



**LSPA**  
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO  
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA



**As crenças dos professores sobre a motivação dos alunos no ambiente de sala de aula: estudo no 3º Ciclo de escolas públicas brasileiras e portuguesas**

**RITA MARTINS DA SILVA**

**Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de  
Doutoramento em Ciências da Educação**

Área de especialidade Psicologia e Educação

2018



**ISPA**  
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO  
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA



**NOVA FCSH**  
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS  
UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA



**FCT**  
FACULDADE DE  
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA  
UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

**As crenças dos professores sobre a motivação dos alunos no ambiente de sala de aula: estudo no 3º Ciclo de escolas públicas brasileiras e portuguesas**

**Rita Martins da Silva**

Orientada pelo Prof. Doutor Francisco Peixoto  
(ISPA - Instituto Universitário)

**Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Doutoramento  
em Ciências da Educação**

Área de especialidade Psicologia e Educação

**2019**

**Doutoramento em Ciências da Educação – Psicologia e Educação**

**Rita Martins da Silva**

**As crenças dos professores sobre a motivação dos alunos no ambiente de sala de aula: estudo no 3º Ciclo de escolas públicas brasileiras e portuguesas**

Tese apresentada para o cumprimento dos requisitos necessários à obtenção de grau de Doutor(a) em Ciências da Educação na área de especialização em Psicologia e Educação realizada sob a orientação do Prof. Doutor Francisco Peixoto, apresentada no ISPA – Instituto Universitário no ano de 2018.

**2019**

Em memória de:

*Lauro Martins da Silva;*

*Monsenhor José Edson Magalhães;*

*Irmã do Divino Coração.*

## Agradecimentos

Um percurso longo que chega ao fim. Muitos anos dedicados ao mundo estudantil, poucos não foram os sacrifícios enfrentados: noites acordada, saudades sentidas, lágrimas derramadas e tantos outros sentimentos e acontecimentos. Mas não houve lamentação nem dúvidas que me fizessem pensar em desistir. Afinal, o crescimento seja ele qual for permite-nos traçar e enveredar por caminhos que nos lapidam, nos engrandecem e nos fazem mais fortes: eu cresci neste período e como cresci.

Esta tese é o ponto de partida que me permitirá alçar outros voos, mas gostaria de agradecer a todas as pessoas que de forma direta ou indireta fizeram parte desta etapa da minha vida. E em especial:

Ao Maior de todos, o **Bom Deus** que me fortaleceu, me deu coragem e me garantiu chegar até aqui, com ousadia, persistência, luta e muito foco.

Minha mãe - **Raimunda Sebastião do Nascimento**, que por uma frase dita me fez trilhar o caminho certo, que é a base da minha vida, a fortaleza na minha caminhada e a segurança nos dias difíceis, porque ali comigo está.

Meus filhos, **José Edson Martins Rodrigues** e **Jackson Martins Lima**, que foram pacientes, amigos, companheiros, compreensivos e até me davam muita força, fortaleciam as minhas forças e são em mim a parte mais especial completando a minha vida e esta tese é dedicada especialmente a eles.

Ao meu Orientador, **Dr. Francisco Peixoto**, por ter tido tanta disponibilidade e paciência para comigo, ter acreditado em mim e colaborado para que esta **TESE** fosse construída.

Aos irmãos e irmãs, amigos e amigas, professores que dispuseram o seu tempo para responderem aos meus inquéritos, aos alunos que fizeram parte deste estudo e aos colegas de trabalho. Enfim, a todos os meus mais sinceros agradecimentos.

## Resumo

O presente estudo investiga as crenças dos professores sobre a motivação dos alunos no ambiente de sala de aula e teve como objetivo principal fazer um levantamento das crenças dos professores sobre a motivação dos alunos e relacioná-las com as percepções de clima de sala de aula e a motivação dos alunos. Este objetivo subdividiu-se em objetivos mais específicos, nomeadamente: Estudar as crenças dos professores sobre a motivação dos alunos; Construir e validar um questionário sobre as crenças dos professores, acerca da motivação dos alunos; Analisar a relação entre as crenças dos professores sobre a motivação dos alunos e a percepção que os alunos têm do ambiente de sala de aula; Analisar a relação entre as crenças dos professores sobre a motivação dos alunos e a motivação dos alunos; Comparar as crenças dos professores brasileiros e portugueses sobre a motivação dos alunos. Atendendo ao problema que se propõe estudar e à questão de partida à qual se procura responder recorreu-se a abordagens quantitativas e qualitativas. Desta forma, através dos resultados obtidos constatou-se uma conexão entre a componente prática e a componente teórica desta investigação, onde é possível verificar que os profissionais de educação identificaram o fator “Estratégias de Ensino” como sendo uma das principais causas para a motivação do aluno em sala de aula. Concluiu-se ainda que os professores entrevistados consideraram a motivação como elemento fundamental para a aprendizagem em sala de aula e se reconheceram como maior responsável por motivar o aluno nesse contexto. Do ponto de vista da comparação entre os professores brasileiros e portugueses e das variáveis desta pesquisa, a variável “*Relação professor aluno*”, mostrou uma diferença, por ser considerada pelos professores brasileiros, um fator mais significativo para a motivação dos alunos no ambiente de sala de aula. Esta dimensão é, no entanto, a mais valorizada por ambos os grupos. Nas outras duas dimensões, apesar de as diferenças não serem estatisticamente significativas, verifica-se um padrão de respostas diferente entre os professores portugueses e os professores brasileiros.

A análise da relação entre as crenças dos professores sobre a motivação dos alunos e a motivação destes permitiu verificar que os alunos dos professores que se atribuem mais responsabilidade pela motivação destes, apresentam tendencialmente níveis mais elevados de motivação intrínseca.

**Palavras Chave:** crenças dos professores, motivação dos alunos, sala de aula, 3º ciclo, estratégias de ensino.

### *Abstract*

The present study investigates teachers' beliefs about students' motivation in the classroom environment and its main objective was to survey teachers' beliefs about students' motivation and to relate them to classroom climate perceptions and student motivation. This objective was subdivided into more specific objectives, namely: To study teachers' beliefs about students' motivation; Build and validate a questionnaire about teachers' beliefs, about students' motivation; Analyze the relationship between teachers' beliefs about students' motivation and the students' perception of the classroom environment; Analyze the relationship between teachers' beliefs about student motivation and student motivation; Compare the beliefs of Brazilian and Portuguese teachers about student motivation. In view of the problem that is proposed to be studied and the starting question to which one seeks to respond, quantitative and qualitative approaches have been used. Thus, through the results obtained, a connection was found between the practical component and the theoretical component of this investigation, where it is possible to verify that education professionals identified the "Teaching Strategies" factor as being one of the main causes for the motivation of the student in the classroom. It was also concluded that the teachers interviewed considered motivation as a fundamental element for classroom learning and recognized themselves as the most responsible for motivating the student in this context. From the point of view of the comparison between Brazilian and Portuguese teachers and the variables of this research, the variable "Teacher-student relationship", showed a difference, as it is considered by Brazilian teachers, a more significant factor for students' motivation in the classroom environment of class. This dimension is, however, the most valued by both groups. In the other two dimensions, although the differences are not statistically significant, there is a different pattern of responses between Portuguese teachers and Brazilian teachers. The analysis of the relationship between teachers' beliefs about students' motivation and their motivation allowed us to verify that teachers' students

who attribute more responsibility for their motivation, tend to have higher levels of intrinsic motivation.

**Keywords:** teachers' beliefs, students' motivation, classroom, 3rd cycle, teaching strategies.

## Índice

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>Revisão da Literatura</b> .....	<b>15</b>
<b>1 As Crenças e suas Relações com a Práxis Pedagógica</b> .....	<b>15</b>
<b>1.1 Descrevendo o objeto de estudo</b> .....	<b>15</b>
<i>1.1.1 As crenças: definição, natureza e características</i> .....	<i>18</i>
<i>1.1.2 Abordagens ao estudo das crenças</i> .....	<i>24</i>
<i>1.1.3 O estudo das crenças na Educação</i> .....	<i>26</i>
<b>1.2 As crenças na sala de aula</b> .....	<b>28</b>
<i>1.2.1 A inter-relação entre as crenças e o ambiente de sala de aula</i> .....	<i>28</i>
<i>1.2.2 As crenças e as suas influências na prática pedagógica</i> .....	<i>32</i>
<b>1.3 As crenças dos sujeitos escolares</b> .....	<b>34</b>
<i>1.3.1 As crenças dos professores</i> .....	<i>34</i>
<i>1.3.2 As crenças dos alunos</i> .....	<i>41</i>
<b>1.4 As crenças como fator de motivação para a aprendizagem</b> .....	<b>47</b>
<i>1.4.1 As relações entre crenças e motivação</i> .....	<i>47</i>
<i>1.4.2 Implicações das crenças e da motivação no ambiente da sala de aula</i> .....	<i>51</i>
<b>2 A Motivação e sua Relação com a Práxis Pedagógica</b> .....	<b>58</b>
<b>2.1 Concetualizar a motivação</b> .....	<b>58</b>
<b>2.2 Breve história dos estudos sobre a motivação</b> .....	<b>62</b>
<i>2.2.1 Motivação extrínseca ou externa</i> .....	<i>64</i>
<i>2.2.2 Motivação intrínseca ou interna</i> .....	<i>67</i>
<b>2.3 A motivação dos alunos</b> .....	<b>73</b>
<i>2.3.1 Fatores de desmotivação dos discentes</i> .....	<i>74</i>
<i>2.3.2 O papel do professor na motivação do aluno</i> .....	<i>78</i>
<b>3 O Universo Pedagógico e suas Interrelações</b> .....	<b>81</b>
<b>3.1 Clima escolar: fatores e consequências</b> .....	<b>81</b>
<b>3.2 Gestão de sala de aula: algumas reflexões</b> .....	<b>92</b>
<i>3.2.1 O tempo pedagógico</i> .....	<i>95</i>
<i>3.2.2 A execução do planejamento</i> .....	<i>97</i>
<i>3.2.3 A postura do professor e o processo de condução da aula</i> .....	<i>102</i>
<b>3.3 A relação existente entre professor e aluno</b> .....	<b>105</b>
<i>3.3.1 A afetividade como princípio da boa relação entre professor-aluno</i> .....	<i>110</i>

<b>4</b>	<b>O Processo e o Percurso Investigativo .....</b>	<b>113</b>
<b>4.1</b>	<b>Questões de investigação .....</b>	<b>113</b>
<b>4.2</b>	<b>Objetivos.....</b>	<b>116</b>
<b>4.3</b>	<b>Levantamento exploratório sobre as crenças dos professores com relação a motivação dos alunos .....</b>	<b>117</b>
<b>4.3.1</b>	<b><i>Participantes.....</i></b>	<b><i>117</i></b>
<b>4.3.2</b>	<b><i>. Instrumento.....</i></b>	<b><i>117</i></b>
<b>4.3.3</b>	<b><i>Procedimento .....</i></b>	<b><i>118</i></b>
<b>4.3.4</b>	<b><i>Caracterização dos dados .....</i></b>	<b><i>118</i></b>
<b>4.4</b>	<b>Resultados.....</b>	<b>123</b>
<b>4.5</b>	<b>Discussão.....</b>	<b>128</b>
<b>4.6</b>	<b>Conclusão.....</b>	<b>130</b>
<b>4.7</b>	<b>Construção e validação do questionário de crenças sobre a motivação dos alunos .....</b>	<b>131</b>
<b>4.7.1</b>	<b><i>Participantes e procedimentos .....</i></b>	<b><i>133</i></b>
<b>4.7.2</b>	<b><i>Procedimentos.....</i></b>	<b><i>133</i></b>
<b>4.7.3</b>	<b><i>Resultados .....</i></b>	<b><i>134</i></b>
<b>4.8</b>	<b>Análise comparativa das crenças dos professores sobre a motivação dos alunos entre professores brasileiros e portugueses.....</b>	<b>140</b>
<b>4.8.1</b>	<b><i>Conclusão.....</i></b>	<b><i>140</i></b>
<b>4.9</b>	<b>Relação entre a crenças dos professores com a motivação dos alunos e com o ambiente da sala de aula .....</b>	<b>141</b>
<b>4.9.1</b>	<b><i>Os Instrumentos.....</i></b>	<b><i>142</i></b>
<b>4.9.2</b>	<b><i>Inventário de Motivação Intrínseca .....</i></b>	<b><i>143</i></b>
<b>4.9.3</b>	<b><i>Escala de Clima de Sala de Aula.....</i></b>	<b><i>144</i></b>
<b>4.9.4</b>	<b><i>Participantes.....</i></b>	<b><i>146</i></b>
<b>4.9.5</b>	<b><i>Análises Estatísticas do Inventário de Motivação Intrínseca .....</i></b>	<b><i>148</i></b>
<b>4.9.6</b>	<b><i>Análises Estatísticas da Escala de Clima de Sala de Aula.....</i></b>	<b><i>151</i></b>
<b>4.9.7</b>	<b><i>Análise de Resultados .....</i></b>	<b><i>152</i></b>
<b>4.9.8</b>	<b><i>Efeitos da atribuição de responsabilidade pela motivação dos alunos aos professores na motivação dos alunos.....</i></b>	<b><i>153</i></b>
<b>4.9.9</b>	<b><i>Efeitos da atribuição de responsabilidade pela motivação dos alunos aos professores na percepção do clima da sala de aula por parte dos alunos ..</i></b>	<b><i>153</i></b>

<i>4.9.10 Efeitos da atribuição de responsabilidade pela desmotivação dos alunos aos professores na motivação dos alunos .....</i>	<i>154</i>
<i>4.9.11 Efeitos da atribuição de responsabilidade pela desmotivação dos alunos aos professores na percepção do clima da sala de aula por parte dos alunos</i>	<i>154</i>
<i>4.9.12 Efeitos da atribuição de responsabilidade aos alunos pela sua desmotivação na motivação dos alunos .....</i>	<i>155</i>
<i>4.9.13 Efeitos da atribuição de responsabilidade aos alunos pela sua desmotivação nas percepções de clima da sala de aula.....</i>	<i>155</i>
<i>4.9.14 Conclusão.....</i>	<i>156</i>
<b>4.3 Discussão dos resultados do estudo .....</b>	<b>157</b>
<i>4.3.1 Respostas aos objetivos/questões de investigação do estudo .....</i>	<i>157</i>
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>175</b>
<b>Referências.....</b>	<b>177</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>186</b>

## **LISTA DE TABELAS, FIGURAS E ANEXOS**

<b>Tabela 1 - Diferentes definições para as crenças.....</b>	<b>21</b>
<b>Tabela 2 - Abordagens utilizadas para o estudo das crenças (Adaptado de Perine [2012]).....</b>	<b>24</b>
<b>Tabela 3 - Estatísticas descritivas para a percentagem de cada tema presente no discurso dos professores. ....</b>	<b>123</b>
<b>Tabela 4 - Estatísticas descritivas para a percentagem de cada tema presente no discurso dos professores portugueses e brasileiros. ....</b>	<b>124</b>
<b>Tabela 5 - Estatísticas descritivas para a percentagem de cada categoria. ....</b>	<b>124</b>
<b>Tabela 6 - Estatísticas descritivas para a percentagem de cada categoria para os professores brasileiros e portugueses. ....</b>	<b>127</b>
<b>Tabela 7 - Análise fatorial exploratória da primeira etapa de construção do Questionário .....</b>	<b>135</b>
<b>Tabela 8 - Solução fatorial final do Questionário de Crenças sobre a Motivação dos Alunos.....</b>	<b>138</b>
<b>Tabela 9 - Comparação das crenças entre professores brasileiros e portugueses .....</b>	<b>140</b>
<b>Tabela 10 - Idade dos alunos.....</b>	<b>147</b>
<b>Tabela 11 - Dados escolares dos alunos.....</b>	<b>147</b>
<b>Tabela 12 - ImiM - Solução fatorial final do Inventário de Motivação Intrínseca da Disciplina de Matemática .....</b>	<b>149</b>
<b>Tabela 13 - ImiLP – Solução fatorial final do Inventário de Motivação Intrínseca da Disciplina de Língua Portuguesa.....</b>	<b>150</b>
<b>Tabela 14 - Responsabilização pela motivação e motivação intrínseca .....</b>	<b>153</b>
<b>Tabela 15 - Responsabilização pela motivação e clima da sala de aula .....</b>	<b>154</b>
<b>Tabela 16 - Responsabilização pela desmotivação e motivação intrínseca.....</b>	<b>154</b>
<b>Tabela 17 - Responsabilização pela desmotivação e clima da sala de aula .....</b>	<b>155</b>
<b>Tabela 18 - Responsabilização dos alunos pela desmotivação e motivação intrínseca.....</b>	<b>155</b>
<b>Tabela 19 - Responsabilização pela desmotivação e clima da sala de aula .....</b>	<b>156</b>

**Lista de figuras**

**Figura 1. Representação da Estrutura das Crenças conforme Rokeach (1968)..22**

**Figura 2. Sequência motivacional (adaptado de Kendler, 1974).....61**

**Listas de anexos**

**Listas das escolas onde ocorreram entrevistas**

**Lista das escolas onde aconteceram as pesquisas**

## INTRODUÇÃO

Os estudos sobre as crenças têm tomado cada vez mais espaço na literatura a nível mundial por ser considerado que as crenças desempenham um papel fundamental na ação humana, ao funcionarem como mediadoras do comportamento, sendo estas baseadas numa realidade objetiva ou subjetiva (Fontaine, 2005; Givvin, Stipek, Salmon & MacGyvers, 1998). As crenças exercem uma função importante no processo de ensino-aprendizagem, na tomada de decisão do professor, na sua identidade e na relação professor-aluno no cotidiano da sala de aula (Barcelos, 2006).

O interesse por este tema deve-se em primeiro lugar às pesquisas que comprovam haver necessidade de novos estudos para compreender o papel das crenças dos professores no contexto da aprendizagem (Boruchovitch, 2001; Mansfield & Volet, 2010, 2014; Piccinini, 1990; Rosenholtz & Simpson, 1984; Stipek & Daniels, 1988). Também foi necessário discutir e dar ênfase ao estudo do papel das crenças para a compreensão da aprendizagem a partir da motivação dos alunos (Barcelos, 2006; Costa & Boruchovitch, 2006). Em segundo lugar, esta tese tenta perceber se as crenças dos professores são, de facto, importantes na definição da sua forma de atuação na sala de aula, permitindo motivar ou não o aluno. Em terceiro lugar, perceber que diferenças e semelhanças existem nas crenças dos professores e a relação destas crenças com a motivação dos alunos em sala de aula, nos contextos brasileiro e português.

No decorrer desta tese foram analisados diversos aspectos relativos as crenças dos professores sobre a motivação dos alunos no ambiente de sala de aula, na tentativa de responder aos objetivos/questões de investigação deste estudo. Com a perspectiva de perceber quais destas crenças são consideradas significativas para motivar os alunos no ambiente de sala de aula e também perceber a percepção dos alunos sobre a motivação e sobre o clima de sala de aula, procurou-se uma base literária que fundamentasse o estudo, onde foram divididos em capítulos.

No capítulo 1, mostrou-se, através da literatura, a definição de crenças, sua natureza e características, para abordar sobre as crenças na sala de aula (interação, ambiente escolar, a prática pedagógica), além das crenças dos sujeitos escolares (professores, alunos) e as crenças como fatores de motivação para a aprendizagem (as relações entre crenças e motivação, implicações das crenças e motivação no ambiente da sala de aula).

No capítulo 2, mostrou-se as relações entre crenças e motivação, o conceito de motivação, um breve histórico da motivação (motivação intrínseca, motivação extrínseca), a motivação dos alunos (fatores de desmotivação dos professores, o papel do professor na motivação do aluno).

No capítulo 3, descreveu-se o universo pedagógico e suas interações, o clima escolar e os fatores e consequências, a gestão de sala de aula e suas reflexões (o tempo pedagógico, o planejamento, a postura/perfil e atuação), além de abordar a afetividade como princípio da relação entre professor e aluno.

No capítulo 4, dedicou-se ao processo de investigação, a natureza do estudo, a recolhas de dados, às questões de investigação, ao objetivo do estudo, as análises e por fim, a discussão dos resultados.

A metodologia utilizada na pesquisa foi mista, utilizando abordagens qualitativas e quantitativas. Os métodos seguidos para a recolha de dados foram a entrevista e o questionário. A pesquisa foi realizada em três etapas, tendo em consideração que cada etapa respeitou os objetivos e o calendário letivo de cada país, para evitar enviesamentos nos resultados.

Para esclarecer o objetivo principal deste estudo, decidiu-se através dos objetivos específicos, responder as questões de investigação, dividindo o estudo em etapas. Na primeira etapa, foi realizado uma entrevista com professores de escolas públicas brasileiras e portuguesas e que precisamente, possibilitou adquirir informações suficientes para elaborar um questionário para ser utilizado nesta pesquisa. Na segunda etapa, aplicou-se um questionário aos professores brasileiros e portugueses para verificar se havia viabilidade no instrumento para ser utilizado no próximo passo. O questionário foi aplicado novamente e validado como um instrumento viável e confiabilidade para a aplicação na etapa final deste estudo. A terceira etapa foi a aplicação do questionário já validado para os professores nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e, para seus respectivos alunos, foi aplicado uma escala de clima de sala de aula e uma escala de motivação.

Percebe-se ao fim do estudo que os professores consideraram fatores relevantes a cerca da motivação no ambiente de sala de aula, as características pessoais dos alunos ou características intrínsecas, as características pessoais dos professores ou intrínsecas e a relação existente estes no ambiente de sala de aula.

A nível de pesquisa, pode-se confirmar que há um vasto campo nesta área para pesquisar, o que faz necessário investigar sobre este fenómeno, que, de acordo com a pesquisa realizada, tem relevante contribuição na motivação dos alunos e consequentemente, na aprendizagem no ambiente de sala de aula.

## **Revisão da Literatura**

Para a realização desta investigação, foi necessário uma revisão de literatura sólida, dando a base e fortalecendo as informações recolhidas no decorrer da investigação. Nesta perspectiva, foi realizada uma pesquisa que justifica três temas fortes e consistentes surgidos no andamento dos trabalhos já realizados: o papel das crenças dos professores no processo de aprendizagem; o papel das crenças no ambiente da sala de aula; e o papel da motivação na aprendizagem.

### **1 As Crenças e suas Relações com a Práxis Pedagógica**

#### **1.1 Descrevendo o objeto de estudo**

A discussão em torno das crenças tem-se revelado fundamental, uma vez que exercem um importante efeito na relação com a aprendizagem e a motivação dos alunos. Em comparação com outras áreas do conhecimento, o estudo sobre as crenças e a sua influência no processo de ensino-aprendizagem é considerado recente, porém, as marcas que distinguem o modo como as pessoas pensam e agem são fundamentais para definir as opiniões e ideias, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem (Barcelos, 2001, pp. 71-72). Nos estudos realizados por Wender (1999, pp. 435-436), as crenças são definidas como o conhecimento dos aprendizes a respeito do seu processo cognitivo e das experiências vivenciadas por cada um no seu contexto específico. Todavia, as crenças apresentam um diferencial do conhecimento por serem mantidas pela persistência, sendo geradas a partir de processos cognitivos estáveis (Artino, 2008; Boruchovich, 2001; Horwitz, 1987; Pajares, 1992, 1997).

Os estudos realizados por Alderman (2004); Bzuneck (1996, 2006); Tschannem-Moran e Woolfolk-Hoy (2001); e Woolfolk-Hoy e Spero (2005) sobre as crenças dos professores relativamente às habilidades dos alunos para aprender e na sua própria habilidade para promover a aprendizagem acadêmica, revelam que ambas afetam a sua forma de ensinar. Os resultados desses estudos mostram ainda que a eficácia do professor está relacionada com as crenças nas suas competências e capacidades, bem como permite definir a sua metodologia, a sua forma de ensinar e o sucesso da sua atuação profissional e pessoal.

Woolfolk Hoy, Davis e Pape (2006) sugerem que as crenças dos professores podem ser alvo de mudanças, apesar da sua estabilidade. Da mesma forma, a força das crenças existentes e o grau em que elas estão alinhadas com as experiências de aprendizagem podem influenciar a forma como as crenças são desenvolvidas (Mansfield & Volet 2010; Kagan 1992).

Outros estudos importantes para esta temática (Kagan, 1992; Meirink, Meijer, Verloop e Bergen, 2009; Pajares, 1992; Rath e McAninch, 2003) definem as crenças como sendo baseadas em suposições subjetivas sobre os alunos, os seus modos de aprender, as salas de aula e os conteúdos a serem trabalhados. As crenças sobre o ensino e aprendizagem são formadas com base nas experiências educativas que os professores obtiveram ao longo da vida (formais e informais), quer enquanto alunos, quer depois de terem iniciado a sua carreira de professores. Por outro lado, as crenças servem como filtros que permitem a interpretação da realidade (Mansfield & Volet, 2010).

Os termos crença e conhecimento são dois conceitos que se podem sobrepor, mas igualmente distinguir (Mansfield & Volet, 2014; Woolfolk Hoy, Davis & Pape, 2006) na medida em que ambos servem para interpretar o mundo em torno do indivíduo. No entanto, as crenças diferenciam-se do conhecimento na medida em que este se baseia numa verdade partilhada, enquanto as crenças apenas têm de ser verdadeiras para o indivíduo (Mansfield & Volet, 2014).

Apesar do surgimento de alguma investigação, ela ainda é relativamente escassa no que se refere às crenças dos professores sobre a aprendizagem e motivação dos alunos e sobre o modo como essas crenças se desenvolvem (Mansfield & Volet, 2010).

A importância das experiências de formação dos professores é destacada por Peterson, Schreiber e Moss (2011) como fundamental para que as crenças dos professores em início da carreira sejam influenciadas por conceitos como: autoeficácia, autodeterminação, orientação de metas adquiridas no decorrer do curso. Para além deste conhecimento construído ao longo da formação académica, além das experiências pessoalmente vividas enquanto alunos, o conhecimento prático adquirido e a antecipação das futuras práticas em sala de aula desenvolvem e modelam as crenças dos professores sobre a aprendizagem e a motivação (Mansfield & Volet, 2010).

A relevância das crenças no processo de ensino e aprendizagem está intimamente associada à influência que estas detêm na abordagem adotada pelos docentes no contexto da sala de aula (Pajares, 1992). Partilhando dessa ideia, Barcelos (1995) considera que existe uma forte relação entre crenças e comportamento que, por

sua vez, depende de determinados fatores como por exemplo: “(...) a experiência prévia de aprendizagem dos alunos, a abordagem de ensinar do professor, o seu nível de proficiência, a motivação e o contexto” (Souza, 2009, p. 3).

Alguns trabalhos pioneiros procuraram debater temáticas pouco abordadas e, por conseguinte, motivaram a realização de consideráveis e valiosas pesquisas acerca da relação das crenças dos professores com a motivação e com os processos pelos quais os professores e os alunos passam no processo de ensino-aprendizagem (Ferreira, 2014). A grande maioria destas pesquisas procura não só investigar de que forma as crenças interferem no processo educativo, mas também de que forma essas crenças são construídas/geridas. Além disso, o objetivo da grande maioria dessas investigações é perceber a forma como essas crenças se desenvolvem no contexto intra e extraescolar.

