultura. Palmieri e Branco (2004) afirma que os valores sociais representam, para o autor, importante parte do sistema complexo da motivação social,

pois os valores tendem a orientar e promover comportamentos e interações específicos ao longo do processo de socialização.

Neste ponto de vista, o fenômeno da motivação precisa ser analisado e entendido, em sua profunda conexão com o contexto sócio-cultural, superando assim, as tradições da psicologia do desenvolvimento clássica. Uma vez que, o universo motivacional do sujeito estaria cerceado de crenças, valores e orientações que influenciam suas ações na relação com outras pessoas. A motivação social tem assim a sua relevância, já que estes estudos apresentam ínfima relação quanto à personalidade do sujeito.

Portanto, a partir de todas estas correntes abordadas é possível pensar que cada indivíduo tem seu sistema motivacional, ou seja, o indivíduo vai constantemente se constituindo de acordo com seus objetivos, crenças e valores, o que significa dizer que ele se constitui de acordo com sua motivação, sendo que esta motivação é demandada fundamentalmente por duas orientações diferentes: a intrínseca e a extrínseca.

Aqui se faz relevante levantar algumas questões feitas por alguns estudiosos da motivação no passado:

Como sabemos quando uma pessoa está motivada e por que motivo? Como medimos um motivo? Existem dois métodos gerais para fazer: medir certas condições externas que se julga produzirem um impulso e medir certos aspectos do comportamento da pessoa, que refletem os seus motivos. (MURRAY, 1973, p.23).

Estas indagações pressupõem caminhos para se ‘medir’ e ‘avaliar’ a motivação, e desta forma cria-se a oportunidade de compreender as consideráveis *variáveis entre os professores quanto ao nível de entusiasmo e comprometimento com seu trabalho* (Moreira, 2002, p. 846).

Esta forma de ‘medir’ e ‘avaliar’ os níveis motivacionais deve levar em conta o que Bergamini (1990) menciona de um ‘Estilo de Comportamento Motivacional’, ou seja,

cada indivíduo se caracteriza por um perfil motivacional próprio. Assim, para avaliar e compreender integralmente a motivação de uma pessoa é necessário olhar para ambas orientações tanto à intrínseca como a extrínseca. Bergamini (1990) insiste que o pesquisador da motivação, não pode se esquecer do caráter de continuidade inerente a este processo, uma vez que, nunca se chega ao nível de completa satisfação, pois a satisfação das necessidades humanas passadas estão sempre levando a novas necessidades de satisfação e por isso, o pesquisador nunca poderá dizer que conseguiu adquirir o nível máximo de motivação de um indivíduo.

CAPÍTULO 3

TRABALHO COLABORATIVO

3.1 – O TRABALHO COLABORATIVO: DEFINIÇÕES

O trabalho colaborativo não é um tema novo, mas tem ganhado novos entrelaçamentos e relevância tanto em ambientes profissionais, como em outros tipos de situações que envolvem uma coletividade. Segundo o que apontam Johnston e Kirschner (1996), a colaboração tem sido percebida como um meio de aumentar a eficiência, construir melhores programas e solucionar problemas complexos, bem como diminuir o isolamento dos profissionais e valorizar seu potencial criador.

Uma das características interessantes resultantes de contextos colaborativos, ainda segundo esses autores, é que envolvem alterações no convívio e hierarquia dos membros integrantes de um meio assim caracterizado, uma vez que todas as relações e construções que virão a acontecer são resultado de uma elaboração em conjunto. Assim torna-se uma saída para que dentro de uma instituição, sejam incluídos pensamentos e perspectivas múltiplas dentro de objetivos comuns. Isso faz ainda com que todos compartilhem suas semelhanças e diferenças.

O termo trabalho colaborativo foi descrito de forma clara por Lave & Wenger (1991) e Wenger (1998) que apontam as seguintes definições:

- a participação é voluntária e todos os envolvidos desejam crescer profissionalmente;
- a confiança e o respeito mútuo fundamentam todo o trabalho;
- os participantes trabalham juntos (*co-laboram*) por um objetivo comum, construindo e compartilhando significados acerca do que estão fazendo e do que isso significa para suas vidas e para sua prática pedagógica;

- os participantes se sentem à vontade para se expressar livremente e estão dispostos a ouvir críticas e a mudar;

- não existe uma verdade ou orientação única para as atividades. Cada participante pode ter diferentes interesses e pontos de vista, aportando distintas contribuições, ou seja, existirão diferentes níveis de participação.

De acordo com as características apontadas acima pode-se falar da relevância da ação, que segundo Oliveira (1997) é,

... o ponto de partida de onde emergem as questões investigativas, constitui o campo de trabalho que fornece os dados que serão objeto de análise, e é, simultaneamente, o ponto de chegada, ou seja, é na ação que se irão projetar as aprendizagens do professor decorrentes da reflexão sobre as situações reais de ensino e do seu confronto com perspectivas de natureza mais teórica. Nesse sentido, a investigação está ao serviço da ação, justifica-se pela existência da ação e pela necessidade de melhor a compreender e de a melhorar (p. 97).

Um ponto que os pesquisadores da colaboração salientam, é que ela possui diferenças quanto à cooperação, o que é explicado pelo grau de envolvimento conjunto, ou seja, quando há um trabalho de parceria mútua entre todos os membros daquele grupo e de respeito, torna-se assim delineado um espaço de trabalho colaborativo. Ambos os processos - cooperação e colaboração - são formas evoluídas de trabalho coletivo. No entanto, a colaboração se caracteriza em maior intensidade pelas decisões coletivas, participação voluntária, esforço e responsabilidade igualmente compartilhadas em prol de todos, enquanto que a cooperação é geralmente iniciada por um indivíduo (ou alguns indivíduos), mas que não estão todos voltados para o mesmo objetivo através da mesma forma de chegar a ele (ou a eles, os objetivos). Hall e Wallace (1993) afirmam que *a quantidade de esforço compartilhado, o envolvimento de recursos e o compromisso distinguem a colaboração da cooperação (...), uma vez que ambas*

envolvem trabalhar junto, porém, com menos compromisso em relação às metas (p. 105).

Assim, podemos entender que a prática deve ser o ponto de partida da união dos membros do grupo e o foco central do desenvolvimento profissional e, portanto motivacional destes professores, os quais são objetivados num processo de trabalho colaborativo. Desta forma, entende-se desenvolvimento profissional como um processo contínuo de aprendizagem e mudança nas crenças, conhecimentos, atitudes e, por sua vez, na prática pedagógica do professor. Processo esse influenciado por fatores pessoais, motivacionais, sociais, cognitivos e afetivos e acontece não de forma linear, mas a partir de avanços e retrocessos, como que por eles mesmos apontados.

Para Oliveira (1997), a ação no trabalho colaborativo possui duas vertentes: uma de desenvolvimento pessoal e outra de desenvolvimento de conhecimentos, atitudes, habilidades e competências mais específicas, ou seja, as mudanças no campo profissional não se dissociam das transformações vividas a nível pessoal, mas sim integram-nas e sustentam-nas.

3.2 - TRABALHO COLABORATIVO E MOTIVAÇÃO DE PROFESSORES

Os professores que são levados a pensarem juntos, a trocar experiências, bem como idéias novas, podem ter muitos aspectos positivos ao seu favor, além de se tornarem mais motivados em suas vidas e em sua prática com seus alunos, desta forma, o trabalho colaborativo que também recebe em alguns casos o nome de trabalho coletivo possui grande relevância.

Segundo Leite (2000, p. 55), *as formas de trabalho coletivo pelos educadores na escola têm sido colocadas como a principal alternativa às formas tradicionais de gestão e de organização do trabalho pedagógico.*

Ainda de acordo com este autor, este tipo de trabalho passa a ser uma condição fundamental quando se pretende que a escola melhore a sua qualidade do processo educacional nela desenvolvido. Ou seja, os professores que trabalham juntos, refletem juntos, dialogam com seus problemas, podem juntos encontrar soluções para estes problemas.

Em momentos de trabalho coletivo, os professores trocam experiências, angústias, medos, mas não só isso, eles trazem também seus pontos positivos e suas motivações em relação a seu trabalho. Nesse sentido, quando um trabalho coletivo traz novos incentivos e aprimoramentos no trabalho de seus participantes.

Pichon-Rivière (*apud* Freire, 1992), define grupo como um conjunto de pessoas que num dado momento esteja movido por necessidades semelhantes e reunidas para uma tarefa específica.

Portanto, um grupo de professores com interesses comuns e idéias diferentes, constrói, a partir da interação uns com os outros, momentos de reflexões e trocas que geram ora sentimentos positivos no que concerne à motivação, ora sentimentos que não nos permitem visualizar pensamentos motivados. Além disso, para Freire (1992), um grupo é construído pela constância da presença de seus elementos e da rotina de suas atividades, ao mesmo tempo em que abriga um espaço heterogêneo das diferenças entre cada integrante.

É a partir desta forma de entender um grupo que se pode compreender como é complexa e fundamental a necessidade de existência de um espaço onde o trabalho colaborativo entre professores possa realmente se desenvolver dentro da escola. Uma

vez que se resgatam os elementos motivadores do comportamento dos professores, a análise dos grupos de trabalho colaborativo permite entender o que pensam estes profissionais, quais são suas crenças, seus objetivos e valores que os fundamentam para a sua ação cotidiana. Dentro de grupos que exercem o trabalho colaborativo é possível resgatar elementos motivadores da vida e da ação desses professores.

Nasce então uma necessidade de atenção também à individualidade dos professores, como colocado Moreira (1997), já que este elemento tem implicações em suas vidas dentro e fora da escola. Torna-se possível entender que num trabalho colaborativo cada uma dessas individualidades está se expondo por meio das idéias destes indivíduos, o que pressupõe que cada professor tem seu estilo motivacional próprio. No entanto, faz-se possível através da investigação de motivações individuais chegar a um âmbito mais abrangente quanto à motivação coletiva.

Diversos são os momentos formadores e reflexivos do profissional em ensino que permitem que estes professores possam se expressar e trazer importantes contribuições para sua vida pessoal e profissional. Segundo Giovanni (1998), seja pela história de vida, seja pelas experiências e contextos que antecederam a escolha da profissão, seja pelos cursos de formação inicial, ou pelas ações de formação continuada, ou pelos diferentes momentos de exercício da profissão, ou até mesmo pelos contextos nos quais tais momentos se efetivam, a motivação é, como já vimos, uma característica individual, embora sofra influências diretas do meio externo.

Desta forma entende-se que o trabalho colaborativo é um momento rico de investigação acerca do que se passa com os professores e conseqüentemente no que concerne à motivação.

Num momento em que os estudos que envolvem os professores estão centrados principalmente nos aspectos negativos e conseqüências degradantes em seu trabalho, a

motivação docente é um elemento crucial, bem como o trabalho colaborativo é um caminho interessante de ser compreendido e indicado como uma alternativa no quadro da situação desprivilegiada que se encontram muitos professores, tanto da educação pública quanto os da esfera privada, ou seja,

é impossível negar, segundo LANDSHEERE (1993:44), que, 'no momento histórico que vivemos, e no que está para vir, o papel dos professores é crucial. Ora atualmente estes encontram-se numa situação muito insatisfatória, quer no que se reporta ao seu recrutamento, quer no que diz respeito à sua remuneração, quer ainda quanto ao reconhecimento social que lhes é negado (Moreira, 1997, p.120).

Pode-se assim compreender que o trabalho colaborativo venha a funcionar como um impulsionador na motivação e aprimoramento da prática do professor.

Estas oportunidades de formação continuada ou em serviço, tal como o trabalho colaborativo, podem ser concebidas como processos de grande relevância para os professores, e conseqüentemente na motivação destes. Segundo Giovanni (1998), as reuniões de trabalho colaborativo são espaços que permitem o que se vem denominando de “desenvolvimento profissional do professor”, ou seja, é também nesses espaços que se torna possível conceber uma relação entre educação / formação que permita a melhoria e qualificação constante. A esse respeito tem-se que,

Os professores tornam-se mais atentos à necessidade de melhoria em sua prática, quando se viabiliza para eles e com eles a análise e a observação de seu próprio perfil e das características de seu trabalho (Fullan & Hargreaves -1992, apud Giovanni -1989).

Outro apontamento interessante é afirmação de Tardif e Raymond (2000), os quais afirmam que os saberes profissionais dos professores se fazem plurais, heterogêneos, uma vez que a partir deles é possível identificar no próprio exercício do trabalho, os

conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados que são originados de fontes variadas.

