

## Paidéia (Ribeirão Preto)



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License. Fonte:

<https://www.scielo.br/j/paideia/a/sjpNBLngmQKQByhSppptj7G/?lang=pt#>. Acesso em: 10 set. 2021.

### REFERÊNCIA

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; ALVES, Paola Biasoli. Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. **Paidéia** (Ribeirão Preto), v. 15, n. 31, p. 227-238, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2005000200010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/sjpNBLngmQKQByhSppptj7G/?lang=pt#>. Acesso em: 10 set. 2021.

## **ENSINO FUNDAMENTAL: PAPEL DO PROFESSOR, MOTIVAÇÃO E ESTIMULAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR<sup>1</sup>**

*Cynthia Bisinoto Evangelista de Oliveira*<sup>2</sup>

Universidade de Brasília

*Paola Biasoli Alves*

Universidade Católica de Brasília

**Resumo:** Este trabalho apresenta dados de professores do Ensino Fundamental, analisando o entendimento do papel do professor no processo de estimulação e manutenção do interesse dos alunos pela escola. O referencial teórico adotado compreende o desenvolvimento humano pela interação social mediada, utilizando como instrumento um roteiro de entrevista semi-estruturado aplicado a cinco professoras, abordando temas da formação, concepções sobre “bons e maus alunos” e definições sobre estimulação e motivação. Os resultados, analisados em uma perspectiva qualitativa-descritiva, mostram concepções de bom aluno, valorizando aspectos da cultura escolar e a participação ativa dos alunos. Há a satisfação pela profissão, contudo, queixas da má remuneração e desvalorização no magistério. Não há descrição objetiva para os conceitos de motivação e estimulação. Percebe-se a necessidade de instrumentalizar estes docentes para atuarem como mediadores no processo de ensino-aprendizagem, buscando coerência nas concepções dos professores e dos alunos, evitando desinteresses, processos de fracasso e evasão escolar.

**Palavras-chave:** processo ensino-aprendizagem; motivação; interesse escolar; interação professor-aluno; formação de professores.

### **BASIC INSTRUCTION: TEACHER'S ROLE, MOTIVATION AND STIMULATION ON THE SCHOOL CONTEXT**

**Abstract:** This research presents teachers' data of Basic Instruction, analysing the comprehension of teachers' role in the stimulation process and maintenance of students' interest for school. The theoretical approach understands the human development through mediated social interaction. The data were collected with semi-structured interviews applied to five teachers approaching subjects about formation, conceptions of “good and bad students” and definitions of stimulation and motivation. The results, analyzed in a qualitative-descriptive perspective, show conceptions of good student valuing aspects of the school culture and the active participation of the students. There's satisfaction for the profession, however, they complain about the bad salary and depreciation of teaching. There aren't clear concepts about motivation and stimulation. They need to be formed to act as mediators of the teach-learning process, to reach coherence in the conceptions of teachers and students, preventing disinterest, failure processes and school evasion.

**Key-words;** teach-learning process; motivation; school interest; teacher-student interaction; teachers' formation.

De acordo com a literatura na área da Psicologia Escolar, os problemas escolares foram pensados, por muito tempo, como responsabilidade exclusiva de uma das partes envolvidas em sua estruturação e vivência: os alunos (Abramovay, 2003; Neves &

Almeida, 2003; Costa, 1993). Desta forma, geralmente, quando alguém inicia um discurso relacionado ao contexto escolar, direciona o pensamento para aspectos “problemáticos” deste tema, envolvendo as chamadas “características pessoais” dos alunos, falando dos problemas de aprendizagem, dos que não conseguem ler e/ou escrever com significado, do número de reprovações, o que comprova a existência dessa não-aprendizagem ou mesmo de problemas de rela-

<sup>1</sup> Recebido para publicação em 24/02/2005 e aceito em 14/06/2005.

<sup>2</sup> Endereço para correspondência: Cynthia Bisinoto E. de Oliveira, SQS 307, Bloco F, apt. 201 – Asa Sul, Brasília-DF, CEP: 70354-060, E-mail: [cynthia.b@uol.com.br](mailto:cynthia.b@uol.com.br)

cionamento interpessoal que promovem a retenção do aluno, além das estatísticas de evasão escolar (Costa, 1993; Ceccon, Oliveira & Oliveira, 1997). Fala-se ainda da agressividade e violência no ambiente escolar, de alunos que não respeitam os professores, não obedecem as suas ordens, desafiam sua autoridade, envolvem-se em brigas com colegas, fazem pichações e depredações na escola, alunos armados na escola, uso de drogas, ameaças, entre outros (Viana, 2004; Abramovay, 2003). Dentro deste amplo contexto, considerar os alunos como geradores e mantenedores dos problemas escolares mostra-se, na atualidade, paralisante e detonador de intervenções ineficazes (Neves & Almeida, 2003). Há estudos que focalizam a incidência de comportamentos agressivos entre alunos e a impaciência dos professores diante de suas dificuldades (Ceccon, Oliveira & Oliveira, 1997), apresentando atitudes que têm origem na falta de recursos materiais e de condições de trabalho, acúmulo de exigências que levam à sobrecarga, o encontro com uma prática distante dos ideais pedagógicos assimilados durante o período de formação; são fatores que incidem diretamente sobre a ação docente, gerando tensões em sua prática cotidiana e que não são apenas questões de cunho pessoal (Esteve, 1999).

Assim, vários são os “problemas” que ilustram a complexidade do contexto escolar, incluindo a ausência de estímulo dos profissionais, o que os leva a abandonar a pesquisa e a intervenção nesta área. Por outro lado, existe o esforço para modificar tal quadro, buscando-se uma compreensão contextualizada que não enfatize só problemas estruturais e instrumentais sem assinalar soluções necessárias e possíveis.

A escola tem sido objeto de estudo da Educação, da Psicologia e, além de ser um espaço físico projetado para educar crianças e adolescentes, constitui-se também em espaço de relações humanas. Por essa razão deve-se compreendê-la, visando sistematizar os aspectos que permeiam as relações que ali se constroem. Há estudos e teorias buscam explicar o processo de desenvolvimento da escola e, especificamente, a questão da motivação e estimulação para manter o interesse dos alunos pela mesma.