Apesar de, no Brasil, serem poucos os trabalhos produzidos sobre as crenças e as suas relações com o contexto educacional, alguns têm revelado uma série de discussões significativas, as quais pode-se resumir nas seguintes premissas:

a) as crenças existentes no âmbito escolar são fortes condicionantes das atitudes e posturas não só de professores e alunos, mas de todos os agentes envolvidos no processo educativo, ao mesmo tempo que essas relações são responsáveis pela criação/manutenção dessas mesmas crenças (Sadalla, 1998; Barcelos, 2006; Araújo, 2006);

b) o surgimento e a manutenção de crenças no contexto escolar efetua-se mediante a experiência que cada indivíduo adquire em contacto com outras ideias, conceitos e culturas (Viana, 1993; Barcelos, 2006) ou a partir das inter-relações entre os sujeitos escolares (Ferreira, 2014). Logo, pode-se afirmar que há uma dinâmica que faz com que essas crenças sejam administradas a partir dessas relações que se estabelecem entre os indivíduos (Dufva, 2003).

Até ao momento, os resultados obtidos por esses estudos reforçam sempre uma mesma conclusão, ou seja, uma das formas de se compreender a postura do professor e do aluno (e as relações que os dois mantêm na sala de aula) é definida a partir do estudo minucioso das suas crenças. O comportamento motivado dos alunos e professores foi objeto de estudo deste trabalho, sendo que a motivação é o resultado da consciencialização dessas crenças nos dois participantes e da compreensão do processo de condicionamento existente entre crença e motivação para a aprendizagem.

Por outro lado, compreender como essa relação ocorre no contexto escolar não é tarefa simples, considerando que na maioria das vezes essas crenças e esses processos

são invisíveis aos olhos do próprio indivíduo, exigindo do observador uma visão completa dos atos escolares, de modo que a sua análise possa englobar a grande maioria dos elementos e fatores presentes nesse processo transformacional. Hoje em dia, compreender o que se entende por crenças, bem como definir a sua natureza e características, torna-se fundamental para quem quer compreender as relações existentes entre os diversos agentes educativos (professores, alunos e outros intervenientes).

Desse modo, para se chegar à discussão e compreensão de como as crenças influenciam e são influenciadas pelas interações educativas entre professores, alunos e demais membros da comunidade escolar, é necessário completar todo um percurso concetual e reflexivo sobre a definição do conceito de “crença”, tendo em vista que, segundo Pajares (1992 cit. por Batista, 2013), esse conceito é bastante complexo devido à sua multidiversidade de denominações e às inúmeras opiniões que o tentam caracterizar.

Nesse contexto, embora se explicita as principais denominações existentes para a noção de crença, abordar-se-á aquela que mais se adequa ao *corpus* e à ideologia inerente a este trabalho, ou seja, seguindo a opinião defendida por Barcelos (2006), posteriormente explicitada noutra secção deste trabalho.

### ***1.1.1 As crenças: definição, natureza e características***

Segundo Barcelos (2007) o conceito de crença é tão antigo quanto a existência humana, uma vez que “desde que o homem começou a pensar, ele passou a acreditar em algo”. De origem latina, o termo “crença” deriva do medieval *credentia*, que por sua vez provém do verbo *credere* e caracteriza, segundo Ferreira (1986 cit. por Silva, 2007) “as opiniões adotadas com fé e convicção”. Essa “convicção”, segundo Silva (p. 237) é a força que move a crença, ou seja, é a partir da convicção e da fé que as crenças se constroem e sobre as quais elas se fundamentam. Por outro lado, essa aceção religiosa do termo crença já foi reformulada por autores que abordaram o tema “crenças” do ponto de vista semântico-linguístico e, perante o tardio reconhecimento das crenças enquanto representações organizadas para compreender o mundo e os seus objetos, é razoável dizer-se que, hoje em dia, esse termo se encontra liberto das heranças religiosas e da superstição, características advindas da era medieval.

Segundo Doron e Parot (1998 cit. por Silva, 2007) a crença pode caracterizar uma opinião (conhecimento provável do sujeito), uma crença propriamente dita (conhecimento não comprovado cientificamente) ou mesmo um saber (conhecimento comprovado cientificamente, embora não demonstrável). Por outro lado, a verdade é que, historicamente, o conceito de crença, complexo por natureza, foi “extraordinariamente diluído a ponto de serem convertidos em conhecimentos vulgares e em práticas que atentam contra a integridade e a inteligência do homem” (Rocha, 2002, p. 53). Foi apenas a partir dos avanços da ciência que os estudos sobre as crenças se desenvolveram e que as “verdades científicas” suscitadas por elas passaram a ser encaradas também como históricas, contextuais e provisórias (Doron & Parot 1998 citado por Silva, 2007).

O conceito de “crença” não é único e representa a forma de pensar de teóricos das mais variadas áreas do conhecimento. Por isso, disciplinas como a Antropologia, a Psicologia, a Sociologia e, principalmente, a Filosofia já exteriorizavam no passado as suas preocupações relativamente ao conceito de crenças e às suas interferências na vida e ação humanas. Sobre esta última disciplina, Barcelos (2004) afirma que as inquietações por parte de filósofos sobre o conceito e a natureza do termo “crenças” já são antigas, dado que eram estudadas a partir da compreensão filosófica do que seria falso e verdadeiro. Hoje em dia, pode-se destacar os trabalhos de Peirce (1877-1958) e Dewey (1933) que apresentaram conceitos iniciais de crenças partindo das suas próprias reflexões.

Peirce (2008) ao estudar a crença e a sua relação com as ações e os hábitos comportamentais humanos, definiu crença como sendo as “ideias que se alojam na mente das pessoas como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar”. Essa definição “psico-filosófica” defendida por Pierce teve origem nas suas considerações sobre o binómio crença-dúvida. Segundo o filósofo, as crenças “guiam os nossos desejos e moldam as nossas ações” e indicam que existe já estabelecido na nossa natureza um comportamento (ou hábito) que será responsável pelas nossas ações (Peirce, 2008, p. 77).

Por sua vez, Dewey (2000, p. 20) reflete sobre as crenças como uma teoria criada a partir da relação entre crença e conhecimento, ao salientar que:

As crenças cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem

como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro.

Na perspectiva de Dewey (2000) a crença ganha uma aceção influenciada pelo conhecimento científico e comprovável. Além disso, o filósofo alerta para a ideia de *dinamicidade* no conceito de crença ao propor que as mesmas estão sempre em constante mutação, a partir das interações do sujeito com o saber. Nesse ponto, o conceito de experiência ganha relevo porque, de acordo com o filósofo, são elas as responsáveis pela modificação dos conhecimentos e, por conseguinte, das crenças nas quais o sujeito deposita a sua confiança e convicção.

Barcelos (2006, p.18) ao definir o conceito de crença, procura corroborar a opinião de Dewey ao dizer que:

Crenças são uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

Para a autora, as crenças possuem duas vertentes: uma individual e outra social. A primeira diz respeito às experiências do sujeito enquanto ser que se envolve com a realidade que o cerca e as “realidades” nas quais acredita. Assim, as crenças possuem um caráter individual, pois cada sujeito se relaciona de forma particular com o que acredita, relação essa que é mediada pela experiência. A segunda defende que as crenças são o resultado de processos sociais porque são construídas e firmadas a partir das interações entre os sujeitos. Enquanto sujeito social, que se relaciona em conjunto com os seus pares, as suas opiniões, as ideias e crenças também são influenciadas, construídas e compartilhadas entre os sujeitos que o rodeiam. Desse modo, “as crenças incorporam as perspectivas sociais, pois nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais” (Barcelos, 2006, p. 114) e são modificados por elas, a partir do momento em que interagimos e modificamos as nossas experiências como sujeitos sociais.

Devido a esta multiplicidade de conceitos, optámos por selecionar a definição dada por Barcelos (2006) e explicitada acima relativamente ao que se entende como crenças. Por outro lado, é conveniente apresentarmos outros conceitos, extraídos de vários estudos sobre as crenças, que se encontram listados na tabela 1.

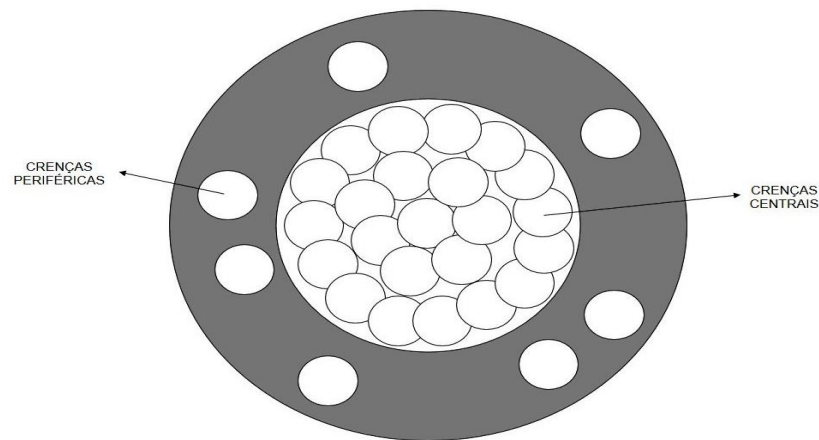
Tabela 1 -  
**Diferentes definições para as crenças**

<b>Teórico</b>	<b>Definição</b>
Souza (2009)	Crenças são teorias adquiridas pela experiência, construídas socialmente, a partir da percepção individual.
Batista (2013)	Crenças são ideias que se originam das experiências anteriores de aprendizagem e influências de fatores externos.
Lyons (2011)	Crenças são processos de interação em que os indivíduos se envolvem ao longo da vida e são completamente sujeitos a mudanças, incorporando várias perspectivas.
Assis-Peterson (2010)	Crenças são as diferentes maneiras de dar sentido ao mundo.
Coelho (2006)	Crenças são teorias implícitas e assumidas com base em opiniões, tradições e costumes, teorias que podem ser questionadas e modificadas pelo efeito de novas experiências.
Siegel (1985)	Crenças são pressupostos adquiridos de experiências prévias, construídas socialmente, a partir da percepção individual dessas experiências, que têm valor de verdade e credibilidade para guiar o pensamento e o comportamento e que são passíveis de mudança.

Olhando para as definições do termo crença, é possível fazer uma observação mais geral. Em primeiro lugar, todas as definições enfatizam que as crenças se referem as experiências adquiridas no decorrer das suas aprendizagens, na sociedade ou espaço em que o individuo conviva. Por outras palavras, parece haver um consenso entre os autores nas suas definições sobre crenças e apenas há uma explicação mais resumida que é a definição feita por Assis-Peterson (2010) que sustenta haver a partir das crenças um novo sentido para a vida do indivíduo.

Outra questão que não pode ser ignorada sobre o estudo das crenças é a sua natureza e características. A estrutura das crenças forma um sistema bastante desenvolvido, o que permite a sua identificação e o seu estudo. Segundo Rokeach (1968 cit. por Barcelos, 2007) as crenças agrupam-se em dois tipos: as crenças centrais e as periféricas. Para o autor, as centrais mais interconectadas entre si estão mais relacionadas com a identidade e com o “eu” do indivíduo, são compartilhadas com os

outros e derivam da experiência direta de cada um. Por sua vez, as crenças periféricas referem-se a crenças sobre gostos, sendo mais dispersas e sem conexão entre si. Segundo Barcelos (2007) quanto mais centrais forem as crenças, mais difícil será modificá-las, tendo em vista que elas são formadas por características mais individuais e particulares do indivíduo, ao mesmo tempo que são formadas mais cedo. Por conseguinte, mudar uma crença central significa mexer em toda a estrutura, dado que as crenças centrais mantêm uma interconexão entre elas e com as periféricas. Na figura 1, procura-se ilustrar o mecanismo criado por Rokeach (adaptado de Barcelos, 2007).



**Figura 1.** Representação da Estrutura das Crenças conforme Rokeach (1968).

Acerca deste ponto, importa destacar as palavras de Peterman (1991 cit. por Kudiess, 2005, p. 12) que, ao analisar a natureza da crença, salienta que:

[As crenças] são vistas como representações mentais integradas dentro de um esquema existente, seguindo três suposições: as crenças formam um esquema como uma rede semântica; as crenças contraditórias residem em diferentes domínios desta rede; algumas crenças são “essência” e, portanto, difíceis de mudar.

Por outro lado, existe neste sistema de crenças um processo a que Dufva (2003, p. 143) denomina de renegociação. “Ao concetualizar o termo crença, apresenta também um aspecto da sua natureza ao atestar que “o que torna as coisas mais difíceis é que as crenças também parecem estar em constante processo de renegociação”. A partir dessa ideia de Dufva, pode-se constatar que as crenças não são fixas e permanentes, podendo alterar-se a partir das experiências vividas pelos sujeitos, quer sejam positivas ou negativas.

Sobre esse aspeto, Ferreira (2014) aponta que existem fatores internos e externos que influenciam essa “renegociação” no sistema das crenças. Para a autora, os fatores externos estão ligados ao contexto de que as crenças podem sofrer influências. Os fatores internos são caracterizados por transformações no próprio sujeito, pelo que não se descarta as influências também do mundo externo. Assim, desse ponto de vista, as crenças são mutáveis e passíveis de transformações, podendo perder parcialmente o seu caráter ou, até mesmo, transformar-se completamente.

Para além disso, os estudos realizados por Barcelos (2000; 2001; 2003; 2004; 2006); Kalaja (1995); Kalaja e Barcelos (2003); Richardson (1996); Borg (2003); e Kudiess (2005) apontam a visão atual das crenças e caracterizam-nas como (cit. por Barcelos, 2006, p. 19-20):

- a) Dinâmicas e emergentes, isto é, podem ser modificáveis e transformadas a partir das interações do sujeito com o meio que o cerca; relacionam-se com o contexto que as influenciam e através do qual agem influenciando os comportamentos e as ações dos sujeitos;
- b) Experienciais, uma vez que são criadas e mantidas a partir das experiências individuais dos sujeitos em contacto com o mundo;
- c) Mediadas, atuando como instrumentos de mediação utilizados para regularização de aprendizagens e para a solução de problemas;
- d) Paradoxais e contraditórias, uma vez que, ao mesmo tempo em que são individuais, relacionam-se de forma social, ou seja, são compartilháveis;
- e) Ativas, podendo influenciar uma ação do sujeito, embora em alguns dos casos elas permaneçam como uma ideia agregada apenas ao consciente (cf. Ferreira, 2014).

Analisando a natureza das crenças e das suas características, a sua pluralidade de conceitos e significados é notável, sendo que as relações com outros campos do conhecimento dependem da observação e das ideias a respeito das diferentes perspetivas associadas a ela. Como as crenças possuem um caráter dinâmico, bem como o conhecimento é baseado na Ciência, muitas outras relações podem surgir (e estão a surgir) a partir de pesquisas e estudos mais específicos, principalmente no que toca à área da Educação.

### 1.1.2 *Abordagens ao estudo das crenças*

As crenças são como formas de pensamento co-construídas, isto é, não nascem a partir de um indivíduo isolado, único, mas surgem sob determinadas condições, muitas vezes cercadas de ideologias, considerando o indivíduo, a situação em que se encontra e as diversas interações com o outro em diferentes contextos (Perine, 2012). Elas caracterizam-se por serem pensamentos que o indivíduo tem e estão ligados às suas experiências e vivências anteriores, as quais o moldam e o constituem. São desses modos de ver e perceber o mundo, resultantes da interpretação e ressignificação das vivências, que advém o processo de atribuir e produzir sentidos, gerando efeitos variados e permitindo deslocamentos e transformações de si mesmo e da sua maneira de interpretar o mundo. Por esse motivo, as crenças são inteiramente dinâmicas e paradoxais.

Nesse contexto, existem três abordagens referenciais quanto ao estudo das crenças, de acordo com Barcelos (2001):

Tabela 2 -

**Abordagens utilizadas para o estudo das crenças (Adaptado de Perine [2012]).**

<b>Abordagem</b>	<b>Característica</b>
Normativa	As crenças são vistas como estruturas estáticas e imutáveis. O foco é apenas o levantamento de crenças e a sua análise parte de questionários fechados ou de afirmações pré-determinadas.
Metacognitiva	As crenças são vistas como conhecimento metacognitivo ou “teorias em ação”, sendo percebidas através de intenções e declarações de alunos. Entrevistas e autorrelatos foram amplamente utilizados como instrumento para coleta de dados neste período.
Contextual	As crenças são consideradas dinâmicas e socialmente construídas, observando-se uma atenção detalhada à relação entre crenças e prática. Investiga-se não somente a caracterização e a natureza das crenças, mas também as relações que podem assim surgir.

Na maioria das vezes, a abordagem realizada atualmente sobre o estudo das crenças segue as premissas da metodologia contextual. Embora alguns teóricos efetuem levantamentos normativos sobre as crenças, as novas abordagens e os desafios que se colocam atualmente no estudo desta temática e na sua relação com os sujeitos, tem

levado a que os pesquisadores utilizem diferentes métodos de recolha e análise de dados referentes às crenças. Nesse aspeto, a abordagem contextual faz-se de maior qualidade, tendo em vista uma melhor compreensão dos resultados adquiridos através da pesquisa.

Adota-se, por isso, nas pesquisas mais recentes, uma abordagem que se propõe a investigar as crenças numa perspetiva dinâmica, social e contextual, uma vez que hoje em dia compreende-se que as crenças são flexíveis e dinâmicas. As crenças estão interrelacionadas com o meio em que o indivíduo vive e fazem parte da sua experiência. No que respeita ao estudo das crenças, destaca-se, ainda, a necessidade de se possuir um contexto claro de pesquisa.

Essa importância é realçada por Alanen (2003 cit. por Perine, 2012, p. 66) quando aponta que:

As crenças não podem ser examinadas enquanto propriedades da mente do indivíduo de forma isolada (...) o desenvolvimento das crenças está ligado irrevogavelmente ao tipo de atividade e contexto no qual parecem ser construídas.

Nesse contexto, Barcelos (2004) confirma que as crenças não são apenas um conceito cognitivo, mas também social, ou seja, são confrontadas com o mundo e com os outros com os quais se convive. A mesma opinião é compartilhada por Lyons e Assis-Peterson (2011) ao afirmarem que as pesquisas mais recentes sobre crenças têm cada vez mais sublinhado a importância de serem estudadas sob uma perspetiva social, tendo em vista que:

As crenças são vistas como emergindo de processos de interação em que os indivíduos se envolvem ao longo de sua vida, e como tais elas estão sujeitas à mudança, incorporando várias perspetivas. (Lyons & Assis-Peterson, 2011, p. 147).

Portanto, a crença não surge automaticamente na cabeça do indivíduo; ela é fruto de todo um processo complexo, que ocorre num sistema de interações do indivíduo com o ambiente que o rodeia. Daí a necessidade de se compreender as crenças enquanto sistema de construção social e passível de mudança.

### ***1.1.3 O estudo das crenças na Educação***

O conceito de crença ligado à Educação surgiu na década de 80, em comparação com o seu aparecimento noutras áreas já referidas no início deste capítulo. Iniciados nesta época no exterior, os estudos que procuram relacionar o conhecimento das crenças e as suas relações com o processo educacional têm vindo, desde essa época, a crescer exponencialmente, embora não abranjam ainda todas as vertentes educacionais. As pesquisas efetuadas neste campo têm comprovado e aprofundado a ideia principal de que “as crenças podem interferir nas decisões que o professor deve tomar em sua prática, como também influenciar o aluno em sua aprendizagem” (Barcelos, 2006, p. 4).

Deste modo, as primeiras investigações relacionando as crenças com o processo de ensino-aprendizagem surgiram no campo da Linguística Aplicada (doravante, LA), especificamente no que toca ao ensino de línguas estrangeiras. Segundo Batista (2013), essa preocupação em estudar as crenças e as suas inter-relações com o contexto educacional decorre de uma mudança de paradigma ocorrida no modo como a linguagem e o seu ensino era concebida na época.

De acordo com Larsen-Freeman (1998, p. 207 cit. por Barcelos, 2004, p. 126), os discentes ocupam uma posição extremamente importante no processo de ensino-aprendizagem porque esses indivíduos são entendidos enquanto “pessoas completas com dimensões comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, experienciais, estratégicas e políticas”. Dessa forma, os alunos deixam de ser encarados como “tábuas rasas”, que, perante o conhecimento, se mostravam passivos “recebendo” apenas os conteúdos do professor. Segundo Batista (2013), esses sujeitos passaram a ser vistos como pessoas dotadas de anseios, preocupações, necessidades, expectativas, interesses, estilos de aprendizagem e estratégias, acrescentando que as crenças desenvolvidas neles e por eles devem ser “desempacotadas, a fim de tornar os aprendizes e professores independentes, críticos e reflexivos sobre como se aprende e como se ensina” (Batista, 2013).

Ainda sobre o estudo das crenças no processo de ensino-aprendizagem, é consensual para a maioria dos teóricos que hoje se debruçam sobre esta temática que um dos precursores da reflexão sobre as questões que envolvem crenças e aprendizagem foi Hosenfeld que, em 1978, utilizou a expressão “miniteorias de aprendizagem de línguas dos alunos” para se referir ao conhecimento dos alunos,

embora ainda não o tenha denominado de crenças. Após os estudos de Hosenfeld (1978), surgiram as teorias defendidas por Horwitz (1985), que criou um instrumento para recolher as crenças dos alunos e professores de forma sistemática – o Inventário de Crenças sobre Aprendizagem de Línguas<sup>1</sup>. Além destes autores, Silva (2007) aponta como um dos precursores do estudo sobre as crenças na educação o educador Shulman (1986), que tinha como objetivo das suas pesquisas descrever a vida mental do professor encarado como um agente capaz de tomar decisões, que pratica a reflexão, que possui crenças e atitudes diante das circunstâncias que o rodeiam.

Outros estudos mais recentes realizados por teóricos brasileiros mostram a influência das crenças adquiridas por alunos e professores no processo educacional. Trajano (2005) revelou numa pesquisa como as crenças influenciavam o modo como os alunos concebiam a aprendizagem e como as atitudes dos aprendizes se distorciam das suas crenças mediante fatores contextuais. Também Coelho (2005) constatou que os professores se sentem responsáveis pela aprendizagem dos seus alunos e que o programa curricular deve ser ministrado a partir de estruturas básicas. As obras de Silva (2010; 2011) trazem artigos que são verdadeiros mananciais sobre as questões que abrangem as crenças de alunos e professores e as suas influências dentro e fora do ambiente de sala de aula, o que corrobora a importância do estudo do tema em análise.

As reflexões sobre crenças que, como se viu, se encontram em constante expansão, destacam-se, sobretudo, pelas implicações que provocam no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, salienta-se a sua valiosa contribuição para o desenvolvimento de comportamentos reflexivos por parte de professores e alunos acerca das suas opiniões e posturas mediante a ação de aprender e ensinar no âmbito educativo. Entende-se que refletir sobre as crenças é, por um lado, uma atitude necessária para entender melhor como aprendem e como ensinam alunos e professores, bem como compreender de forma mais global como funcionam as relações escolares. Por outro lado, este processo é inestimável para a avaliação e a revisão de procedimentos que podem rever e realinhar os rumos do comportamento pedagógico nas salas de aula e, conseqüentemente, permitir que se observem e se modifiquem posturas para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

---

<sup>1</sup> Do inglês *Beliefs About Language Learning Inventory*, o instrumento de Horwitz ficou mais conhecido pela sigla BALLI.

## 1.2 As crenças na sala de aula

### 1.2.1 *A inter-relação entre as crenças e o ambiente de sala de aula*

No contexto deste trabalho interessam-nos, particularmente, as análises que relacionem as crenças dos professores com as suas práticas e com os resultados dos alunos.

Ao nível educativo, as crenças dos docentes motivam o seu comportamento e o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que influenciam as decisões pedagógicas e as relações que os professores desenvolvem com os seus alunos. É interessante notar como a literatura internacional, nos últimos anos, tem vindo a demonstrar a influência das crenças educacionais sobre as ações dos professores em sala de aula e sobre a aprendizagem dos alunos (Berry, 2006; Brighton, 2003; Calderhead, 1996; Warfield, Wood & Lehman, 2005).

Uma pesquisa realizada por Assor e Kaplan (2001), abordando o comportamento dos professores capaz de promover a autonomia dos alunos, evidenciou que tanto crianças quanto adolescentes distinguem diferentes tipos de autonomias influenciadas pelo comportamento do professor que realçam a sua própria autonomia de aprendizagem. Estes comportamentos manifestados pelos professores dentro da sala de aula e que promovem a autonomia dos alunos podem ser identificados como: fornecer escolha, permitir crítica e encorajar o pensamento independente, compreensão e interesse. Já os comportamentos dos professores que os alunos identificam como repressores da autonomia são: a imposição sem fundamento, as atividades descontextualizadas sem objetivo e sem interesse.

Os alunos, quando orientados para atingir as suas metas de aprendizagem, compreendem que precisam de aplicar na realização destas atividades habilidades, esforços e dedicação e acabam por obter resultados positivos. A motivação influencia os resultados de aprendizagem do aluno e o processo de interação no ambiente da sala de aula (Bzuneck, 2004; Cock & Halvari, 2001; Alderman, 2004; Reeve, 2006; Schunk, 1989).

Como já foi apontado, as crenças dos professores e alunos exercem uma grande influência nas relações pedagógicas estabelecidas dentro da sala de aula. Deste modo, percebe-se que conhecer as crenças de professores e alunos ajude inevitavelmente a compreender de que forma essas relações acontecem e de que modo elas são geridas, a

fim de garantir ou impedir a aprendizagem dos alunos. Rottava (2004) corrobora essa ideia afirmando que há sempre um conjunto de forças atuando na nossa prática de ensino, as quais ficam evidentes desde o planejamento até à execução da atividade. A autora complementa afirmando que essas forças são o que comumente se denomina por crenças. As crenças são, portanto, de enorme importância para o sucesso do aluno no que respeita ao processo de ensino-aprendizagem.

Horwitz (1988) defende que o estudo sobre as crenças ligadas ao processo de aprendizagem não tem como objetivo afirmar se elas estão ou não corretas, mas “discutir o seu impacto nas expectativas e nas estratégias de aprendizagem dos estudantes” (Vaz da Silva; Figueiredo, 2006, p. 115). Para os mesmos autores, é por intermédio das pesquisas sobre as crenças que uma pessoa pode visualizar várias instâncias onde as noções pré-concebidas sobre a aprendizagem podem, talvez, influenciar a eficácia da aprendizagem na sala de aula.

Segundo Raymond e Santos (1995 *cit.* por Paiva; Del Prette, 2009), as crenças educacionais são “ideias e convicções a respeito de temas relacionados à Educação que se revelam, conscientemente ou não, nas ações dos professores”. Por outro lado, e analisando as palavras desses autores, defende-se que não cabe só ao professor transmitir crenças no ambiente da sala de aula, mas também ao aluno, tendo em vista que ele é um coparticipante do processo de construção do conhecimento e da aprendizagem. Enquanto participante do processo pedagógico, o aluno difunde, conscientemente ou não, as suas crenças, que influenciem o seu comportamento e as suas atitudes na sala de aula.