Ainda segundo estes autores, o saber profissional deve-se em parte pela confluência entre diversos tipos de saberes provenientes seja da história de vida individual destes, seja da sociedade, da instituição escolar, dos demais atores educativos, dos lugares de formação etc. Pode-se, desta forma, incluir o trabalho colaborativo também nestas confluências, já que, o valor do trabalho colaborativo é responder a uma busca da autonomia dos professores, por meio da colaboração (ou cooperação), apoio mútuo e reflexões conjuntas. Nesse contexto elementos motivadores podem ser encontrados, uma vez que a motivação é considerada a fundamentação da ação do indivíduo. Portanto pode-se afirmar mais uma vez a importância da motivação docente, uma vez que,

uma interpretação da vida dos professores dentro das escolas e um sentido de propósito comum são elementos que estão faltando nas escolas hoje em dia (Ashton e Webb apud Moreira, 1999, p. 121).

A esse respeito, Moreira (1999) fala que é extremamente necessário compreender os motivos dos professores que conduzem seus entusiasmos e esforços no seu trabalho. A compreensão coletiva destes motivos que sejam levados por uma influência externa - a de trabalho colaborativo – é também capaz de ser significada diferentemente em cada um, mas produzir respostas em comum. Ainda reportando a Moreira (1997), passamos a entender que a qualidade do ensino está diretamente ligada à satisfação dos professores em seu trabalho, uma vez que, acredita ser impossível melhorar a qualidade de ensino sem compreender as expectativas, motivos e interesses que faz com que os professores permaneçam nesta profissão, profissão esta que é frequentemente desvalorizada.

Num grupo de trabalho colaborativo, professores se reúnem sendo incentivados a aprender novas coisas, a transformar seus conhecimentos e sua prática, como também

criar relações positivas entre si e fortalecimento pelo seu desejo de educar. Cada qual com sua história, com suas experiências profissionais e com seu olhar particular, olhar este que é passível de mudança. Todos se sentem membros e aceitam compartilhar conhecimentos, idéias e dificuldades. A interação – que envolve estudo, discussão e troca de idéias – é enriquecida pelos diferentes pontos de vista e perspectivas presentes, o que leva à construção de novos significados.

Quanto ao desenvolvimento profissional do qual falamos, podemos nos remeter as três dimensões fundamentais apontadas por Oliveira (1997): os conhecimentos teóricos; os conhecimentos do como fazer; e o saber o que se é e o que se pode vir a ser. Nesta última está compreendido o estar aberto às mudanças, às inovações e aos novos conhecimentos. Estas dimensões são no ver de Oliveira, promotoras do desenvolvimento pela via do grupo de trabalho colaborativo, onde professores se refinem, trocam experiências, buscam alternativas para seus problemas e assim podendo construir juntos novas práticas e perspectivas para a educação.

O trabalho colaborativo pode ser visto como uma forma de se investigação junto dos professores ao invés de investigar sobre eles, uma vez que, a investigação educacional está diretamente ligada à prática profissional do professor.

Tais reflexões, acerca da motivação docente e trabalho colaborativo, no entanto, não podem se prender na busca de um aprimoramento de aspectos técnicos do proceder docente, uma vez que o crescimento profissional do professor envolve também o autoconhecimento, a autonomia e o compromisso político do educador. Desta maneira, estudar a motivação nestes contextos de colaboração possui grandes contribuições nestes diversos sentidos.

CAPÍTULO 4

CARACTERÍSTICAS DO ESTUDO

Para que se possa compreender melhor acerca do contexto e dos participantes desta pesquisa, são apresentados, a seguir, os caminhos de integração da escola pública e os pesquisadores da universidade.

4.1 - A INSERÇÃO DA UNIVERSIDADE NA ESCOLA PÚBLICA ESTUDADA

No início do ano de 1989, uma professora do Departamento de Psicologia Clínica da Puc-Campinas e a Prof^a Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla (então docente do Departamento de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia, e atualmente professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas) propuseram uma ação conjunta em uma área determinada da periferia da cidade, de modo que teriam o mesmo grupo de alunos realizando estágio em Psicologia Clínica, atuando no Centro de Saúde da área de referência, e em Psicologia Escolar, atuando nas escolas públicas da mesma área. Proposta esta bastante diferenciada e inovadora para aquele momento, pois possibilitaria aos alunos a inserção no mesmo espaço comunitário e a aprendizagem acerca das possibilidades da promoção do desenvolvimento daquela população a partir do olhar integrado entre a Psicologia Clínica e a Escolar. Quando houve o contato com a Escola Municipal de Ensino Fundamental “Padre Francisco Silva”, descobriu-se que lá já atuavam, pela Prefeitura Municipal, uma psicóloga e uma fonoaudióloga. Para que não houvesse duplicidade de serviços lá oferecidos, decidiu-se que a Puc-Campinas assumiria a orientação para as docentes de 1^a. à 4^a. séries e as duas profissionais iriam assessorar outras escolas da mesma rede.

No início daquele ano letivo de 1989, como supervisora de estágio em Psicologia Escolar, a Prof^a Ana Aragão foi discutir os horários com os alunos de graduação, verificando que nenhum deles podia assumir o trabalho, o que a levou a prestar assessoria àquela escola, por meio do vínculo que mantinha com a universidade, tendo, assim, se iniciado esse atendimento, a partir do ano de 1989. Este vínculo com aquela instituição, inicialmente ocasional, possibilitou a implementação de um trabalho até então inexistente naquela escola, vindo a se tornar uma ação que pode ser realizada a partir do cotidiano escolar.

De acordo com o relato da Prof^a Ana, apesar de não ter sido planejada a atuação nesta escola específica, estas iniciativas foram especialmente importantes, abrindo não só campo de estágio na área, mas, principalmente porque referendou a ação da Psicologia em contextos educativos de forma que o psicólogo não fosse solicitado apenas a realizar avaliações em crianças. Foi sendo constituído um trabalho de grupo com os professores, por meio do que se chama, hoje, formação do professor prático-reflexivo.

No início do ano letivo de 2003, a Prof^a Ana Aragão, já em regime de dedicação exclusiva à docência e à pesquisa na Unicamp, ao verificar que nenhum docente da universidade anterior havia assumido a supervisão de estágio nesta escola, propôs a realização de um trabalho junto aos docentes desta escola. Esta proposta foi feita não só em função da professora Ana já ter coordenado um trabalho lá, mas principalmente em função de que, segundo ela o compromisso com a escola pública tem estado implícito na trajetória sua profissional.

É importante destacar que apesar de a inserção da Psicologia ter se dado desde 1989, o corpo docente, a equipe de gestão e os funcionários não são os mesmos, respondendo a uma permanente remoção de profissionais nas escolas públicas. Assim, a Prof^a Ana

acreditava e acredita que a Psicologia não traria uma contribuição psicométrica e individualizante, apesar de o grupo não ter muita clareza de seu papel e de suas contribuições para o processo ensino-aprendizagem.

Desta forma, em 2003, a realização de um trabalho junto aos docentes de 5^a. à 8^a. séries, trabalho este caracterizado como um trabalho colaborativo, tendo como consequência a realização de um projeto intitulado "*Escola Singular: ações plurais*", apoiado pela Fapesp. A partir de então, viabilizou-se o desenvolvimento deste projeto de trabalho na escola, o que contribui como fonte de dados para esta então pesquisa sobre a Motivação Docente.

4.2 - A ESCOLA PÚBLICA

A Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) "*Padre Francisco Silva*" se localiza no Jardim Londres, na divisa com a Vila Castelo Branco e com o Jardim Garcia, em Campinas, numa região com muitos estabelecimentos comerciais, instituições educacionais (de educação infantil a ensino universitário), centros esportivos, igrejas, centro de saúde, Casa da Cultura *Tainã*, Associação de Bairro, CAPS (Centro de Atenção Psicossocial), PROGEN (Projeto *Gente Nova* – ONG). Atende aos bairros Jardim Londres, Vila Castelo Branco, Vila Padre Manoel da Nóbrega, Campos Elíseos e Jardim das Roseiras, tendo aproximadamente 540 alunos de 1^a. à 8^a. séries.

Segundo o Projeto político-pedagógico da escola, ela tem como proposta educacional o aluno como centro do processo ensino-aprendizagem, visando seu crescimento, sua formação integral, respeitando seu espaço no mundo, levando em conta sua criatividade, sua experiência, autonomia, personalidade e cultura. Almeja-se a

formação de cidadãos críticos.

A equipe reafirma a opção de nortear o seu trabalho, focando suas atenções em quatro eixos principais:

- a *alfabetização* sob uma perspectiva ampliada do significado e da importância da leitura e escrita, considerando, essencialmente, o seu papel social;
- o trabalho com *valores* afirmados como imprescindíveis na construção de uma sociedade igualitária e de um cotidiano presente mais feliz, priorizando o *respeito às diferenças*;
- a busca do *reconhecimento da(s) comunidade(s)* na qual a escola se insere; e,
- a valorização da *arte* como forma de expressão dos sujeitos.

Das instalações físicas podemos destacar: 5 salas de aula; 1 biblioteca; 1 sala de informática; 1 sala de vídeo (onde acontecem as reuniões com os professores); 1 quadra de esportes; 1 mini quadra, 1 cozinha / copa; 4 banheiros; 1 refeitório; 3 salas para administração e secretaria; corredor externo, espaço verde e espelho d'água.

Na parte de recursos humanos, a escola conta com: 08 professoras de 1ª. à 4ª. séries; 17 professores de 5ª. à 8ª. séries; 1 diretora; 1 vice-diretora; 1 orientadora pedagógica; 1 inspetora de alunos; 1 assistente administrativa; 3 funcionárias readaptadas - prestando serviços na secretaria (2) e biblioteca (1) -; 2 professoras de educação especial; 2 professoras substitutas contínuas (1ª. à 4ª.séries e de 5ª. à 8ª séries); 5 serventes (1 funcionária da Prefeitura Municipal de Campinas – PMC - 2 contratadas de modo terceirizado e 2 contratadas pela Fundação Municipal para Educação Comunitária – FUMEC); 3 guardas (2 funcionários da PMC e 1 contratado de modo terceirizado); 3 merendeiras (1 funcionária da PMC e 2 contratadas pela terceirização).

O horário de funcionamento da escola se organiza em três períodos para as classes de ensino fundamental:

- matutino: 7:00h às 11:00 h (3ª série A , 4as. séries A e B, 5ª série A e 8ª série A)
- intermediário: 11:00h às 15:00 h (1as. séries A e B, 2as. séries A e B e 3ª série B)
- vespertino: 15:00 h às 19:00 h (6as. séries A e B, 7as. séries A e B e 8ª série B).

Funcionam na escola, também, no período noturno, três classes de ensino de jovens e adultos (Suplência I – 1ª à 4ª série).

Participam do projeto, ‘Escola Singular: ações plurais’, 39 profissionais abaixo relacionados:

- equipe de gestão escolar (diretora, vice-diretora e orientadora pedagógica): 3 profissionais;
- funcionária: 1
- docentes de 1ª. à 4ª. séries: 11
- docentes de 5ª. à 8ª. séries: 10 (dos componentes curriculares de Português; Matemática; Ciências; Inglês; Geografia; História; Artes; Educação Física; Filosofia, Ética e Cidadania)
- docentes de educação especial: 2
- pesquisadores da Universidade: 12, sendo: 2 docentes, 3 doutorandos; 3 mestrandos; 4 graduandos de Pedagogia.

Em função da abrangência do trabalho que vem sendo desenvolvido na escola, os participantes estão divididos em dois grupos de trabalho, assim distribuídos:

- **Grupo de Trabalho 1 (GT 1):** docentes de 5ª. à 8ª. séries, equipe de gestão

escolar, uma funcionária¹.

- **Grupo de Trabalho 2** (GT 2): docentes de 1^a. à 4^a. série; equipe de gestão escolar, uma psicóloga doutoranda em Educação e duas mestrandas em Educação.

Além de ações específicas em sala de aula, a escola foi se (re)organizando, se transformando, retomando antigos e propondo novos projetos para a comunidade.

Atualmente, segundo o Projeto Pedagógico da escola, são desenvolvidos os seguintes projetos:

- **Biblioteca Escolar:** a busca por re-significar este espaço para que se constitua progressivamente em um centro cultural para a escola e para a comunidade, razão pela qual, além do atendimento às crianças, jovens e adultos, foram constituídas frentes de trabalho distintas, porém integradas entre si, que objetivam: a organização, divulgação e realização de ações que promovam a intensificação de leitura na escola e na comunidade; a orientação à pesquisa, a organização da videoteca da escola; a *manutenção* e restauração do acervo, o trabalho integrado com a FUMEC, a informatização da biblioteca, a promoção de contação de histórias e a organização de exposições temáticas que incentivem o aluno e o adulto a se apropriar do espaço da biblioteca.