Inicialmente, na perspectiva histórica das teorias em educação, a escola foi concebida para atender aos interesses de uma classe burguesa que se consolidava no poder e que estava preocupada em

superar a situação de opressão a que vinha sendo submetida. Para este fim, já no século vinte, no Brasil, contava-se com um professor em cada classe, cabendo-lhe transmitir aos alunos o acervo cultural já constituído ao longo de anos de colonização e mesmo anteriormente a ela. Este modelo de ensino-aprendizagem foi identificado na chamada Escola Tradicional (Saviani, 1997). Contudo, com o decorrer do tempo, ele se mostrou inadequado, não conseguindo corrigir a concepção de ignorância humana vigente e iniciou-se um novo movimento, denominado Pedagogia Nova. Conforme relata Saviani (1997), essa nova teoria não mais enfatizava a ignorância decorrente do não domínio de conhecimentos, recaindo sua atenção sobre os rejeitados, os que não estão integrados ao grupo social. Nesta perspectiva a educação era concebida como o instrumento que permitiria adaptar os indivíduos à sociedade, por ensinar que, independente das diferenças individuais, devia-se respeitar e aceitar a todos. Note-se que, se na Pedagogia Tradicional a ênfase estava no professor, passa para o aluno, que deve tomar a iniciativa no processo de aprendizagem, compreendendo as diferenças existentes. Este modelo também não se manteve, pois ainda focalizava apenas um dos atores envolvidos no processo escolar.

Na busca por construir uma escola que atendesse às necessidades sociais de especialidades do mercado de trabalho surgiu a Pedagogia Tecnicista, que, segundo Saviani (1997), advogava a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional, visando reduzir as interferências subjetivas; para isso padronizou-se o sistema de ensino por meio de planejamentos formulados previamente, ficando o professor e aluno minimizados em seus papéis e ressaltando-se a organização racional dos processos, sendo o objetivo da educação formar indivíduos eficientes.

Pelo exposto, observa-se que estas três teorias enfatizam, em cada momento, um dos fatores envolvidos no processo escolar, além de super valorizarem a ação da educação sobre a sociedade e são, portanto, denominadas por Saviani como “teorias não-críticas”, na medida em que desconsideram a participação de questões sociais na educação e mesmo o inverso, ou seja, a participação da educação nas questões sociais.

Em oposição a estas teorias não críticas, que localizam o processo educativo de forma independente

das questões sociais, pode-se pensar nas que compreendem a educação em relação à sociedade, especificamente como instrumento de reprodução do que nela acontece. Estas últimas são denominadas por Saviani como “teorias crítico-reprodutivas”, e entre elas estão: a) O sistema de ensino enquanto violência simbólica, que considera a sociedade estruturada como um sistema de relações de força material entre os grupos; daí decorre ser a ação pedagógica uma imposição arbitrária da cultura das classes dominantes sobre os dominados; b) A teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado, que compreende a escola como instrumento de reprodução das relações de produção capitalistas e, assim, ela é um recurso para manter os interesses da burguesia; c) A teoria da escola dualista que propõe sua identificação pelo cumprimento de duas funções: a formação da força de trabalho e a inculcação da ideologia burguesa.

A partir da exposição sintética destas teorias, que ainda hoje permeiam o sistema escolar, assinala-se que estas buscam resolver os problemas sociais por meio da educação escolar ou apenas explicam os possíveis motivos desses problemas, sem apresentar uma perspectiva crítica transformadora da realidade social.

Considerando que a Educação na contemporaneidade passa a compreender a problemática da marginalidade escolar e social como multideterminada, outras áreas de conhecimento identificaram na escola um campo de atuação. Entre estas há a Psicologia que, preocupada com o bem-estar subjetivo e com a promoção do bem-estar social e emocional dos indivíduos, inseriu-se no contexto escolar. Dentre as contribuições atuais advindas desta Ciência tem-se a Psicopedagogia, a Psicologia Escolar e a Psicologia Institucional. Pode-se citar ainda, como áreas de conhecimento afim, a Antropologia Cultural, com estudos sobre o papel da Educação em diferentes culturas e os símbolos e significados pertencentes a esta instituição e a Sociologia, que enfatiza as organizações como sindicatos de professores, associações de pais e mestres, entre outros movimentos sociais organizados relativos à comunidade escolar (Oliveira, 2003).

Dentro deste contexto, os parâmetros teóricos da Psicologia podem ser explorados de forma mais enfática nos pressupostos da Psicologia do Desenvolvimento e a Escolar. A primeira enfoca a escola

enquanto espaço para o processo de desenvolvimento humano e a segunda a considera como um ambiente de inter-relacionamento humano e que traz, com o conhecimento, aspectos formadores da identidade dos indivíduos envolvidos e possíveis de intervenção.

A compreensão de desenvolvimento sócio-histórica, de acordo com a posição de Vygotsky, vê este processo como socialmente construído e atribui fundamental importância ao papel da interação social como mediadora na construção da subjetividade, dos parâmetros históricos e culturais (Rego, 1995). Nesta perspectiva, o organismo biológico e o meio físico e social participam diretamente do desenvolvimento humano. Rego (1995), referindo-se à idéia de Vygotsky, ressalta que “o desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sócio-cultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica (e dialética) através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo”(p, 58). Assim, os processos elementares, de origem biológica, redimensionam-se na realidade de interação, favorecendo o desenvolvimento dos superiores ou dos psicológicos mais complexos, de origem sócio-cultural, o que reforça a concepção de Vygotsky de que ele se dá a partir das constantes interações com o meio social em que se vive, em especial, pela mediação do outro; é na ocorrência das mediações as crianças se aproximam do que a história humana construiu, passando, então, a internalizar estas construções, o que permitirá ao indivíduo realizar, sozinho, atividades que antes precisavam ser mediadas.