Ainda que a literatura internacional tenha vindo nos últimos anos a estudar e a comprovar a influência das crenças sobre a postura e atitudes dos professores no ambiente da sala de aula e sobre o processo de aprendizagem dos alunos, alguns autores ressaltam a importância e a necessidade de desenvolver maiores estudos sobre essas questões no Brasil. Em Portugal, as pesquisas sobre as crenças e as suas influências no processo pedagógico têm obtido resultados semelhantes mostrando, principalmente, a “relação entre o fracasso escolar e a baixa expectativa do professor quanto ao desempenho acadêmico de seus alunos, especialmente quando estes são provenientes de classes sociais mais baixas”, como concluíram Raymond e Santos (1995 *cit.* por Paiva; Del Prette, 2009).

A título exemplificativo, considera-se uma pesquisa realizada por Martino e Boruchovith (2004) que procurava investigar o sistema de causas de professores para o

desempenho acadêmico dos estudantes e que concluiu que os professores tendiam a atribuir o fracasso escolar ao próprio aluno e à sua família e a esperar pouco sucesso dos seus alunos, manifestando uma percepção do fracasso como sendo decorrente de causas estáveis. Essas crenças estavam associadas a uma baixa expectativa de sucesso e alta de fracasso. Nesse âmbito, o que se percebe é que as crenças podem representar condições que reconhecidamente podem dificultar ou facilitar a aprendizagem (Martino & Boruchovith, 2004).

A forma como os alunos expressam as suas crenças a respeito do processo de aprendizagem é diferente da forma como os professores o fazem, tendo em vista que ambos agem de modos diferentes no âmbito da sala de aula. Com efeito, pode-se citar, com base nos trabalhos de Brindley (1984 citado por Massarollo) algumas das suposições dos alunos relativamente à aprendizagem: (1) a aprendizagem consiste em adquirir um determinado grau de conhecimento; (2) o professor é quem possui o conhecimento e não o aluno; e (3) é papel do professor transmitir o conhecimento ao aluno através de atividades. Como se pode observar, essas crenças apontadas nos estudos de Brindley podem ser compartilhadas pela grande maioria da comunidade educacional, inclusive por alguns professores, o que refuta a ideia de que, embora professor e aluno tenham, em tese, crenças diferenciadas sobre o processo educativo, algumas delas podem ser compartilhadas por ambos, devido às relações estabelecidas dentro da sala de aula, cujas crenças estão em constante fluxo.

Segundo Barcelos (2000), as crenças existentes acerca do processo de ensino-aprendizagem podem influenciar as atitudes e comportamentos de todos, e serem modificadas ao longo do tempo no sistema de crenças do indivíduo, além de serem transmitidas culturalmente e construídas socialmente através de situações de interação entre os sujeitos pedagógicos. Logo, devido ao inevitável condicionamento que as crenças efetivamente possuem nos processos de planejamento, ensino, aprendizagem e avaliação no processo pedagógico, é de extrema relevância investigar e identificar as suas origens e as diferentes formas de atuação nesses processos. Por outro lado, ao se referirem a essas crenças e teorias, os pesquisadores fazem uso de uma terminologia variada, que inclui: imagens, teorias, interpretações, perspectivas, concepções, princípios, teorias implícitas, conhecimentos, entre outras, conforme revela Reynaldi (1998).

O ato de ensinar é um processo extremamente complexo, visto que não só existem as relações entre professor e alunos no decorrer de uma aula, mas influências externas ao ambiente educacional. Os professores e alunos são seres histórico-sociais,

com ideias, perspectivas, conhecimentos acumulados e crenças, aspectos esses que sempre estarão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. A complexidade do processo pedagógico é de tal ordem que os problemas existentes no ambiente educativo não são apenas solucionados, tendo em consideração aspectos intraescolares.

Tradicionalmente, o processo pedagógico era descrito a partir das ações, comportamentos e posturas do professor na sala de aula e o seu subsequente efeito educativo sobre os alunos. Por outras palavras, o ensino era descrito em função do que o professor dizia e fazia na sala de aula. Contudo, para se compreender melhor a forma como os professores encaram as diferentes dimensões do ensino, importa examinar as crenças e os processos de pensamento interligados com as ações dos professores. Para Marques (2001), essa diversidade na visão do processo de ensino abrange três dimensões: uma cognitiva, uma afetiva e outra que diz respeito à conduta do professor. Segundo a mesma autora, essa perspectiva é baseada no facto que as “ações do professor são um reflexo do que eles sabem e acreditam e que seu conhecimento e pensamento proporcionam a base de suas ações em sala de aula” (p. 77).

Richards e Lockhart (1994 cit. por Marques, 2001) defendem a teoria segundo a qual os sistemas de crenças dos professores estão enquadrados nos objetivos, nos valores e nas crenças que eles possuem em relação ao conteúdo e processo de ensino-aprendizagem, na compreensão dos sistemas nos quais operam e atuam e nos papéis que desempenham dentro deles. Segundo a autora, estas crenças e valores conferem suporte a uma grande maioria das decisões e ações dos professores e, por isso, constituem o que se denomina por “cultura” ou abordagem de ensino (*ibidem*). Essa cultura, ainda, pode estar em constante transformação à medida que o professor vivencia novas experiências pessoais, profissionais ou, até mesmo, quando ele modifica algumas concepções e crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem.

As ideias, concepções, atitudes e comportamentos pedagógicos dos professores estão inteiramente relacionadas com as crenças e o conhecimento que estes possuem relativas ao seu trabalho e que eles, inevitavelmente, compartilham, tais como as crenças que explicam as formas mais apropriadas de atuar no seu trabalho, bem como o conhecimento que lhes permite efetivá-lo. Estar em exercício na sala de aula é, por assim dizer, externar concepções e crenças pedagógicas que, mesmo inconscientemente, estão a interagir e a influenciar as ideias, concepções e crenças dos alunos.

### *1.2.2 As crenças e as suas influências na prática pedagógica*

Conforme descrito anteriormente, o estudo sobre as crenças na Educação passou a ser considerado de imensa relevância para uma melhor compreensão da forma como se efetua o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula. Santos (2011) defende que a prática pedagógica pode ser influenciada — quando não direcionada — por crenças, destacando a necessidade de se compreender não apenas as crenças que os estudantes trazem para o ambiente da sala de aula, mas também as crenças que os docentes apresentam sobre as formas de aprender e de ensinar.

Santos (2011) defende que as crenças trazidas para o interior da sala de aula são formadas a partir das experiências que alunos e professores vivenciaram nas suas vidas perante situações de aprendizagem, sendo que, de acordo com Félix (1999, p. 48), muitas delas têm origem no exterior do ambiente escolar, partindo de “associações estabelecidas com seus hábitos e valores familiares e também com os papéis sociais que desempenham na sociedade”. Por outras palavras, a construção e a manutenção das crenças é realizada através da interação do indivíduo com elementos intra e extraescolares.

Relativamente à influência das experiências dos sujeitos na manifestação das crenças na sala de aula, cumpre destacar a ideia defendida por Barcelos (2000, p. 59) quando afirma que “as crenças são parte das nossas experiências e estão interrelacionadas com o meio em que vivemos”. Assim, observa-se que se estabelece uma relação de mudança à medida que o meio se transforma. Concordando com essa ideia, Silva (2010) destaca que essa teoria é baseada no indivíduo enquanto sujeito histórico, ideia que fortalece os conceitos de crenças disseminados pelo meio acadêmico, os quais as entendem como “socialmente (e, deste modo, também cultural e historicamente) constituídas através da interação, recíprocas, dinâmicas, possuindo uma estreita relação com a ação” ( p. 33).

Nesse sentido, torna-se evidente a influência das vivências e experiências — tanto de alunos como de professores — na construção e manutenção de crenças no ambiente da sala de aula. A autora defende que enquanto sujeitos históricos e, portanto, atuantes no processo de construção dos saberes, estamos sob constante processo de influência dos nossos valores e crenças e que influenciam os indivíduos a partir desses valores e crenças. Por sua vez, na sala de aula o processo ocorre da mesma forma: tanto professores como alunos estão em constante processo de construção de saberes, sendo

influenciados pelas crenças e influenciando os comportamentos e as atitudes dos agentes envolvidos no processo pedagógico.

No processo pedagógico, o professor transforma-se num agente de transformação desse fluxo, sobretudo naquilo que diz respeito às suas estratégias, ações pedagógicas, valores e suas próprias crenças, visto que o docente, enquanto integrante do grupo social, também sofre influências do meio ambiente e é refletor e refrator dos valores da sociedade, atribuindo-lhe significado para si e para os seus alunos. Logo, perante todos esses agentes preponderantes no processo educativo existente na sala de aula, o discente tem a oportunidade de selecionar a sua motivação e suas expectativas para se sentir (e ser) parte ativa no processo de aprendizagem, juntamente com o docente. Desse modo, a análise daquilo que existe ao redor do ambiente escolar do aluno torna-se necessária e fundamental na compreensão das suas atitudes.

A prática pedagógica do professor pode ser fundamentada e orientada com base nas crenças adquiridas por ele ao longo das suas experiências com a práxis em sala de aula ainda na sua condição de estudante ou mesmo aquando do curso inicial de formação de docentes. Para Johnson (1999 cit. por Batista, 2013), a grande maioria das crenças dos professores na formação inicial pode manifestar-se resistente a mudanças, podendo funcionar como espelhos através dos quais os alunos podem interpretar as novas informações recebidas durante a sua formação, direcionando os seus posicionamentos e metodologias perante o ensino.

Por outras palavras, isso significa que o professor exerce uma ampla influência e atua como um formador e (des)construtor das crenças dos seus alunos. Enquanto sujeito atuante no ambiente de sala de aula, o professor, com as suas concepções, história, valores e crenças, vai lapidando o pensamento do aluno, conforme o seu comportamento, postura e atitude na sala de aula diante das situações educativas. O aluno, por sua vez, enquanto sujeito do processo educativo, vai transformando as suas formas de pensar ao mesmo tempo que vai construindo, concomitantemente, as suas experiências e vivências na sala de aula.

Segundo Van Fleet (1979 cit. por Oliveira, 2004), os professores adquirem conhecimentos e crenças sobre o ensino com base em três processos: a aculturação, a educação e a escolarização. O processo de *aculturação* está relacionado com a aprendizagem que ocorre quando o sujeito ainda é estudante e aqui pode ser observado o grande número de professores que transmitem, às vezes, de forma inconsciente, as

suas ideias e crenças sobre como se deve ensinar. Nesse sentido, o aluno vai absorvendo ou excluindo atitudes e crenças com as quais está em contacto mediante a sua própria seleção daquilo que considera adequado ou não. Já o processo de *educação* refere-se à aprendizagem que se obtém por meio da interação com outros profissionais de ensino dentro do próprio processo de ensinar. Esse processo acontece dentro da própria escola através das formações *in loco* juntamente com colegas já profissionais; sendo que ali existe uma troca satisfatória de informações e, mesmo inconscientemente, de valores e crenças. Já o terceiro processo, o da *escolarização*, diz respeito às experiências em instituições de ensino que fornecem aos professores os conhecimentos teóricos, didáticos e pedagógicos sobre o ensino. É nesse terceiro momento que se faz presente o papel das instituições de formação de professores.

### **1.3 As crenças dos sujeitos escolares**

#### **1.3.1 As crenças dos professores**

No âmbito educativo, as crenças são consideradas como um dos principais condicionantes que atuam na dinâmica da sala de aula. Nesse contexto, os professores são um dos principais agentes influenciados pelas suas crenças que, por sua vez, são o reflexo dos seus valores pessoais, concebidas essas construídas ao longo do tempo através das interações que mantêm com o meio em que vivem. De acordo com Souza (2009, p. 5), os professores têm tendência para “recuperar suas experiências da época na qual eram alunos e construir seus conhecimentos e sua prática de ensino com base nessas lembranças”. A mesma opinião é partilhada por Johnson (1994), quando este afirma que as crenças dos professores advêm das imagens que eles possuem das suas próprias experiências de aprendizagem, das imagens que eles têm como professores e dos seus formadores, que servem como modelo para a sua prática institucional. Logo, consideram-se as crenças como uma razão importante para a reflexão, tendo como foco a melhoria da prática dos professores e a preparação de programas curriculares mais contextualizados e que possam construir um sujeito ativo e crítico diante do seu tempo, construindo e modificando as questões histórico-sociais à sua volta.

Dessa relação de influência da qual o professor faz parte, é extremamente importante que este possa refletir constantemente sobre a sua prática de sala de aula, de modo a que possa explicitar e, conseqüentemente, conhecer os seus sistemas de crenças,

visto que elas são uma das principais responsáveis pelas suas posturas e comportamento no aspeto educativo. Sobre isso, cumpre citar as palavras de Kudies (2005, p. 41) quando afirma que a “reflexão [do professor] sobre o ensino tem-se tornado uma peça essencial na educação deste, uma vez que ele deve considerar as pressuposições e as suas crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem”.

Da mesma forma, Bartlett (1990, p. 212), ao tecer considerações a respeito da importância da prática reflexiva do professor na tentativa de enxergar e reconhecer as suas crenças, advoga que “ao nos tornarmos reflexivos, somos forçados a adotar uma atitude crítica de nós mesmos como professores individuais de segunda língua, desafiando nossas visões pessoais sobre o ensino”.

Outros teóricos, como Batista (2013) e Silva (2007), também defendem que a prática reflexiva deve ser uma constante na rotina docente, tendo em vista que é a partir dela que os professores se podem autoconhecer e refletir sobre a sua práxis, procurando pontos que precisam de ser ajustados a fim de melhorar a sua prática pedagógica. Desse modo, para entender o processo de ensino-aprendizagem é preciso conhecer os professores e o que eles sabem sobre a forma de ensinar, o que pensam acerca do desenvolvimento do seu trabalho e de que modo os seus conhecimentos e processos de pensamento são apreendidos através da educação formal de professor e da sua experiência de trabalho, ajudando-os a moldar práticas de ensino mais eficientes.

Autores como Batista (2013) e Silva (2007) asseveram que o estudo sobre as crenças dos professores deve ser alvo de interesse, principalmente por parte das instituições de ensino superior, responsáveis por preparar o professor para atuar no ensino. Isso porque, analisando os cursos superiores tradicionais, nota-se com bastante clareza que os futuros professores regressam às salas de aula, depois de licenciados, com as mesmas concepções de ensino, aprendizagem, planeamento e avaliação de quando eram alunos dos ensinos fundamental e médio. Essa realidade, pelo menos no Brasil, torna-se preocupante porque isso quer dizer que, ao entrarem nas salas de aula, os profissionais de Educação parecem sustentar o seu ensino nas suas experiências anteriores – crenças –, sem que tenham refletido a respeito delas. Por outras palavras, os cursos de formação de professores não conseguem mudar as crenças dos docentes, uma vez que estão enraizados no paradigma da racionalidade técnica, na qual os futuros professores são meros aplicadores de teorias produzidas nas universidades.

Dessa constatação, podem ser extraídas duas consequências drásticas para a práxis pedagógica: a primeira, cuja origem recai na formação do professor manifesta-

se, no final de um curso superior, em que um profissional é incapaz de refletir sobre a sua própria prática escolar. Um professor que não avalia o seu trabalho e a sua prática enquanto docente não detém condições satisfatórias para realizar um bom trabalho, pois ele acredita que tudo o que faz na sala de aula é correto, estando os alunos a aprender ou não. A segunda consequência está ligada ao próprio processo de ensino-aprendizagem e ao perfil de aluno que está sendo formado pelo professor que não reflete sobre a sua prática. O professor que não tem na sua rotina diária a prática da reflexão transforma-se, usando as palavras de Batista (*idem*, p. 100), num “mero aplicador da teoria produzida por pesquisadores externos”, não exercitando em si nem nos alunos, a prática do raciocínio e da criatividade na tentativa de refletir sobre as questões histórico-sociais que surgem no percurso da sua prática.

Willians e Burden (1997, p. 39) também defendem que os professores são totalmente influenciados pelas suas crenças, que por sua vez estão intimamente ligadas aos seus valores, às suas concepções do mundo e do papel que desempenham, interagindo com o outro. Os autores consideram igualmente importante que os professores reflitam sobre as suas próprias ações para “explicitar seus sistemas de crenças, visto que estas irão afetar tudo aquilo que fazem em sala de aula” (p. 39). Garbuio (2006) também compartilha dessa opinião, quando refere que, além de os cursos universitários realizarem um levantamento sobre as crenças dos professores, é necessário incutir a prática reflexiva sobre estas e sobre a sua influência na sua prática, pois elas são importantes na condução das suas ações na sala de aula.

Ao ter em consideração algumas pesquisas que revelam a existência de lacunas e problemas entre a teoria e a prática nos cursos superiores, especialmente pela ausência de currículos que deem oportunidade aos futuros professores e vivências da prática docente desde o início da sua graduação, além de espaços que promovam reflexões críticas, convém repensar as estruturas dos cursos de formação inicial de professores para que se possam encontrar alternativas e formas de estreitar o diálogo entre a complexa relação teoria/prática.

Cavalcanti (1999), de igual modo, defende a necessidade de se criar uma prática reflexiva universitária nos cursos de formação inicial, destacando que “o olhar reflexivo sobre a prática deveria começar na licenciatura (e até antes da licenciatura) para que o profissional possa engajar em sua formação continuada” (p. 181). A necessidade de se educarem professores mais crítico-reflexivos surgiu, segundo Roseira e Coradim (2014), devido às várias investigações académicas que têm mostrado que muitos

professores começam a lecionar nas salas de aula com reduzidas “experiências didático-pedagógicas”, e também com crenças cuja influência não desenvolve a competência profissional/intelectual dos seus alunos. Além disso, as autoras ressaltam que nos programas de educação inicial não devem existir apenas momentos de reflexão, mas é de suma importância que os “educadores de professores reconheçam as suas próprias crenças e as crenças dos seus alunos, para que consigam formar profissionais mais críticos, reflexivos e questionadores” (p. 4).

A partir da discussão exposta acima, duas consequências podem ser extraídas da aplicação dessas questões. A primeira delas recai sobre o processo de formação do professor, que, ciente das suas crenças, valores e ideologias, possui uma maior liberdade e conhecimento teórico/prático para trabalhar com os seus alunos de forma crítica e participativa. Esta postura, desenvolvida nas universidades, é fundamental para que o estudante realize a sua prática com maior segurança e eficiência. Quanto à segunda, ela recai na própria postura dos alunos enquanto seres influenciados pelas atitudes e comportamentos do professor. Um docente que saiba, com segurança, ministrar os seus conteúdos de forma crítico-reflexiva tem a possibilidade de *construir* nos seus alunos o pensamento criativo, a técnica para a resolução de problemas, desenvolver melhor a humanidade, além de desenvolver competências fundamentais para que o aluno possa compreender o mundo que o rodeia e de criar ferramentas para a sua inter-relação com as pessoas à sua volta.

Sendo assim, a ideia de pesquisar sobre as crenças dos professores no processo de formação inicial de docentes constitui uma forma de se compreender melhor as suas ações. Um estudo realizado por Mansfield e Valet (2013) mostrou que as crenças iniciais dos professores sobre a sala de aula, poderá ser expandida através do engajamento nas atividades de aprendizagem colaborativa. Dessa forma, corroboramos a ideia de Barcelos (2004) quando a autora enfatiza a importância de os alunos terem oportunidades de analisar o processo de ensino, o que eles consideram prejudicial e negativo no seu processo de formação inicial de docência, bem como questionar não só as suas crenças, mas as crenças de um modo geral sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Sob outra vertente, diversos pesquisadores têm estudado e confirmado a estabilidade das crenças nos professores. Para alguns deles, como Richards e Lockhart (1994) e Tillema (1994), as crenças que os indivíduos trazem para o curso de formação de professores e para o início da vida docente são muito fortes e dificilmente

modificáveis, tendo em vista a característica de que algumas delas são difíceis de se transformar. Tillema (1994), por exemplo, afirma que a eficácia da formação de professores está condicionada à correspondência entre as crenças preexistentes e os conhecimentos que a formação discute.

Seguindo essa linha de pensamento, o autor Mansfield (2014) sublinha que “(...) the findings of this study support the notion that pre-service teacher beliefs about classroom motivation can be developed through structured activities grounded in a social constructivist approach to teaching and learning.” De igual modo, Tillema (1994) conclui que quanto maior for a inter-relação entre as crenças e o conhecimento trabalhado na formação inicial do professor, a aprendizagem tem mais oportunidades de ocorrer. Isso fica mais evidente quando, no processo de formação do professor, ele faz uso das suas crenças, descobrindo-as e consciencializando-se delas para as aliar ao conteúdo a ser debatido e refletido no ambiente acadêmico.

Embora o estudo da estabilidade das crenças esteja ainda nas suas primeiras considerações e hipóteses, muitos trabalhos já comprovam que algumas crenças não podem ser modificadas, principalmente quando elas estão relacionadas com a formação inicial do docente. Peacock (2001), na sua pesquisa sobre a mudança de crenças em professores de inglês na Universidade de Hong Kong, descobriu que, ao contrário do que esperava, as crenças “inadequadas” desses professores, após três anos de instrução sobre a aprendizagem de línguas, foram pouco modificadas. Fica claro através da pesquisa de Peacock (2001) que nem todas as crenças dos professores são modificáveis, porque boa parte delas são criadas/reformuladas na sua formação inicial, perpetuando-se na sua prática e influenciando o seu comportamento e as atitudes de seus alunos.

Nesse sentido, convém apontar as palavras de Rodrigues (2012) que, ao retomar as ideias de Barcelos (2004) sobre a natureza modificável das crenças, aponta que “as crenças podem mudar com o tempo e de acordo com as perspectivas adotadas por uma sociedade que pensa e age segundo o contexto em que está inserida. Elas podem influenciar as ações, assim como as ações podem influenciar as crenças” (p. 84).

Por outro lado, contrapondo Tillema (1994) e Peacock (2001), outros pesquisadores como Borg (1998) sugerem que as crenças dos professores possuem uma natureza modificável, isto é, elas se transformam a partir da formação inicial. No seu estudo sobre o processo pedagógico dos professores, Borg (1998) identificou que a professora analisada era profundamente influenciada pela sua primeira formação docente. Assim, pode-se concluir que o curso de formação em que a professora

participou teve grande impacto na sua prática docente. O impacto na prática da professora que Borg (1998) estudou foi tão intenso que as antigas crenças sobre o valor do ensino explícito da professora se desestabilizaram. Borg (1998) atribui este resultado a fatores como a intensidade do curso e a relação existente entre a professora-sujeito e os formadores e a novidade do conhecimento.

O que se pode perceber, a partir dos estudos relacionados sobre a estabilidade (ou não) das crenças de professores, é que as crenças docentes podem ser transformadas à medida que o professor vai vivenciando experiências significativas na sua trajetória acadêmico-profissional. Quanto mais significativas forem as experiências dos professores em formação inicial, mas elas têm chances de serem modificadas, ao passo que quanto menos significativas forem mais dificuldade há de serem modificadas. Destaca-se que essas vivências experimentadas pelos professores, que por sua vez podem provocar uma modificação de crenças, geralmente ocorrem a partir da prática de reflexão desses professores. Como já foi dito, ao refletir sobre a sua prática, o professor acaba por reconhecer as suas crenças e a perceber aquelas que precisam ser modificadas ou não para a melhoria de sua práxis pedagógica. Nesse sentido, o professor-formador tem um papel fundamental: identificar as crenças desses professores e procurar meios de fazê-las serem reconhecidas pelos seus alunos para terem a oportunidade de serem transformadas.

Dessa forma, os estudos existentes não têm demonstrado resultados unânimes a respeito da estabilidade ou não das crenças. Enquanto alguns pesquisadores afirmam que o “sistema de crenças” do professor é dificilmente modificável, outros consideram que ele pode ser influenciado por novos conhecimentos, adquiridos ao longo da sua formação inicial. Sendo assim, há uma inevitável necessidade de realizar novos estudos em contextos diferenciados para que se examine a natureza e o comportamento das crenças nesses contextos. Parte-se do pressuposto, nesse sentido, que as pesquisas realizadas visando o estudo das alterações das crenças diante de certos contextos, pode contribuir para a reformulação de práticas acadêmicas específicas, visando a mudança de crenças no futuro professor a partir da prática da reflexão. Isso porque a estabilidade do sistema de crenças do professor tem sido atribuída à influência de crenças que os professores trazem para os cursos de formação. Elas têm-se mostrado tão fortes que, ao investigá-las, pode-se estar a entrar num portal para o entendimento das práticas dos professores.

Almeida Filho (1993) alerta para o facto de o professor que deseja realizar uma prática constante de reflexão sobre o seu trabalho necessitar de “desenvolver uma competência aplicada” (p. 21), entendida como a competência que procura capacitar o professor a ensinar de acordo com o que ele sabe conscientemente, de modo que ele explique porque ensina daquela forma, com base em que ideologias e porque obtém os resultados que obtém. Para se chegar ao nível mais alto de compreensão da sua prática como professor, o docente precisa de desenvolver um sentido crítico e uma competência capaz e fazê-lo compreender os seus deveres enquanto professor, os seus direitos e, principalmente, conhecer profundamente as técnicas que serão utilizadas para realizar o ato pedagógico.

O autor acredita ainda que só através do desenvolvimento dessa competência o professor terá a oportunidade de ter consciência das suas próprias crenças, valores, concepções e comportamentos que, certamente, interferem no processo de ensino na sala de aula. A construção e o desenvolvimento dessa competência, no entanto, não é realizada nas condições em que se encontram o sistema de formação atual, que não procura valorizar os conhecimentos prévios, os valores, as crenças e os pensamentos dos docentes. O primeiro passo, então, para se criar uma “cultura de reflexão” é propiciar esse momento para o futuro professor. Dessa forma, conhecedor de si mesmo como pessoa e como profissional, o professor terá mais capacidade de compreender a sua prática e compreender como o processo de ensino-aprendizagem é complexo, porém realizável com responsabilidade, empenho e dedicação.

Na posse dessa competência autoperceptiva, o professor possui instrumentos mais satisfatórios para trabalhar na sala de aula, a partir das suas concepções e crenças, da mesma forma que os alunos, visto que esses elementos são formados no seio do processo educativo. Kudiess (2005), na sua pesquisa sobre o professor e o ensino de língua estrangeira, destaca três aspetos importantíssimos que se colocam em destaque na formação de crenças no professor. O primeiro deles refere-se à experiência do professor enquanto aluno, isto é, durante o período em que o futuro professor era aluno, as experiências por ele vivenciadas formam um complexo conjunto de sensações e sentimentos que são responsáveis pela formação das suas crenças. O segundo aspeto está ligado à formação do professor, entendida pela autora como uma fonte de crenças, porque o professor nesse momento está entrando em contacto com saberes mais específicos, o que também vai moldando e transformando as suas crenças antigas em crenças mais atualizadas ou totalmente reformuladas. O terceiro aspeto refere-se à

própria experiência pessoal do professor. Durante toda a sua vida, o professor esteve a interagir socialmente, acumulando, renovando, transformando e substituindo ideias, opiniões, crenças, valores e pensamentos à medida que ia conhecendo novas pessoas, visitando novos lugares, enfim, interagindo com as pessoas e com o mundo.