- **Rádio Escola “Espaço Aberto”:** além de proporcionar um momento de lazer e cultura, este projeto tem entre seus objetivos: desenvolver e incentivar a comunicação no ambiente escolar; ter à disposição da comunidade mais uma ferramenta de comunicação oral; despertar a criatividade e o interesse por assuntos variados que passam a fazer parte da programação (notícias, culinária, poesia, entrevistas, estilos

¹ Esta funcionária, além de exercer as funções de inspetora de alunos, coordena projetos e atividades diretamente com os alunos da escola.

musicais, etc.); ser um instrumento de divulgação das atividades da Escola e eventos da comunidade.

- **Teatro:** o trabalho tem como fundamento desenvolver a observação, a concentração e, sobretudo a expressão oral e corporal dos alunos além de possibilitar a criação de vínculos no grupo.

- **Grupo “Trilharestórias”:** busca, através da literatura infantil, valorizar as histórias locais, recuperando-as, contando-as e registrando-as com o objetivo de fortalecer o sentimento de "pertencimento" ao bairro e à cidade, construindo identidades sociais que conduzam à cidadania. Este trabalho tem sido redimensionado buscando uma maior integração junto à equipe de profissionais da biblioteca e uma atuação diretamente articulada ao trabalho dos professores e alunos em sala de aula.

- **Fanfarra Escolar:** este projeto tem como objetivo central, valorizar o "protagonismo" das crianças e adolescentes através da música, possibilitando reconheçam seu papel nas atividades do grupo. Uma vez que contribui para aumentar a auto-estima do aluno e desenvolver habilidades musicais, a equipe sugere introduzir a banda rítmica para os alunos de 1ª e 2ª séries, estando atualmente possibilitada a participação dos alunos de 3ª à 8ª séries.

- **Grupo Joad (Jovens Contra as Drogas):** é um trabalho voltado à valorização da vida através de reflexões sobre as escolhas que se faz, fundamentalmente baseado na prevenção à dependência química. A idéia central do grupo (constituído por alunos a partir de 6ª série e ex-alunos) é o adolescente atingir o adolescente, o jovem atingir o jovem.

- **Programa “A escola é nossa”:** o objetivo deste trabalho é estender o espaço da escola para a comunidade, principalmente para os alunos, através das diferentes manifestações culturais. Por entenderem que a arte é um dos principais instrumentos de expressão e de

valorização do protagonismo das crianças e jovens é que optamos pela participação no referido programa possibilitando, em 2005, as seguintes atividades: *rap*, *grafite*, *break*, *capoeira* e *violão*, além do já citado projeto “Trilharestórias”.

- **Projeto Resgate:** a partir das dificuldades em gerenciar as diferentes demandas presentes no cotidiano de uma sala de aula, a equipe vem tentando buscar alternativas com o intuito de possibilitar estratégias diferenciadas em momentos diferentes para estas crianças. Desta forma, o grupo de professoras tem atendido, prioritariamente, os alunos de 2a. série que têm apresentado maior defasagem em relação à leitura e à escrita e se organizam de maneira a atender as crianças em três horas semanais, em sistema de rodízio de grupos para o desenvolvimento de atividades específicas. Deve também ser ressaltada a atuação das professoras de educação especial e das professoras substitutas contínuas que, além das ações que especificam seu trabalho, partilham desta preocupação e vêm planejando suas ações no sentido de fazer avançar estes alunos.

- **Projeto Mocambos:** este projeto, desenvolvido em parceria com a equipe da Casa de Cultura Tainã, tem como objetivo central avançar na discussão sobre inclusão digital disponibilizando o acesso à Internet e manuseio do computador ao máximo número de pessoas da escola e comunidade. Este projeto busca, além disso, a promoção de que esta se torne mais uma ferramenta no auxílio da formação cidadã, seja na busca de trabalho, de conhecimento e de formação profissional.

- **Orientação Sexual:** o trabalho de orientação sexual realizado por alguns professores oportuniza à comunidade escolar um espaço para discussão e troca de idéias que auxiliem a compreensão das dimensões e significações da sexualidade e cidadania aos alunos, nas próprias aulas, transversalmente, e aos pais e funcionários em algumas ocasiões específicas.

- **Informática:** este projeto objetiva, fundamentalmente, possibilitar que o computador seja incorporado à prática de professores e alunos como um recurso pedagógico.

- **Projeto Recreio:** o projeto foi implantado nas classes de 1ª a 4ª série abrangendo as classes do período matutino e intermediário. A referida proposta atenta para a alimentação e o lazer como práticas pedagógicas importantes no desenvolvimento das crianças e adolescentes, merecendo, desta forma, intervenções educativas.

Com os projetos e estas idéias introduzidas, o intuito foi o de destacar o intenso movimento que existe nesta escola, muitos deles gerados a partir da instalação do *Projeto Escola Singular: Ações Plurais*, pelo qual os encontros de trabalho colaborativo foram criados e que junto com a motivação docente constituem o tema central desta pesquisa.

Desde o início de 2003, foi discutida com o corpo docente estratégia de ação para a superação de problemas relacionados a comportamentos indisciplinados dos alunos. Após discussões teóricas e práticas, decidiu-se por uma transformação do projeto pedagógico da escola, passando por alterações nas relações interpessoais e no processo ensino-aprendizagem propriamente dito.

Para proceder à redação do Projeto “Escola Singular: ações plurais”, a comunidade escolar foi envolvida em atividades diversas, que contaram com a colaboração dos diferentes membros da escola e da universidade, em 4 etapas apresentadas a seguir:

- 1) *Etapa de caracterização dos dilemas, problemas e temáticas provenientes da comunidade escolar:* a partir dos registros manuscritos e áudio-gravados realizados nas reuniões com os docentes, procedeu-se o resumo dos encontros, ocorridos durante o ano de 2003, que foi apresentado ao corpo docente na forma de temáticas e dilemas discutidos. Foi combinado que cada professor deveria arrolar suas inquietações e indagações e realizado uma categorização inicial que

passou a ser discutida por todos na escola. Em seguida, ficou decidido que seriam feitas entrevistas com diversos membros da comunidade escolar (professores, funcionários, alunos e pais) para que se tivesse uma primeira amostra do que eles pensam sobre a escola e de seu projeto pedagógico, conhecimento que têm de seu desempenho escolar/profissional e propostas para os problemas apontados. Após a definição dos problemas com a participação da comunidade escolar, seguiu-se a escrita coletiva das diferentes partes do Projeto, podendo os participantes opinar em uma lista de discussão via Internet, alterando e propondo pontos de inserção segundo a necessidade. Além disso, em reuniões semanais com os dois grupos de docentes, a versão redigida naquela semana era apresentada aos membros da escola que também opinavam e alteravam a partir de discussões acerca da inserção ou retirada de determinadas palavras ou itens inteiros do Projeto.

- 2) *Contato com alunos de graduação e pós da universidade para a realização das entrevistas com a comunidade escolar:* possibilitar a identificação e descrição de seu (escola) pensamento acerca desta escola e do processo ensino-aprendizagem. Diversos alunos de diferentes níveis foram à escola buscando fazer as entrevistas. Como eram as duas últimas semanas de aula, as entrevistas eram realizadas, ao mesmo tempo com alunos, pais, professores e funcionários, pelos estudantes de graduação e pós, ligados à universidade. Foram unânimes a anuência e concordância em ceder espaço e tempo neste final de período letivo aos alunos que estão fazendo as entrevistas, que foram audiogravadas e, posteriormente, transcritas e analisadas.
- 3) *Realização de inúmeras reuniões entre membros da escola, coordenadora do projeto e assessores da Secretaria Municipal de Educação* para definição de

pressupostos de elaboração do projeto pedagógico escolar, ora com o grupo contendo representantes de todos os segmentos, ora apenas com a escola e a Secretaria de Educação para definir aspectos pontuais na reorganização do projeto pedagógico.

- 4) *As estratégias de ação no ambiente escolar a partir do início do ano letivo de 2004*, tiveram início na identificação, descrição e análise dos problemas e dilemas da escola, referentes às relações interpessoais e processo ensino-aprendizagem. A partir de então, foi realizado o levantamento compartilhado de ações elaboradas buscando a superação dos problemas e dilemas apontados. Estas ações foram definidas em função de metas a serem alcançadas a curto, médio e longo prazo.

De forma detalhada, os espaços coletivos foram sendo constituídos e estão assim organizados:

- a) Reuniões semanais de duas horas de duração cada uma, buscando a promoção do desenvolvimento da reflexividade crítica dos membros da comunidade escolar, realizadas nos seguintes dias e horários: às segundas-feiras das 13 às 15 horas, com o Grupo de Trabalho 1, e das 15 às 17 horas, com o Grupo de Trabalho 2;
- b) Seminário trimestral dos GT's conjugando os dois grupos, possibilitando compartilhar discussões teóricas e práticas, experiências, êxitos, fracassos, dilemas e estratégias de ação na direção da satisfação dos objetivos previamente definidos;
- c) A busca e a manutenção da parceria escola, Secretaria Municipal de Educação e universidade;
- d) Redação e divulgação de parte do conhecimento produzido pela escola em

eventos científicos locais, nacionais e/ou internacionais, bem como na publicação coletiva de textos – artigos e/ou capítulos de livros.

As estratégias planejadas no projeto pedagógico da escola, visando à viabilização destes espaços são as seguintes:

- a) reorganização do trabalho escolar por trimestre;
- b) reorganização da rotina de aulas de 5^a. à 8^a. série (revisão da metodologia/estratégias, conteúdos e avaliação);
- c) alteração do oferecimento das aulas nas classes de 6as. (A e B), 7^{as} (A e B) e 8^a (B) séries, preferencialmente em aulas triplas e duplas (e não mais em 5 aulas de matérias diferentes por dia para cada classe);
- d) organização do trabalho trimestral em projetos interdisciplinares envolvendo a escola toda em torno de temáticas planejadas coletivamente no início de cada trimestre de aulas;
- e) implantação de assembléias de classe como fórum de debates e estabelecimento de procedimentos nos grupos-classe e, depois, na escola como um todo;
- f) implantação do Projeto-Recreio: merenda escolar oferecida em esquema de auto-serviço (inicialmente nas classes do período intermediário); monitoria dos adolescentes de 5^a. à 8^a. séries para os estudantes de 1^a à 4^a, realizando atividades de lazer e práticas esportivas, supervisionados por docentes da escola e estagiários da universidade;
- g) atividades na Rádio “Espaço Aberto” para o intervalo/recreio das classes da manhã e vespertino;
- h) organização do Grêmio Estudantil;
- i) elaboração do jornal escolar.

De acordo com todas as especificações feitas aqui quanto à caracterização da escola, pode-se passar agora para a descrição do trabalho que vem sendo desenvolvido com os professores desta instituição.

4.3. – O PROCESSO DE REFLEXIVIDADE DO GRUPO DE PROFISSIONAIS DA ESCOLA

Desde o início do projeto 'Escola Singular: ações plurais' houve o cuidado de serem registrados fatos, falas e acontecimentos ocorridos na escola, por meio de: relatos de campo, redigidos desde 2003; áudio-gravações que foram acordadas com os membros da comunidade escolar; relatos semanais das reuniões, produzidos pelos docentes; relatórios semestrais de atividades produzidos também por cada um dos professores. Esta variedade de dispositivos de recolha tem como pressuposto a possibilidade de recorrer a fontes de evidência múltipla que mutuamente ajudem a esclarecer determinados aspectos do pensamento dos professores. Além disso, destaca-se o fato de que alguns destes instrumentos são utilizados como estratégia de orientação individualizada e de grupo. Face à natureza das inferências produzidas pela informação, foram sendo construídos e contêm indícios do processo de reflexividade dos professores. Para esta pesquisa sobre a motivação docente, o enfoque recaiu sobre os relatos de reuniões os quais serão detalhados logo adiante.

4.4 - A EXPERIÊNCIA DE TRABALHO COLABORATIVO NA ESCOLA: A PRODUÇÃO DOS RELATOS PELOS PROFESSORES

A partir desta ação compartilhada entre a universidade e a escola pública, desde o início de 2003, buscou-se discutir com o corpo docente estratégias de ação para a

Depois disso foi acordado que o relato deveria conter uma descrição objetiva dos fatos, acompanhada de uma análise subjetiva do relator, no qual apontaria impressões, sentimentos, etc, acerca da discussão ocorrida naquele dia.