Para Oliveira (1997), o conceito de mediação se refere ao processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, fazendo com que esta relação deixe de ser direta. Vygotsky diferenciou dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos. O instrumento é um elemento entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho que amplia as possibilidades de transformação da natureza, sendo construído com objetivo e função específica. O signo é um instrumento da atividade psicológica, com papel análogo ao de trabalho e é orientado para o próprio sujeito, sendo definido como elemento que representa ou expressa outros objetos ou situações.

Outro aspecto discutido por Vygotsky refere-se à interação entre a aprendizagem e o desenvolvi-

mento, sendo que o que possibilita o processo de desenvolvimento é o aprendizado realizado em determinado grupo social a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie. Segundo Rego (1995) “o aprendizado é o aspecto necessário e universal, uma espécie de garantia do desenvolvimento das características psicológicas especificamente humanas mais culturalmente organizadas” (p.11). Conforme destaca Oliveira (1997) “em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a idéia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo” (p.57), ou seja, o conceito de aprendizado envolve a interação social.

Vygotsky identifica dois níveis de desenvolvimento: o nível do real, que se refere às conquistas já efetivadas e o potencial, relacionado ao que a criança é capaz de fazer, porém com a ajuda de outra pessoa.

A função do aprendizado seria, justamente, criar essa zona de desenvolvimento proximal, pois na interação com outras pessoas que a criança põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem ajuda externa, não ocorreriam (Rego, 1995).

Quanto ao papel da escola no aprendizado, Vygotsky considera que sua função é a de transmitir o conhecimento científico sistematizado e, também, produzir algo novo no desenvolvimento da criança, especificamente formalizando conteúdos próprios, diferenciados do conhecimento cotidiano, ou seja, por meio dela as crianças aprendem conteúdos que foram construídos pela ciência e que têm potencial de abstração e generalização. Essa mediação é feita tanto por pessoas -os professores- como por objetos -livros, materiais pedagógicos, atividades práticas e, por todas significações que permeiam este processo. Contudo, o conteúdo científico a ser transmitido aos alunos não deve ser descontextualizado de sua vida, pois segundo Rubem Alves (2001) “a inteligência é essencialmente prática. Está a serviço da vida” (p.54).

Ao se adotar, então, uma postura interacionista, o estudo dos fatores que permeiam o contexto escolar deve ser realizado pela compreensão das relações dialéticas que se estabelecem em seu interior. Quando se propõe investigar o interesse dos alunos pela escola, é fundamental levantar possíveis fatores que podem aumentar ou reduzir esse interesse. Entre estes merece atenção neste trabalho os que estão rela-

cionados ao professor, ao aluno e, em especial, à interação entre eles. Destaca-se a temática das representações encontradas na literatura em Psicologia Escolar sobre bom desempenho acadêmico, “bom aluno”, “bom professor”, satisfação profissional, mal-estar docente e variáveis de estimulação e motivação relacionadas ao interesse.

De acordo com Cunha (1999) o Brasil não tem muita tradição em processos de avaliação de professores no sentido de realimentação da prática de sala de aula. A autora salienta que, quando se fala de “bom professor”, as características e/ou atributos que compõem a idéia de “bom” são frutos de julgamento individual, sem desconsiderar, entretanto, que este julgamento valorativo se construiu em um contexto histórico-social. Ela destaca ainda que há, entre aluno e professor, um jogo de expectativas relacionadas aos respectivos desempenhos, como se existisse um consenso sobre os comportamentos que se espera de um aluno e de um professor, entendendo-se que parte da relação professor-aluno é determinada socialmente. Na pesquisa que realizou ela identifica parâmetros que mostram que o “bom professor” é o que domina conteúdo, escolhe formas adequadas de apresentar a matéria, tem bom relacionamento com o grupo. Os relatos dos alunos evidenciam que a idéia de “bom professor” passa pela capacidade dele de se mostrar afetivo, associada ao trato do conteúdo a ser ensinado e à metodologia adotada, o que expressa sua crença nas potencialidades do aluno, preocupação com aprendizagem e nível de satisfação com ela.

Quanto aos fatores que influenciam a competência do “bom professor” foram identificados quatro aspectos: influências positivas e negativas que receberam ao longo de sua própria trajetória escolar; sua experiência profissional e reflexão sobre a docência; a formação pedagógica; e sua prática social mais ampla, ou seja, seu envolvimento social. Pode-se também falar das dificuldades enfrentadas no exercício da função; Cunha (1999) assinala três pontos: desvalorização do magistério, relacionada com a questão salarial; a estrutura do ensino, determinada pelo modelo de escola da legislação contemporânea; as condições de trabalho, como espaços físicos e materiais didáticos, que impossibilitam um ensino de melhor qualidade. Corroborando esta discussão, Moysés (1994) define o “bom professor” como aquele

que se sentindo politicamente comprometido com seu aluno, conhece e utiliza os recursos capazes de lhes propiciar uma aprendizagem real e plena de sentido, com a prevalência do significado e não a simples associação entre estímulo e resposta; para ele, uma das possíveis dificuldades dos professores em promover a aprendizagem por compreensão pode vir do fato de que eles também tenham sido submetidos a um ensino mecânico e cujos conteúdos deveriam ser memorizados. Ainda, em consonância com esta constatação, Dimenstein (Dimenstein & Alves, 2003) define o educador como o que já aprendeu mais, e para quem “educar é ensinar o encanto da possibilidade” (p.83), o que leva a entender que o “bom professor” é o que busca saber mais e não valoriza apenas os conhecimentos sedimentados.

Dentro das discussões de aspectos interacionistas no âmbito escolar, segundo Almeida e Figueira (1998) é relativamente freqüente perceber os profissionais da educação como agentes de alto risco, com várias queixas que denunciam situações de mal-estar docente. Para as autoras, este sentimento é decorrente de três fatores: características pessoais, variáveis relativas à tarefa e situacionais em que os professores contextualizam sua ação; tais fatores, em conjunto ou isoladamente, têm potencial prejudicial, e o mal-estar docente é, em geral, descrito como o efeito negativo que afeta sua personalidade, resultante das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, e que se traduz como resposta inadequada ao estresse emocional crônico, e incapacidade de utilização de recursos adaptativos, seja a auto-estima, a confiança, ou a competência social. Este o mal-estar teria repercussões na interação com os alunos, deixando esta fonte de estímulo ao interesse pela escola, enfraquecida. Quanto aos alunos, os temas que têm chamado a atenção, porque dificultam a prática docente são: a indisciplina, os problemas de aprendizagem, a falta de interesse em aprender.