Torna-se inevitável evidenciar que as crenças dos professores em relação ao processo de ensino e aprendizagem garantem uma melhor percepção do fazer pedagógico, o qual é fundamentado pelas suas próprias crenças, pressuposições e conhecimentos. É importante entender também que as relações existentes entre as crenças e o conhecimento do professor (crenças sobre a sala de aula, sobre os alunos, sobre a escola e a comunidade escolar como um todo) estão inteiramente ligadas à sua prática reflexiva, cujo conhecimento parte das suas perspectivas sobre o que é a Educação, o que é ensinar, o que é aprender etc. Compreender como as crenças têm efeito no comportamento do professor na sala de aula, nas suas atitudes e decisões, influenciando até mesmo os alunos nas suas opiniões e na construção das suas próprias crenças, é fundamental para que se procurem alternativas viáveis e eficientes para um fazer pedagógico mais crítico e mais transformador.

### ***1.3.2 As crenças dos alunos***

Já se discutiu neste capítulo como professores e alunos possuem crenças e que elas podem ou não estar relacionadas entre si. O comportamento do professor, influenciado inconscientemente pelas suas crenças e valores, influencia, inconscientemente, as crenças e os valores dos alunos, criando uma rede de relações que vão fundamentar e sustentar a práxis pedagógica. Richards e Lockhart (1996, p. 52 cit. por Kazue, 2013) referem que as crenças são muito mais abordadas do ponto de vista do professor. As investigações argumentam que, por mais que a aprendizagem do aluno seja o objetivo do ensino, para se ter uma compreensão essencial sobre esse processo de aprendizagem é necessário investigar também os discentes, que por sua vez “trazem suas próprias crenças, atitudes e metas que influenciam a forma como eles aprendem” (p. 8).

Não importa apenas investigar as crenças dos professores. Também a investigação das crenças dos discentes em relação ao processo de aprendizagem se faz necessária e tal ficou mais evidente a partir das novas teorizações que o advento da abordagem comunicativa na sala de aula veio revelar. O aluno, antes considerado como

elemento passivo no processo de ensino-aprendizagem, passou a ser o foco do ato pedagógico e pode, com essa nova postura por parte da escola, demonstrar os seus anseios e inquietações, além de exprimir as suas opiniões e ideias que acabaram por contribuir para a melhoria do ensino. Assim sendo, a partir do momento em que o aluno também age enquanto participante do processo de ensino e aprendizagem, outros elementos ganham relevo e ocorrem novas inter-relações. Convém destacar que essa mudança de foco não aconteceu abruptamente, mas foi o resultado de um longo processo. A consequência dessa atitude, no entanto, permanece em mutação, pois modificar posturas educacionais, as quais caracterizaram todo o sistema educativo de longos anos, é um trabalho árduo e persistente.

Kazue (2013) confirma a ideia de que as crenças, valores e concepções dos alunos podem ser influenciadas pelo contexto social que, por sua vez, afetam o posicionamento do aprendiz em relação a várias questões associadas à aprendizagem. Richards e Lockhart afirmam que essa influência que os alunos recebem é capaz de modificar a sua motivação para aprender, as suas expectativas sobre aprendizagem, as suas opiniões sobre o professor e sobre o sistema da escola. Os autores, portanto, veem as crenças que os aprendizes carregam como mitos, lendas e opiniões a respeito da natureza do ensino, do comportamento adequado numa sala de aula, da metodologia utilizada pelo professor, das relações que são estabelecidas na escola, do próprio aprendiz e das suas metas. Consequentemente, se se olhar para o aumento exponencial da quantidade de estudos acerca das crenças dos aprendizes e para o estudo feito por Richards e Lockhart (*ibidem*), é possível observar que os estudos apontam a importância das crenças dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

A partir dessa nova ideia do que é hoje um aluno, o aprendiz é visto como um ser integral, isto é, com infinitas competências que, por sua vez, abarcam todas as dimensões: comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, políticas, etc. Por outras palavras, ele é tido como um sujeito humano, com valores, ideias e crenças, capaz de pensar sobre o mundo que o rodeia, de criar novas formas e estratégias de apreender e de encetar tarefas que exigem conhecimentos complexos. Nesse mesmo sentido, o professor torna-se o principal responsável pelo desenvolvimento desses comportamentos e competências, de modo a tornar o aluno num ser autónomo na sala de aula e fora dela. Para isso, no entanto, o professor precisa de reconhecer que ele já não é o principal responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, mas que esse mesmo processo se constrói a partir de uma inter-relação pedagógica. Do mesmo modo,

é o professor e o aluno, a partir das interações e acordos estabelecidos entre si, que são corresponsáveis pela (re)criação e manutenção do conhecimento, na medida em que o aluno se vai transformando em sujeito ativo no processo de aprender.

Sobre esse ponto, Lima (2005 cit. por Nascimento, 2007) assevera que "o professor exerce um papel ativo em sala de aula, e somente ele tem a contribuir de forma unidirecional para o desenvolvimento do aluno" (p. 27).

Os estudos sobre crenças, por sua vez, têm procurado focalizar os aprendizes como sendo também seres que possuem uma prática reflexiva, que interagem com o contexto das suas aprendizagens. As crenças são, portanto, mais uma ferramenta de estudo que pode auxiliar o professor-pesquisador na compreensão de aspetos tanto facilitadores como inibidores da aprendizagem, como por exemplo: a motivação, a personalidade e o estilo de aprendizagem dos alunos, entre outros. As crenças dos aprendizes, da mesma forma que as dos professores, são variáveis e os alunos costumam trazer para a sala de aula um conjunto de experiências, expectativas e crenças sobre a aprendizagem que podem exercer grande influência em relação ao seu comportamento, à sua motivação, às suas percepções sobre o que é fácil ou difícil em determinado conteúdo, sobre a escolha de estratégias de aprendizagem e os resultados da mesma (Nascimento, 2007).

Analisando Mantle-Bromley (1995) pode-se concluir que as crenças e as expectativas dos alunos podem ser prejudicadas caso o professor não as leve em consideração no processo de ensino-aprendizagem. Com efeito, é indispensável que o professor conheça as crenças, valores e expectativas dos seus alunos antes de realizar o seu trabalho, de modo que, na posse desse conhecimento, ele possa estar a fazer um trabalho mais significativo. Trata-se, portanto, de um trabalho pedagógico que leve em consideração os anseios dos alunos. Ao fazê-lo, tem mais possibilidades de acertar, tendo em vista que o processo de interação ocorrido na sala entre docente e discente acontece de modo mais íntimo, diminuindo as barreiras da desconfiança e da descredibilidade.

Nascimento (2007) aponta que outro aspeto a ser considerado no estudo das crenças dos aprendizes é o facto de que as crenças são verdades incontestáveis. Dito de outro modo, as crenças não admitem juízos de valor porque elas representam a verdade para aqueles que as possuem. Nesse aspeto, reforça-se a importância de o professor reconhecer e respeitar como legítimas as crenças dos seus alunos. Desse modo, o mais importante não é que os professores direcionem as crenças dos aprendizes para que as

oportunidades de sucesso no processo de aprendizagem sejam maiores, mas que eles “estejam cientes de que suas crenças podem ser diferentes, e até mesmo inúteis para os aprendizes” (*ibidem*). A autora ainda propõe uma forma para que as divergências entre as crenças entre professores e alunos sejam amenizadas. Para ela, a prática da reflexão sobre o porquê dessas crenças dos docentes e discentes, seria ideal para que se cumpram as atividades de reconhecimento das crenças e a compreensão de que elas são diferentes para cada indivíduo e ainda, que elas compõem a característica pessoal de cada um. Além disso, através dessa reflexão e consequente discussão, pode-se fomentar a troca de experiências entre os indivíduos, contribuindo para a construção do processo de ensino e aprendizagem.

Como se pode concluir das palavras de Nascimento (2007), o aluno também é um indivíduo carregado de crenças, pensamentos esses que muitas vezes não são levados em conta pelo professor como forma de repensar a sua prática pedagógica. Um ponto que se destaca nas palavras da autora é o caráter crítico que os alunos possuem sobre o que seja um ensino eficaz ou não; essa característica pode possibilitar aos docentes muitas informações a respeito das crenças dos alunos sobre as perspectivas relativamente a uma aula considerada satisfatória, que procure desenvolver (ou não) as competências específicas dos alunos.

Nisso está a ideia de que tanto os discentes quanto os professores trazem para a sala de aula crenças que resultam das suas experiências pessoais. Todavia, é justamente a possibilidade de divergências existentes entre as crenças dos professores e alunos nos contextos das salas de aula que confere oportunidade ao professor e aos aprendizes de questionarem as suas próprias crenças e as dos demais, promovendo uma reflexão em todos os sujeitos sobre quais são facilitadoras ou inibidoras da aprendizagem. Por meio da existência de várias crenças encontradas na sala de aula, o grupo pode discernir quais as que possuem alguma fundamentação real e quais as que podem (ou devem) ser modificadas. É nesse espaço que o professor ganha relevância no reconhecimento das crenças dos seus alunos e no trabalho com elas para uma (re)interpretação a partir da ação reflexiva provocada por essa análise.

Em pesquisas realizadas por Barcelos (1999) com aprendizes no contexto da sala de aula, a autora conseguiu descobrir que quando os aprendizes afirmam que o ideal para sua aprendizagem eficiente não está de acordo com as crenças do professor, eles acabam por concluir que o professor não possui uma boa metodologia e, portanto, não é um bom professor. Quando a situação contrária acontece, isto é, quando as

crenças do professor estão em sintonia com as do aprendiz, ele crê que finalmente encontrou o professor ideal. Com efeito, muitos alunos possuem o comportamento de culpar os professores, a metodologia do professor ou os materiais didáticos pelo seu insucesso na aprendizagem. Na verdade, por outro lado, muitos dos problemas existentes no processo de ensino-aprendizagem têm origem nas crenças dos próprios aprendizes. Barcelos (1995) também abordou esse problema na sua obra ao afirmar que caso tais crenças não sejam esclarecidas a tempo, é provável que a aprendizagem do aluno seja insatisfatória.

Sobre esse aspeto, convém destacar as ideias de Larsen-Freeman (1998), ao considerar que uma investigação sobre o que os alunos sabem ou acreditam, deve envolver as suas experiências e ações, as suas interpretações dessas experiências, o contexto social, e a forma como ele molda as suas experiências e as suas crenças para lidar com a tarefa complexa de aprender. Para Barcelos (1999), a experiência anterior de aprendizagem exerce um papel crucial tanto no desenvolvimento de crenças quanto na percepção que o aluno tem de si mesmo. Por isso, há a necessidade de explorar melhor as crenças dos alunos e de os ajudar a se consciencializarem sobre elas, já que podem ser prejudiciais para a sua aprendizagem.

Erickson (1986), por sua vez, preocupa-se com o facto de que quando os alunos se comportam de uma forma diferente das expectativas pedagógicas do professor, esse comportamento pode causar atritos na interação entre eles, pois os professores podem ver como frustrante ou desmotivador o facto de o seu aprendiz não agir de acordo com as suas expectativas pedagógicas. Apesar de verificar essa possível dificuldade na interação entre professor e aluno, Lima (2005) defende que não vê como necessário que o professor molde ou direcione as crenças dos alunos para obter sucesso no processo de ensino e aprendizagem, mas considera importante que o professor esteja consciente de que o seu sistema de crenças pode não ser válido para os alunos. Daí a importância dessa consciência – o respeito pelas crenças e valores do aluno.

Ainda sobre esse aspeto, Barcelos (2004) afirma que essas divergências entre as crenças do professor e as dos alunos são necessárias para o processo de ensino-aprendizagem e podem até ser positivas, uma vez que podem dar margem para o processo de reflexão por parte dos sujeitos pedagógicos, com o intuito de aumentar as suas oportunidades de sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Mais uma vez, Richards e Lockhart (1994) afirmam que as diferenças entre as crenças do professor e as dos alunos podem fazer com que estes desvalorizem uma atividade proposta pelo

professor e assim prejudicar o processo. Sobre isso, Lima (2005) pontua que tais divergências entre as crenças fazem com que o professor deixe de satisfazer uma atividade esperada pelo aluno.

As reflexões propostas por Barcelos são interessantes ao passo que o processo tem a possibilidade de trabalhar com as ideias e pensamentos dos alunos sobre as crenças que se diferenciam das do professor. Ao mesmo tempo, é sabido que provocar esse momento com os alunos é uma tarefa complexa, que exige do profissional um bom planejamento e gestão do processo caso o confronto entre suas crenças e as dos alunos possa causar atrito na sala de aula. Assim, o professor deve ter muito bom senso ao propor atividades ou reflexões em que os alunos possam estar a confrontar as suas crenças, de modo a não prejudicar o processo pedagógico.

Richards e Lockhart confirmam que “as crenças dos alunos são influenciadas pelo contexto social da aprendizagem e podem influenciar ambas as atitudes em relação à língua propriamente dita, como também a aprendizagem da língua no geral” (p. 52). As crenças dos alunos, portanto, podem influenciar a sua motivação para aprender, as suas expectativas em relação à matéria, as suas percepções sobre a capacidade de aprender determinado conteúdo ou as estratégias de aprendizagem. Segundo Souza (2009), as relações entre as crenças dos alunos e as suas estratégias de aprendizagem foram discutidas no trabalho de Piteli (2006), sugerindo que as atitudes e as crenças dos professores têm efeito sobre as estratégias dos aprendizes, sendo que essas atitudes e as crenças podem gerar falta de harmonia entre as mesmas. Ainda segundo Barcelos (1999), a consciência do professor sobre as crenças dos aprendizes pode auxiliar na compreensão das suas frustrações e dificuldades, permitindo aos docentes a elaboração de um planejamento mais efetivo com os seus alunos visando a aprendizagem. Percebe-se que as crenças dos professores e dos alunos estão intimamente ligadas à motivação de ambos, seja para aprender ou para ensinar. Assim, é dever do professor perceber esses aspectos para que este possa agir com o intuito de melhorar o processo de ensino.

As causas da existência das crenças nos aprendizes podem ser diversas. No entanto, muitas obras de vários teóricos (cf. Barcelos, 1999; Wenden, 1986) têm demonstrado que a experiência anterior pode ser a responsável pela criação das mais diversas crenças nos alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem, bem como pelo seu papel nesse processo. Outras pesquisas, como a de Brick (1991), procuraram demonstrar como a influência de culturas diferentes das do sujeito é condicionadora para a criação e manutenção de crenças no indivíduo. Dessas pesquisas levantadas, um

fator é destacado em todas elas: a importância do professor em todo o processo de conscientização das crenças dos estudantes. As mesmas pesquisas apontadas acima também confirmaram que quando as crenças dos professores divergem das crenças dos alunos, o ato pedagógico sofre consequências drásticas que podem dificultar ou mesmo impedir a aprendizagem.

Além disso, várias pesquisas também têm demonstrado que algumas das crenças dos aprendizes sobre si mesmos podem influenciar as oportunidades de aprendizagem que surgem. Um sujeito que não acredita ser capaz de aprender determinado conteúdo, por exemplo, dificilmente será bem-sucedido nesse conteúdo. Nesse caso, uma das explicações para isso seria uma experiência negativa que o indivíduo teve no tocante a esse conteúdo, que não teria ocorrido caso as condições para a aprendizagem tivessem sido as apropriadas. O papel do professor de identificar essas problemáticas torna-se fundamental para que o processo pedagógico ocorra sem muitos problemas. Não se pode afirmar com exatidão o que pode acontecer no processo de aprendizagem, mas as crenças dos alunos podem certamente influenciar a tomada de decisão do professor por uma ou outra estratégia de aprendizagem, que pode, por conseguinte, influenciar o desenvolvimento de atividades que visem desenvolver um comportamento mais autônomo e o desenvolvimento de competências para que o aprendiz possa resolver os problemas que o cercam.

## **1.4 As crenças como fator de motivação para a aprendizagem**

### ***1.4.1 As relações entre crenças e motivação***

Seguindo a mesma linha de estudo sobre crenças e motivação, têm-se desenvolvido muitos trabalhos que investigam as relações existentes entre as crenças e o fator motivação no processo de aprendizagem, como são exemplo os de Guimarães, Bzuneck e Borichovitch (2003), Hagger, Chatzisarantis e Harris (2006), Reeve, Deci e Ryan (2004) e Ryan e Deci (2006). Com efeito, é sabido a grande influência que a motivação tem sobre a aprendizagem e como o seu desenvolvimento é complexo e, muitas vezes, não duradouro. Nesse sentido, o professor ganha espaço como um dos principais agentes escolares responsáveis pelo desenvolvimento da motivação nos seus alunos, o que conseqüentemente exige também um professor motivado e apto para realizar o trabalho. No entanto, a missão de motivar os alunos esbarra na questão das

suas crenças, as quais, como se viu, possuem grande influência não só na motivação do aluno para aprender, mas condicionam outros campos importantíssimos e indispensáveis para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem. Conhecer essa relação, portanto, faz-se necessário à medida que é através dela que o professor pode encontrar caminhos para realizar o seu trabalho.

De acordo com Goya *et al.* (2008), a motivação é uma dinâmica que se constrói, ou seja, não é algo diretamente observável, mas uma “entidade ‘construída’ pelos psicólogos para explicar a ocorrência dos comportamentos humanos” (p. 54). Como algo construído, ela caracteriza-se como um processo que, por sua vez, exige a união de diversos fatores que, dependendo da situação, podem estar unidos ou não para que a motivação possa ser construída. No campo da aprendizagem, a motivação pode ser detetada a partir de comportamentos dos alunos frente ao processo ensino-aprendizagem. Ainda segundo Goya (*ibidem*), a ausência de indicadores como realizar as atividades no tempo determinado, empenhar-se nas atividades propostas e até mesmo a frequência podem permitir a inferência, embora com certa cautela, de falta de motivação.

No que se refere ao ensino e aprendizagem, o conceito de motivação propagou-se a partir dos estudos sobre motivação relacionando as áreas da Psicologia e da Educação, conquistando, posteriormente, espaço em outras áreas do conhecimento. Num dos primeiros estudos sobre motivação educacional no Brasil, Viana (1990) caracteriza-a a partir do sentido popular do termo, ou seja, “como sinônimo de estímulo (...), impulso, entusiasmo, interesse, vontade, prontidão” (p. 41). Nesse sentido, o aluno deve ter a disposição para fazer algo com o fim de ser bem-sucedido em determinada atividade; ele deve, pois, estar motivado, isto é, deve ter incutido em si o desejo e a vontade de querer realizar algo. Assim sendo, constata-se a importância da motivação no processo de ensino-aprendizagem.

Para Dörnyei (2007), a motivação é um termo que envolve uma gama imensa de diferentes fatores. A mesma opinião é compartilhada por Perine (2010), quando esta diz que “o construto motivação está relacionado a vários outros aspectos subjetivos na aprendizagem, tais como expectativas, ansiedade e crenças” (p. 6). Sendo esta última considerada uma das maiores referências nos estudos sobre motivação na aprendizagem, pois analisa o processo de motivação de uma segunda língua.

Dessa forma, a motivação caracteriza-se como uma abordagem individual que tem um papel vasto a desempenhar ao longo de todo o processo de aprendizagem, visto

que permeia todos os processos da aprendizagem. O professor, nesse processo, tem como missão compreender como tal ocorre, para que, utilizando-se dele, possa desenvolver estratégias para manter ou até mesmo criar nos alunos a postura motivada para o processo de aprender. Sobre isso, Brown (2000) destaca a sua visão cognitivista de motivação, defendendo a inclusão de fatores tais como necessidade de exploração, atividade, estímulo, novos conhecimentos e aprimoramento próprio para a construção da motivação dos alunos por parte do professor.

Os estudos apontam para a importância de o professor levar em consideração a força ou intensidade da motivação utilizada para o aluno aprender, apresentando, assim, o conceito de crenças como um dos principais elementos caracterizadores da motivação (Anderman e Anderman, 1998; Baumeister e Leary, 1995; Deci e Ryan, 1985; 2000; Guimarães, 2004; Osterman, 2000).

Os autores Guimarães, Bzuneck e Borichovitch (2003), Hagger, Chatzisarantis e Harris (2006), Reeve, Deci e Ryan (2004) e Ryan e Deci (2006) defendem ainda que a intensidade da motivação dependerá de quanto valor o indivíduo atribuir ao resultado ou objetivo que deseja alcançar. Assim, nesse ponto, nem as crenças nem o professor são responsáveis pelo despertar motivacional dos seus alunos. Muito pelo contrário: como sujeitos ativos do processo de aprendizagem, são os próprios alunos que se “automotivam” para aprender, o que denota a existência de uma consciência real do aluno, exteriorizada através do esforço, que o faz agir sempre em prol de sua aprendizagem. Fatores como o interesse pelo conteúdo, a confiança pessoal no professor ou até mesmo fatores mais externos podem contribuir para a construção da motivação no aluno.

Para Gardner (2004), o professor tem um papel fundamental no conhecimento dos fatores que podem estar “automotivando” o aluno no processo de ensino-aprendizagem. Isso porque, como o professor é o responsável pelo ato pedagógico, ao conhecer os fatores que podem estar a motivar os seus alunos, este possui mais ferramentas para estimular os seus discentes e realizar um bom trabalho. Além disso, conhecer os elementos condicionadores que podem motivar os alunos cria no ambiente de sala de aula um lugar onde serão estabelecidas relações de confiança e parceria, que certamente contribuirão para o satisfatório desenvolvimento de atividades e a consequente aprendizagem do aluno.

Segundo as pesquisas de Perine (2012), pessoas próximas ao aluno têm grande influência sobre sua motivação para aprender. Aqui, podem-se incluir os pais do

estudante, no modo como eles veem a aprendizagem e no modo como concedem apoio ao processo. Além deles, os próprios colegas também podem influenciar na motivação uns dos outros, através do interesse e do esforço de cada um. Desse modo, num ambiente de aprendizagem, cujo clima seja agradável e propício, além de coexistirem aprendizes dispostos a aprender, os alunos podem influenciar-se uns aos outros, contribuindo para o sucesso da práxis pedagógica. Em relação ao professor, este possui especialmente o papel de dar continuidade à motivação inicial dos alunos. As suas atitudes em relação ao ensino são vitais para o aluno.

Sobre esse aspeto, cumpre referir as palavras de Rogers (1996) quando diz que “a motivação é uma questão de cuidado tanto para professores quanto o é para os alunos; ela depende tanto das atitudes dos professores quanto das atitudes dos alunos” (p. 66). Por outro lado, apesar de ser uma das atribuições do professor motivar o aluno, os docentes não podem ser responsabilizados por toda a (des)motivação dos seus estudantes. O professor tem o papel de ajudar, por exemplo, no incentivo para que o discente estabeleça metas, que oriente na organização de seus projetos de vida, uma vez que a motivação está ligada ao desejo de atingir um objetivo, e ao trabalhar para que as aulas sejam significativas, relevantes e ligadas sempre aos interesses dos alunos, pois estes precisam de estar interessados no aspeto que estão estudar e nas atividades para que se sintam motivados. Ainda segundo o autor, o professor tem ainda a possibilidade de criar e manter uma atmosfera física e emocional positiva nas aulas (Rogers, 1996, p. 68).

De acordo com Dörnyei (2007), o comportamento humano consiste basicamente na coexistência de duas dimensões a saber: direção e intensidade e cada uma delas é influenciada pela motivação, isto é, o ato motivacional justifica a escolha de uma ação e a quantidade de força investida para a realização dessa ação. No campo educacional, por exemplo, a motivação justifica o facto de um aluno estudar bastante a ponto de ser aprovado numa prova de acesso ao Ensino Superior, como também justifica a enorme quantidade de tempo que esse mesmo aluno passou a preparar-se para tal. Por outras palavras, a motivação pode explicar o porquê de as pessoas decidirem fazer algo, como também explica a carga de esforço empreendida na realização ou preparação dessa ação e por quanto tempo as pessoas estão dispostas a sustentar essa atividade. Dörnyei, numa outra pesquisa (2005), numa tentativa de investigar a aproximação existente entre motivação, atitudes e comportamentos, entendidos por ele como sinónimos de ações, defende que um estudo sobre motivação “se engaja na questão fundamental de por que

as pessoas pensam e se comportam como o fazem” (p. 66). Desse modo, o autor busca propor uma sequência linear usando a motivação, que por sua vez gera um comportamento, causando um resultado. Nesse sentido, para o autor a motivação seria uma força que impulsiona o sujeito com o intuito de chegar a algum objetivo.

Assim, crenças e motivação são aspectos interligados e são responsáveis pelas ações de professores e alunos dentro do ambiente de sala de aula. Isso porque, tendo em vista que as crenças influenciam ações, que por sua vez são influenciadas pela motivação, logo “a correlação entre crenças e comportamento certamente existe, mas ela depende de vários fatores como experiência anterior de aprendizagem dos alunos, abordagem de ensinar do professor, nível de proficiência, motivação e contexto” (Barcelos, 2001, p. 87). Desse modo, uma relação intrínseca entre as crenças, ação e motivação parece existir e influenciar o cotidiano de alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem. Enquanto as crenças podem influenciar as ações dos sujeitos escolares, a motivação constitui-se como um fator que prepondera na execução, manutenção ou até mesmo na mudança da ação. Assim, para que as crenças possam, de facto, organizar um arranjo de ações projetadas por professores e alunos no processo pedagógico, elas dependem, dentre outros fatores, da motivação, que deve constantemente ser despertada pelo docente para que o processo ocorra de forma efetiva.

#### ***1.4.2 Implicações das crenças e da motivação no ambiente da sala de aula***

A motivação é entendida como uma grande aliada no processo de aprendizagem dos alunos de acordo como alguns autores, embora as pesquisas sobre as relações entre crenças e motivação nesse processo sejam escassas. No entanto, já é notório por parte dos teóricos que se debruçam sobre a questão que existe uma interligação entre as crenças no processo de motivação dos alunos na sala de aula. Nesse sentido, acredita-se que a postura e as atitudes dos alunos na sala de aula revelam crenças a respeito do que é aprender e como aprender e que estas crenças levantam certas expectativas em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, cumpre questionar até que ponto estas crenças poderiam contribuir para motivar ou desmotivar os alunos, tendo em vista que conhecer estas crenças e a sua relação com a motivação dos estudantes pode exigir

que o professor conheça o seu aprendiz e isso, por sua vez, pode auxiliar o docente na elaboração de estratégias para a melhoria da sua práxis pedagógica.

A partir do que foi discutido até aqui, percebe-se a intensa relação existente entre as crenças dos professores e as dos alunos como fator responsável pela motivação destes na sala de aula. De um lado, os estudos das crenças têm desenvolvido uma série de pesquisas que buscam avaliar o grau de influência da motivação no processo pedagógico, o que vem ocasionando uma série de mudanças no pensar a Educação no século XXI; de outro, embora as pesquisas tenham avançado nesse quesito, ainda se veem poucas atitudes por parte do corpo pedagógico para a percepção dessas questões e a consequente mudança de postura no processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, as implicações dessas duas variáveis no ato pedagógico são bastante consideráveis, o que torna o estudo delas necessário e relevante para se compreender de forma mais profunda como se dão as interações entre docentes e discentes no âmbito escolar.