O relato das reuniões tornou-se uma prática não só nos grupos de trabalho (GT's), mas também em outros momentos que os professores estão reunidos, de modo mais ou menos formalizado, e são eles o instrumento a ser investigado na busca dos elementos motivacionais dos professores.

² *Doug é nota 10!* – Nickelodeon (1996). Episódio *A caricatura de Doug*.

CAPÍTULO 5

CAMINHOS METODOLÓGICOS

5.1 –ESCOLHA E COLETA DOS DADOS: RELATOS DE REUNIÕES

A orientação de que as reuniões deveriam ser registradas pelos diversos membros do grupo surgiu da necessidade de terem as discussões anotadas, mas principalmente, foi uma forma, definida pelo grupo, de todos se constituírem escritores acerca das discussões lá ocorridas. Ao final de duas situações em que se discutiu a forma e o conteúdo do relato, iniciaram-se os registros. Desta forma, com um rodízio de todos os membros participantes (com exceção da Coordenadora), os registros são realizados e apresentados ao grupo. Algumas vezes, o membro relator, por diferentes motivos (esquecimento, falta de tempo, excesso de trabalho, etc), não traz o seu relato, sendo, então adiado e apresentado junto com o da reunião seguinte.

Semanalmente, o início de cada reunião do GT é marcado pela leitura do relato feito por um docente, que é analisado e modificado e colocado em discussão. Modificações no texto e também no conteúdo são sugeridas pelos membros do grupo e, ao final, o professor-relator, se necessário, reescreve o texto (ou parte dele) incluindo as alterações sugeridas. Algumas vezes, quando são necessárias grandes alterações, a reescrita do texto também é apresentada na reunião seguinte.

É importante destacar que os dados desta pesquisa são estes relatos mencionados, produzidos pelos próprios professores a cada reunião semanal compreendidos entre Março / 2004 e junho / 2005.

5.2 – O PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS: ANÁLISE DE CONTEÚDO

A pesquisa que aqui foi desenvolvida é do tipo qualitativa, pois, *...busca entender o significado de uma experiência para os participantes em um cenário particular e como os componentes deste fenômeno se articulam para formar um todo* (Moreira, 2002, p. 237).

A escolha por este tipo de pesquisa se deve ao fato da pesquisa qualitativa envolver uma abordagem interpretativa dos fenômenos em seu próprio ambiente natural.

Dadas as características do estudo, a escolha do método de observação foi a Análise de Conteúdo. Portanto, os dados contidos nos registros serão estudados por este tipo de análise, fundamentada pelos conceitos de Bardin (1991). Pretende-se utilizar o sistema de categorização dos relatos, entre conteúdos objetivos e subjetivos. Em função do objeto de estudo desta pesquisa, a motivação docente, somente serão analisados os dados subjetivos.

A Análise de Conteúdo se desenvolve em por três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (a inferência e a interpretação). Para Moraes (1999), toda leitura constitui uma interpretação e esta nunca ocorre de forma neutra, uma vez que a Análise de Conteúdo é uma interpretação pessoal do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados.

Segundo Bardin (1979, p.42), o que se designa sob o termo Análise de Conteúdo é:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Segundo a autora, a Análise de Conteúdo é uma técnica de investigação que permite a leitura e interpretação de conteúdos de ilimitadas classes de conhecimentos, considerando que parte de uma descrição objetiva e sistemática dos conteúdos das comunicações, propiciando o acesso ao conhecimento de aspectos da vida social. Moraes (1999) ainda complementa que a análise de conteúdo ultrapassa a leitura de primeiro plano, ou seja, os significados manifestos do enunciado, relacionando estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados). A Análise de Conteúdo articula sempre a superfície dos textos descrita e analisada com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural e processo de produção da mensagem.

Partindo destes pressupostos básicos sobre a Análise de Conteúdo, pretende-se a seguir descrever as informações condizentes aos dados analisados.

Os dados analisados se referem aos relatos dos Grupos de Trabalho I e II, totalizando em 56 relatos.

Como mencionado no item anterior o período correspondente aos relatos está compreendido entre os meses de Março de 2004 a Junho de 2005 (excetuando-se os meses de Dezembro / 2004 e Janeiro / 2005, correspondentes ao período de férias quando não ocorrem atividades na escola), totalizando assim, 14 meses.

Quanto à análise do material, pode-se dizer que: a partir de inúmeras leituras e releituras, foi possível destacar os conteúdos subjetivos presentes. Numa nova etapa, outras leituras foram realizadas, mas agora somente em cima destes conteúdos subjetivos, o que permitiu a demarcação de todos os temas presentes. Em seguida, por meio do procedimento de divisão dos conteúdos em categorias, foram estas delineadas o que demandou atenção e tempo consideráveis. Uma nova divisão foi feita, o que gerou as subcategorias para atender as especificidades dos temas surgidos (os elementos

motivacionais que se pretendia chegar). E por fim, cada categoria e subcategoria receberam uma respectiva análise o que levou aos aspectos contributivos da pesquisa.

CAPÍTULO 6

MOTIVAÇÃO E TRABALHO COLABORATIVO: RELATOS DE PROFESSORES

Este trabalho de análise dos relatos dos professores permitiu um contato muito próximo com o pensamento destes. A leitura dos relatos de reuniões na voz dos professores trouxe a possibilidade de identificação e aproximação às subjetividades que permeiam tanto suas vidas pessoais como profissionais.

Certamente o trabalho colaborativo que vem sendo atualmente desenvolvido com estes profissionais nesta escola pôde garantir a aproximação mais delicada e preservada de minha investigação quanto aos elementos motivadores, uma vez que estes, por seu caráter subjetivo não são possíveis de se quantificar, e mesmo uma análise qualitativa precisa ser atenciosa devido ao conteúdo relacionar-se diretamente aos sentimentos destes sujeitos ao qual recai meu olhar.

Por estas razões, o presente capítulo tem por objetivo desvelar os aspectos subjetivos presentes nas produções escritas dos professores, diante de uma prática de trabalho colaborativo, que foram selecionados como sendo indicadores de elementos de motivação.

É necessário considerar que muitas seriam as formas de análise do presente conjunto de dados. No entanto a análise aqui apresentada conta com o referencial teórico da Psicologia e desta forma procurou compreender as relações estabelecidas entre motivação e colaboração descritas pelos professores nos relatos de reuniões. Porém isso, não exclui a investigação e referência a autores de outros campos que não o da motivação, os quais trazem grandes contribuições para a análise dos elementos motivacionais levantados.

A seguir se encontram citadas as categorias e subcategorias que emergiram desta análise de dados:

1. Motivação

1.1. Desenvolvimento profissional

1.1.1. Desafio e mudança

1.1.2. Compromisso

1.2. Desenvolvimento pessoal

1.2.1. “Alegria do professor”

2. Trabalho colaborativo

2.1. Desenvolvimento profissional

2.2. Transformações na prática pedagógica

2.3. Interdisciplinaridade

3. Relações Teoria e Prática

Abaixo as categorias e subcategorias se encontram seguidas dos relatos que a cada uma delas foram atribuídos bem como a respectiva análise destes relatos.

1. Motivação

Esta categoria abrange o que os professores demonstram em alterações pessoais ou profissionais, alterações estas que possam refletir motivação. Uma vez que se encontrem abertos às mudanças, à reflexividade, à consciência de suas competências e de seus compromissos, etc, podemos afirmar que são professores motivados com e para a sua profissão e para a sua vida. Por este motivo, esta categoria se divide em subcategorias: do desenvolvimento profissional e do desenvolvimento pessoal. Cada

uma dessas ainda é passível de se subdividir para que a análise seja quanto mais minuciosa possível.

De acordo com o levantamento teórico sobre motivação feito nesta pesquisa, torna-se capaz perceber que as ações refletem diretamente os motivos internalizados em cada sujeito, assim como os pensamentos também inferidos nas referências que os professores fazem em seus relatos, podem ser a expressão encoberta, mas possível de ser percebida no que diz respeito aos seus interesses, objetivos e motivações.

1.1. Desenvolvimento profissional

Refere-se aos trechos dos relatos feitos pelos professores cujos aspectos são considerados como contribuintes de seu desenvolvimento profissional, que se encontram divididos em duas subcategorias: a de ‘desafio e mudança’ e a de ‘copromisso’.

1.1.1. Desafio e mudança

1. Relato: A orientadora pedagógica cita no texto as 3 necessidades psicológicas inatas: as de competência, as de autonomia e a de pertencer ou se sentir parte de um contexto. Esse também é o grande desafio do professor, saber dosar essas necessidades, é o que todos buscam.

2. Relato: Notei que a dinâmica trouxe muito de lembranças boas ou ruins, alegres ou tristes, mas todas significativas para cada pessoa. Isto nos leva a pensar a importância desta fase das nossas vidas na escola. E como nós professores hoje trabalhamos com nossos alunos (faz referência à atividade na qual tiveram que relembrar de seus passados como alunas).

3. Relato: Cabe aos professores ou educadores descobrirem uma forma mais significativa de avaliação que conquiste o aluno.

4. Relato: *A professora afirma estar realizando com seus alunos um 'trabalho do elogio'... a professora preocupa-se com o fato de não nos elogiarmos corriqueiramente... e segundo ela os alunos acabam demonstrando seu carinho e sentimentos mesmo que num tom de brincadeira.*

5. Relato: *As idéias do quanto vemos pelo olhar do outro e do quanto olhamos sem ver foram conduzindo os relatos que revelavam: - a preocupação das pessoas do grupo em avaliar o seu trabalho; - e re(descoberta) quanto à importância da afetividade nas relações na escola; - as expectativas de cada um em relação ao seu trabalho; -o momento de cada um, marcado pela alternância entre uma visão mais ou menos otimista, entre sonho e realidade.*

6. Relato: *Antes de acabar o encontro, observei o grupo. Especificamente um grupo que, do meu ponto de vista, se mantinha até o ano passado bastante resistente àquele espaço de discussão. Um grupo que nas falas isoladas, nos silêncios provocativos, na maneira de se dispor na sala, indicava certa distância / descrença da proposta, concretizava na figura da coordenadora do projeto. Hoje estávamos todos lá, sentindo a ausência de mais colegas integrantes no 'nosso' projeto, com jeitinho de crianças que querem aprender. E aprendemos. Entre outras coisas, aprendemos que neste espaço as respostas não virão prontas, aprendemos que, mesmo que viessem, isso seria chato demais, aprendemos que muito mais prazeroso é constatar que elas, as respostas, estão em nós, mesmos e no resultado deste nosso encontro com o outro.*

Estão aqui compreendidos os relatos nos quais os professores demonstram estar sentindo uma necessidade de mudança, a qual se expressa por fatos e situações sentidas como desafios. Por estes desafios se pode notar que não se tratam de problemas, mas são enfrentados e entendidos como positivos. Assim, podem ser apontados como indicadores de motivação, uma vez que os eles afirmam que tais desafios os provocam para aprender mais.

A esse respeito Day (1999) afirma que em certa fase da carreira sejam introduzidos aos professores novos estímulos, novas idéias e novos desafios que contribuam para que eles se envolvam em projetos de maior significado. E assim, os professores são também capazes de constituir novos pensamentos e novas saídas para estes desafios ou seja, superando-os podem colocar mudanças em prática.

Quando uma das professoras se refere a precisar aprender a dosar as ‘necessidades psicológicas inatas’ está nos demonstrando que a discussão ocorrida no grupo provoca nela uma nova preocupação considerada agora como fundamental para a compreensão de seus alunos-sujeito.

Outra professora demonstra que, para ela, as estratégias de discussão realizadas com os professores trazem contribuições significativas e que a faz pensar em como trabalha com seus alunos. Ambas as professoras se mostram inseridas num processo de reflexividade. Desta forma, demonstram estar aprendendo algo significativo e consistente, aprendendo com os desafios que surgem e mostram estar se tornando acessíveis às mudanças.

O processo de reflexão acerca da ação, segundo Day (1999), é uma forma de estes profissionais interagirem com o conceito de responsabilidade, com as decisões que precisam tomar com relação ao ensino e com a compreensão que necessitam estabelecer pela inter-relação de seus propósitos e de suas práticas de ensino. Além disso, este mesmo autor fala que os professores devem estar preparados para se envolver nas possibilidades de mudança, mudanças estas que não devem se limitar a um processo cognitivo, mas também envolverem a emoção. Uma vez que estes professores nos mostram suas capacidades e vontade de realizarem estas mudanças e enfrentamento dos desafios, pode-se inferir que haja motivação.