A respeito da forma como os professores avaliam seus alunos Mantovanini (2001) destaca que estes utilizam uma escala de critérios que segue uma ordem de prioridades: atitudes em sala de aula (ser disciplinado e assíduo, acatar a autoridade do professor, não tumultuar, ter independência nas tarefas, fazer a lição com capricho, interessar-se pela aula, não ser disperso), questões de ordem emocional ou física

(desestruturação familiar, distúrbios da personalidade, carências nutricionais, distúrbios neurológicos, deficiências mentais) e o nível de produção escolar das crianças. Assim, muitas das queixas e angústias docentes a respeito do desempenho escolar das crianças referem-se à disciplina em sala de aula ou a questões fora do âmbito da atuação docente.

O “bom aluno” também é identificado por algumas características; a primeira pode ser a disciplina, ou seja, aquele que não tumultua ou perturba a ordem da classe, porque para muitos professores disciplina ainda é sinônimo de imobilismo.

Segundo Rubem Alves (2001), é importante, além da atenção voltada para o objeto do conhecimento, a curiosidade que ele desperta. *“todas as vezes que você precisa pedir disciplina é porque alguma coisa está errada. Quando o jovem está realmente fascinado pelo objeto, você não precisa pedir...”* (p.68).

Outra característica do “bom aluno” é que ele não mostra dificuldades em aprender, entende perfeitamente o que lhe é requisitado. Portanto, ficam excluídas as crianças que, por terem distúrbios cognitivos, não compreendem o conteúdo ensinado, não têm bons resultados nas avaliações e serão, provavelmente, reprovadas. A terceira característica do “bom aluno” é que ele demonstra interesse pelo que está sendo ensinado, porém é autônomo, independente e disciplinado (Mantovanini, 2001).

Quanto ao tema da estimulação e motivação, considera-se que a motivação é uma “energia” que impulsiona alguém em determinada direção, ou seja, é uma força interna que faz com que o indivíduo busque realizar algo. Desta definição destaca-se seu aspecto subjetivo, isto é, algo intrínseco ao indivíduo, não sendo possível motivar alguém. Segundo Tapia e Fita (1999) “a motivação é um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo”(p.77); completam dizendo que, estudar a motivação consiste em analisar fatores que fazem as pessoas empreenderem determinadas ações dirigidas a alcançar objetivos.

De acordo com Zanella (1997) há quatro condições para que a aprendizagem ocorra, dentre elas, as psicológicas que “dizem respeito à motivação do indivíduo, ou seja, à forma como este se mobiliza e direciona sua ação na aprendizagem” (p.26). Assim,

a motivação seria um processo interno que se constitui em resposta pessoal frente à determinada situação. Para Lieury e Fenouillet (2000) ela é o conjunto dos mecanismos biológicos e psicológicos que possibilitam o desencadear da ação, da orientação, da intensidade e da persistência e eles diferenciam a intrínseca da extrínseca: a primeira significando que um indivíduo efetua uma atividade unicamente pelo prazer que ela lhe proporciona e a segunda referindo-se a todas as situações em que ele faz alguma coisa para obter algo prazeroso, sendo que os indivíduos, intrinsecamente motivados, tendem a atribuir a si mesmos a causa de sua atividade.

Por outro lado, o estímulo é algo externo que também impulsiona o indivíduo em determinada direção, fazendo-o agir. Eles podem ser multivariados - por exemplo de natureza econômica, social, moral ou política. Quanto à escola, pode-se pensar o professor como fonte de estímulo aos alunos, e seu desafio seria o de criar ações concretas que incentivem os alunos a buscar e a realizar. Segundo Bzuneck (2001) em sala de aula, os efeitos imediatos da motivação do aluno consistem em ele se envolver ativamente nas tarefas pertinentes ao processo de aprendizagem, o que implica em ter escolhido esse curso de ação entre outros possíveis e ao seu alcance.

A diferenciação destas definições é importante quando se pretende compreender o papel do professor no processo de estimulação e manutenção do interesse do aluno pela escola, pois justifica a opção pelo termo estimulação, na medida em que ele é algo externo que, por diferentes recursos, pode favorecer o interesse dele pela escola, mas não devendo ser-lhe atribuída a responsabilidade sobre a motivação de seus alunos, que se originaria da significação subjetiva que cada um faz. Dentro do contexto desta distinção, Bzuneck (2001) esclarece, porque têm surgido mal-entendidos em relação ao papel do professor e da escola, que “problemas de motivação estão no aluno, no sentido de que ele é o portador e maior prejudicado”, mas que isto não significa que ele seja o único responsável por essa condição e que “não seria correto generalizar que a motivação ou seus problemas são do aluno” (p. 24). Há uma convergência de resultados mostrando que tanto a motivação positiva e desejável quanto sua ausência tem a ver com determinadas condições ambientais.

Através do referido quadro teórico, esta pesquisa teve como objetivo geral, investigar junto a professores do Ensino Fundamental de uma Escola Classe da Região Administrativa de Taguatinga/DF, como é entendido o papel do professor no processo de estimulação e manutenção do interesse dos alunos pela escola, tomando como referência os que lecionam de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, visando verificar suas concepções sobre representação de “bom professor” e “bom aluno”; quais as variáveis associadas à estimulação e manutenção do interesse dos alunos pela escola, se a boa relação professor-aluno mostra-se potencializadora do interesse do aluno; e, por fim, se a satisfação profissional docente é percebida por ele como interveniente na sua capacidade de estimular e manter o interesse do aluno pela escola.

## MÉTODOS

### Participantes

O grupo que participou deste estudo foi composto por cinco (5) professores, todos do sexo feminino, com idade entre 30 e 45 anos, que dão aula na 1ª, 2ª, e 4ª séries do Ensino Fundamental, na biblioteca e de Educação Física.