Na análise realizada até ao presente momento das diferentes etapas de investigação das crenças e do desenvolvimento desse conceito junto à motivação de professores e alunos, pode-se perceber uma maior relação existente entre as crenças e a cultura motivacional da sala de aula, bem como a sua intervenção no contexto pedagógico. Embora ainda sejam precisos mais estudos que busquem relacionar de forma mais específica as crenças com o seu contexto social, da mesma forma como a motivação interfere nesse processo, muitas investigações já foram realizadas trazendo resultados satisfatórios para o estudo relacionando as crenças com um contexto social maior.

Conforme discutido anteriormente, num primeiro momento as crenças foram vistas como desconectadas das ações dos alunos, não havendo ainda comprovação científica de que elas influenciavam o processo motivacional. No entanto, muitas pesquisas já vieram comprovar o quão influenciável é o comportamento motivado dos alunos a partir da interação existente entre as crenças dos professores e dos discentes, o que exige uma mudança de postura por parte da escola ao reconhecer essas influências e ao (re)elaborar toda a sua proposta pedagógica baseada nesse conhecimento. Afinal, se as crenças influenciam a motivação dos alunos, conhecê-las torna-se fundamental no processo de ensinar e aprender.

Fernández (2010) afirma que o homem, ao nascer, traz consigo impulsos inatos que durante a sua vida vão gerando resultados satisfatórios e que, por sua vez,

influenciam a construção das suas crenças e dos seus valores pessoais e sociais. Constata-se que o contexto social influencia o comportamento e as atitudes do indivíduo, o que se vai refletir nas suas escolhas. O facto de o processo de ensino-aprendizagem ser composto por alunos e professores, agentes ativos na sala de aula, que possuem atitudes influenciadas pelos seus pensamentos e perceções, logo pelas suas crenças, ideias e valores, devem constituir objeto de reflexão para a compreensão das suas posturas diante da sala de aula.

Viana (1990) defende que o fator motivação é de grande importância no ambiente da sala de aula, principalmente quando esse está ligado às crenças dos alunos e professores, pois o contacto do aprendiz com o objeto de aprendizagem ocorre principalmente nesse contexto e, por isso, é necessário que o aluno se sinta motivado para interagir com o conteúdo ensinado pelo professor, para que a aprendizagem e as competências possam ter a chance de se desenvolver. Ainda segundo o autor, no contexto escolar o termo motivação quase sempre se refere a uma disposição para agir em forma de atenção que o estudante revela nas suas atitudes na sala de aula, para ser tido como um aluno motivado. Por isso, o termo tem sido utilizado como sinónimo de estímulo, impulso, entusiasmo, interesse, vontade e prontidão (Viana, 1990).

Nesse cenário apresentado, o professor torna-se um sujeito capaz de criar condições para que o aluno se sinta motivado e passe a ter uma atitude de aprendizagem. No intuito de realizar a sua prática pedagógica, o professor pode estar “a descobrir”, juntamente com os alunos, as suas crenças, ideias e opiniões a respeito do que seja ensinar e como deve ocorrer o ato educativo e a refletir sobre de que formas o processo de ensino-aprendizagem poderia ocorrer de forma mais leve e eficiente. É através da prática reflexiva, em que alunos e professores possam conversar abertamente sobre a própria rotina da sala de aula, que a escola terá condições de oferecer aos seus alunos apoios concretos para motivar os alunos para a aprendizagem (Little, 2003).

Segundo Souza (2009), a motivação dos alunos não deve ocorrer apenas por parte do esforço do professor. Embora para ela o docente possua estratégias para estimular a motivação do aluno, ele sozinho não possui a capacidade de despertar o comportamento motivado dos discentes. Ainda segundo ela, é necessário que haja no interior da sala de aula momentos de interação entre docentes e discentes para que o processo aconteça de forma satisfatória. Havendo trocas no interior da sala de aula – de crenças, de ideias, de opiniões, etc., a aprendizagem possui mais chances de acontecer

de forma efetiva e eficiente. O aluno, portanto, também é responsável pela sua motivação, juntamente com o professor.

Ainda assim, por outro lado, o professor tem a oportunidade de criar um ambiente satisfatório de aprendizagem ao estimular e incentivar tanto os alunos que já estão motivados (que ficarão ainda mais ansiosos para fazer algo), quanto aqueles que se esforçam para se focarem nas tarefas que devem ser desenvolvidas. Lied (2002), na sua pesquisa sobre motivação, aponta alguns fatores que podem influenciar o comportamento motivado no interior da sala de aula: o contexto escolar, a atitude do aluno em relação ao professor, as suas crenças a respeito do processo de aprendizagem ou mesmo a pressão do sistema educacional sobre o aluno. Também para o autor, os professores exercem o papel mais importante na realização da motivação dos alunos, a partir do gerenciamento reflexivo das crenças dos alunos em sala de aula.

Na verdade, de acordo com Barcelos (2004), é importante frisar que esses momentos de reflexão para o reconhecimento das crenças de alunos e professores podem coexistir sempre no ambiente da sala de aula e não são estanques, como possa parecer, pois a mudança de paradigma pode ser caracterizada pela coexistência de diferentes maneiras de investigar o mesmo fenômeno da motivação e da sua relação com as crenças. A concepção de crenças no ambiente educacional certamente mudou desde o primeiro momento de investigação a ideia que se possui sobre a práxis pedagógica. Consequentemente, mudaram-se as perguntas de pesquisa que se quer responder e os métodos de pesquisa de que se dispõe para responder a essas perguntas. Assim, de acordo com a autora, “não é mais suficiente perguntar quais são as crenças, mas, também, qual sua função no contexto?” (p. 144).

Evidenciam-se, nesse contexto, as palavras de Shor (1987 citado por Viana, 1990) quando o autor defende que “a motivação tem que estar dentro do próprio ato de estudar, dentro do reconhecimento pelo estudante da importância que o conhecimento tem para ele” (p. 69). De acordo com esta afirmação do autor, deve ser a partir das atividades propostas que o aluno tem de reconhecer a importância daquilo que vai aprender, e que dependerá dos seus objetivos e das concepções e ideias que ele próprio tenha da importância daquele conhecimento. Ao ver um significado na atividade proposta, o aluno vai interagir com o seu conteúdo e a motivação estará ao lado dessa interação.

O papel das crenças para o desenvolvimento da motivação no processo de ensino-aprendizagem foi evidenciado nos estudos de diversos autores (Pajares, 1996;

1997; Zimmerman, 2000), o que vem comprovando a importância do tema no cenário educacional. As crenças acadêmicas, isto é, crenças que o aluno possui da sua vida escolar, influenciam o desempenho nas aprendizagens, a partir das suas ações motivacionais em relação aos aspectos estudantis. Além disso, tais crenças influenciaram indiretamente no estabelecimento de metas, que é um dos componentes da motivação. Viana (1990), depois de constatar que as crenças dos alunos se correlacionam com o uso de estratégias e motivação para a aprendizagem, concluíram que a motivação exerce um papel de facilitação do processo de engajamento cognitivo do estudante. Desta forma, implementar tais crenças pode conduzir a um aumento de uso de estratégias cognitivas que, por sua vez, terão reflexos positivos no desempenho final.

As implicações da influência das crenças no estímulo da motivação dos alunos são várias. Uma primeira implicação para o processo de ensino-aprendizagem diz respeito à própria relação entre crenças, motivação e ação. Barcelos (2004) defendeu que as crenças são vistas atualmente como interativas, recíprocas e dinâmicas. No entanto, um estudo realizado por Woods (1996) mostrou uma nova maneira de compreender o mecanismo atuante das crenças. Além de o teórico mostrar que as crenças são dinâmicas e sociais – assim como Barcelos – e que elas não só influenciam o comportamento motivado de alunos e professores, mas também influenciadas nesse processo, ele também mostrou que o que interessa não é julgar se as crenças devem ser chamadas de crenças ou de conhecimento, mas como elas são usadas no processo de atitude dos professores (Woods, 1996, p. 199).

Assim, a relação entre crenças, motivação e ação é inteiramente perceptível e não-linear. Diversas pesquisas têm procurado demonstrar como as crenças de professores e alunos são fortes condicionadores no estímulo da motivação desses sujeitos, e que, por sua vez, são responsáveis pelas ações dos indivíduos frente ao processo de ensino e aprendizagem. Dessa relação, é importante que o professor e os alunos tenham consciência das suas crenças e de como elas possuem o poder de influenciar a motivação destes. Na posse dessa consciencialização, realizada por meio da prática reflexiva, o professor tem mais possibilidades de atuar com sabedoria diante das adversidades que possam surgir no ambiente da sala de aula.

Ainda de acordo com Woods (1996), existem outros fatores que podem interferir no processo de inter-relação entre as crenças e o estímulo motivacional. Assim, outros pesquisadores afirmam que as crenças e ações realizadas a partir da motivação nem sempre coincidem. Vários estudos já sugeriram que os alunos nem

sempre agem da maneira considerada por eles mais eficiente, e as razões para que isso aconteça devem-se a fatores da própria personalidade do estudante, do seu estilo de aprendizagem, da sua falta de motivação, vontade ou esforço, falta de acesso ou recursos e até mesmo falta de tempo. As inconsistências nesses casos podem certamente surgir devido ao tipo de instrumentos usados pelo professor e como os dados foram analisados e interpretados. Nesse caso, o professor tem a missão de perceber essas questões para procurar transformar o processo de modo a não prejudicar a prática pedagógica. Em certas circunstâncias, o que os alunos acreditam ser verdade sobre o ensino e a aprendizagem na sala de aula pode divergir das maneiras como eles preferem agir dentro de um determinado contexto. Essa é mais uma razão por que o estudo de crenças deve conter uma análise do contexto em que elas ocorrem.

Uma segunda implicação refere-se à necessidade de os professores serem formados para lidarem com a diversidade de crenças nas suas salas de aula, bem como estarem preparados para resolverem qualquer tipo de conflito que possa surgir no ambiente escolar referente às diferenças entre as crenças de seus alunos. Os professores devem estar cientes e serem conhecedores dos diferentes tipos de crenças e das várias maneiras de aceder às suas e às dos seus alunos. Além disso, ele tem como missão possuir uma gama de sugestões de como trabalhar com as crenças em sala de aula. Assim como as estratégias de aprendizagem, as crenças sobre a aprendizagem fazem parte desse arcabouço teórico que deve ser incluído na formação do profissional docente.

Uma terceira implicação para o ensino é a que está ligada à necessidade de se criarem oportunidades na sala de aula para alunos e professores se questionarem e refletirem sobre suas próprias crenças. Isso, segundo Barcelos (2004) faz parte de “formar professores críticos, reflexivos e questionadores do mundo à sua volta (não somente da sua prática)” (p. 145). Os professores precisam aprender a trabalhar com as suas crenças e as crenças dos seus alunos em sala de aula, já que ter consciência sobre essas crenças e ser capaz de falar sobre elas é um primeiro passo para professores e alunos reflexivos.

O papel do professor não é julgar as crenças dos alunos somente pelo facto de elas divergirem das crenças do professor, e sim abrir a discussão sobre essas crenças na sala de aula criando possibilidades para que os alunos reflitam sobre elas, atribuindo-lhes uma importância de que provavelmente não se haviam percebido. Ainda segundo Barcelos (2004), é importante que os alunos possuam a oportunidade de analisar e

refletir sobre o que eles acham de negativo na sua aprendizagem, como a escola lida com as aprendizagens dos seus alunos e como estes se sentem diante do trabalho realizado pela escola e pelo professor. Dar voz aos alunos é, pois, criar condições para que ele se motive para o processo de aprender.

Nesse sentido, a escuta do aluno é fundamental que ocorra no ambiente de sala de aula. Os alunos, entendidos como sujeitos da aprendizagem, possuem ideias, opiniões e crenças a respeito do que seja ensinar e dos procedimentos adotados pelo professor para realizar o seu trabalho. Ouvir os alunos é uma forma de o professor se colocar no lugar deles, além de criar um laço de confiança com a sala de aula. Por sua vez, o professor, munido das opiniões dos seus alunos, possui muito mais estratégias para criar e modificar posturas enquanto professor e criar outros mecanismos para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

Em termos de implicação para a pesquisa das crenças e suas relações com o fator motivação dos alunos, são necessários estudos mais aprofundados que possam contribuir com um arcabouço teórico mais denso e mais efetivo sobre as relações entre crenças-motivação. Embora já se tenha um número crescente de trabalhos sobre crenças e sobre motivação para a aprendizagem, essas investigações continuam a focar as crenças ou a motivação numa perspectiva bifurcada, ou seja, poucos são os trabalhos que procuram estudar as relações profundas entre motivação e crenças. No entanto, os trabalhos já publicados sobre o tema já provam algo suficiente para que se possam repensar as práticas de ensino por parte do professor: os alunos são formados pelas suas crenças que, por sua vez, podem influenciar de modo decisivo a sua motivação para o aprender. Resta ao professor reconhecer essas influências e trabalhar para que o processo ensino-aprendizagem seja caracterizado pela eficiência e pelo desenvolvimento de ações críticas e formadoras nos alunos.

## **2 A Motivação e sua Relação com a Práxis Pedagógica**

### **2.1 Concetualizar a motivação**

Atualmente, os estudos sobre a motivação são amplamente conhecidos no espaço acadêmico, em especial no que concerne à área da Psicologia, uma das pioneiras no estudo do fator motivacional no domínio das relações interpessoais no ambiente de trabalho. Contudo, perante o facto de a Educação estar a adquirir cada vez mais relevância nas preocupações académicas e sociais, muitos dos pesquisadores em Educação têm procurado encontrar relações existentes entre a disciplina educacional e outras áreas, a fim de encontrarem pontos em comum que possam ser analisados com o intuito de solucionar muitos problemas ligados à escola, como a indisciplina escolar, a (des)motivação para a aprendizagem, entre outros fatores que prejudicam o processo de ensino-aprendizagem.

Embora as pesquisas sobre a motivação e sua estrita relação com o ambiente escolar tenham surgido apenas há relativamente poucas décadas, muito tem vindo a ser descortinado sobre as relações entre a motivação e a aprendizagem. É consensual em todas as pesquisas realizadas nesse campo que um aluno motivado é essencial e imprescindível para que o processo de aprendizagem ocorra satisfatoriamente (cf. Raasch, 2011; Ecchlili, 2008). Diante dessa e de outras constatações, considera-se absolutamente necessário aprofundar as pesquisas acerca do comportamento motivado e da sua relação com a aprendizagem, na tentativa de compreender melhor como ocorre o processo motivacional, se a motivação acontece naturalmente ou se algo/alguém a provoca no discente e, ao mesmo tempo, aprender a manter uma postura motivada na sala de aula.

Em todo o mundo, têm sido apresentadas pesquisas que comprovam essa realidade nas escolas: muitos dos problemas decorrentes da falta de aprendizagem acontecem muito pela presença de alunos desmotivados nas salas de aula, que não se interessam pelos estudos e não sabem o significado e a importância que a escola detém nas suas vidas, nem tão-pouco procuram ultrapassar os obstáculos impostos pela vida académica. No entanto, existe uma solução para o problema que pode ser vislumbrada através dessas mesmas pesquisas. Por exemplo, os professores que conhecem os

aspectos motivacionais dos seus alunos, tornam-se pilares no processo de motivação e reconstrução da vontade do aluno em aprender.

A palavra “motivação” deriva do latim *movere*, que significa “provocar o movimento, atividade no indivíduo” (Campos, 1987, p. 108). Nesse sentido, conclui-se que a palavra “motivação”, tendo em vista a sua etimologia, significa “movimentar-se para a realização de algo”. Ecchli (2008), ao explicar o conceito de motivação, afirma que “todas as teorias que procuram explicar o processo de motivação partem do princípio de que existe uma necessidade (motivo) que desencadeia uma ação, dando-lhe direção para alcançar um objetivo” (p. 200). De acordo com a autora, essa necessidade é considerada uma construção mental que explica a origem dos comportamentos dirigidos para um determinado objetivo. Daí aponta-se o conceito de “motivo”, que para Campos (*idem*, p. 109) seria “uma condição interna, relativamente duradoura, que leva o indivíduo ou que o predispõe a persistir num comportamento orientado para um objetivo, possibilitando a satisfação do que era visado”.

No seguimento dessa ideia, para que se compreenda melhor o que se entende por motivação, é fundamental perceber o que impulsiona os alunos a movimentarem-se diante de determinadas tarefas ou atividades. Assim, ao se relacionar o fator motivação com o processo de ensino-aprendizagem, verifica-se que é imperioso considerar que os alunos devem estar sempre motivados e recetivos à aprendizagem. Logo, pode-se definir a motivação como uma “(...) força que energiza e dirige o comportamento (...) a energia que põe em funcionamento as capacidades próprias” (Lemos, 2005, p. 194). Por esse motivo, a motivação detém um papel preponderante no processo de aprendizagem, pois funciona como a mola propulsora que impele os alunos a agirem, a orientarem-se e a planificarem, entre outras atividades (Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998).

Na literatura existente sobre esta temática Vicente (2013, p. 4), citando as ideias defendidas por Fulmere e Frijters (2009), define a motivação como “um conjunto de mecanismos biológicos e psicológicos que possibilitam o desencadear da ação, orientação, intensidade e persistência, quanto mais motivado a pessoa está, mais persistente se torna e maior é o seu envolvimento”.

Analisando o conceito de motivação dado por outros teóricos, percebe-se que o conceito é invariavelmente o mesmo. Segundo Fita (1999, p. 77), “a motivação é um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo”. Barbosa (2005, p. 21) afirma também que “a origem da

motivação é o desejo de satisfação de necessidades e um conjunto de fatores que determinam a conduta de um indivíduo”). Por sua vez, Nérici (1993, p. 75) destaca que a motivação “é o processo que se desenvolve no interior do indivíduo e o impulsiona a agir em função de algo”. A partir destas definições, é possível concluir que a motivação é um comportamento causado por necessidades, cujas direções apontam para a realização/concretização dos objetivos. Portanto, o conceito de motivação está associado à vontade e ao interesse: vontade para fazer um certo esforço, no sentido de alcançar determinadas metas.

No entender dos teóricos Ryan e Deci (2000) o facto de o indivíduo estar motivado implica que ele seja ativo e tenha a nítida percepção de se envolver numa determinada ação. Apesar de a motivação ser considerada um estado interior e, por conseguinte, ser influenciada por diversos mecanismos biológicos e fisiológicos, também é verdade que ela é o resultado de “(...) variáveis socioculturais e cognitivas que influenciam não só o que as pessoas fazem, mas também o modo como se sentem e agem” (Vicente e Telma, 2013, p. 4).

As relações existentes entre a motivação e o comportamento, bem como o seu desempenho (alcance dos objetivos) são totalmente confirmadas pelos teóricos. Afinal, a vontade e o interesse em realizar algo irão modificar o comportamento, fazendo o indivíduo “mover-se”; o que origina o conceito de motivação. O comportamento é entendido como um aspeto influenciado e guiado pelos desejos da pessoa, que por sua vez realiza certos esforços comportamentais para atingir os objetivos propostos. Nesse sentido, o comportamento é inteiramente moldável a partir dos interesses da pessoa que procura chegar a determinado objetivo. Assim, a partir do momento em que se deseja algo, a pessoa muda o seu comportamento e as suas atitudes, a fim de atingir os objetivos a que se propôs.

Quanto a essa influência sobre o comportamento, convém salientar as palavras de Mitchel *et al.* (1982) ao afirmarem que a maioria dos autores consideram ser a motivação um processo psicológico tendo relação com o impulso ou as tendências que o indivíduo tem para realizar as suas metas ou objetivos. Importa destacar também que a motivação é um processo que implica uma pessoa a direcionar os seus esforços no sentido de alcançar um objetivo. Além disso, ela também é responsável pela direção desses esforços, uma vez que conduz o indivíduo motivado por trajetos que beneficiem a conquista de metas sem nunca perder o foco. Por conseguinte, pode-se considerar que vários aspetos organizacionais e programados são ativados nas pessoas motivadas com

o intuito de apenas chegar a atingir os seus objetivos. No sentido de atingir os seus objetivos, a pessoa motivada deve agir de maneira a que nada possa interferir na sua vontade de alcançar metas.

Enquanto conceito psicológico, a motivação traduz-se numa energia inconsciente, concretizada através de impulsos psicológicos para satisfação geral do indivíduo. Essa satisfação é concretizada através do alcance dos objetivos estipulados pelo sujeito quando planeia as suas metas. No caso de esses impulsos serem compensados, ou seja, realizados, o indivíduo sentirá satisfação e prazer. Caso contrário, sentir-se-á frustrado e todo o seu esquema motivacional terá de ser novamente organizado, de modo a que os seus impulsos (vontade, desejo, objetivo) sejam satisfeitos. A motivação tem a sua origem no íntimo das pessoas e dinamiza-se através das necessidades humanas. Todas as pessoas têm necessidades próprias, que podem ser apelidadas de desejos, aspirações, objetivos individuais ou motivos. Existem certas necessidades que são basicamente similares quanto à maneira como impelem as pessoas a organizarem o seu comportamento, de modo a obterem sucesso. Deste modo, o grau de satisfação e motivação de uma pessoa é um fator que pode afetar a harmonia e a estabilidade psicológica (cf. Batista, 2005).

Huffman *et al.* (2003, p. 415) entendem a motivação como algo que se encontra vinculado à emoção. Alguns autores preconizam a existência de uma sequência motivacional como a exposta na figura seguinte (Kendler, 1974). O mesmo autor considera o impulso como um desejo ou estado que desperta a ativação do comportamento, enquanto o incentivo é a condição que permite reduzir ou eliminar o impulso. Se pretendermos aplicar este modelo à motivação escolar, verificamos que existem vários incentivos associados à aprendizagem e à vida académica.



**Figura 2.** Sequência motivacional (adaptado de Kendler, 1974).

De acordo com Cunha (2013, p. 15), a sequência motivacional defendida por Kendler (1974) é aplicada e descrita da seguinte forma:

Aplicando este modelo à motivação escolar constata-se que existem muitos incentivos relacionados com a aprendizagem e a vida escolar que podem gerar uma sequência motivacional semelhante, tal como o prestígio perante os colegas, que pode levar a que o aluno estude mais para alcançar melhores notas e assim satisfazer o seu desejo de prestígio. Neste caso, o indivíduo para além dos impulsos internos vai sofrer influências ambientais, porque o seu impulso passa a depender das expectativas dos outros e do ambiente que o rodeia.

## **2.2 Breve história dos estudos sobre a motivação**

Embora recentes no campo educacional, os estudos e as reflexões sobre a motivação datam desde a Antiguidade, quando os primeiros pensadores procuravam explicar o comportamento do ser humano (Bergamini, 1997), preocupações cujas respostas vieram em forma de pressupostos filosóficos que, neste momento, suportam as mais diversas teorias sobre a motivação. Mesmo que não apontassem diretamente o termo “motivação”, essas primeiras reflexões realizadas por parte dos filósofos representavam uma forma e um pensamento a respeito de como (e por que razão) o ser humano age perante certas situações.

Os primeiros estudos sobre a motivação como conceito ligado à energia que provoca movimento com o intuito de alcançar um objetivo datam do início do século XX e estão especificamente ligados à Teoria Geral da Administração (TGA) e ao mundo do trabalho. O engenheiro mecânico Frederick Taylor (1856-1915) foi o primeiro teórico a dar início às primeiras reflexões sobre a motivação, ao afirmar que o dinheiro era o principal agente motivador do homem, pois as pessoas faziam qualquer coisa para obterem mais lucro, o que exigia um certo controlo para que o trabalho rendesse o mais possível (Marras, 2000). Porém, a abordagem científica de Taylor não perdurou por muito tempo: os seus métodos foram contestados por intelectuais socialistas, tendo em vista o esgotamento progressivo dos trabalhadores no local de trabalho e a subsequente degradação do mesmo, movido pelo capital, que usa os métodos do engenheiro para tornar o trabalho repetitivo, monótono e reduzindo ainda mais as habilidades dos trabalhadores (Braverman, 1974).

Ainda no século XX surgiu a teoria clássica pelas mãos do também engenheiro Henri Fayol (1841-1925), que desenvolveu uma abordagem motivacional conhecida

como Gestão Administrativa. Nela se abordou pela primeira vez a administração como disciplina e profissão, que, por sua vez, poderia ser ensinada através de uma Teoria Geral da Administração. O autor acreditava que as funções de gestão (Prever, Comandar, Organizar, Coordenar e Controlar) seriam aplicáveis em todos os tipos de organização, tendo focado os seus estudos na unidade do comando, autoridade e responsabilidade. Em função disso, foi alvo de críticas, visto a sua teoria ser considerada como uma abordagem manipuladora. Dois anos mais tarde, surgiu a teoria burocrática, idealizada pelo economista Max Weber. Segundo esse teórico, a burocracia era a forma mais eficaz de administração, porque operava numa base hierárquica geralmente aceite, sem estar sujeita a vontades pessoais e com o aval de especialistas (Kwasnicka, 2003). Tratava-se de um modelo aceitável para a época.

Finalmente, por volta de 1930, o professor Elton Mayo, ao estudar juntamente com a sua equipa as variações do ambiente de trabalho sobre a produtividade dos funcionários numa fábrica dos EUA, descobriu que o grupo pesquisado aumentava a produção, não por causa das condições de trabalho, mas devido à atenção que lhes era conferida por parte dos seus superiores. O professor concluiu que o desempenho das pessoas é influenciado pelos fatores emocionais e comportamentais, o que fez despoletar a abordagem do conceito de motivação associado às relações humanas, a partir do desenvolvimento de estudos psicológicos sobre o comportamento motivado.

De acordo com Kwasnicka (2003), "a força da escuridão que via a organização como máquina foi substituída pela força da luz, em meados do século XX, com ênfase nas pessoas, acomodações, delegação de autoridade, autonomia e confiança" (p. 46).

O termo motivação passou a estar diretamente associado à área da Psicologia, tornando-se um dos objetos de estudo dessa área do conhecimento, tendo em consideração que a sua atuação está vinculada às ações relacionadas com o cognitivo, o que é algo exclusivamente humano. Tendo por base os estudos sobre a motivação, desenvolveram-se no campo psicológico dois grandes modelos e teorias de motivação, dependendo da sua natureza: a motivação intrínseca e a extrínseca.

### 2.2.1 *Motivação extrínseca ou externa*

No decorrer dos anos, a motivação tem sido analisada sob duas vertentes que, apesar de serem independentes, estão interligadas – a motivação intrínseca e a extrínseca.

A motivação extrínseca é influenciada por questões de âmbito externo ao indivíduo. Assim, a ação deixa de ser conduzida pelo verdadeiro interesse do formando e passa pela obtenção de benefícios ou resultados. Pode-se afirmar que se trata apenas de um meio para atingir um fim. Essa opinião foi corroborada por Vicente (2013, p. 6) quando define o conceito de motivação extrínseca:

O conceito de motivação extrínseca é aplicado ao comportamento orientado para a obtenção de algo exterior á atividade, é também designado por motivação instrumental, devido ao facto de existir sempre um fator/causa externa (material ou psicológico) que orienta a ação e o comportamento. (Vicente, 2013, p. 6)

A motivação extrínseca pode ser explicada a partir da operação de estímulos externos ao sujeito como fator de motivação, ou seja, aspetos externos que atuam como fonte de estímulo da motivação do indivíduo. De acordo com Bergamini (1997), a motivação extrínseca, ao contrário da intrínseca, pressupõe que as atitudes humanas podem ser influenciadas e modeladas por meio da utilização adequada dos vários tipos de recompensas ou punições disponíveis no meio ambiente. A motivação extrínseca é, portanto, sinônimo de condicionamento.