Em outra referência, encontramos a preocupação de uma professora em relação a pensar diferente a avaliação, pois ela demonstra sua preocupação em adequar uma forma de avaliar que conquiste seu aluno. A avaliação, segundo o que afirma Sacristán (1998), antes de ser um problema de técnicas, trata-se de um problema de auto-análise, depuração e formação desses esquemas de mediação em cada professor (a) e no *ethos*

pedagógico-coletivo que se instala nas escolas e nos estilos de ensino que aninham em diferentes níveis e modalidades do sistema educativo.

Tassoni & Leite (2002) também nos chamam a atenção de que a avaliação tende a ser aversiva se o aluno sente esse processo como contra ele próprio e por isso o professor deve planejá-la e desenvolvê-la como um instrumento que sempre favoreça o aluno e a sua apropriação do conhecimento. Portanto, quando a professora mostra a preocupação em modificar sua forma de avaliar, isso mostra que ela tem interesses, vontades e motivações para esta mudança.

Novamente pode-se dizer que os professores se tornam atentos à reflexão, o que para Alarcão (2003) é parte fundamental do constante processo de autoformação e identificação profissional e que distingue o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de idéias e práticas impostas externamente.

Estes professores se mostram envolvidos em pensamentos de mudança que são gerados a partir das necessidades que são por eles percebidas, por problemas que eles se deparam e pelas saídas que precisam encontrar para tais problemas. Assim, a reflexão gera o pensamento de mudança, que por sua vez implica na mudança não somente de atitudes, crenças e teorias pessoais como numa intenção de repensar o ensino. Estas implicações são demonstrações claras de professores motivados, professores que estão empenhados com estes novos pensamentos, com as novas possibilidades. Desta forma, segundo esta autora,

a reflexão é, no dizer do grande filósofo educacional americano John Dewey (1933), uma forma especializada de pensar. Implica uma perscrutação ativa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas ações ou conduzem. Eu diria que ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido. (Alarcão, 1996, p. 175).

Trabalhos diferenciados como o do 'elogio', referido em um dos relatos, evidenciam novas preocupações que os processos de reflexões trazem para os professores. O professor passa a por novos e outros pensamentos que vão direcionar seu ensino e suas relações com seus alunos. Pode-se perceber que a reflexão influi também nas mudanças do pensar do professor em relação a sua proximidade a afetividade com seus alunos. A professora demonstra considerar importante a expressão dos sentimentos, mas também a prática do respeito para com ela e entre os alunos. A qualidade das interações em sala de aula, como colocado por Leite e Tassoni (2002), que incluam todas as decisões de ensino assumidas refere-se a relações intensas entre professores e alunos, proporcionando diversificadas experiências de aprendizagem, a fim de promover o desenvolvimento dos mesmos.

Atividades como a de quanto nós vemos pelo olhar do outro e do quanto olhamos sem ver mostraram preocupações dos professores de se auto-analisarem, processo esse que exige a reflexão e a compreensão de si mesmos. Quando os professores se mostram assim preocupados, estão interessados, motivados em se identificar e, se for o caso, buscar novas posturas, formas diferentes de pensar e de agir. Freire (1996) já dizia que a prática docente crítica, aquela no caminho do certo, envolve necessariamente o movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

O último relato desta subcategoria revela a mudança que os próprios professores vêem neles mesmo, pois se no início eram resistentes às discussões, agora consideram que o diálogo permite a eles aprenderem e adquirirem novas formas de pensar. É perceptível, portanto, que possuem novas formas de pensar, ou seja, estão em e no processo de mudança de pensamentos, levados pela reflexão e mostrando que estão motivados nesse caminho novo.

As mudanças, assim, envolvem a indagação das próprias crenças e dos valores pessoais, e por isso não é uma tarefa fácil, o que, no entanto, não as tornam impossíveis. É necessário entender que, *as crenças são as idéias fundamentais das pessoas a respeito das suas experiências de vida, e afetam diretamente as suas ações, quer se admita conscientemente estas crenças, quer não.* (Raymond & Santos *apud* Sadalla, 1998, p. 103).

Os desafios são fundamentais para que ocorram novas aprendizagens pelos professores, já que conhecimentos novos e diversos devem fazer parte da vida do professor. Leite (2000) afirma que, a análise da própria prática poderá proporcionar esse salto qualitativo nas concepções assumidas pelos professores, as quais, por sua vez, afetarão dialeticamente as suas práticas (p. 57). Para este autor, uma das grandes características das novas concepções sobre o desenvolvimento profissional docente é o papel central da experiência ou prática e o processo de reflexão, é também outro importante aspecto das novas tendências para este desenvolvimento.

De acordo com Alarcão (1996), a reflexão na ação e sobre a ação são, para o pesquisador Schön, constituintes do desenvolvimento profissional. Entende-se, então, que os professores não são meros técnicos que desenvolvem ou implementam inovações por outras construídas, mas devem tornar-se profissionais ativos nos processos de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível.

Por este motivo,

não basta, deste modo, reciclar os professores em cursos que objetivem mudar a sua ação no processo ensino-aprendizagem. É fundamental que ele seja auxiliado a refletir sobre sua prática, a organizar suas próprias teorias, a compreender as bases de suas crenças sobre este processo, de modo que, tornando-se um pesquisador de sua ação, possa contribuir sobremaneira para a melhoria do

ensino ocorrido em sala de aula. O professor deve ser auxiliado a tornar-se um professor-reflexivo (Sadalla, 1998, p. 35).

1.1.2. Compromisso

1. Relato: *Ainda uma outra professora coloca que não dá para separar a cognição da afetividade. Na sala de aula as metas traçadas também não podem deixar de contemplar o outro. Comprometer-se está incluído nas coisas afetivas da nossa vida.*

2. Relato: *(...) o grupo apontou a necessidade de um estudo da causa das dificuldades que muitas crianças apresentam com a leitura e a escrita, fatores que muitas vezes nos apontam a dislexia como suspeita principal. Consideramos, pois, a importância de um maior entendimento da dislexia, para que conheçamos seus diagnósticos a fim de buscarmos outras formas de olhar e de resolver o problema.*

A afetividade aparece agora pela fala da professora como um compromisso que os professores têm de assumir com seus alunos. Uma vez que as relações são favoravelmente afetivas, elas auxiliam o processo cognitivo. Oliveira (2003) destaca que *os processos cognitivos e afetivos, os modos de pensar e senti são carregados de conceitos, relações e práticas sociais que os constituem como fenômenos históricos e culturais. (...) Nessa perspectiva pode-se afirmar que a afetividade humana é construída culturalmente.* (p. 28).

Desta forma, os professores estão comprometidos com a afirmação de que a afetividade é essencial no processo de ensino, e é entendida como favorável e facilitadora da aprendizagem. Ou seja, trata-se de um dos elementos-chave na relação professor-aluno para a constituição de sujeitos pensantes e produtores de saberes.

Se os professores entendem e assumem a necessidade dessa afetividade, estão se mostrando capazes de construí-la, uma vez que,

... parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam (...). São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo. (Pino apud Leite & Tassoni, 2002, p. 116).

O segundo relato compreendido nesta subcategoria, mostra o compromisso dos professores em buscar novos conhecimentos que sustentem sua prática. Eles consideram importante que o professor seja consciente e preparado para as mais diversas situações com que venha a se deparar dentro de sala de aula com seus alunos. O que se pode depreender é que eles se preocupam com os diagnósticos premeditados que possam estar equivocados. Demonstram não ser fácil diagnosticar rapidamente dificuldades de seus alunos, tais como distúrbios, de origem didática, psicológica ou social.

Os professores não podem se colocar a fazer generalizações simplificadas para as dificuldades de seus alunos, assim como os professores neste relato afirmam que não podem considerar que todo aluno que apresente dificuldades na leitura e na escrita como sendo disléxicos.

Mostram assim, seu compromisso com a necessidade de estar aprendendo cada vez mais, pois seus saberes não estão prontos e acabados, mas devem sempre estar em permanente desenvolvimento. Estar em contato constante com as novas pesquisas e apontamentos da Psicologia da Educação, por exemplo, é fundamental para um trabalho complexo e comprometido com seus alunos.

Esta necessidade de compromisso apontada pelos professores é uma expressão do quanto motivados eles se encontram. Sem a motivação, estes professores estariam fadados a julgamentos pré-concebidos sem sequer conhecer o que estão dizendo sobre seus alunos. Estas idéias de busca, de pesquisa, de adquirir sempre novos conhecimentos, de desvelar as próprias crenças, são constituintes fundamentais do

processo de engajamento destes profissionais no seu próprio desenvolvimento profissional.

1.2. Desenvolvimento pessoal

Refere-se aos trechos dos relatos feitos pelos professores que expressam as mudanças individuais ou mesmo coletivas percebidas no desenvolvimento pessoal dos professores.

Há momentos em que os professores apontaram sentir-se descontraídos, assim como as situações, atividades e diálogos que permitiram perceber mudanças no entusiasmo, alegria, prazer e motivação destes.

O desenvolvimento pessoal é fundamental no acompanhamento do desenvolvimento profissional, uma vez que professores que não estejam motivados e pessoalmente realizados, dificilmente conseguirão tornar a sua prática, o seu trabalho, um espaço que o agrade, que o deixe feliz, e que tenha resultados positivos e relações positivas com seus alunos e com seus colegas de trabalho. Portanto, a que se considerar que desenvolvimento pessoal e desenvolvimento profissional são interdependentes.

1.2.1. “Alegria do professor”

1. Relato: *Esta dinâmica de aquecimento fez o grupo rir e houve um momento de descontração. (A professora faz referência às transparências de desenhos em quadrinhos que a coordenadora colocou para os professores sobre situações de motivação e de relação professor-aluno).*

2. Relato: *Professora enfatiza o que vários também concordam: o que motiva estar no grupo (GT) é poder conversar com os colegas sem a burocracia que temos que ver, que aparece muitas vezes nos TDC's. Isso sim, (se refere ao GT) é um grupo de estudos de verdade.*

3. Relato: Assistimos emocionados, ao filme da caminhada pelo bairro gravado pela coordenado Ana..

4. Relato: Após a leitura ('Doras e Carmosinas' de Fernanda Montenegro), todas as professoras parecem ter ficado emocionadas com o texto que trata com muito carinho da figura do professor. Em seguida, os professores vão dando suas contribuições, relatando suas experiências e impressões. Falam do professor como um sonho, uma figura que parecia ter uma aura envolvendo-o. Há algum tempo atrás, ele era envolvido com tantos cuidados e delicadezas por todos que o cercavam, era um modelo a ser imitado com carinho e admiração. Embora nossa realidade venha mostrando falta de respeito com o professor, alunos contestando sua autoridade, o grupo acredita no peso, na força da palavra do professor na vida da criança. Todos relatam momentos em que as crianças e adolescentes ainda admiram, imitam e valorizam seus professores.

Quando os professores apontam que algumas atividades desenvolvidas lhe provocam risos, isso traz a alegria para dentro de seu espaço de trabalho. Se os professores mostram estarem se divertindo juntos, eles criam relações mais próximas e também mais afetivas entre eles mesmos. Isso nos leva a entender que a afetividade é fundamental não só entre professor-aluno, como também entre os profissionais da escola. Portanto, a alegria, o entusiasmo, expressão a motivação do professor, motivação essa que é sentida diretamente pelos alunos, uma vez que, como coloca Freire (1996),

a atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. (...) A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. (p. 160).

Demonstram que estes momentos de encontro permitem criar um ambiente onde possam se distrair e se descontraír diante de seus colegas de trabalho. Uma vez que o trabalho em grupo favorece a integração, união e prazer dos professores, ele fortalece também o respeito mútuo e a motivação deles num trabalho harmonioso e de ajuda. Eles

passam a enxergar que podem estabelecer vínculos de amizade, que podem aprender com o trabalho do outro e assim criar um espaço de interdependência ao invés de um espaço de competitividade.

Os professores enfatizam que a possibilidade de dialogar com mais frequência e com mais liberdade os motiva a estar participando dos encontros.

A reflexão sobre seus próprios sentimentos é extremamente importante, uma vez que,

... a forma como os professores conseguem, mantêm e desenvolvem a sua identidade, a noção de si próprios, num dado momento da sua carreira e ao longo da sua vida profissional, é de uma importância vital para a compreensão das ações e dos compromissos que eles assumem no seu trabalho (Ball e Godson apud Day, 1999, p. 67).