Tabela 01 – Dados sócio-demográficos dos professores

Sujeito	Sexo	Idade	Formação	Tempo de magistério	Nível de satisfação	Série que leciona
P1	F	30 a 35 anos	Pedagogia e Adm. Escolar	15 anos	Satisfeita	1ª série
P2	F	35 a 40 anos	Pedagogia e Alfabetização	17 anos	Satisfeita	2ª série
P3	F	35 a 40 anos	Pedagogia	18 anos	Satisfeita	4ª série
P4	F	40 a 45 anos	Alfabetização e Magistério	16 anos	Satisfeita	Biblioteca
P5	F	30 a 35 anos	Educação Física	10 anos	Insatisfeita	Educação Física

As professoras entrevistadas têm em média 37.2 anos, e 15.2 anos de atuação; quatro dizem-se satisfeitas com sua profissão e somente uma fala de insatisfação. Quanto à formação, todas têm curso superior e três têm outros cursos de especialização.

### Instrumentos

Para a realização deste estudo foi utilizado um roteiro de entrevista semi-estruturado (Oliveira, 2003) com o objetivo de coletar dados sócio-demográficos do grupo e explorar temas referentes aos levantados na literatura, relacionados com a estimulação e a motivação no processo de ensino-aprendizagem. A

entrevista foi constituída de quinze (15) perguntas que exploravam os aspectos citados.

### Procedimento de Coleta de Dados

A coleta de dados seguiu os procedimentos: a) contato com a direção da escola segundo as normas administrativas; b) obtido o consentimento houve a indicação de cinco professoras para participarem do estudo e a obtenção de suas anuências através do preenchimento e recolhimento do termo de livre consentimento; c) realização individual das entrevistas, com o consentimento para gravação de quatro das cinco professoras, registrando-se uma entrevista manualmente.

### Procedimento de Análise de Dados

Para a análise dos dados as entrevistas gravadas foram transcritas na íntegra e, a seguir os relatos foram lidos, preparando-se uma categorização baseada no modelo qualitativo-descritivo (Alves, 2002), que permite ver, a cada questão, os conteúdos emergentes.

## RESULTADOS

Os resultados relacionados à compreensão, às características e fatores que ajudam/possibilitam ser um bom professor mostram que, para esse grupo investigado, as variáveis mais importantes neste processo são: envolvimento e dedicação no trabalho, habilidade diferenciada para perceber o aluno de forma individualizada, equilíbrio entre a afetividade e a cobrança dos conteúdos acadêmicos, necessidade do aspecto afetivo permeando a prática, responsabilidade, paciência, compreensão e amorosidade. Os relatos a seguir ilustram esta temática:

*“(o bom professor é) Esse que entende muito da pedagogia do amor, por aquilo que faz. Entendendo disso qualquer outra pedagogia funciona” (P4).*

*“Eu acho que um bom professor tem que ser assim... você tem que exigir muito do aluno, mas não pode deixar a parte afetiva de lado” (P2).*

*“Eu acho que dedicação, o prazer de trabalhar” (P1).*

Há referências a fatores pessoais, ao interesse na atividade docente, a aspectos de aperfeiçoamen-

to, à necessidade de autonomia dentro da escola, o apoio dos envolvidos:

*“Eu acho que o tempo todo está procurando coisa nova, está é... se especializando, renovando os conhecimentos, não achar que sabe tudo” (P2).*

*“Querer ser um bom professor, ele quer ser. Por interesse na profissão, não por questão financeira, de ganhar” (P3).*

*“(fatores que favorecem ser um bom professor) O apoio, por parte dos pais é muito importante, por parte do sistema também” (P5).*

Dentro da perspectiva de análise destes dados, destaca-se que as descrições do “mau professor” são sempre feitas através da negativa, ou seja, ele não faz..., não busca..., o que sugere que o mau é tido como o oposto do bom, ou seja, é aquele que não tem as qualidades ou as características do bom, e é descrito a partir da sua ausência:

*“O mau professor é aquele que não se envolve, que não quer sofrer... não está a fim de procurar coisa nova, não lê, não se informa, não gosta de buscar” (P1).*

As questões relacionadas à compreensão do bom aluno, bem como suas características e fatores que possibilitam que venha a ser considerado como tal indicam: os bons são questionadores, responsáveis, interessados, participativos, argumentativos e curiosos, mesmo quando são “danados” ou “custosos”. Ele “não dá trabalho para aprender”, não tem problemas disciplinares, é “esforçado e presta atenção”:

*“...apesar de todos os problemas de comportamentos... ele não aceita passivamente as coisas, ele não tem vergonha de perguntar” (P1).*

*“Bom aluno é aquele que é igual a pipoca na panela quente, pula, pula e está sempre com essa energia aguçada, e que quer, é curioso” (P4).*

*“O bom aluno é aquele que não tem problemas disciplinares, grandes problemas disciplinares” (P5).*

Os fatores que possibilitam vir a ser um “bom aluno” são ligados à família, incluindo participação efetiva na sua formação e imposição de limites:

*“Para ter interesse e responsabilidade dentro da escola é preciso ter atividades diversificadas, aulas interessantes, participação da família” (P3).*

*“...já vem de todo uma coisa de família.... a maioria que tem problemas na escola já vem com problemas de casa né, e o apoio familiar é muito importante” (P5).*

O “mau aluno” é definido pelo não e, portanto, opõe-se à definição de “bom aluno”:

*“Eu acho que o mau aluno é aquele que não se interessa, não se motiva” (P1).*

*“Aluno desinteressado e irresponsável. É o oposto do bom aluno” (P3).*

Em relação à compreensão de bom desempenho acadêmico nota-se que o mesmo está ligado aos resultados finais que a criança alcança para a sua série, à presença de características descritas antes como sendo próprias do “bom aluno”, e a uma parceria:

*“...como professora de 1ª série, entendo como bom desempenho aquele aluno que chega no final do ano lendo e escrevendo” (P1).*

*“Deve ser uma parceria: escola, família e aluno, e escola como um todo, direção, assessores, professores” (P3).*

Ainda em relação ao bom desempenho, há professoras que dão respostas voltadas a si próprios, como: *“a gente tem que estar sempre querendo aprender... aqui na escola a gente faz grupos de estudo” (P2)*, indicando falta de clareza deste significado.