Em vez de o indivíduo executar uma tarefa com o propósito de experimentar e de se satisfazer com todo o processo ligado a essa atividade, a motivação extrínseca age no momento em que o indivíduo realiza tal tarefa influenciado por algum benefício ou recompensa dada pelo ambiente. Assim, estar motivado para essa teoria é estar influenciado com o resultado da tarefa já realizada; diferentemente da motivação intrínseca, a extrínseca não está preocupada com a satisfação do processo, mas com o prazer do resultado.

Sobre este tipo de motivação, convém verificar as palavras de Boruchovitch e Bzuneck (2001 *apud* Delgado, 2011) ao enunciarem que:

A motivação extrínseca tem sido definida como a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou à atividade, como a obtenção de recompensas materiais ou sociais de reconhecimento, objetivando atender aos comandos ou pressões de outras pessoas, ou para demonstrar competências ou habilidades. (Boruchovitch e Bzuneck, 2001 *apud* Delgado, 2011, p. 46)

De facto, através das características apresentadas sobre a motivação extrínseca, pode-se afirmar que ela determina a cultura dos grupos, pois age na política de fazer algo com o sentido na recompensa. Embora a motivação extrínseca seja menos complexa do que a intrínseca, ela é a que mais predomina no contexto escolar porque está direcionada para trabalhar algo externo à tarefa ou atividade como obtenção de recompensas materiais ou sociais, conforme apontam os autores acima citados.

No contexto escolar, por exemplo, é usual ver a rotina da sala de aula ser gerida através de contratos baseados na motivação extrínseca. O facto de o professor recompensar os alunos com melhores avaliações, atribuir notas positivas aos discentes que concluem as suas tarefas, que se mantêm em silêncio no interior das salas de aula, comprova que a motivação externa detém um papel relevante, porém pouco salutar já que os alunos apenas concluem as atividades propostas a pensar nas recompensas. Por conseguinte, não é de admirar que a sociedade em que se vive também siga esse paradigma: a grande maioria das pessoas é motivada apenas pelas recompensas.

O conceito de motivação extrínseca está associado ao conceito de *behaviorismo*, modelo psicológico desenvolvido por Skinner (1904-1990) que caracteriza a Psicologia Comportamental. Segundo a teoria skinneriana, o ser humano é, por vezes, controlado e moldado a partir da observação e do estudo do seu comportamento. Ainda segundo essa teoria, Skinner apresenta e defende o conceito de *condicionamento operante*, “um mecanismo que premeia uma determinada resposta de um indivíduo até ele ficar condicionado a associar a necessidade à ação” (Ferri, 2011). Ou seja, na teoria de Skinner, o indivíduo irá agir sempre a partir da ideia de que, no final de qualquer ação, receberá uma recompensa.

O condicionamento operante é um mecanismo que visa moldar um novo comportamento (desejável). Para essa modelagem acontecer, é necessário que o *reforço* — entendido como sendo a consequência de uma ação quando ela é percebida por aquele que a pratica — seja positivo (uma recompensa) ou negativo. As ideias defendidas por Skinner modelaram as opiniões e ações de muitos pais e professores que

passaram a interpretar erradamente o reforço negativo com a ideia de “punição”. No campo educacional, a teoria de Skinner sempre esteve associada à práxis dos professores, quando estes exigem que os alunos façam silêncio no decorrer de uma aula, que entreguem as tarefas a tempo e horas, que estejam atentos às aulas em troca de boas avaliações e de tarefas mais simples ou não tenham de executar qualquer atividade.

Numa perspectiva de inspiração behaviorista, Moraes e Varela (2007, p. 4) referem que é “o reforço externo, relativo à performance das habilidades adquiridas vindas dos pais e conhecidos, que possibilita o incentivo à motivação”. O reforço positivo facilita o aluno no sentido de compreender a progressão das suas capacidades. Já em Ruiz, o autor realça que (2004, p. 16):

“O uso de incentivos extrínsecos para estimular a motivação do aluno baseia-se num enfoque comportamental (behaviorista) e os tipos de recompensas comumente usadas por professores com este intuito são: (1) recompensas materiais (dinheiro, prémios, bugigangas, artigos de consumo); (2) atividades recompensadoras e privilégios especiais; (3) notas, prémios e reconhecimentos; (4) elogios e recompensas sociais e (5) recompensas do professor.”

Por outro lado, os resultados positivos do seu desempenho escolar conduzem a uma maior autoestima e, eventualmente, a um aumento na motivação intrínseca ou interna.

De acordo com Eccheli (2008), aqueles que defendem a teoria behaviorista acreditam que para fazer com que alguém realize uma determinada ação basta prometer-lhe algo em troca e, no caso contrário, pune-se pelo comportamento inadequado. Foi a partir deste mecanismo de estímulo-resposta que a motivação extrínseca surgiu, ou seja, o indivíduo apenas se motiva através da realização de certa ação quando se apercebe que vai receber algo em troca. Neste caso, não vale a pena o indivíduo demonstrar os seus desejos e anseios porque a motivação interna não existe. Se o benefício adquirido advier de algo externo ao indivíduo considera-se de origem extrínseca. Assim, pode-se depreender que na motivação extrínseca o indivíduo é aliciado por fatores externos.

Ainda de acordo com a mesma autora, hoje em dia, a atitude de premiar alguém pelo seu bom desempenho está a ser repensada, visto que se procura valorizar o ser humano como um ser pensante, cujas recompensas advêm de discursos motivacionais. Esses discursos acontecem porque o sujeito passa a compreender que o outro é

semelhante a ele e só através do discurso e da experiência é possível influenciar o outro a realizar uma determinada ação. Sabe-se que o homem age melhor quando é influenciado pelos seus pares em vez de outras influências não humanas. A interação do homem com o meio que o rodeia, seja ele um objeto ou um outro ser humano, é de inestimável importância para a formação pessoal e intelectual do indivíduo. É através da interação entre os sujeitos que se desenvolvem os aspectos cognitivos do ser humano.

Acerca deste tema, é importante sublinhar as palavras de Oliveira (2002 *apud* Alves, 2013) quando diz ser "através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico" (p. 20).

A autora destaca com a citação acima a importância da interação entre os sujeitos como forma de promover o desenvolvimento pleno do ser humano. Essa interação acontece através da aprendizagem, a partir da interação que se estabelece entre os sujeitos. Assim, apenas existe aprendizagem se houver interação entre os pares. Sendo assim, a motivação extrínseca só acontece porque existe uma interação entre os sujeitos aprendentes. Se não houver essa mediação, a motivação extrínseca perde a sua origem.

### **2.2.2 *Motivação intrínseca ou interna***

Esse primeiro tipo de motivação corresponde à própria determinação interior que o indivíduo possui para alcançar algo que satisfaça o seu próprio desejo. Ela é inata ao indivíduo e desenvolve o interesse individual, exercitando as suas capacidades no intuito de alcançar os seus próprios desafios. Segundo Delgado (2011), a motivação intrínseca está ligada ao que se quer da vida, sendo um conceito exclusivamente abstrato, originado no interior dos indivíduos. Assim, a motivação para aprender pode advir do interesse, gosto ou curiosidade natural revelada pelo aluno. Essa vontade interior constitui um desafio para o formando, que não se preocupa com fatores ou recompensas exteriores.

No seguimento dessa ideia, Deci e Ryan (1985, p. 245) definem o conceito de motivação intrínseca como:

“Intrinsic motivation is in evidence whenever students’ natural curiosity and interest energize their learning. When the educational environment provides

optimal challenges, rich sources of stimulation, and a context of autonomy, this motivational wellspring of learning is likely to flourish.”

Vários estudos concebidos em ambientes escolares demonstraram que a motivação intrínseca desperta a realização escolar, fazendo com que o aluno tenha um maior índice de atenção e sinta vontade de procurar novos e estimulantes desafios.

O prazer obtido nesse tipo de motivação não está no alcançar dos objetivos, mas antes no processo que procura alcançar esses objetivos, pois um indivíduo que possui motivação intrínseca tem consciência de que atingirá as suas metas, logo, ele foca-se e desfruta com satisfação de todo o processo, quer ele seja árduo ou não. Por esse motivo, “a motivação não é um produto acabado, mas um processo que se configura a cada momento, visto que brota das necessidades interiores de cada um e que elas se renovam e se alteram continuamente” (Delgado, 2011, p. 6).

Nessa perspectiva, a aprendizagem pode ocorrer a partir do momento em que o indivíduo, por sua própria iniciativa, se esforça por aprender, como defende Brophy (1993 cit. por Eccheli, 2008): "Como um traço geral, a motivação para aprender refere-se a uma disposição durável para valorizar o aprender como um fim em si mesmo" (p. 202).

Como a motivação intrínseca é um fator interno, ela é própria de cada um, pois está intimamente ligada a cada ser humano e configura-se num lugar a que ninguém tem acesso; logo, não é influenciável por ninguém. Isto significa que o próprio sujeito se automotiva na procura de alcançar os seus objetivos, mesmo que para o indivíduo o processo seja árduo e doloroso. A motivação intrínseca diz respeito à possibilidade de escolha e de realização de determinadas atividades por iniciativa e risco do sujeito, quer ela seja atraente e interessante, e por isso provoque satisfação no indivíduo, quer seja penosa e dolorosa.

Este tipo de movimentação é, segundo Vicente (2013, p. 5), o que melhor define “o potencial positivo da natureza humana, a base do crescimento, integridade psicológica e coesão social, reflete a capacidade inata de aprendizagem e de assimilação”.

As mais recentes pesquisas sobre a motivação intrínseca apontam para que esta seja caracterizada por fatores motivacionais internos; logo, não possam ser modificados facilmente e muito menos manipulados. No campo educacional, percebe-se que, enquanto marca interna, a motivação intrínseca apresenta uma infinita durabilidade, ou

seja, é perpétua no indivíduo até que este evolua para outro objetivo, o que o faz apresentar um grande envolvimento afetivo diante de algumas atividades. Nesse sentido, o processo de aprendizagem é encarado pelo aluno como uma grande satisfação, pois ele traz prazer à medida que novos conhecimentos são adquiridos e/ou desenvolvidos.

Convém destacar as palavras de Eccheli (2008, p. 202) quando afirma que "o indivíduo vê suas ações como autodeterminadas ou derivadas da vontade própria, experienciando a autonomia" (p. 202). Enquanto geradora de prazer, a motivação intrínseca provoca no indivíduo a prática de escolha de atividades por sua própria conta e risco, quer seja por serem interessantes e atraentes ou proporcionem apenas prazer ao aluno que as realiza. Isso pode justificar aqueles alunos que, por exemplo, realizam as atividades antes de o professor as solicitar ou até mesmo aqueles estudantes que questionam o professor sobre os detalhes de um determinado conteúdo que ainda não foi ministrado na sala de aula. Alunos que apresentam a motivação intrínseca estão sempre à frente nos conteúdos de aprendizagem, seja em todas as disciplinas ou naquelas com que possui mais afinidade.

Boruchovitch e Bzuneck (2001 *apud* Alves, 2013, p.79) afirmam que "o primeiro fator da motivação intrínseca é a competência, que é a capacidade do organismo interagir satisfatoriamente com o seu ambiente"). Nesse sentido, pode-se concluir que os alunos mais competentes possuem a motivação intrínseca no ambiente da sala de aula, pois as suas experiências educativas foram e são mais significativas. Essa mesma ideia é compartilhada por Brophy e Rohrkemper (1981) quando dizem que "toda pessoa nasce com a potencialidade (na forma de curiosidade inata) de desenvolver motivação intrínseca para aprender" (p. 86).

Os mesmos autores afirmam com veemência que, quando as experiências dos alunos na sala de aula são significativas, eles vão criando e desenvolvendo competências essenciais à existência da motivação intrínseca. Daí a importância de o professor realizar sempre atividades na sala de aula que promovam o desenvolvimento de competências e habilidades nos seus alunos. Essa motivação para o desenvolvimento de competências é apresentada como um motivo de base biológica, porém, em muitos casos, essas competências podem ser despertadas com atitudes sócio-afetivas na sala de aula.

A Teoria da Autodeterminação (TAD) proposta por Deci e Ryan (1985, 2000) é uma teoria que, durante os últimos trinta anos, tem estudado o progresso da

personalidade saudável e da autorregulação autônoma. A TAD é uma macroteoria que se foca no estudo da motivação intrínseca/autônoma e nos seus efeitos sobre o bem-estar e desenvolvimento integrado da personalidade. Conforme atestam Simão e colegas (2010, p. 208), os conceitos de autodeterminação, motivação intrínseca ou de autonomia “acentuam a dimensão interna (ao indivíduo), por oposição à dimensão externa veiculada por conceitos como determinação externa e heteronomia”.

A Teoria da Autodeterminação procurou ir além de uma visão individualista ao estudar a pessoa inserida numa cultura através das várias gerações. No entender de Deci e Ryan (2000), a Teoria da Autodeterminação ganhou um estatuto cada vez mais sólido com base na ideia de que o ser humano é hetero e autodeterminado. Isso significa, portanto, que ele recebe a influência de condicionantes biológicas e socioculturais, nunca deixando de ter capacidade para alterar o contexto em que se movimenta.

Na opinião de Lima (2014, p. 41), esta teoria pode ser entendida enquanto modelo que sugere uma perspectiva mais ampla sobre a investigação que se encontra relacionada com a motivação humana e o estudo da personalidade do sujeito.

A Teoria da Autodeterminação parte do princípio que o ser humano é um elemento que vive em sociedade e, por conseguinte, precisa de conviver com os seus pares. Esta teoria analisa profusamente a relação íntima entre os fatores de ordem extrínseca e as motivações intrínsecas:

“Another theoretical framework to study motivation is Self-Determination Theory (SDT) which provides an approach to motivation which emphasizes the role of internal sources in motivation. Research has made possible to identify the conditions in which people’s own activity and constructiveness will blossom, but it also made possible to specify those that lead to a lack of self-motivation and social integration.” (Santos, 2012)

A Teoria da Autodeterminação de Ryan e Deci (2000) é, na realidade, uma teoria de motivação cujo objetivo incide nas condições sócio-contextuais que podem ajudar ou complicar os “processos naturais de automotivação e de desenvolvimentos psicológicos saudáveis”. (Grazina, 2013, p. 11) e que advoga a existência de três necessidades psicológicas consideradas naturais ao indivíduo que, por sua vez, precisam de ser saciadas de maneira a que os sujeitos se possam desenvolver: a necessidade de autonomia, de competência e de relacionamento. Quanto à primeira, ela reporta ao “(...) imperativo de ações e decisões em conformidade com os valores

personais e com um nível alto de reflexão e consciência” (Lima, 2014, p. 41). A segunda encontra-se intimamente relacionada com a “adaptação ao ambiente e se refere à aprendizagem de um modo geral e também ao desenvolvimento cognitivo” (Lima, 2014, p. 41). Por fim, a terceira tem que ver com a procura incessante de “relacionamento com outros indivíduos, grupos ou comunidades em busca de afetividade” (Lima, 2014, p. 41).

No domínio desta teoria, a distinção entre a motivação intrínseca e extrínseca precisa de ser analisada de uma maneira mais aprofundada. Por exemplo, a motivação intrínseca é um fenómeno que reflete o potencial positivo da natureza humana, ou seja, a necessidade de procurar alcançar desafios e novidades. A literatura especializada mostra que a motivação de índole intrínseca é inerente ao ser humano, logo, sempre que as condições forem favoráveis, essa motivação surgirá. Essa ideia foi corroborada por Ryan e Deci (2000).

Em suma, é possível afirmar que a Teoria da Autodeterminação realça a existência de dois tipos de motivação principais: a autónoma e a controlada. Os autores Deci e Ryan (2008, p. 14) mencionaram aquilo que distingue os dois tipos de motivação:

“Autonomous motivation involves behaving with a full sense of volition and choice, whereas controlled motivation includes behaving with the experience of pressure and demand toward specific outcomes that comes from forces perceived to be external to the self.” (Santos, 2012).

Esta teoria visa compreender as partes constituintes da motivação. No decurso de qualquer atividade e segundo essa teoria, um indivíduo pode apresentar motivação intrínseca e extrínseca ou ainda ser amotivado. Para esses autores, todo o ser humano é provido de necessidades psicológicas básicas, definidas como sendo indispensáveis para um bom relacionamento entre indivíduo e ambiente. Uma dessas necessidades é a autonomia, entendida como sendo uma força natural que faz com que as pessoas realizem determinadas ações motivadas apenas pela necessidade de as realizarem sozinhas e não por influência ou para tirar proveito próprio. Segundo eles, quando um estímulo externo influencia a realização de alguma tarefa, a motivação intrínseca é prejudicada, pois quando os estímulos externos “obrigam” à execução de uma atividade, a motivação intrínseca fica retraída. Isso porque, como já se viu, a motivação

intrínseca torna-se prazerosa porque a pessoa faz algo para se sentir diretamente recompensada pela realização da tarefa, e não por ação de influências externas.

Segundo as pesquisas de Eccheli (2008), o conceito de motivação intrínseca está, igualmente, relacionado com o conceito de motivação para a realização, isto é, o indivíduo desenvolve tarefas como se se tratasse de um processo de competição interna, na procura da melhoria contínua da própria capacidade. É um processo psicológico, no qual o sujeito se vê perante a situação que pretende ultrapassar para provar a si mesmo que é capaz de se exceder na procura dos seus objetivos. Por causa dessa conduta, os indivíduos que apresentam a motivação intrínseca são altamente autoavaliativos, analisando as suas próprias condutas após a realização de alguma tarefa, identificando os seus defeitos e comparando o desempenho da tarefa atual com tarefas já realizadas, as formas alternativas de as realizar com a mesma qualidade e, particularmente, que atinjam os objetivos esperados.

De acordo com a mesma autora, os estudantes que apresentam motivação intrínseca nas situações de aprendizagem estão sempre preparados para as tarefas com a expectativa de obter sucesso, isto é, reconhecem que são capazes de as realizar mesmo que se trate de uma tarefa árdua. Como esses indivíduos não temem o fracasso, não se sentem frustrados ou desistem diante das tarefas não realizadas, visto que geralmente relacionam esses insucessos com fatores que podem vir a ser superados. Como são exímios estudantes na execução das tarefas, possuem também domínios cognitivos bastante desenvolvidos, tais como: planeamento, concentração, avaliação diante das atividades propostas pelo professor. Por exemplo, eles têm a capacidade de relacionar conteúdos ensinados com metas extraescolares que precisam de ser atingidas a partir daquele conteúdo, o que demonstra um perfeito envolvimento desses alunos com os objetivos esperados.

Devido à falta de emoções negativas e a uma maior capacidade de concentração nos estudos, os estudantes com motivação intrínseca são muito persistentes naquilo que desejam, principalmente nos casos de frustração. As recompensas experimentadas por esses alunos diante de situações cujo esforço é enorme, fazem com que a sua motivação seja ampliada de tal maneira que dificilmente um desafio proposto pelo professor não será resolvido pelo discente.

### 2.3 A motivação dos alunos

De uma forma generalizada, os estudos realizados por Fontaine (2005), Guimarães (2003), Guimarães e Boruchovitch (2004) e Van Werkhoven, Van Londen e Stevens (2001) têm mostrado que a motivação e a persistência são fundamentais para a aprendizagem.

A desmotivação dos estudantes para aprenderem (Martini, 1999) também tem vindo a ser objeto de estudos, debates e pesquisas, e no entender de muitos estudiosos essa é a principal causa do insucesso escolar (Pozo, 2002; Bzuneck, 2001; Hilgard, 1953). De facto, um aluno desmotivado é um aspeto importantíssimo a ser destacado nas discussões sobre os problemas que atingem o ambiente escolar, tendo em vista que ele é o foco da aprendizagem. Um aluno desmotivado não aprende, o que coloca em risco a função do professor e da escola no processo de o desenvolver intelectualmente.

É verdade que existe um número significativo de alunos que não conseguem obter êxito na escola e, segundo as pesquisas de Boruchovith (1999), as causas de tal facto decorrem da desmotivação e não, como alguns costumam pensar, de problemas cognitivos, comportamentais, familiares, etc. Nesse mesmo sentido, Bzuneck (2001) afirma que existem diversos tipos de motivação nos alunos, que por sua vez vão interferir no seu comportamento face à aprendizagem. Existem algumas motivações mais ou menos eficazes do que outras, como, por exemplo, alunos que executam de forma bem rápida uma atividade com o intuito de a entregar logo, mesmo que esta possua uma qualidade inferior em relação à sua capacidade de trabalho; ou o aluno que possui interesse exagerado nas notas, nas tarefas, a ponto de realizar até o que o professor não solicita. Nesse último caso, a preocupação consiste basicamente no facto de que geralmente alunos que se encaixam nesse tipo têm um medo excessivo de fracassar ou de se mostrarem incompetentes nalguma atividade a ser realizada na sala de aula.

Convém destacar, de acordo com Boruchovith (1999), que a desmotivação do aluno o leva, por vezes, a exibir posturas indisciplinadas, falta de respeito para com o professor e para com os colegas de turma, negligência na execução das tarefas solicitadas pelos professores; tudo isso pode estar interligado com questões motivacionais dos alunos.

Como bem cita Caiado (s/d *apud* Ferrarini *et al.*, 2013): “O professor deve estar atento às várias situações dos comportamentos dos alunos no ambiente de sala de aula

como o todo e na sua relação com o aluno.” A mesma opinião é partilhada por Almeida e Sartori (2012), quando estes referem que as características individuais dos alunos podem provocar medo ao professor, levando a não saber lidar com as situações, a fugir das suas expectativas e provocando fracasso escolar.

Segundo Cavenagui e Bzuneck (2009), essa diferenciação de objetivos, além de prejudicar o processo de ensino-aprendizagem, “também vem acompanhada de emoções negativas como o medo do fracasso, a ansiedade, frustração e irritação” (p. 1482). Nesse sentido, o professor precisa de ter formação adequada suficiente para identificar os alunos que estão, psicologicamente, nos extremos da motivação, isto é, ou que não realizam nada para não se esforçarem, ou que realizam tudo, com o intuito de mostrar a si mesmos que são capazes. Em qualquer dos casos, que se mostram prejudiciais ao processo de aprendizagem, é tarefa da escola buscar alternativas que satisfaçam as necessidades desses alunos para que o processo de ensino-aprendizagem possa ocorrer de modo mais saudável e prazeroso para os alunos.

Segundo Guimarães (2001), a maioria dessas discussões geradas a respeito da problemática que envolve a motivação no contexto educacional, tem como objetivo encontrar alternativas que favoreçam o interesse e o envolvimento dos estudantes nas atividades propostas pelos professores na práxis de sala de aula. Para isso, procuram-se respostas para saber quais são as melhores formas de os auxiliar no processo educativo, de modo a motivá-los para a execução das atividades e, principalmente, desenvolver as habilidades necessárias para a aprendizagem. A preocupação volta-se, portanto, para os fatores que interferem no processo educacional, o que prejudica não só o aluno, que não aprende, como também o professor, cujo trabalho não surte o efeito desejado, assim como o de toda a escola.

### ***2.3.1 Fatores de desmotivação dos discentes***

O quotidiano da sala de aula é bastante diverso e complexo. São nelas que diariamente diversas pessoas com pensamentos, ideias, posturas, crenças e motivações diferentes interagem entre si, trocando informações, ideias, aprendendo e desenvolvendo competências com o intuito de conviverem melhor em sociedade. Como espaço multifacetado, a sala de aula apresenta-se como um *locus* onde as pesquisas sobre a componente educacional recaem com a finalidade de perceber diferentes problemáticas que possam prejudicar o processo de ensino-aprendizagem. A

desmotivação do aluno, nesse sentido, pode ser estudada a partir da observação e análise do ambiente de sala de aula, em pleno funcionamento, a partir da quantidade e qualidade das interações existentes entre o professor e o aluno.

Sobre os aspetos atuantes na sala de aula, cumpre destacar as palavras de Carvalho (2006) quando afirma que "a sala de aula é descrita como um espaço de socialização cultural, que envolve desenvolvimento cognitivo e afetividade". (p. 7). Nesse sentido, para se compreenderem os fatores que podem causar a desmotivação do aluno é necessário observar a prática pedagógica na sua essência, a partir das observações das atitudes do docente na mediação do conhecimento e o comportamento do aluno diante dessa mediação. Ademais, coloca-se também em análise o próprio conhecimento a ser mediado, como também a metodologia do professor ao ensiná-lo, pois ambos constituem fonte de estímulo e motivação para os alunos. Outros aspetos, como papel da escola diante do aluno, relações interpessoais intraescolares ou mesmo a própria relação do aluno com a família, também são fatores que podem e devem ser analisados com o intuito de perceber indícios de desmotivação do aluno para o aprender.

De acordo com Carvalho (2006), com o avanço das tecnologias, a interação existente entre os instrumentos tecnológicos e as crianças e jovens está a fazer com que estas releguem para segundo plano o interesse pelos estudos. A escola, por sua vez, não tem oferecido aos jovens a mesma interação, não despertando neles a curiosidade em conhecer o mundo pela leitura, pela prática da pesquisa e muito menos pela prática da reflexão, atividades primordiais para o convívio saudável em sociedade.

Essa mesma opinião é compartilhada por Silva (2010), quando diz que "temos que levar em conta que estamos vivendo uma época repleta de atrativos, que todos os dias são oferecidos pela mídia, despertando interesses tecnológicos e eletrônicos" (p. 19). Tanto Carvalho (2006) como Silva (2010) apontam a incapacidade da escola face aos inúmeros atrativos que cercam as crianças e os jovens de hoje. Mesmo sendo a escola ainda uma das mais legítimas instituições de produção e mediação do saber, os jovens preferem atividades menos complexas e que tenham, principalmente, significado para eles, diferentemente da escola, ainda precária nos aspetos pedagógicos. Desse modo, não se mostra tão surpreendente que as crianças e os jovens se mostrem tão desmotivados para estudar e ir à escola com o intuito de aprender.

Um dos pontos que merece destaque é a ideia defendida por Tapia (2004) sobre a questão do significado das atividades escolares. Para a autora, uma atividade sem

significado tende a desmotivar o aluno, pois este não vê sentido naquela proposta pedagógica e por conta disso age indisciplinadamente, como forma de mostrar o seu incômodo perante a situação imposta pelo professor.