Nas falas, pode-se perceber a emoção do professor então envolvida em suas realizações conjuntas na e pela escola. Mostram-se também emocionados quando, no grupo, são exibidos e discutidos filmes e literaturas que envolvem sentimentos e causam impressões positivas. Ou seja, o conjunto de práticas adotadas nesse trabalho com os professores está muito próximo à prática dos professores, o que favorece o pensar sobre suas realidades pessoais e também pedagógicas.

Pode-se perceber que os encontros e as relações que estabelecem com seus colegas de trabalho tornam-se agradáveis e por isso ‘há vontade e motivação de ir com mais vontade para estes encontros’, o que favorece a receptividade por tudo o que é discutido e construído com eles.

Passam a ver a escola não somente como um espaço profissional, mas também de amizades e prazer, o que integrado ao trabalho auxilia muito numa prática diferenciada. Quando possuem problemas semelhantes podem dividi-los com os outros professores e buscar juntos as soluções. Isso é um fator muito importante no que condiz à motivação, pois quando um professor trabalha sozinho ele tem um horizonte restrito de

possibilidades, mas quando passa ouvir o outro, novas idéias, ele é capaz de introduzir novos conceitos e novas formas de agir para o plano das suas ações, e eficazmente um trabalho de construção coletiva permite que os professores se considerem mais bem preparado e melhor amparo quando não souber as respostas. Podem, portanto, dividir as suas angústias. Um dos relatos nos mostra que, os professores se mostram emocionados por verem uma produção de um filme que envolve eles próprios e também a comunidade fora da escola.

O fato de sentirem-se emocionados mostra o quanto estas atividades os atingem pessoalmente, ou seja, demonstram sentirem-se valorizados e de possuírem uma parte emocional que precisa ser cultivada, motivada, pois uma vez que os professores estejam insatisfeitos com si mesmos, podem se tornar insatisfeitos também com seus trabalhos. Portanto, a motivação pessoal dos professores favorece muito sua motivação profissional.

As atividades e discussões promotoras de respostas emocionais favorecedoras passam a serem internalizadas pelos professores, e por sua vez o que está sendo internalizado contribui para a reflexão e para as iniciativas de mudança.

A partir das experiências que eles socializam nos encontros, tornam-se conhecedores uns dos outros, o que favorece a relação entre eles.

Outro relato de destaque é quando a professora diz que apesar de toda a desvalorização da profissão de professor, de todo o desrespeito, ela ainda acredita que o professor tem influência direta na formação de seus alunos. Embora os alunos pouco valorizem seus professores, eles são ainda assim exemplo e influência na vida de seus alunos. Por isso, é possível perceber que os professores acreditam que a melhora de sua postura, de seu envolvimento e da mudança da sua prática muda automaticamente sua relação com seus alunos, uma vez que estes percebem o engajamento e a motivação do

professor e conseqüentemente se envolvem diferentemente no processo de ensino-aprendizagem.

A partir destes olhares que são aqui relatados, podemos perceber como os encontros estão sendo bem aceitos por eles. O projeto é apontado não só como prazeroso, mas como um ambiente de aprendizagem para os professores. Os professores apontam que o trabalho colaborativo que vem sendo desenvolvido na escola é um meio fundamental de estarem animados, e uma vez animados, seus alunos sofrem influência direta desta animação o que influencia a auto-estima destes. Uma vez que o professor recupera sua auto-estima, sua motivação se eleva e isso influi diretamente na relação com seus alunos.

Os professores tornam-se capazes de perceber suas próprias motivações quando são capazes de avaliar seus interesses, suas ações e seus limites.

Desta forma, os momentos de encontro podem ser compreendidos, de acordo com as experiências relatadas pelos professores: de favorecer a auto-análise; de falarem sobre suas vidas, de suas experiências, de suas dúvidas e frustrações, de seus sucessos e alegrias; além de trazerem também os saberes que foram construídos ao longo da trajetória que percorreram até aqui em suas carreiras e etc.

2. Trabalho colaborativo

Refere-se aos trechos dos relatos feitos pelos professores que se referem diretamente às significações que os professores produzem a partir desta nova forma de trabalho que foi adotada nesta escola.

O que pôde ser percebido é que, no início, nem todos os professores acreditavam que a colaboração os ajudaria no seu desenvolvimento profissional. Mas com o passar

das reuniões, a maioria mostrou que considera as reuniões e o trabalho colaborativo como fundamentais para o processo de crescimento profissional, mas também como promotor das mudanças nas relações entre os profissionais da escola. Desta forma, a colaboração se dá,

no sentido de construir um conhecimento profissional coletivo, exige que se desenvolvam nessa etapa instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas coletivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal não é outra além de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária (...) (Imbernón, 2002, p. 68).

2.1. Desenvolvimento profissional

1. Relato: *A reunião terminou com um desabafo de (nome da professora) sobre a importância desses nossos encontros e que com certeza é o que nos fortalece e nos incentiva a prosseguirmos nessa difícil caminhada.*

2. Relato: *(uma professora) disse (com uma expressão de satisfação): fortalecimento de uma visão positiva da 'Escola Singular: Ações Plurais', bem sucedidas para aqueles que se beneficiarem das atividades oferecidas, permeiam os motivos que animam todos os envolvidos para prosseguir investindo na preservação da auto-estima dos alunos. Neste sentido, permanece a crença que os objetivos propostos estão sendo atingidos.*

3. Relato: *(...) passando a limpo as minhas anotações, é que percebo o quanto as discussões são ricas, mesmo que às vezes elas aparentemente desviem um pouco do assunto. Embora várias pessoas não tenham comparecido a esta reunião, considere-a bastante produtiva.*

4. Relato: *Durante as atividades observo no meu e demais grupos que há uma participação motivante nas discussões.*

5. Relato: *Um aspecto interessante de ser ressaltado é o fato de algumas pessoas trazerem para o grupo experiências vivenciadas, não necessariamente ligadas à educação, mas que influenciaram no modo de enxergarem seu trabalho.*

6. Relato: *Este foi um GT bastante tumultuado, porém de grande importância para o desenvolvimento das discussões e para os novos rumos que esta escola busca tomar.*

7. Relato: *E assim, terminou a nossa reunião, que com o assunto – Jovem e Televisão – poderíamos ficar discutindo a tarde toda. É um assunto muito interessante e gera muita discussão.*

8. Relato: *Posicionados em círculo, os professores foram se colocando. Houve unanimidade no grupo na afirmação de que o GT tem sido muito produtivo, apenas com uma ressalva para o horário que não é bom para alguns professores que vêm direto da sala de aula.*

9. Relato: *(...) acredita-se que já se buscam caminhos para a mudança e que todos fazem parte de uma construção coletiva, embora ainda haja algumas lacunas.*

10. Relato: *Na minha opinião esse encontro foi bastante produtivo, pois pudemos aprender bastante.*

11. Relato: *Como sempre, a reunião foi proveitosa, produtiva e gratificante, sob o ponto de vista da integração com os colegas e pedagógico.*

12. Relato: *A reunião terminou e me pareceu que aquela agitação inicial se desfez... Os debates, os diálogos, as reflexões, as angústias, as trocas são para mim de uma riqueza muito grande.*

A palavra ‘produtivo’ utilizada por alguns professores nestes relatos, mostra que têm considerado os encontros positivos e que os têm levado a novas construções, ora de conhecimentos, ora de relações, ora de sua prática.

A partir do momento que eles consideram estar apreendendo novas coisas a partir dos encontros passam a significar não só conhecimentos, como novas relações, novos autoconceitos, o que acredita-se que gradativamente esteja permitindo uma elevação no nível de motivação desses professores. Trata-se, portanto de uma experiência motivadora e possibilitadora da reflexão. Alarcão (2003) fala da necessidade de os professores estarem agindo coletivamente na escola, pois segundo a autora, a escola

como local de trabalho do professor deve criar condições de reflexividade individuais e coletivas, pensando a si própria, na sua missão e no modo como se organiza, e por isso precisa ser ela também reflexiva. E a este respeito,

se a capacidade reflexiva é inata no ser humano, ela necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e de responsabilidade. (...) Nestes contextos formativos com base na experiência, a expressão e o diálogo assumem um papel de enorme relevância. (Alarcão, 2003, p. 45).

E,

a reflexão na ação acompanha a ação em curso e pressupõe uma conversa com ela. Refletimos no decurso da própria ação, sem a interrompermos, embora com breves instantes de distanciamento e reformulamos o que estamos a fazer enquanto estamos a realizá-lo, tal como fazemos na interação verbal em situação de conversação. (Alarcão, 2003, p. 50).

Observa-se por estes relatos a expressão de uma das grandes contribuições dos encontros que seria o de ampliar as possibilidades dos professores acreditarem que não podem desistir, mesmo que esta caminhada seja difícil.

Em seguida, outro apontamento é de que o trabalho que com eles vem sendo desenvolvido permite que se tornem mais animados, o que contribui também para a preservação da auto-estima de seus alunos.

Alguns professores voltam à questão da produtividade dos encontros e destacam a motivação pessoal e de seus colegas nas discussões ocorridas nos encontros.

Pode-se perceber que a busca coletiva de alternativas para a solução de problemas cotidianos comuns na vida profissional de cada um dos professores se mostra altamente positiva, pois por meio dessa procura coletiva cria-se a possibilidade de ampliar os horizontes e surgem também novos modos de agir. Desta forma, o trabalho coletivo frutificou momentos de desafios, compromissos e mudanças.

Outra relevância é a de que cresceram as expectativas dos professores frente a estas novas idéias e experiências que são socializadas dentro dos encontros realizados, o que gera também um resgate da auto-estima e da autoconfiança destes professores.

Este trabalho de colaboração desenvolvido pode se percebido como um espaço onde se efetiva a igualdade de oportunidades para os participantes em interação, e que pelas discussões teóricas e as trocas de experiências podem repensar suas práticas e também questionar os valores que fundamentam suas ações, escolhas, etc. Ou seja, neste modelo de trabalho os professores passam a visualizar que tanto seus saberes e práticas são considerados e são relevantes para o processo de construção que ali pretende ser estabelecido.

Segundo estes relatos, os professores demonstram terem superado o comportamento resistente do início, o qual foi substituído pelo atual engajamento e condições motivadoras.

Os professores se mostram sensibilizados e mobilizados, dois ingredientes fundamentais em sua motivação, elemento este que permite que possam auxiliar uns aos outros e também compreender a ação do outro, uma vez que o homem é um ser social, isto é, vai se desenvolvendo através de seus conhecimentos, de seus valores, e também pelo cotidiano de suas vivências.

Através do diálogo, os professores vão criando significações e caminhos, isso representa um dos pontos fundamentais em sua autoformação, o que são elementos favoráveis da elevação da auto-estima e conseqüentemente da motivação destes. Com isso é possível afirmar que estabelecem o que Day (1999) chama de amizades críticas, que são aquelas baseadas em parceria práticas, na qual podemos qualificar o trabalho colaborativo, pois expressam uma relação entre iguais que se origina de tarefas comuns resultantes de preocupações partilhadas.

Entende-se que a prática colaborativa é uma forma de envolver as pessoas para a análise das ações que as ligam a outras pessoas através das interações sociais. Desta forma, os professores compartilham a comunicação, produção e a organização social. Segundo Leite (2000), este tipo de trabalho na escola tem sido utilizado como a principal alternativa às formas tradicionais de gestão e de organização do trabalho pedagógico. Uma vez que, ainda para este mesmo autor, *o trabalho coletivo coloca-se como uma condição fundamental quando se começa a exigir da escola uma melhor qualidade para o processo educacional desenvolvido* (p. 56).

Quando os professores trabalham num sentido de coletividade e fundamentalmente de colaboração, além de tornarem-se reflexivos críticos, passam também a se mostrar mais motivados tanto pessoalmente, como na sua prática pedagógica, como também nos processos de organização intra-escolar do qual passam a interagir com mais interesse, com intenções de revisá-lo e planejá-lo conjuntamente.

O trabalho colaborativo pelo qual têm passado esses professores tem como uma de suas principais características a possibilidade de diálogos e discussões mais abertas e com maior liberdade, o que favorece a troca de conhecimentos e experiências. Esta característica pôde ser averiguada dentro dos próprios apontamentos feitos pelos professores em seus relatos. Pode-se aqui acrescentar a observação feita por Sadalla, Wisnivesky, Paulucci & Vieira (2000) de que quando se trabalha com grupos de reflexão deve-se considerar a necessidade de propor ao grupo de docentes análises de sua atuação profissional, o que se torna possível pelas discussões delegadas coletivamente.