As perguntas referentes ao interesse do aluno pela escola, ao papel da relação professor-aluno e estímulo do professor, mostram que: o interesse dos alunos pela escola está relacionado à família, a eles mesmos e à escola, mostrando, assim, uma compreensão integrada dos participantes no que diz respeito responsabilidade pelo interesse da criança:

*“... muito que ele ouve em casa, muito o que a escola oferece né, os atrativos” (P1).*

*“...vem de casa, vem da própria escola também, que tem que trabalhar esta questão de trabalhar o interesse da criança” (P5).*

Esta atitude dos alunos pode ser favorecida pelo próprio professor através de seu estímulo, o qual deve promover aulas que despertem o interesse dos alunos, aguçando a sua curiosidade com temas e materiais que lhes sejam atraentes e chamem a atenção, respeitando a individualidade de cada um e conhecendo-os de forma mais próxima. O despertar pode vir ainda pela valorização que o professor dá aos outros trabalhos realizados na escola, que é entendido como forma de estimular as crianças:

*“Eu acho que vindo dar aula com vontade, fazer aulas interessantes” (P1).*

*“...incentivando, valorizando e também as coisas que têm aqui incentivando para que eles participem, destacando o trabalho de um outro” (P2).*

Todas as professoras concordam que a relação professor-aluno interfere no interesse do aluno e está pautada na dimensão do afeto. Nota-se, também, um cuidado com a criança, não deixando que ela seja responsabilizada sozinha pelo seu nível de interesse pela escola, cabendo ao professor criar oportunidades para ela.

*“(...) se o aluno não gosta do professor e vice-versa eu acho que não dá porque ele vai viver tanto tempo da vida dele junto, às vezes até mais que com pai e mãe, então ele precisa de uma boa relação com eles” (P5).*

*“(...) é preciso de afeto também. Eu posso ser a melhor professora, saber passar o conteúdo, explicar, mas se os meus alunos não gostarem de mim, se não nos dermos bem, ele não vai aprender, ele não vai se interessar pela aula” (P2).*

*“(...) também, a gente não pode deixar tudo na mão da criança, ela precisa ter apoio, alguém que a indique o caminho certo... os caminhos que ela pode seguir” (P2).*

Em relação à interferência da satisfação com a profissão na rotina de sala de aula, apenas uma professora relata estar insatisfeita com a profissão, apesar de que todas se queixam de falta de incentivo, de material, do descaso e desrespeito por parte do governo, da má remuneração e desvalorização, mas ela diz que tenta não deixar a insatisfação interferir na sua prática diária. A satisfação das demais profes-

ras advém do gosto pelo trabalho e dos resultados obtidos com o retorno das crianças. Uma delas considera que seu nível de satisfação interfere apenas em sua vida pessoal, enquanto as outras acham que influencia na prática docente, apesar de não quererem que isso ocorra:

*“Eu gosto muito do que eu faço, mas eu acho que eu sou muito mal remunerada, eu acho que a gente trabalha muito e é pouco valorizado”(P1).*

*“Interfere. Estou satisfeita por gostar da profissão, não pela parte externa, financeira, valorização. É pouco remunerada” (P3).*

Para a definição das professoras em relação à motivação e à estimulação, temas deste trabalho, emergiram definições bastante variadas. Entretanto, identificam-se itens comuns que transmitem a idéia de motivação como sendo algo interno, que impulsiona o ser humano em direção à realização de algo, e da estimulação como externa ao indivíduo, que desperta seu interesse e sua vontade de realizar:

P1: *“Bom, a motivação é vontade de fazer algo bem, porque motivação de fazer ruim não tem, acho que fazer o bem mesmo, fazer... pra me satisfazer também, pra me realizar” e estimulação “Eu acho que é coisa bonita, coisa bem feita, coisa prazerosa, eu acho que seriam os estímulos, tanto pra mim como professor, quanto pra eles.... a questão do desafio também, acho que o estímulo é um desafio... Esse desafio estimula muito... eu acho que é o desafio que estimula muito”.*

P2: *“Ah motivação é o que empurra a criança pra frente, é o que faz ela querer saber, ir atrás, é algo de dentro porque você pode fazer de tudo mas se ela não quiser não vai conseguir” e “Estimulação é esse que vem de fora para dentro, que o professor pode fazer para que ele busque, para que ele se motive”.*

P3: *Motivação “É o motivo porque alguma coisa anda, o que causa ou faz uma coisa andar. Motivação na educação é o que a faz andar. Vontade de ver as coisas mudarem, de chegar um mundo e pessoas melhores” e estimulação “Nunca pensei nisso, mas acho que é aquilo que desperta interesse, desperta a vontade de fazer mais”.*

P4: *“A motivação está na vida não é, na necessidade da vida porque eu acho que todo mundo vem pra ser feliz... A motivação é isso, você querer o melhor da vida pra você” e estimulação “Você está motivado, é você está estimulado, muitas vezes você está estimulado, você pode se fazer estimulado por uma coisa mas não está com aquilo dentro de você, de verdade aquela necessidade, ah não é minha, é de outro”.*

P5: *“Motivação...é a vontade de crescimento, vontade de se fazer alguma coisa, pro futuro” e estimulação “Está bem ligado a motivação né, se eu vou estimular eu vou motivar, pra mim é basicamente a mesma coisa”.*