Somada a essa problemática, ainda existe o ambiente de sala de aula, que apresenta uma enorme quantidade de atividades quotidianas para os alunos, geralmente monótonas e sem significado para o estudante, além de trabalhos e avaliações obrigatórias, ameaças por parte de professores através das notas para manter a disciplina na sala de aula, propostas pedagógicas pouco desafiadoras para os discentes e um ambiente que se mostra, cada vez mais, menos acolhedor para o aluno. Este, por sua vez, ainda se vê forçado a ir para a escola, de modo a manter os benefícios sociais do governo para as suas famílias, não vendo e não tendo nenhuma expectativa relativamente ao que a escola lhe poderá oferecer.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Carvalho (*idem*, p. 7) considera as ações da escola como inibidoras da motivação do aluno quando aponta que: "Quando se pensa em motivação para a aprendizagem, consideram-se as características do ambiente escolar como: quantitativo de alunos por sala, metodologias utilizadas pelo professor, organização do espaço, entre outros" (Carvalho, 2006, p. 7).

Para a autora, a escola ainda não se encontra preparada para gerir o quantitativo de informações que se tem atualmente e, muito menos, as mediar com qualidade para os discentes que, por sua vez, já possuem competências suficientes para processar essas novas informações. A escola, em vez de procurar novas formas alternativas para estimular o estudante, ainda insiste em práticas antiquadas e que já não funcionam como metodologias para a criação das competências e habilidades exigidas para o século XXI, como a capacidade de raciocínio, crítica e reflexão e a tomada de decisão sobre os factos e os fenómenos que nos cercam.

Além disso, a escola é responsável pelo controle de certos aspetos que contribuem para causar desmotivação nos alunos. Entre eles, está a crença de que o sucesso do aluno é exclusivo da inteligência, ou seja, o aluno consegue a aprovação apenas porque é inteligente, tomando esta como um fator para o sucesso e não valorizando a dedicação e o empenho do aluno na execução das atividades. Desse modo, como afirmam Cavenagui e Bzuneck (2009, p. 7), a inteligência é entendida como "uma característica fixa da pessoa, tornando-se bastante habitual na escola valorizar a capacidade relativa do indivíduo em termos de nota e comparação com os colegas, ao invés dos progressos individuais na aprendizagem".

Um outro problema que repercute na desmotivação do aluno diz respeito à prática do professor que, ainda preso a metodologias ultrapassadas, já não consegue estimular e incentivar o aluno para a aprendizagem, tendo em vista que o conteúdo apresentado ao aluno é desprovido de qualquer significado. Some-se a isso a má gestão do tempo, a péssima qualidade do planeamento do professor, a falta de uma prática de avaliação eficiente e de objetivos claros para a aprendizagem. Todas essas práticas destroem todo o esforço docente no sentido que este, ao não conseguir atrair a atenção do aluno, apela a posturas autoritárias que impedem os alunos de exporem as suas inquietudes diante dessas situações.

Cabe, sobre essa questão, referir Lima (2000), quando afirma haver a necessidade de uma boa administração do tempo, do planeamento, do trabalho, do envolvimento com os alunos, como variáveis responsáveis pela situação atual. Já Almeida e Sartoni (2012) também defendem a postura do professor como uma fonte de (des)motivação para o aluno, quando sublinham ser a prática do professor um fator de desmotivação para o aluno. Tapia e Fita (2008) afirmam ser o professor a fonte de estímulo para a motivação dos alunos. Nesse sentido, a escola na maioria das vezes é a responsável pela desmotivação do aluno, ao propor-lhe uma série de atividades que estão em desacordo com as expectativas do aluno e fora de contexto para ele. Enquanto a escola não repensar a sua postura como instituição promotora da aprendizagem e da produção de conhecimento, através da inserção de metodologias mais significativas e que realmente desenvolvam competências nos seus estudantes, a desmotivação discente será sempre uma realidade escolar.

Diante de um novo adolescente, a escola possui um grande e complexo desafio: modificar a sua estrutura arcaica e manipuladora para fazer com que se desperte um novo sujeito aprendente, que seja capaz de pensar criticamente e que esteja apto a conviver face aos desafios proporcionados pelo mundo moderno. A escola não pode exigir uma aprendizagem do seu aluno se menosprezar o que ele já sabe, ou não considerar a sua opinião que pode ser diferente. Uma escola precisa de ser acolhedora também no que concerne às relações humanas, na medida que recebe o aluno como um ser humano, que possui sentimentos e está disposto a aprender. A escola precisa de se adequar ao novo tipo de aluno que existe: um sujeito mais “conectado” com o mundo, dominante das novas tecnologias e que está sempre à procura de se conhecer e de conhecer o mundo que o cerca.

### **2.3.2 *O papel do professor na motivação do aluno***

Da mesma forma que o é para a escola, motivar os alunos para a aprendizagem é um desafio imenso e complexo para o educador, principalmente quando se têm em consideração todas as características apontadas sobre o perfil desse profissional e do discente que se tem hoje em dia. Nesse aspeto, a prática do professor é outro fator merecedor de reflexão devido ao facto de ele ser “uma figura importante e propulsora no processo de motivação para a aprendizagem” (Carvalho, 2006). É o professor o principal motivador do aluno no ambiente da sala de aula, uma vez que o docente é o gestor dos comportamentos e atitudes no ambiente educativo e, em simultâneo, propiciador das atividades. O professor é a figura responsável por organizar o ambiente despertador da motivação do aluno para a aprendizagem de algo (Lima, 2000).

Assim, quando se deseja promover uma boa motivação dos alunos para a aprendizagem, o professor deve evitar algumas características muito usuais nos ambientes escolares, que vão desde a proposta pedagógica imposta pela própria escola como as atividades que o professor solicita na sala de aula, além das posturas que o mesmo realiza e mantém no ambiente educacional.

Nesse contexto, o professor precisa de refletir sempre sobre a sua prática, de modo a não perder qualquer oportunidade de motivar os seus alunos para a aprendizagem. Os alunos de hoje são muito eufóricos por informações significativas e que possam contribuir para a sua formação; por outro lado, a escola precisa de ensinar os conteúdos curriculares para formar o jovem nesse mercado tão competitivo e capitalista. O professor, nesse embate, fica desorientado em saber como fazer para que seus alunos se interessem e aprendam os conteúdos a serem ensinados. Para isso, o professor precisa de se preparar conhecendo novas alternativas e propostas pedagógicas de modo a evitar posturas antiquadas e autoritárias na sala de aula.

Cavenagui e Bzuneck (2009) defendem que o jovem de hoje está sedento por experiências novas e desafiadoras, além de desejar ser independente, autónomo e ser socialmente aceite (p. 1485). Como sujeitos questionadores, estão sempre a perguntar o porquê das atividades aplicadas nas salas de aula, embora o professor, ou até mesmo a escola, não lhe deem o devido valor.

Assim, um dos objetivos dos professores face ao processo de ensino-aprendizagem é motivar os seus alunos, pois esta torna-se indispensável para a aprendizagem (Bzuneck, 2001). Essa motivação pode advir, segundo aponta o autor, de

atividades significativas para o estudante, como também do propiciar de um ambiente acolhedor e que o jovem tenha valor frente ao processo de aprendizagem. Esse valor a ser dado ao jovem é realizado através de atividades em que se propicie que estes possam expor as suas opiniões na sala de aula e participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem. Um aluno que é ouvido e valorizado na sala de aula transmite confiança para o professor e acaba por se motivar para aprender. Dar oportunidades ao aluno, por outras palavras, é motivá-lo para a aprendizagem.

Segundo Bzuneck (2011 *apud* Silva *et al.*, 2012), o professor que trabalha em prol da motivação dos seus alunos exige que ele faça com que os seus alunos se empenhem voluntariamente nas atividades escolares, mesmo que eles não as considerem prazerosas, mas que possuam a consciência de que elas são necessárias para a aquisição de alguma competência. Por outras palavras, o professor precisa de fazer com que os seus alunos realizem as atividades e que valorizem não só o resultado, mas todo o processo cujo esforço depositado pelos alunos na realização da atividade mostra o quanto a atividade possui significado para eles durante o processo educativo. A seriedade na execução da tarefa demonstra o nível de interesse que o aluno deposita na atividade e o grau de significado que ela tem para ele. Portanto, o professor precisa de incentivar os alunos a realizarem as tarefas não por obrigação, mas por indicação do significado e de os consciencializar para a sua importância para o seu desenvolvimento e engrandecimento pedagógico e intelectual.

No mesmo contexto, Silva (2012), ao discorrer sobre a atribuição de notas a partir dos resultados atingidos pelos alunos, defende que, diferentemente da pedagogia definida pela escola e também pelos órgãos governamentais, o professor precisa de destacar no seu processo de ensino o fator motivacional no empenho e na dedicação empreendida pelos seus alunos na resolução de determinada tarefa, mesmo que os resultados não sejam satisfatórios. Para motivar os alunos, o professor precisa de valorizar cada etapa da construção do conhecimento do educando e isso se dá na prática a partir da valorização dos erros na tentativa de estes acertarem uma atividade proposta. Dessa forma, os alunos se sentirão motivados para aprender e o caminho para se chegar à resposta correta será mais prazeroso e contribuidor para a construção de competências mais sólidas e eficientes.

Brophy (1999 *apud* Carvalho; Bzuneck, 2009), por outro lado, alerta que o professor deve ter em mente que o nível de motivação dos alunos não deve ser maximizado, e sim otimizado, pois “a motivação escolar deve ser serena, equilibrada e

contínua” (p. 1487). Nesse aspeto, um nível excelente de motivação não deve ser aquele mais baixo e nem mais alto, pois os extremos motivacionais prejudicam o processo de aprendizagem: o primeiro porque o aluno não se sente motivado a fazer absolutamente nada na sala de aula porque não vê significado para isso; o segundo, porque com a motivação bem alta o aluno pode sentir-se superior aos demais e sofrer demasiadamente nos casos em que fracassar e nesse caso tornar uma motivação numa desmotivação.

Por fim, é da competência do professor criar condições para que os seus alunos desinteressados se tornem motivados para a aprendizagem e proporcionar todo o ambiente necessário para que isso aconteça. A promoção de atividades que valorizem o conhecimento prévio do estudante, as suas opiniões e as suas ideias na sala de aula, bem como a consciencialização da importância (significado) das atividades propostas, deve ser uma das principais vertentes de ensino do professor. A motivação para a aprendizagem deve ser sempre estimulada pela intervenção permanente do professor na realização de atividades engajadoras no processo de ensino-aprendizagem através de estratégias que visem o interesse do aluno, facto que só se dá a partir da prática de reflexão do professor sobre a sua prática pedagógica. Essas reflexões, não obstante, não devem ser propriedade do professor, mas também de todos os sujeitos que compõem a escola: se todos agirem de modo único, valorizando as capacidades dos alunos, dificilmente esses se sentirão desmotivados para o trabalho pedagógico do ensinar e aprender.

### 3 O Universo Pedagógico e suas Interrelações

#### 3.1 Clima escolar: fatores e consequências

O clima escolar pode ser um fator fundamental para o sucesso educativo. Segundo Fox (1973, cit. por Ventura, 1999, p. 2), “o clima determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes e dos alunos. O clima é um fator crítico para a saúde e eficácia de uma escola”. Alguns estudos, entre os quais se salientam Bica (2000), Ferreira (2001), Pereira (2000) e Teixeira (1995), debruçaram-se sobre esta questão da relevância do clima escolar, concluindo que o estudo da eficiência das escolas é bastante redutor se não se analisar igualmente o clima que envolve tanto os alunos quanto os professores. Nesse sentido, não só a escola mas também o professor precisam de conhecer os mecanismos que podem contribuir para a manutenção de um bom clima na sala de aula. São contextos multidisciplinares, além de uma boa gestão do conhecimento, que favorecem um clima agradável na escola e que consequentemente podem contribuir ainda mais para o processo de aprendizagem: “para que o clima de sala de aula seja considerado positivo é necessário que existam dinâmicas relacionais positivas dentro de sala de aula, o que irá favorecer o processo de ensino-aprendizagem” (Morgado, 2004, p. 56).

Sobre o conceito de clima escolar, cabe observar o que dizem Schumuck e Schumuck (1988):

"Um clima de sala de aula positivo pode definir-se como aquele em que os alunos têm as expectativas de que cada um irá dar o seu melhor intelectualmente e se apoiam mutuamente; onde os alunos partilham um elevado grau de influência, tanto uns com os outros como com um professor, em que os níveis elevados de atração existem para o grupo como um todo e entre colegas. (Schumuck e Schumuck, 1988, p. 39)

Através do que foi exposto pelos autores, pode-se perceber que o conceito de clima escolar agradável é aquele em que há a participação dos alunos como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Na realidade, pelo exposto, um clima agradável na sala de aula é garantido através de um processo onde tanto o professor como os alunos estão a contribuir mutuamente e que depende dos dois sujeitos para que o clima propício à aprendizagem seja construído. Nesses termos, quanto mais interações existirem entre professor e aluno mais hipóteses de se criar um ambiente de sala de aula acolhedor e propício para a aprendizagem os sujeitos possuirão.

Borges (2007), ao tratar da questão dos fatores que são responsáveis pela boa ou má manutenção do clima escolar, frisa que: "A adaptação da criança à escola depende do tipo de relacionamento que ela estabelece com as pessoas de sua convivência". (p. 4).

Um primeiro fator a ser apontado para a manutenção de um bom clima de sala de aula é a relação existente entre professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno e mesmo professor-professor. A influência das relações boas ou más existentes entre os sujeitos escolares é extremamente marcante e contribui de forma decisiva para a manutenção de um bom clima na sala de aula. Essas relações definem o clima da sala de aula na medida que se os alunos possuem uma boa relação com o professor o processo educativo acontece de modo mais natural. A criação de um bom clima favorece a motivação dos alunos para a aprendizagem, que flui com mais naturalidade e eficiência. Se o aluno se encontra num ambiente favorável à aprendizagem certamente ele a terá com maior rapidez e eficiência; caso contrário, a escola possuirá um grande desafio que, muitas das vezes, não conseguirá suplantar.

Sobre a função do professor em manter um clima escolar propício à aprendizagem dentro da sala de aula, convém apontar as palavras de Martins (2014), quando refere que: "O papel do professor é fundamental na promoção de um bom clima de sala de aula, de tal forma que ao proporcionar um clima positivo, a confiança dos alunos nas suas capacidades e competências aumenta, assim como na sua autoestima" (p. 4).

A autora defende que também é função do professor estimular os alunos através da aplicação de estratégias pedagógicas que visem despertar o interesse do discente para a resolução de atividades que tenham como principal objetivo a aprendizagem. Não obstante, cumpre ao professor estar sempre a desenvolver atividades que possam contribuir para o processo de aprendizagem, uma vez que depois de criado um clima de cumplicidade e parceria na sala de aula, a confiança estabelecida entre alunos e professores se manifestará de forma mais consistente, propiciando a aprendizagem. Nesse contexto, o facto de o professor ter um bom conhecimento de todas as questões que envolvem os alunos, como as suas experiências de aprendizagem, os valores apreendidos na convivência escolar e as suas necessidades pedagógicas, contribui e muito para a melhoria da sua prática enquanto profissional responsável pela construção de aprendizagens.

Barreiros (1996) aponta que o clima da sala de aula pode ser produtivo ou improdutivo, dependendo da situação na qual o corpo escolar se encontra. Nesse sentido, um clima de sala de aula será considerado bom quando a dinâmica a ele associada estiver a satisfazer, de forma positiva, as expectativas de ensino-aprendizagem tanto de professores quanto de alunos. Nesse caso, todas as atividades propostas pelo professor serão realizadas com agrado, porque o aluno mostra-se motivado e disposto a aprender. Ao mesmo tempo, por outro lado, uma dinâmica de sala de aula que não contribui para a motivação e o estímulo do aluno não possui o efeito desejado, isto é, cria-se na sala de aula um clima instável, o qual o professor não poderá prever e que irá, conseqüentemente, prejudicar o processo de ensino-aprendizagem.

Sobre a questão abordada acima, cumpre realçar as palavras de Rosa e Mata (2012) que, ao refletirem sobre a relação entre clima de sala de aula e motivação, afirmam que: “Os alunos ficam mais intrinsecamente motivados e focados na aprendizagem quando as atividades são moderadamente desafiantes, inovadoras e relevantes para as suas vidas do que quando são ou muito fáceis ou muito difíceis, repetitivas ou irrelevantes para a vida dos próprios alunos” ( p. 1173).

Em primeira análise, um clima de sala de aula é considerado bom quando os sujeitos intervenientes na aprendizagem participam do processo educativo. O professor, motivado para mediar o conhecimento para o aluno, utiliza as estratégias baseadas naquilo que ele conhece dos alunos, ou seja, tudo aquilo que complementa o processo pedagógico. Diante dos estímulos e da motivação necessária para aprender, os alunos respondem a esses estímulos a partir de uma postura ativa na sala de aula, isto é, participando como coautores no processo de construção do conhecimento mediado pelo professor. O aluno, nesse caso, torna-se um ser ativo, pois ele, juntamente com o professor, é o responsável pela práxis educativa. O professor, nesse contexto, consegue criar um clima agradável na sala de aula, propiciando toda a aprendizagem. Por outro lado, para que isso aconteça é necessário que o professor possua os artifícios necessários para criar estratégias e mudar o ambiente de sala de aula para melhor.

Morgado (2004) defende que, para que se consigam boas práticas de educação, com sucesso para a aprendizagem escolar, é necessário que a escola promova sempre atividades que motivem os alunos, que fortaleçam os laços de afeto e confiança entre os participantes escolares, além de desenvolver melhor as relações interpessoais no interior da escola. Realizadas essas ações, a escola terá mais oportunidades de criar um ambiente mais acolhedor e mais predisposto para fomentar práticas que visem a

aprendizagem do aluno. Visto por essa ótica, é da responsabilidade da escola criar momentos de reflexão para repensar acerca da sua postura diante da comunidade e dos alunos.

Face ao exposto, Dias (2007), ao refletir sobre a importância da escola trabalhar com os alunos a temática dos Direitos Humanos, afirma que a escola tem uma missão multidisciplinar, uma vez que para mudar a face da escola atual é necessário "que as escolas possam agregar aos seus projetos pedagógicos não apenas conteúdos mas, fundamentalmente, experiências e práticas que ajudem a fomentar/fortalecer atitudes, condutas, valores" (p. 5).

Merecem destaque também a influência que as boas ou más relações entre professores e alunos exercem sobre o processo de ensino-aprendizagem, sendo que essa relação vai invariavelmente influenciar o ambiente da sala de aula, pois quanto melhor e maior for a relação interpessoal entre alunos e professores, melhor será o clima no contexto da sala de aula. Dito por outras palavras, se o ambiente da sala de aula é acolhedor e promotor das boas relações entre os professores e os alunos, o processo de ensino e aprendizagem ocorre de forma natural e completamente satisfatório, pois o interesse do aluno pela aprendizagem é natural e está condicionado pela postura do professor nas atividades e nos processos de motivação. Por outro lado, se o ambiente educacional se mostra indiferente às expectativas dos estudantes, muito dificilmente o professor conseguirá motivá-los para a aprendizagem.

Essa ideia é confirmada por Martins (2014), quando a autora afirma que:

Apesar de existir uma grande diferença de personalidades em cada sala de aula, o que pode dificultar o ensino por parte dos professores, a existência de boas relações interpessoais, de respeito, empatia e carinho, só irá facilitar os processos de ensino-aprendizagem, assim como proporcionará uma melhor gestão e clima de sala de aula. (Martins, 2014, p. 4)

A mesma autora corrobora ainda que, para estabelecer um clima benéfico na sala de aula, que propicie a aprendizagem dos alunos de forma democrática e participativa, é necessário que toda a escola, principalmente o professor, crie estratégias para que o clima possa estar constantemente a ser melhorado, de modo a propiciar a aprendizagem. Ela cita como exemplos (adaptados de Martins, 2014):

- a) Elaborar sempre o plano de aula e segui-lo, a fim de evitar procedimentos de ensino que fujam ao real objetivo da aula. Nesse sentido, cumpre ao professor observar e analisar sempre o seu plano de aula, como forma de acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos. Um plano de aula bem elaborado tem mais condições de fornecer ao professor instrumentos corretos para que este possa desenvolver a sua aula com mais qualidade e mais focado nos reais objetivos da aprendizagem.

Sobre a importância do planejamento escolar para a boa condução do ambiente de sala de aula, cumpre apontar as palavras de Fusari (2008, p. 17) que diz:

O preparo das aulas é uma das atividades mais importantes do trabalho do profissional de educação escolar. Nada substitui a tarefa de preparação da aula em si. [...] faz parte da competência teórica do professor, e dos compromissos com a democratização do ensino, a tarefa cotidiana de preparar suas aulas.

- b) Utilizar-se dos mais variados tipos de ocorrências para melhorar o clima de sala de aula. Aqui, também é dever do professor estar atento às diversas ocorrências existentes dentro da sala de aula, pois, por se tratar de alunos e, portanto, de personalidades diferentes umas das outras, uma simples oposição de opiniões entre dois ou mais alunos é capaz de prejudicar a sala inteira com a formação de grupos independentes e rivais em sala de aula. Situações desse tipo só atrapalham o processo de ensino-aprendizagem porque o foco é desviado para a rivalidade não só acadêmica, mas principalmente pessoal desses dois grupos. Quando o professor se utiliza dos mais variados acontecimentos que ocorrem dentro da sala de aula, ele mostra aos alunos que se importa com eles e que está disposto a enfrentar os desafios, passando confiança para os aprendizes.
- c) Não fazer julgamentos pré-estabelecidos ou rotular os alunos da turma, pois todos os comportamentos advindos dessa “rotulação” são percebidos pelo aluno a partir de práticas desmotivadoras dos professores, como também na fala do profissional e no tipo de relação afetiva que o professor tem para com os seus aprendizes. Assim, tomando conhecimento dessa realidade, os alunos desmotivam-se e não procuram apreender o conteúdo da forma como deveriam.

Sobre o aspeto discutido acima, é interessante comentar as palavras de Santos (2012) quando este fala da importância do professor na construção de instrumentos e métodos para a aprendizagem significativa dos estudantes. Sobre isso, o autor diz que:

O nosso principal papel como professores, na promoção de uma aprendizagem significativa, é desafiar os conceitos já aprendidos, para que eles se reconstruam mais ampliados e consistentes, tornando-se assim mais inclusivos com relação a novos conceitos. [...]. Apercebermo-nos dessas atitudes é essencial para que iniciemos um real processo de transformação da nossa prática. (Santos, 2012, p. 9)

d) Saber ouvir e ter compaixão pelos estudantes. O professor, como ser que representa o saber e o conhecimento, deve ser humano e ter compaixão pelo aluno. Essa humanidade característica do professor equivale a ele saber ouvir os seus alunos, conhecendo-os profundamente. Quando o professor conhece o aluno ele tem mais oportunidades de verificar que estratégias deve seguir para que eles aprendam mais. O trabalho humano junto dos alunos permite um bom clima de sala de aula porque os alunos manterão uma relação de confiança para com o professor, o que acarreta uma série de práticas que contribuirão para o sucesso da sala no que concerne ao objetivo escolar.

Sobre o ponto mencionado acima, cumpre expor as palavras de Fernandes (2008), quando afirma que:

O estabelecimento de um ambiente de aprendizagem acolhedor e positivo passa indubitavelmente pelo conhecimento das necessidades, valores, experiências e objetivos de cada aluno, já que quanto maior e melhor for o conhecimento que o professor tem do contexto e seus protagonistas. (Fernandes, 2008, p. 18)

Face a essas posturas tidas pela escola, um clima na sala de aula em que todos convivam em harmonia é possível. No entanto, percebe-se que não somente o professor é o responsável por essa demanda, que deve ser geral. Toda a comunidade escolar — professores, núcleo gestor, pais e comunidade — são contribuintes ímpares na formulação de um contexto social sadio, cujos resultados se repercutirão no ambiente de sala de aula. É tarefa da escola, no entanto e principalmente, fornecer as condições necessárias para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça num ambiente sadio

e livre de qualquer interferência que possa prejudicar as aprendizagens dos educandos. Nesse sentido, tem-se em sala de aula um ambiente propenso à formação sólida dos alunos, com a aplicação de conteúdos significativos e a efetivação da aprendizagem.

Um outro aspeto considerado importante e que deve ser tido em conta pelo professor para criar um clima salutar na sala de aula refere-se ao facto de ele poder proporcionar momentos no contexto da sala de aula em que o aluno possa participar como sujeito da aprendizagem. Isso significa que o professor deve sempre estar a estimular os seus alunos para que estes, sozinhos, possam construir o conhecimento de forma independente. Para que isso aconteça, é indispensável que o professor envolva os alunos nas tarefas desenvolvidas em sala de aula. É necessário que os professores reflitam sobre as necessidades dos seus alunos para que, em função delas, possa sempre estar a ajustar os seus conteúdos e a sua metodologia de ensino de modo a que os alunos se sintam motivados para aprender. Quando motivados, os alunos possuem total liberdade para, de forma independente, realizarem as tarefas de forma mais confiante e correta, isso porque o professor forneceu condições para que tal atitude aconteça. Nesse sentido, é indispensável que o professor, juntamente com o estudante, possa favorecer sempre um clima agradável que vise a aprendizagem.

Sobre a importância de se inserir o aluno no processo de aprendizagem, mais uma vez cabe citar as reflexões de Fernandes (2008, p. 18) quando este diz que:

São vários os autores que defendem a importância das atividades de preparação e manutenção de um clima ou ambiente promotor da aprendizagem ativa dos alunos, através do seu envolvimento nas tarefas escolares, promovendo a responsabilização e a participação dos discentes.

Ainda de acordo com Martins (2014) todos os fatores acima mencionados são capazes de mostrar que o interesse e a preocupação do professor pelos alunos irão refletir-se no empenho e, por conseguinte, no sucesso destes, uma vez que a motivação será maior e a necessidade de conhecer, mais uma vez estimulada e ampliada pelo educador, aumentará. Nesse sentido, tudo tem influência para que o clima de sala de aula seja satisfatório e o processo de aprendizagem de facto aconteça. Quanto mais os alunos forem estimulados pelo professor, através de práticas pedagógicas significativas, diversificadas e que estejam de acordo com os anseios dos alunos, mais estes terão

oportunidades de serem motivados e conseguirão interessar-se pelas aulas. A partir de então, o professor terá condições de realizar um trabalho mais satisfatório.

Além disso, como uma das principais fontes de motivação do aluno, o professor tem um papel fundamental na construção e no oferecimento de um clima bom de sala de aula. Como condutor do sistema de aprendizagem, o professor tem nas suas mãos todo o aparato necessário para criar em sala de aula um ambiente propício para que todos os seus alunos, de modo amplo e democrático, possam estar a aprender uns com os outros. Ele é responsável pela construção da confiança nos seus alunos como via de mão dupla, como também é responsável pelo processo de motivação dos alunos para as atividades pedagógicas. Assim, cabe ao professor procurar compreender como se dão essas relações no interior da sala de aula para que ele possa, baseado nas suas reflexões, considerar diversos aspetos que poderão contribuir para que se crie nos alunos o interesse pela aprendizagem.

Sobre a importância do professor nesse contexto, mostra-se interessante pontuar as palavras de Panizzi (2010), quando esta afirma o seguinte: “Nas observações em sala de aula percebe-se, em algumas aulas, um interesse e uma participação maior por parte dos alunos. [...] Essas aulas significavam mais que um simples conteúdo, havia uma relação direta com situações pertinentes a eles” ( p. 9).