Outros aspectos, que podemos apreender das falas condizentes a esta subcategoria, são o favorecimento, ou o resgate da auto-estima, autoconfiança e autovalorização destes professores, o que segundo apontado por Chauí (*apud* Marques, 2000), tornam o

sujeito capaz de aprender, de crescer, e de ele mesmo na continuidade toda de suas experiências e expectativas, uma vez que a singularização desse sujeito se dá no encontro com seus outros, a começar pelos mais próximos.

Num âmbito geral, tomados os relatos conjuntamente, é possível apreender que os professores passam a entender que trabalhar isoladamente, fechados em si mesmos, dentro de sua rotina diária particular, os exclui das possibilidades de diálogo, de resgate das memórias, das narrações e da possibilidade do trabalho colaborativo. Como apontado por Bragança (*apud* Marques, 2000), o professor também é um ser social que constrói sua história de vida pessoal e profissional que pode vir a ser favorecida por uma rede de interdependências com seus pares.

2.2. Transformações na prática pedagógica

1. Relato: Finalizando este relato com as idéias e palavras dela (uma professora) de que o GT é muito importante para os professores refletirem / repensarem / modificarem suas práticas, considerando este espaço como deflagrador de pensamentos, conversas e trocas entre as pessoas do grupo.

2. Relato: As conclusões tiradas pelo grupo com essa atividade (ela se refere a atividade de textos codificados dados para que eles lessem), é que conhecer todas as letras não implica necessariamente ler. Busca-se pistas nos textos, nas figuras, na forma como o texto está apresentado... é preciso considerar os conhecimentos prévios que o leitor já possui... Cada um se reporta ao seu método para justificar o seu trabalho. Não existe um jeito ideal para todos... Cada um é cada um...

3. Relato: Percebemos a necessidade de valorizar a leitura, para que os resultados se sintam perceber nos processos de alfabetização.

4. Relato: (uma professora) comenta como se sente bem em ver antigos alunos da escola em boas situações, por exemplo, fazendo faculdade. (Uma professora) afirma ainda o cuidado necessário ao fazermos generalizações, segundo ela existem diversos tipos de alunos.

O primeiro dos relatos desta subcategoria traz a avaliação direta da professora da importância dos grupos de trabalho nas mudanças em sua prática.

Em outra, a professora quando se refere à necessidade de ‘valorizar’ um determinado conteúdo, demonstra que até então não estavam percebendo o quanto aquele ponto é relevante e o quanto merece mais a sua atenção. Isso quer dizer que as discussões trazem novas perspectivas para os professores, as quais eles passam a considerar necessário incluir na sua prática pedagógica, ou mesmo adaptá-lo.

Os professores se mostram também motivados quando se reportam a alunos que já estão bem encaminhados fora da escola, acreditando que parte deste sucesso foi de alguma contribuição deles. Sentem-se orgulhosos com os resultados de experiências de sucesso de alunos do passado, o que os tornam motivados a continuar nessa caminhada e a fazer com que os alunos do presente venham igualmente a ter um bom futuro, uma boa vida. Por isso, mostram que acreditam ter influência fundamental sobre estes sujeitos, e que pela educação podem encaminhar estas crianças e jovens.

Assim, os relatos evidenciam claramente que alguns (senão a maioria dos professores) tiveram uma mudança de postura quanto à sua prática. Isso foi possibilitado já que os professores tornam-se capazes de perceber o trabalho pedagógico como um contínuo movimento teórico/prático.

Quando se tornam capazes de refletir, estão tomando consciência de suas crenças e suposições subjacentes desta prática. São também levados a articularem suas próprias compreensões e reconhecê-las como parte de seu desenvolvimento pessoal.

A formação docente é, aqui vista como permanente, uma vez que seus saberes e competências são resultado de sua formação profissional como também das experiências dentro dos grupos de trabalho.

Através da mudança, os professores são capazes de superar atitudes que eles mesmos consideram questionáveis quando observando outrora.

Retomando, pode-se dizer que os relatos revelam-se então, críticos quanto à idéia de ‘teoria-receita’, que no início era pretendido por alguns professores. Passaram, então, a entender que as respostas emergiam da busca coletiva, pois o embasamento teórico sugere as pistas e são os próprios professores, como agora eles vêem, que devem encontrar as saídas para seus problemas. Isso gera uma motivação muito significativa quando os professores se percebem capazes de construir seus caminhos e por estarem ali formando novos conhecimentos, e por tornarem-se conscientes de que o conhecimento não é algo pronto, acabado, mas que está em constante construção.

A reflexão conjunta sobre questões pertinentes à rotina pedagógica se mostra eficaz, uma vez que, através dela são achados caminhos, posturas e ângulos novos de compreensão.

Quando os professores se mostram buscando, construindo e transformando seus saberes bem como seus ensinamentos estão mostrando-se abertos à mudança, e é isso que aqui seus relatos estão mostrando.

Novamente a questão do professor reflexivo aparece e é o que há de mais especial como valor da educação, propício às criações, descobertas, mudanças, etc. Refletindo, os professores são capazes de articular seus conhecimentos, o que traz à tona suas teorias implícitas que influem na configuração de práticas pedagógicas.

2.3. Interdisciplinaridade

1. Relato: Ao ouvir alguns relatos do grupo e lembrar-me de outros, em outros momentos do cotidiano da escola, confirmei minha suspeita de que a interdisciplinaridade está nas pessoas e, satisfeita, observei o quanto estas pessoas com as quais venho trabalhando estão atentas para vivenciar a

prática da escuta ao outro, a flexibilidade (ainda que amedrontada) para buscar no fazer do colega pontos para tecer o seu próprio fazer.

2. Relato: *Saí mais tranqüila deste encontro entendendo que o que buscamos não é simplesmente uma ligação artificial de assuntos próximos ou a utilização de alguns conteúdos como pretexto para o trabalho com os outros. Entendi que buscaremos um pensamento interdisciplinar, e que somente a partir de uma discussão reveladora de concepções e crenças de cada um e de muito aprofundamento teórico é que avançaremos neste sentido.*

Nestas falas é possível observarmos que os professores compreendem a interdisciplinaridade como parte integrante deles e de seu trabalho, e que é criada ao ouvir o outro. Eles destacam também que as discussões no grupo de trabalho os levam a criar um pensamento interdisciplinar que guie e envolva a suas práticas.

Os professores caminham ao encontro da idéia de que a interdisciplinaridade envolve necessariamente uma nova postura diante do conhecimento, uma mudança de atitude em busca da unidade do pensamento, e não se trata também de uma simples justaposição de conteúdos, ou seja, como os próprios professores destacam, é preciso criar um pensamento interdisciplinar.

Fazenda (1993), autora que estuda este tema, aponta que esta forma de pensar o currículo faz parte do desenvolvimento de um processo dinâmico, integrador e, sobretudo, dialógico do pensamento e postura do professor. E que a interdisciplinaridade se dá,

pela intensidade das trocas entre os especialistas e pela integração das disciplinas num mesmo projeto de pesquisa. (...) Em termos de interdisciplinaridade ter-se-ia uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou, melhor dizendo, um regime de co-propriedade, de interação, que irá possibilitar o diálogo entre os interessados. A interdisciplinaridade depende então, basicamente, de uma mudança de atitude perante o problema do conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentária pela unitária do ser humano (Fazenda, 1993, p. 31).

Desta forma, entende-se que os professores passam a compreender que o ponto de partida e de chegada de uma prática interdisciplinar está na ação. Nesse caminho, o diálogo é a forma pela qual se faz possível estabelecer entre as disciplinas e entre os sujeitos das ações a interdisciplinaridade, e por meio também do desenvolvimento de um trabalho cooperativo e reflexivo.

Assim, alunos e professores - sujeitos de sua própria ação - se engajam num processo de investigação, re-descoberta e construção coletiva de conhecimento, o qual ignora a divisão do conhecimento em disciplinas, ou seja, ao compartilhar idéias, ações e reflexões, cada participante se torna construtor deste processo, e a prática interdisciplinar envolve os sujeitos no processo de aprender a aprender.

Enfim, o ensino baseado na interdisciplinaridade proporciona uma aprendizagem muito mais estruturada e rica, pois os conceitos estão organizados em torno de unidades mais globais, de estruturas conceituais e metodológicas compartilhadas por várias disciplinas.

Pode-se dizer que a interdisciplinaridade aparece como um instrumento de reorganização da prática pedagógica destes professores, contribuindo assim para a motivação destes no sentido de iluminarem os caminhos de seu trabalho, agindo coletivamente também dentro de sala de aula.

3. Relações Teoria e Prática

1. Relato: Dois professores comentam experiências que tiveram ao estenderem a discussão teórica feita para a sala de aula. Todos concordam quando a coordenadora comenta que quando se tem a possibilidade de fazer a leitura da teoria e depois aplicá-la em uma experiência prática, ela é melhor aproveitada.

2. Relato: No início, alguns professores acharam que o grupo traria soluções para os problemas (receitas), idéia que foi se diluindo no percurso das reuniões,

pois perceberam que cada um vai avaliando, buscando saída juntos, já que não se sentem perdidos. Não são soluções para o aqui e agora... O fortalecimento do grupo se dá também pelo embasamento teórico. Todos lêem os mesmos textos. Daqui se leva para a sala de aula e da sala para cá. Isto é muito produtivo. A Universidade sozinha não dá conta disso. Os professores sentem-se motivados, há um movimento de conscientização da necessidade de estudar. Ninguém participa por obrigação. Assim, o grupo se mantém, se organiza.

3. Relato: *Finalizando as discussões do dia, consideramos que a prática e a teoria devem ser o ponto de partida para a atuação do professor, consideramos também que é importante ao entrar na sala de aula ter um foco para direcionar nosso trabalho e que vamos enriquecendo nossa aula em função dos nossos objetivos. O grupo parece concordar que a nossa vivência e o nosso dia a dia são fundamentais para a nossa formação dos nossos alunos. As atividades em si, não são boas ou ruins. Depende do que faremos com ela, depende do nosso objetivo.*

4. Relato: *A leitura do texto [A Janela] e as cenas do filme [Janela da Alma] desencadearam algumas reflexões sobre como cada um vem se posicionando neste início de semestre em relação à sua vida como um todo e mais especificamente em relação ao seu trabalho na escola.*

5. Relato: *(uma integrante) diz que ouviu falar em uma palestra que o professor deveria ensinar o aluno a pensar. Outro participante do grupo diz que temos que propiciar ao aluno, estratégias diferentes, temos que diversificar. Surgem no grupo indagações: será que pode haver discrepância entre o que é exigido e o que foi aprendido pelo aluno?*

6. Relato: *Há muitas indagações e inquietações, estamos em pleno exercício. Ouvindo as colocações individuais, vamos descobrindo o 'tom', a nota musical para atingirmos a harmonia e o ritmo do trabalho interdisciplinar coletivo.*

Professores destacam a importância da inter-relação entre teoria e prática, e dizem estar colocando esta relação em prática dentro de sua sala de aula, ou seja, passam a estruturar sua prática pedagógica dentro desta inter-relação. Consideram, portanto, a necessidade da pesquisa na sua formação profissional. Como aponta Freire (1996), *não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino* (p. 32).

Num dos relatos, aparece que os conteúdos discutidos no grupo foram introduzidos na prática destes professores o que trouxe respostas positivas para eles. Essa constatação da relação entre teoria e prática é fundamental, isso faz com que professores sintam-se

mobilizados a aprender mais para que possam utilizar fora dali. E isso com certeza é um elemento motivador de seu trabalho.

Pelo trabalho coletivo, é apontado como meio de buscar soluções, soluções estas buscadas juntas, além de que a os conceitos teóricos e de pesquisa que são trabalhados com os professores os auxiliam nesta busca das respostas às suas indagações, ou seja, fomenta um conhecimento teórico atualizado. Já que o professor deve estar constantemente pesquisando. Passam a compreender que os conteúdos que são com eles trabalhados não servem para dar respostas diretas, mas que servirão como meio de reflexão e construção de seus próprios conhecimentos.

A ação educativa envolve, assim, o conhecer já que para ensinar é preciso saber. Por isso é que os conhecimentos precisam estar sempre crescendo e sendo atualizados. Quanto mais o professor sabe, quanto mais ele aprende, mais ele é capaz de evitar diagnósticos precipitados e equivocados sobre seus alunos.

A partir do conjunto de todos estes relatos aqui mostrados e analisados, pode-se concluir que só se consegue ‘avaliar’ e ‘medir’ a motivação docente, se, como foi feito, tomarem-se o cuidado de especificar todos os temas identificados e levantados pelos professores e que foram elencados como os elementos motivacionais destes.