## DISCUSSÃO

As concepções de “bom professor”, obtidas junto às professoras, se referem, especialmente, à boa interação professor-aluno, em um espaço micro, que é a escola. Diferente dos resultados obtidos por Moysés (1994) que apontaram como “bom professor” aquele que exerce o papel de formador do cidadão crítico e bem informado, as professoras pesquisadas entendem que “bom professor” é aquele que tem sua interação com o aluno marcada pela afetividade, valorização da sua individualidade e por dedicação ao trabalho. Estas professoras fazem uma reflexão organizacional do “bom professor” e não pautada em parâmetros educacionais, não apontando seu papel de formador do cidadão crítico e bem informado, (Moysés, 1994). Quando citam as características do “bom professor”, voltam-se para si mesmas, e falam em:: buscar se atualizar, gosto pelo que faz, ter compromisso, dedicação e responsabilidade. Observam-se nestas características referências a atitudes imediatas, que refletem na prática diária e na interação com o aluno, mas não se referem a uma compreensão mais ampla, que focalize resultados, a longo prazo, do trabalho realizado. Percebe-se no seu relato a ausência de dados sobre a preocupação de desenvolver nos alunos um senso crítico que lhes permita “estar no mundo” como cidadãos informados e críticos. Outra falha é relativa à concepção de Vygotsky (1998), de que o papel da escola é o de transmitir o conhecimento científico sistematizado, adotando, para tal finalidade, o professor como instrumento mediador; como isto não ocorre, pode-se

pensar que a escola está deixando somente a cargo do aluno a construção de conhecimentos.

Verificou-se que a atualização e a especialização são recursos que favorecem o bom desenvolvimento do professor, além de fatores pessoais como: a vontade de fazer bem, de fazer com prazer e de querer ser um “bom professor”, e, ao perceber que estes fatores não estão presentes em sua vivência, ele pode se sentir culpado, visto que isto é tido como intrínseco ao sujeito, e, então ele seria responsável pela ausência destes fatores, o que pode levá-lo a um processo de sofrimento psíquico ou de adoecimento.

O desejo de autonomia por parte do professor para que ele possa ser um “bom professor” traz a indicação de que esta escola ainda trabalha com a perspectiva da pedagogia tecnicista, em que o processo educativo está organizado de forma objetiva e operacional, rejeitando a subjetividade de seus membros. Saviani (1997) fala que esta abordagem pedagógica-tecnicista é uma das representantes das teorias não críticas.

Em complemento cabe salientar as concepções relacionadas ao “mau professor” pois, comparando as respostas, verifica-se que lhes são atribuídas características opostas, como por exemplo, o “bom” é o que gosta do que faz e procura se atualizar e o “mau” é o que não gosta do que faz e não procura coisas novas.

Com relação ao “bom aluno”, as professoras apontam características relativas a sua postura crítica e questionadora, ao cumprimento das tarefas que lhe são propostas, além de outras que corroboram com as citadas na literatura, como o interesse, a disciplina e o fato de não ter dificuldades para aprender, que também aparecem na pesquisa de Moysés (1994) com professores do ensino fundamental do Rio de Janeiro. Apesar de estes dados mostrarem o quanto os professores valorizam aspectos cristalizados na cultura escolar, é importante destacar as concepções que focalizam a participação ativa dos alunos, isto é, aquelas que sinalizam que o “bom aluno” deve ser além de interessado ou disciplinado, questionador. Portanto, elas trazem indícios de mudança em sua compreensão do perfil do aluno crítico, que passa, a ser bem visto por elas. Todavia, se é possível notar que as mesmas professoras, que começam a valorizar a capacidade argumentativa e questionadora dos

alunos, não fizeram referência ao seu papel neste processo, ou seja, o “bom aluno” não é “resultado” do trabalho do “bom professor”, pois não mencionaram sua habilidade de promover esta postura crítica. Pelo contrário, as respostas relativas aos fatores que possibilitam vir a ser um “bom aluno” falam em atribuições da família e a atividades oferecidas na escola e na sala de aula.

Às concepções de “bom aluno” refletem-se as do “mau aluno”, para o qual são encontradas descrições explícitas de que um é o oposto do outro. A descrição de uma professora citada nos resultados “*Eu acho que o mau aluno é aquele que não se interessa, que não se motiva*” (P 1) transmite a idéia de que o aluno é o responsável por seu interesse pela escola, ficando o professor excluído da tarefa de favorecer seu interesse e promover sua motivação; portanto, ele não estimularia seu aluno não por falta de recursos para isso, mas em razão de que considera que ter interesse é responsabilidade exclusiva do aluno. Neste caso, seria necessário, além instrumentalizar o professor, levá-lo a refletir e compreender seu papel no processo.

As atribuições do interesse dos alunos pela escola, estão relacionadas à família, mas, também, às atividades oferecidas na escola, especialmente àquelas que são novas e atrativas às crianças. Se, por um lado, as professoras não vêem nas relações interpessoais cotidianas uma das fontes de interesse do aluno pela escola, por outro apontam as atividades que são realizadas nela, o que pode ser compreendido como um passo no movimento de inclusão dos atores sociais. Existem, por outro lado, referências à valorização do aluno e de sua individualidade, e à produção de aulas mais interessantes e de uso de materiais relacionados à vida do estudante. Esta compreensão é coerente com a posição de Rubem Alves (2001) ao sinalizar que conteúdo científico transmitido pela escola não deve ser descontextualizado da vida dos alunos, pois, caso contrário, haveria o risco de favorecer seu desinteresse e, possivelmente, a indisciplina. O critério adotado pelas professoras para julgar como boa esta relação é, principalmente, a relação afetiva entre elas e os alunos.

Desta discussão faz-se a seguinte reflexão: entendendo que a interação social é o principal recurso para o desenvolvimento humano, conclui-se que,

para que este se dê de forma saudável é preciso que esta interação também seja sadia. Focalizando agora o contexto escolar, diz-se que para favorecer este desenvolvimento, as interações que se estabelecem em seu interior devem ser positivas, ou seja, percebidas e vividas por seus atores sociais como algo prazeroso, enriquecedor e que satisfaz suas necessidades. Sendo assim, a compreensão de que a relação professor-aluno é importante para que ele desperte e mantenha seu interesse pela escola, precisa vir associada a recursos que o professor adote com o intuito de efetivamente tornar essa relação um instrumento do desenvolvimento.