Assim, trabalho colaborativo e motivação docente constituem-se em relação, embora não seja direta, mas seja verdadeira e recíproca, perpassando por diversos temas mediadores desta relação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como ponto de partida a motivação do professor, o que ainda se mostra pouco investigado e conhecido, e por isso torna-se mais relevante como foco de análise.

Diante de seu pensamento, de suas crenças, de sua prática pedagógica, de suas emoções, os professores expressaram estes e outros aspectos dentro de seus relatos, instrumento desta pesquisa, que permitiu a investigação da motivação dentro de um contexto de trabalho colaborativo. Portanto, o presente estudo teve como objetivo identificar dentro dos relatos construídos pelos próprios professores, elementos que indicassem a motivação destes, que foi constituída a partir do contexto do trabalho colaborativo.

Essa tentativa de abordagem destas motivações permitiu um contato direto com os aspectos subjetivos humanos, que muitas vezes apresentam dificuldade de serem investigados, mas que por meio da metodologia adotada tornou-se possível e trouxe resultados muito favoráveis para este estudo.

Em outros momentos da pesquisa mas também aqui faz-se necessário salientar, que muitas vezes, os estudos se restringem aos aspectos desfavoráveis que permeiam a vida profissional e pessoal dos professores, tal como a investigação dos elementos de desmotivação. Com isso, a alegria, o interesse, os objetivos e principalmente as motivações dos professores ficam deixados de lado, como se não tivessem importância e não trouxessem significado algum.

A motivação do professor foi aqui identificada através da experiência de trabalho colaborativo adotada na escola estudada em questão. Isso permitiu verificar que esta estratégia resultou numa alteração da motivação de professores que dela participam.

A investigação da motivação permitiu também o olhar atento para outros aspectos importantes, como o de desenvolvimento pessoal e profissional do professor, que estão relacionados à motivação docente e são ora consequência, ora causa neste processo.

Em suma, os resultados assinalam a importância de se aprofundar conhecimentos acerca da motivação humana, e essencialmente no campo da Psicologia da Educação, compreensões da motivação dos professores, tendo em vista o desconhecimento e a falta de informações desse tema. Desta forma, foi necessário examinar mais sistematicamente os elementos motivadores que exercem impacto na vida pessoal e profissional desses professores e que conduziram assim a possíveis compreensões da motivação docentes dentro de contextos de trabalho colaborativo.

A análise dos relatos tornou possível responder as indagações levantadas na definição do problema desta pesquisa. A primeira delas era conhecer o que os professores apresentavam em seus relatos das reuniões ocorridas na escola. Os resultados mostraram que os professores tiveram uma mudança de postura quanto ao que pensavam dos grupos de trabalho e na ocorrência deste trabalho relataram os seguintes elementos importantes: motivação pessoal e profissional; elementos constituintes de seu desenvolvimento profissional; abertos ao desafio, a mudança e ao compromisso; elementos constituintes de seu desenvolvimento pessoal; elementos que configuram a alegria e o prazer destes sujeitos como professores; apontamentos positivos quanto ao trabalho colaborativo que vem com eles sendo desenvolvido; transformações na prática pedagógica; e também a organização de um pensamento e valorização da interdisciplinaridade.

A segunda questão a ser respondida era se as reuniões promoveram a motivação do professor. Pode-se afirmar que pelos resultados apresentados na indagação anterior e pela análise que foi feita destes resultados, temos elementos para inferir que os

professores são motivados pelo trabalho colaborativo. Seja através do reconhecimento dos próprios professores quanto à elevação do seu nível de motivação, seja pelo que os relatos mostram-se em início de um processo de construção de sua motivação. São estes indicadores que respondem também à questão seguinte que era da possibilidade ou não de se compreender a motivação desses professores por meio destes relatos.

A última questão que foi colocada neste trabalho se referia a que momentos do trabalho colaborativo se tornaria possível identificar e analisar a referida motivação. Quanto a esta colocação, faz-se possível afirmar que em quase todos os encontros encontramos os indícios de motivação. No entanto, não há como descrever momentos específicos, pois apresentaram-se praticamente constantes em todos os relatos.

O objetivo da pesquisa proposto foi desta forma satisfeito, já que foi possível identificar e analisar, a partir dos relatos de reuniões realizados pelos docentes envolvidos, se e como o trabalho colaborativo vem promovendo a motivação docente. Além disso, os objetivos específicos que se buscava compreender: as características do trabalho colaborativo presentes nos relatos dos professores; os elementos motivacionais ali representados; e as possíveis relações entre o trabalho colaborativo e a motivação dos professores, foram também satisfeitos.

É importante, finalmente, destacar que quando se pretende discutir alguns aspectos da relação da Psicologia com a Educação e suas implicações na formação de professores, não se pode deixar de considerar elementos deste processo. Diante da problemática que envolve a questão da formação de professores, parece importante voltar à atenção para a participação da Psicologia no processo de capacitação docente para o exercício do magistério, considerando-se os conhecimentos psicológicos e as abordagens psicológicas tem sobre a formação docente. Se, por um lado, não pode mais ser concebido o caráter reducionista e normativo da Psicologia em relação à Educação,

por outro não se pode negar a importância da sua perspectiva de análise no estudo, na compreensão e na intervenção em fenômenos relacionados à educação, tal como a motivação de professores, que foi objeto deste trabalho.

Sabemos que atualmente, inúmeros são os problemas que atingem a escola, e agravam-se com o atual estágio de mudanças em todas as esferas da sociedade contemporânea, o que Gadotti (1997) salienta como a crise paradigmática, que também atinge a escola e que faz com que esta passe a se perguntar sobre si mesma, sobre seu papel como instituição numa sociedade pós-moderna e pós-industrial, caracterizada pela globalização da economia, das comunicações, da educação e da cultura, pelo pluralismo político, pela emergência do poder local.

Por fim, é importante destacar que existe uma grande necessidade de realização de mais investigações sobre esta temática. Poderia-se, por exemplo, ampliar o período de tempo de recolha dos relatos, para que possa introduzir outros motivos, outras expressões das motivações dos professores, que com certeza não poderiam ser todas abordadas neste trabalho.

Esta pesquisa, bem como pesquisas futuras a respeito deste tema, não garantirão, por si só, a transformação do trabalho dos professores, mas podem vir a elucidar a natureza da contribuição, auxiliando não só o planejamento, mas também a avaliação das ações (na direção do que se pretende alcançar, e do que por eles vem sendo alcançado).

Finalizo, assim nas palavras do educador Freire (1996),

quanto mais me torno capaz de me afirmar como sujeito que pode conhecer, tanto melhor desempenho minha aptidão para fazê-lo (p. 140).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Maria Aparecida F. de. **Psicologia Aplicada a Administração: teoria crítica e a questão ética nas organizações**. São Paulo: Excellus, 1992.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003. 2ed.

ALARCÃO, Isabel. Ser professor reflexivo. IN: ALARCÃO, Isabel [org.]. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1996.

BARDIN, L, **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BERGAMINI, Cecília W. **Motivação: mitos, crenças e mal-entendidos**. In: ZALEANIK et al. **Psicodinâmica da vida organizacional: motivação e liderança**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1990.

BZUNECK, José A. e BORUCHOVITCH, Evely [org.]. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. [trad. de Maria Assunção Flores]. Porto: Porto, 2001.

FAZENDA, Ivani C. (1993). **Interdisciplinaridade: Um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola.

FREIRE, Madalena. O que é um grupo. In: Grossi, Esther P. e BORDIN, Jussara [org.]. **Paixão de Aprender**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José (org.) **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

GIOVANI, Luciana Maria. **Do professor informante ao professor parceiro: Reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola**. *Cad. CEDES*. [online]. Abr. 1998, vol.19, no.44 [citado 12 Abril 2005], p.46-58. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100005&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-3262

GUIMARAES, Sueli Édi Rufini e BORUCHOVITCH, Evely. **O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação**. *Psicol. Reflex. Crit.*, vol.17, no.2, p.143-150, 2004.

HALL, Valerie e WALLACE, Mike. **Collaboration as a Subversive Activity: a professional response to externally imposed competition between schools?** *School Organization*, vol. 13, no. 2, 1993, p. 101-117.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2002. 3ed.

JOHNSTON, Marilyn e KIRSCHNER, Becky. **This issue**. *Theory and Practice*, vol. 35, n.º 3, 1993, p. 147-148.

LAVE, Jean e WENGER, Etienne. ***Situated Learning: legitimate peripheral participation***. New York: Cambridge University Press, 1991.

LEITE, Sérgio Antonio da S. **Desenvolvimento profissional do professor: desafios institucionais**. In: AZZI, Roberta G. [org.] et. al. **Formação de Professores: discutindo o Ensino de Psicologia**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2000. 180p.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva & TASSONI, Elvira Cristina Martins. A Afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. IN: AZZI, Roberta

SCHULTZ, Duane & SCHULTZ, S.E. Albert Bandura. IN: SCHULTZ, Duane & SCHULTZ, S.E. Albert Bandura. **Teorias da Personalidade** [trad. De Eliane Kanner]. São Paulo: Thomson. 2002. p. 387 – 412.

TAPIA, Jesús A. & FITA, Enrique C. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. *Educ. Soc.* [online]. dez. 2000, vol.21, no.73 [citado 12 Abril 2005], p.209-244. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-7330

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 3ed.

VYGOTSKY, L. S. (1984). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes.

WENGER, Etienne. *Communities of Practice: learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press, 1998.

Gurgel; e SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão [org.]. **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

MARQUES, Mario Osório. Professores falantes de si na sala de aula, na escola e na constituição da Pedagogia. IN: OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Imagens de professor: significações do trabalho docente**. Ijuí: Editora UNIJUI, 2000. 328p.

MARTINI, Mirella L. **Atribuições de causalidade, crenças gerais e orientações motivacionais de crianças brasileiras**. Campinas, SP: [s.n.], 1999. Dissertação de Mestrado – Unicamp.

MORAES, R., **Análise de conteúdo**. Educação, ano XXII, Porto Alegre, n. 37, 1999.

MOREIRA, Herivelto. A investigação da motivação do professor: a dimensão esquecida. **Revista Educação e Tecnologia**, n. 1, p. 74 – 81, 1997.

MOREIRA, Herivelto, FOX, K. R. & SPARKES, Andrew C. Job Motivation Profiles of Physical Educators: theoretical background and instrument development. **British Educational Research Journal**, vol. 28, n. 6, 2002.

MOREIRA, Herivelto. As condições do trabalho do professor: uma realidade a ser enfrentada. **Revista Comunicações**, Unimep, ano 6, n. 1, Jun. 1999.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. [trad. de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho]. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: UNESCO, 2003. 8. ed.

MOSQUERA, Juan José M. **A motivação humana na concepção de Abraham Maslow**. In: LA PUENTE, Miguel de [org.]. **Tendências Contemporâneas em Psicologia da Motivação**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

MURRAY, Edward J. **Motivação e Emoção**. Rio de Janeiro: zahar Editores, 1973.

NEVES, Edna Rosa Correia e BORUCHOVITCH, Evely. **A motivação de alunos no contexto da progressão continuada.** *Psic.: Teor. e Pesq.* [online]. jan./abr. 2004, vol.20, no.1 [citado 02 Dezembro 2005], p.77-85. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722004000100010&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0102-3772.

NUTTIN, Joseph. **Estudos de Motivação Humana.** São Paulo: Duas Cidades, 1982.

OLIVEIRA, Lúcia. A Acção-Investigação e o Desenvolvimento Profissional dos Professores: Um estudo no Âmbito da Formação Contínua. In: SÁ-CHAVES, Idália [org.]. **Percurso de Formação e Desenvolvimento Profissional.** Porto: Porto Editora, 1997, p. 91-106.

OLIVEIRA, Marta Kohl e REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto.** IN: ARANTES, Valéria Amorim [org.]. São Paulo: Summus, 2003.

PALMIERI, Marilícia W. A. e BRANCO, Ângela U. **Cooperação, competição e individualismo em uma perspectiva sócio-cultural construtivista.** Porto Alegre: Psicol. Reflex. Crit., vol. 17, n. 2, 2004.

SACRISTÁN, J. Gimeno & GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** [tradução Ernani F. da Fonseca Rosa] – 4ed – Artmed, 1998.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão, WISNIVESKY, Mariana, PAULUCCI, Fernanda costa e VIEIRA, Carolina Pasquote. Desenvolvimento profissional e constituição da docência. In: AZZI, Roberta Gurgel; BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva; e SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão [organizadoras]. **Formação de professores: discutindo o ensino de Psicologia.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2000. 180p.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. **Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações.** Campinas, SP: Editora Alínea, 1998. 136p.