Quanto à satisfação das professoras com a profissão, as quatro, que relatam satisfação associada ao gosto pela profissão e pela realização obtida com o retorno das crianças, queixam-se da má remuneração, da desvalorização do magistério e do desrespeito por parte dos governantes. Estes registros concordam com dados de Cunha (1999) e reforçam o mal-estar docente (Almeida e Figueira, 1998) e, conseqüentemente, interferem na sua prática diária, o que coincide com o dito pelas professoras, apesar de elas não desejarem que isto ocorra. Confirma-se, pois, que a relação professor-aluno está sob efeito deste mal-estar, o qual pode prejudicar a mediação no processo de ensino-aprendizagem, e conseqüentemente o desenvolvimento de ambos.

Ainda nesse tema, o fato de que somente uma professora assume sua insatisfação, justificada pelas mesmas queixas das demais professoras, leva à reflexão, porque, ela, formada há dez anos, exerce o magistério há apenas seis anos e parece, então, que as demais professoras teriam um grau maior de resiliência face às dificuldades e barreiras encontradas no exercício da profissão, em função de um processo mais longo de adaptação às suas condições.

Finalmente, em relação ao tema central do trabalho, ficou evidente que as professoras entrevistadas não descreveram com clareza os conceitos de motivação e estimulação; é possível sim inferir que elas a vêem como algo interno, quando a relacionam à vontade do indivíduo e à sua satisfação, além de direcionada para o meio externo, quando dizem que é uma vontade de crescer, de mudar as coisas. Já frente às definições de estimulação, vê-se uma compreensão dela como algo externo, que desperta o inte-

resse do aluno e, pode favorecer a motivação a partir de um processo de significação realizado pelo próprio sujeito. Então, a distinção entre estes dois conceitos deveria ser clara para as professoras já que elas podem ser instrumentos que favorecem nos alunos este processo de significação, mesmo porque não seria certo entender que por ser a motivação um processo subjetivo, não se possa favorecê-la. Os alunos são seres em desenvolvimento e, conforme Vygotsky (1998), o homem desenvolve-se na interação com o outro, a qual deve ser fonte de estímulo para o processo motivacional.

Por meio destas considerações, um primeiro ponto importante a salientar é a necessidade de haver convergência nas compreensões do “bom professor” e “bom aluno”. Os dois grupos precisam ter o mesmo tipo de expectativa em relação ao outro, para que ela seja satisfatória para ambas as partes. Esta preocupação decorre do fato que diferença entre as concepções pode desencadear o desinteresse nos alunos e nos professores por não verem no outro sua complementação. Dessa forma, é preciso que estes grupos troquem entre si suas expectativas, discutam e avaliem suas concepções com a finalidade de torná-las mais coerentes e evitar a diminuição do interesse.

Sobre as concepções de motivação e estimulação, pouco claras às professoras, seria relevante uma intervenção que focalizasse estes temas, tanto de forma conceitual quanto vivencial, além de disponibilizar recursos/instrumentos às professoras de forma a permitir-lhes aplicar os conceitos em suas atividades diárias. Mesmo não havendo clareza a respeito dos conceitos de motivação e estimulação, elas se consideram como um estímulo provável ao interesse do aluno pela escola. Então, seria importante aproveitar esta compreensão a fim de favorecer o processo de significação do seu papel enquanto instrumento mediador do interesse dos alunos.

### **Referências Bibliográficas**

Abramovay, M. (2003). *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. Brasília: UNESCO.

Almeida, A. C. & Figueira, A. P. C. (1998). O Psicólogo no processo de desenvolvimento pessoal e

profissional dos professores: Razões justificadas da criação de uma Estrutura de Apoio Psicopedagógico a professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 32, (3) 69-97.

Alves, P. B. (2002). *Infância, tempo e atividades cotidianas de crianças em situação de rua: As contribuições da Teoria dos Sistemas Ecológicos*. Tese de Doutorado. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Alves, R. (2001). *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas: Papirus.

Bzuneck, J. A. (2001). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. Em E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.), *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 9-36). Petrópolis: Editora Vozes.

Ceccon, C., Oliveira, M. & Oliveira, R. (1997). *A vida na escola e a escola da vida*. Petrópolis: Editora Vozes.

Costa, D. A. F. (1993). *Fracasso escolar: diferença ou deficiência*. Porto Alegre: Kuarup.

Cunha, M. I. (1999). *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus.

Dimenstein, G. & Alves, R. (2003). *Fomos maus alunos*. Campinas: Papirus.

Esteve, J. M. (1999). *O mal-estar docente. A sala de aula e a saúde dos professores*. São Paulo: EDUSC.

Lieury, A. & Fenouillet. (2000). *Motivação e aproveitamento escolar*. São Paulo: Edições Loyola.

Mantovanini, M. C. (2001). *Professores e alunos problema: um círculo vicioso*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Moysés, L. (1994). *O desafio de saber ensinar*. Campinas: Papirus.

Neves, M. M. B. J. & Almeida, S. F. C. (2003). A atuação da psicologia escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. Em S. F. C. (Org.), Almeida *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional*.

(pp. 83-103). Campinas: Editora Alínea.

Oliveira, C. B. E. (2003). *O papel do professor no processo de estimulação e manutenção do interesse do aluno pela escola*. Monografia de Graduação. Curso de Psicologia, Universidade Católica de Brasília, Brasília.

Oliveira, M. K. (1997). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.

Rego, T. C. (1995). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Rio de Janeiro: Vozes.

Saviani, D. (1997). *Escola e Democracia*. Campinas: Editora Autores Associados.

Tapia, J. A. & Fita, E. C. (1999). *A motivação em sala de aula. O que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola.

Viana, N. (2004). Escola e Violência. Em B. Carnielli; M. Gramms; M. Pereira & P. Sousa Filho (Orgs.), *Anais do I Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas*. Brasília: Observatório de violência nas escolas – Brasil.

Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

Zanella, L. (1997). Aprendizagem: uma introdução. Em J. La Rosa (Org.), *Psicologia e Educação: o significado do aprender* (pp. 17-31). Porto Alegre: EIPUCRS.