Um ponto que merece especial destaque nesse processo de importância do professor na construção do ambiente condutor da aprendizagem é a necessidade de o profissional de educação poder conhecer os seus alunos. Uma relação de confiança só é estabelecida quando os pares se conhecem um ao outro e veem naquele outro uma oportunidade que não pode ser perdida. Nesse processo de construção da confiança, o professor também é responsável pela elaboração de mecanismos que sejam suficientes para ganhar a confiança e o bem querer dos alunos. Um professor presente, que saiba ouvir os alunos, que procure sempre motivá-los, que não meça esforços para que os seus alunos atinjam os seus objetivos e, principalmente, que os alunos saibam do esforço do professor para conseguir o bem de todos, dificilmente esse profissional não será respeitado pelos colegas e pelos parceiros de trabalho. É necessário, portanto, que o professor seja um ser que saiba ouvir e que veja o aluno como um sujeito que é capaz de aprender incondicionalmente e que grande parte dessa contribuição é dele.

Sobre esse ponto em discussão, cumpre apontar as palavras de Martins (2014), quando refere o seguinte: "O facto de o professor ter um alargado e profundo conhecimento de tudo aquilo que envolve os alunos, como as suas experiências, os

valores e as suas necessidades, só beneficiará no que diz respeito à maneira de atuar" (p. 5).

Ainda de acordo com a autora, o professor, agindo como um gestor das aprendizagens, pode contribuir para uma comunicação mais eficaz entre ele e os seus alunos. Ainda assim, ela aponta que quando o professor, por exemplo, propicia aos seus alunos formas de ensinar diferenciadas, ele está a procurar uma forma de motivar e envolver os alunos nos processos de aprendizagem. Os desafios impostos pela rotina escolar obrigam o professor a elaborar diferentes meios para conquistar os alunos e aumentar a autoestima destes, através da promoção de práticas significativas que pouco a pouco vão construindo as aprendizagens dos alunos. E isso só é possível graças à possibilidade que o professor possui de estar sempre a modificar a sua rotina e a sua postura diante dos desafios escolares que surgem diariamente.

Por outro lado, em relação aos pontos que influenciam negativamente a criação de um bom clima na sala de aula, a escola também tem enfrentado muitos deles, que insistem em fazer parte da maioria dos ambientes escolares. Um deles, sem sombra de dúvida, refere-se à indisciplina e à violência escolar, considerados por muito teóricos como os principais factores negativos que impedem a boa harmonia na sala de aula. É importante ressaltar que tanto a indisciplina escolar quanto a violência estão intimamente relacionadas e a escola, infelizmente, tem enfrentado uma série de problemáticas por conta da sua incapacidade em resolver os conflitos originários dessa natureza. Isso prejudica todo o sistema, pois, impossibilitados de realizarem um trabalho bom, os professores e alunos ficam à mercê do mesmo e da insegurança diante de um possível ato de indisciplina entre os alunos.

Relativamente à questão levantada sobre a indisciplina, considere-se o que diz Mota (2014) sobre o assunto na atualidade: "A indisciplina no ambiente escolar tem sido uma preocupação crescente nos últimos anos entre os educadores" (p. 3).

Uma relação confirmada é aquela que existe entre a indisciplina e o ambiente da sala de aula. Considerado o local onde esses atos estão mais presentes, a sala de aula tornou-se num ambiente muitas vezes hostil para os professores, pois, inseguros diante da incapacidade de tomar uma providência correta em casos de indisciplina os professores impõem uma postura autoritária, o que desestimula os estudantes e cria na sala de aula um ambiente marcado pelo medo, pela insegurança e pela incapacidade de resolver conflitos. Essas características tornam-se bem presentes quando simples atividades solicitadas pelos professores são objeto de discussão, de revolta por parte

dos estudantes, o que não contribui em nada para o processo de ensino-aprendizagem. Resta ao professor estar constantemente impossibilitado de renovar a sua prática, pois, com medo da reação dos alunos, sente-se preso aos antigos modelos pedagógicos.

Monteiro (1987) aponta que a indisciplina escolar é uma consequência da fusão de vários factores, tais como: aborrecimento por parte do aluno frente a uma situação com a qual ele não concorda; desinteresse do aluno pelas atividades propostas pela escola; falta de autoridade do professor; ausência de regras para o bom andamento da aula, etc. Faz-se interessante pontuar que, influenciada por todos esses factores, a indisciplina se faz presente no ambiente de sala de aula e é a principal fonte de desestímulo do professor, que perde a motivação para ensinar, gerando diversos outros problemas escolares. O que se pode notar com essa questão é que a educação possui problemas que estão sempre em intersecção e resolvê-los individualmente é um desafio que nem sempre é possível. O foco consiste, no entanto, no trabalho direto com o aluno, pois, já que ele é o centro do processo educativo, trabalhá-lo pode ser uma forma de diminuir os riscos causados por factores que não estejam exatamente ligados diretamente ao ambiente de sala de aula.

Para Damke (2004), os atos indisciplinados contribuem significativamente para a desfragmentação do grupo, principalmente na questão do ensino-aprendizagem. Isto acontece porque ela vê a delimitação de regras como uma forma de mediar a interação entre o grupo e, se essas regras forem quebradas, a interação não acontece. Assim, a indisciplina é responsável por muitos problemas relacionados com a aprendizagem e o bom relacionamento entre os pares dentro da escola. Destaca-se, portanto, a influência que a indisciplina gera no quotidiano escolar, prejudicando não só o ambiente de sala de aula, mas adoecendo a escola por completo. No entanto, para se compreender o problema da indisciplina, deve-se ensaiar uma reflexão sobre as atuais propostas que a escola, principalmente na figura do professor, vem pondo para o nosso aluno do século XXI. Uma escola de gestão democrática, que saiba ouvir e que queira ajudar o aluno, é o indício de uma mudança de postura no combate a esse e a outros problemas que insistem em atingir o meio escolar.

O pensamento relacionado acima é confirmado por Brito (2012, p. 70) que diz:

Se, em outros tempos, a indisciplina escolar era pensada somente como uma questão comportamental, e desta maneira era resolvida, atualmente, entendendo-a como atitudes de insatisfação que os alunos expressam quanto a

uma situação ocorrida no processo pedagógico, na relação pedagógica entre os sujeitos escolares, ocasionada por diversos factores.

Um outro factor, externo à escola, pode contribuir de forma também negativa para que haja prejuízos consideráveis no bom ambiente da escola: a família. É facto que a família ocupa um patamar importante no que se refere a uma escola de qualidade e que alcança de forma mais rápida e eficiente os seus objetivos. Por outro lado, quando a família não se faz presente na escola, como também na vida do aluno, os problemas extra/intraescolares são mais suscetíveis de acontecer. Os filhos cujos pais não os acompanham academicamente ou pessoalmente têm mais chances de desenvolver comportamentos indisciplinados na escola e atrapalhar o andamento das atividades em sala de aula. Muitos dos alunos cujo comportamento fere o clima de sala de aula não possuem o acompanhamento dos pais, o que se torna também um grande problema para a escola. Afinal, sem um acompanhamento extraescolar, muitas vezes a escola não sabe o que fazer para resolver tais questões.

Nesse sentido, é de fundamental importância que a família possa estar inserida no contexto sociocultural dos estudantes; que procurem conhecer a rotina dos filhos dentro da escola e que contribuam para que o ambiente escolar seja o mais acolhedor e sadio possível. Dito de outra forma, a família, acompanhada e apoiada pela escola, possui um duplo desafio: acompanhar a vida escolar dos seus filhos e auxiliar a escola no processo educativo. Se o aluno é bem acompanhado em casa, se é valorizado como aluno, se é ouvido em casa, geralmente ele o será da mesma forma na escola. Um ambiente saudável de sala de aula deve ser acolhedor e grande parte desse ambiente sadio dá-se através de alunos que se sintam auxiliados e acompanhados por aqueles que eles mais amam.

Sobre a questão da presença da família no acompanhamento dos filhos, Fiale (2013) considera que: "A família é o primeiro grupo social em que esta começa a interagir, aprender e onde busca as primeiras referências no que diz respeito aos valores culturais, emocionais, etc." (p. 3).

Como se sabe, por outro lado, a família muitas vezes responsabiliza exclusivamente a escola pelo processo educacional do indivíduo, sendo também missão da escola trazer a família para dentro dela, para atuar como partícipe do processo de ensino-aprendizagem. A família tem muito a contribuir com a escola no processo de educação de crianças e jovens, porque ela possui o que muitas vezes os professores e

até mesmo a própria escola não possui por falta de tempo, ou até mesmo por negligência: o conhecimento dos indivíduos que compõem a escola. A partir do exposto, cumpre que a instituição escolar elabore métodos de receção da família, principalmente para falar dos avanços e conquistas dos alunos. Sentindo-se orgulhosa, a família terá mais espaço para atuar juntamente com os professores e na escola, tentando manter o clima de cooperação e de confiança entre todos os sujeitos da comunidade escolar e contribuindo para a aprendizagem de todos.

Assim, face a todos os factores apontados que podem contribuir para um bom ou um mau clima na sala de aula, está a figura do professor e a sua relação com os alunos no centro desse processo. O professor precisa de ter conhecimento de fundamental importância para que poder gerir de forma correta as relações existentes na sala de aula, propiciando um clima agradável para a aprendizagem. O clima de sala de aula é influenciado não só por factores internos e externos, mas também advém das relações existentes entre os sujeitos escolares frente ao conhecimento a ser construído. Cumpre à escola o dever de apoiar o professor na árdua tarefa de procurar criar um clima agradável não só dentro da sala de aula, mas em toda a instituição, com a aplicação de posturas sempre cordiais e dispostas a ajudar o aluno em todas as suas dificuldades. Dessa forma, o ambiente escolar será acolhedor, o que terá impacto nos resultados das aprendizagens de cada aluno.

### **3.2 Gestão de sala de aula: algumas reflexões**

Falar sobre a gestão de sala de aula, neste tópico, inclui discutir uma questão apresentada pelos professores no decorrer das entrevistas, pois a grande maioria dos professores entrevistados falaram da dificuldade em gerir a sala de aula, no contexto atual. E com o intuito de aprofundar um pouco esta questão, apresentar-se-ão resultados de algumas pesquisas realizados nesse sentido.

Hoje, a escola está a vivenciar uma série de mudanças não só externas (do ponto de vista económico, político e social), como também internas, o que certamente influencia todo o ambiente escolar. Como instituição que reflete a parte social e, ao mesmo tempo, a forma, a escola vem tendo os seus espaços debatidos e analisados sob diferentes óticas, de modo que cada um deles tem vindo a ganhar novos contornos conceituais e funcionais. Como consequência, a rotina escolar também tem vindo a ser

modificada, uma vez que se alterando os conceitos e os valores escolares, as práticas executadas dentro do ambiente acadêmico também são modificadas, pois tornam-se reflexos multidisciplinares absorvidos em função daquilo que se quer transformar.

Sobre essa característica particular da escola como espaço dinâmico de interação entre sujeitos, cumpre pontuar as palavras de Dayrell (2013) que afirma que: “Analisar a escola como espaço sociocultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres” (Dayrell, 2013).

Uma dessas mudanças que tem ocorrido recai justamente no ambiente de sala de aula, na prática pedagógica do professor, na sua gestão de sala de aula. Falar em gestão de sala de aula é uma tarefa complexa, pois muitos factores estão envolvidos (Silva, 2012). Esses factores correspondem a diversas práticas e posturas da escola frente a determinadas situações e que podem, se não forem geridas de forma correta, perturbar o objetivo do ensino: a aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, para compreender, portanto, como se dá a inter-relação desses factores, a escola precisa de os identificar, da mesma forma que o professor, pois sendo ele o condutor dos processos educativos em sala de aula, a forma como ele gere esses factores dirá se a aprendizagem será efetivada ou não. Isso quer dizer que, diante de todas as posturas realizadas pelos professores no ambiente escolar, a forma como ele direciona o trabalho para a aprendizagem vai garantir a sua eficiência mediante os processos do ensinar e aprender.

Ainda segundo Silva (2012), a prática pedagógica do professor exige uma ação completamente planeada e refletida diariamente na sala de aula pelo docente para que os alunos vejam que o profissional está preocupado com a sua aprendizagem. Essa prática perpassa todos os aspetos que estão ligados à prática do professor na sala de aula, principalmente quando se coloca em evidência a aprendizagem do aluno. Por isso, o primeiro passo para a reflexão dessa prática é dado a partir da valorização do conhecimento prévio do aluno, das suas necessidades e dos seus interesses, sempre tendo em mente que todos os sujeitos aprendentes possuem um ritmo próprio de aprendizagem e cujo processo se dá de forma diferenciada, pois são sujeitos históricos diferenciados. Esse é considerado como o maior desafio da escola neste último século: adequar-se às novas demandas histórico-sociais.

Uma problemática, no entanto, impossibilita a escola de se transformar de modo a adequar-se às novas demandas, como bem cita Dayrell (2013): “A escola é vista como uma instituição única, com os mesmos sentidos e objetivos, tendo como função garantir

a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade” (Dayrell, 2013).

Essa problemática apontada pelo autor cumpre somente à escola modificar. Tendo em vista que as demandas sociais são outras, diferentes daquelas do período em que a escola foi criada, esta precisa de estar em constante processo de adaptação dos seus fins e objetivos, pois, sem essa consciência, todo o processo educativo fica sem sentido, pois não se sabe o que se quer dos alunos. A escola precisa de deixar bem claras a sua missão, os seus desafios, as suas metas e como ela fará para chegar a atingir os seus objetivos. Nesse contexto, um auxílio que a escola possui, mas que também precisa de estar orientada para a realização do seu trabalho, é a comunidade escolar, que possui a tarefa de, juntamente com a escola, planejar todo o projeto pedagógico de modo a que se consiga alcançar o objetivo maior da educação: a aprendizagem do aluno de acordo com as demandas sociais.

Como a escola é uma instituição social, a prática pedagógica do professor deve ser caracterizada e definida por toda a comunidade escolar a partir dos interesses da comunidade perante o tipo de sociedade que se quer formar. Mesmo sendo essa prática fruto da comunhão de interesses, ela deve ser constantemente reformulada e atualizada, tendo em vista que os objetivos de aprendizagem são diversos em cada período. A escola, nesse caso, deve fazer com que a sua proposta pedagógica seja um organismo vivo, que esteja constantemente a ser revista e refletida a partir das análises conjuntas do contexto social. Só assim a escola estará a contribuir fortemente para a formação de um indivíduo que atenda, em tempo, ao perfil do sujeito determinado por uma sociedade. “A construção de uma sociedade e de uma educação, assim como a definição do papel do professor não implica apenas o desenvolvimento de uma ação que se explica por si mesma, desprovida de conteúdo ideológico, mas uma ação específica, em um contexto histórico” (Dayrell, 2013, p. 224).

Com base nessas mudanças proporcionadas pela escola, o professor terá a oportunidade de configurar todas as suas ações educativas em prol do bom andamento do processo de ensino e aprendizagem. Essa mudança vai ser sentida, principalmente, durante a ação do professor na sala de aula, na forma como ele conduz a aprendizagem. Assim, toda a postura pedagógica que o professor vai desenvolver em sala de aula tem como propósito embutido as concepções de educação, de escola, de aluno e de sociedade em que se acredita naquele instante. Tendo em vista essas questões, para se analisar se o propósito educativo realmente está de acordo com o que a escola espera e, portanto,

a sociedade, é conveniente analisar o processo de condução da aula do professor, de modo a identificar atitudes incoerentes com o propósito maior, bem como auxiliar o professor na árdua tarefa de educar.

Assim, procura-se nesse ponto discutir alguns aspetos ligados à gestão da sala de aula, tais como: o tempo pedagógico, a prática daquilo que foi planeado, a condução da aula, bem como do processo de avaliação, e a postura do professor diante dos alunos. Analisando tais aspetos, procura-se compreender o processo de ensino-aprendizagem na sua essência e refletir sobre algumas práticas que podem ou não contribuir para a aprendizagem dos alunos. Essa reflexão é importante porque, vendo como o professor conduz a sua sala de aula, pode-se encontrar respostas para uma série de questionamentos feitos em relação às dificuldades ocorridas e encontradas durante o ato educativo. Na maioria das vezes, simples atos produzidos no interior da sala de aula (des)favorecem o clima pedagógico, contribuindo para que o processo educativo aconteça de forma a contento.

### ***3.2.1 O tempo pedagógico***

Embora não muito discutido nos debates sobre a Educação, o tempo pedagógico é de extrema importância se a escola quiser realizar um trabalho de aprendizagem satisfatório. Entendido como sendo o tempo em que o processo de ensino e aprendizagem se dá de forma efetiva, Frago (1998) caracteriza o tempo pedagógico como sendo um aparato institucional, pessoal, cultural e individual. Ele é individual porque é vivido distintamente por cada um dos sujeitos escolares: alunos, professores e núcleo gestor. Ao mesmo tempo, o tempo pedagógico é social, pois é algo construído socialmente e que está em constante mudança e que é vivido por todos os elementos da comunidade escolar, ultrapassando os muros da escola. Dessa maneira, o tempo pedagógico é um constructo que engloba diferentes sujeitos e consolida um espaço de tempo em que o processo de ensino e aprendizagem deve ocorrer na mesma medida para efetivar as ações educativas.

Nesse cenário, vale mencionar as reflexões de Freitas (2004) sobre a questão do tempo escolar e sua influência no processo de ensino-aprendizagem quando este refere que "se submetemos os diferentes ritmos dos alunos a um único tempo de aprendizagem, produziremos a diferenciação dos desempenhos dos alunos" (p. 154-155).

É constatável, porém, que o tempo pedagógico, em especial o tempo dos professores diante do planejamento não tem sido efetivado da forma como deveria ser, o que acarreta problemas que culminam na sala de aula. Devido à sua fragmentação, na maioria das vezes o tempo pedagógico do professor é segmentado, não permitindo uma conexão justa com as atividades de planejamento, rotina, avaliação dos estudantes e muito menos estudo e formação pessoal. Isso acontece muitas vezes porque os professores se tornam reféns da estrutura da escola, que geralmente não contribui para a conexão significativa entre os atos de planejar e executar. Além do tempo ser extremamente fragmentado, a escola ainda exige dos professores atividades burocráticas que não contribuem com a excelência no processo ensino-aprendizagem, tomando o tempo dos docentes que deveria ser gasto em formações continuadas, estudo mais preciso da vida escolar dos alunos ou mesmo elaboração de materiais diversificados de modo a favorecer outros tipos de aprendizagens. A escola, portanto, impede a prática de reflexão do professor em função de atitudes que já não fazem parte da atuação profissional.

Sobre a questão da perda de tempo do professor em atividades rotineiras sem significado para a prática pedagógica, Camargo e Oliveira (2014) defendem que: "Se o pensar precisa fazer parte da atuação profissional de todo educador, não pode ser excluído de forma alguma e o tempo não deve resumir-se em quantidade" (p. 6).

As autoras consideram que o tempo do professor precisa de ser explorado ao máximo possível com atividades que possam contribuir de forma positiva para o processo de ensino-aprendizagem e não com atividades insignificantes e que não provoquem mudanças visíveis na aprendizagem dos alunos. O momento de reflexão do professor é necessário e permite ao docente verificar a sua prática de forma contínua. Como o processo educativo segue uma ideia de sociedade, cada vez que essa sociedade é modificada o professor precisa de tempo para apreender essa nova relação e compreender como pensam e refletem os seus alunos. A escola, portanto, deve mobilizar-se no sentido de fornecer ao professor o seu tempo de forma contínua para que este tenha condições de fomentar reflexões que visem a melhoria da sua prática dentro da sala de aula.

Sobre a importância do professor reflexivo, convém citar as palavras de Hipolito (1999) quando diz que: "O professor prático reflexivo nunca se satisfaz com sua prática, jamais a julga perfeita, concluída, sem possibilidade de aprimoramento" (p. 204).

Ao mesmo tempo em que isso acontece, outro tempo que vem merecendo atenção devido ao seu mau uso é o tempo pedagógico. O professor, por falta de uma consciência mais apurada – esta por sua vez perdida pela falta de reflexão –, insiste em realizar práticas no ambiente da sala de aula (e fora dela) que não visam contribuir para o processo de aprendizagem. Atividades como a exibição de filmes dentro da escola, excursões, palestras, visitas, passeios descontextualizadas em nada contribuem para a aprendizagem dos alunos. A questão complica-se ainda mais pelo facto de esse tipo de atividades se tornar uma rotina em sala de aula, substituindo a figura do professor como centro do processo. O que acontece na maioria dos casos – e isso está-se a tornar um problema grave na Educação — é o facto que os professores permitem ser substituídos por instrumentos considerados complementares ao processo de aprendizagem dos alunos (veja-se, por exemplo, o caso do livro didático, muitos professores ficam desorientados sem a presença de um livro didático que dite o que fazer na sala de aula). Nesse caso, o docente precisa de refletir sobre a real necessidade desses aspetos como meios de complemento do processo de aprendizagem.

O tempo pedagógico deve, pois, ser gasto em atividades efetivas que contribuam para a aprendizagem dos alunos, isto é, o professor precisa de estimular diariamente atividades principais de leitura e escrita de todos os tipos de textos, trabalhar o pensamento abstrato, o raciocínio, os valores sociais defendidos como sendo os ideais, além de promover na sala de aula um ambiente de estudo, de pesquisa e de (re)construção do conhecimento. Para isso, o professor precisa de refletir sobre qual será o papel do ensino na vida dos estudantes e de que forma ele pode fazê-lo sem prejudicar o momento de aprendizagem dos alunos. A partir da prática da reflexão, da pesquisa e do bom senso, o professor terá a oportunidade de fomentar ideias práticas que, de facto, farão com que os seus alunos aprendam os conteúdos que fazem parte do currículo escolar e se transformem em sujeitos ativos de aprendizagem.

### ***3.2.2 A execução do planeamento***

Como a Educação é uma tarefa que modifica a vida de pessoas, ela precisa de ser planeada para que essa transformação aconteça de maneira eficiente. Nesse contexto, entra em debate o conceito de planeamento e como a sua efetiva realização contribui para o processo de aprendizagem dos estudantes. A Educação como um todo deve ser planeada, tendo em vista que ela visa constantemente a qualidade do ensino e

da aprendizagem. Essa qualidade, para que seja efetivada, precisa de ser pensada, reformulada, politizada de forma que todos, em rede, possam contribuir da mesma forma e com os mesmos princípios para a oferta de um ato educativo de qualidade e que realmente possa transformar a vida de muitos indivíduos. Mais do que noutras áreas, o planeamento em Educação deve ser cuidadoso e bem delimitado, pois os resultados na Educação não ocorrem instantaneamente. Por isso, desde a figura do professor até às mais altas cúpulas governamentais, todos devem colocar a prática do planeamento como essencial para se conseguir atingir um objetivo.

Menegola e Sant'Anna (2001 cit. por Gama e Figueiredo, 2012) concordam com o exposto acima quando afirmam que "planejar o processo educativo é planejar o indefinido, porque Educação não é o processo, cujos resultados podem ser totalmente pré-definidos, determinados ou pré-escolhidos" (p. 4).

Pensar em planeamento no campo educacional é contribuir de maneira significativa para o direcionamento dos trabalhos e das ações na escola. É um facto que existem diversos problemas que afligem o contexto escolar, que se repercutem em todos os setores educacionais – tais como a evasão, a repetência, o baixo rendimento, a indisciplina, etc., o que configura o planeamento como uma das fórmulas mais precisas de diminuir ou até mesmo erradicar tais problemas escolares. No entanto, um planeamento bem feito, que efetue o seu objetivo, precisa de estar de acordo com a realidade daquilo que se quer transformar, pois, conhecendo a realidade, é possível modificá-la. Isso porque o planeamento, tido como um dos melhores instrumentos para superar e modificar os problemas educacionais existentes, antecipa uma realidade futura, dando possibilidade àquele que planeia intervir durante o processo de alcance dos objetivos.

Destaca-se também que o planeamento deve ser uma tarefa constante, marcada principalmente pela reflexão acerca do que quer a sociedade educacional. Planear a Educação, nesse contexto, é uma tarefa constante de ações reflexivas, tendo em vista que o espaço escolar é dinâmico e está sempre em constante transformação. A figura do professor, nesse processo, é de fundamental importância porque, se ele conhecer a realidade da sua escola, das suas turmas e dos seus alunos, o seu ato de planear será legítimo e as suas oportunidades de sanar os possíveis problemas na sala de aula tornar-se-ão uma realidade constante. No entanto, o professor precisa de estar constantemente a refletir sobre a realidade educativa que vive, de modo a que possa responder às seguintes perguntas: Quem são meus alunos? Para o que é que eles são ensinados? Qual

é o meu objetivo como professor? O que devem os alunos aprender? Porquê? Ao ter respostas bem nítidas para os questionamentos levantados acima, o professor tem mais condições de visualizar soluções para os diversos problemas que podem prejudicar o processo ensino-aprendizagem.

É importante, nesse contexto, destacar as palavras de Evangelista (2011) que, ao defender a prática do planeamento como processo de reflexão, afirma: "Entendemos que o ato de planejar se resume em dar respostas satisfatórias aos problemas que aparecem no nosso dia a dia" (p. 62).

A autora defende que se um planeamento é realizado com todos os segmentos da comunidade escolar – alunos, professores, núcleo gestor, funcionários, pais e demais membros da comunidade –, as oportunidades de ele alcançar os objetivos tornam-se mais nítidas, pois, com a participação da comunidade, o planeamento trará o contexto real da comunidade no qual a escola poderá estar a atuar. Esse planeamento realizado junto da comunidade divide-se para o resto do corpo escolar que, diante da realidade que se quer ter naquela comunidade, as atividades a serem realizadas tornam-se mais visíveis e mais fáceis de se porem em prática, pois o conhecimento da realidade é legítimo.

A mesma opinião é partilhada por Gama e Figueiredo (2012) quando os teóricos afirmam que "toda a comunidade escolar necessita integrar-se visando resultados positivos no ensino e aprendizagem do aluno, sendo que um aliado importante nessa integração é o planeamento" (p. 6).

Nesse contexto, ganha fundamental importância o planeamento do professor na sala de aula. Como gestor do processo de aprendizagem, o professor precisa de ter um domínio total das práticas de planeamento e, principalmente, conhecer a realidade onde está inserido. Um professor que planeia sem conhecer a sua realidade não terá êxito na aplicação das suas atividades, pois ele não deixa claro quem são os seus alunos e o que quer deles. O planeamento realizado pelo professor é a forma mais legítima de construir um projeto pedagógico eficiente e que, tendo consciência dele, o professor pode realizar o seu trabalho de forma firme, consciente e preparado para atuar diante dos percalços característicos do quotidiano escolar. Na mesma linha de raciocínio, quando o professor planeia a sua aula e tem segurança naquilo que quer propor aos seus alunos, o seu trabalho flui de forma natural, assim como a aprendizagem dos alunos.

Outro ponto que merece ser destacado na questão é a participação do aluno no processo do planeamento. Como ato que envolve outros sujeitos, é indispensável que

os alunos também participem, como estímulos ao professor, da sua prática de planeamento. Isso acontece a partir do momento em que o professor se põe no lugar do aluno durante o planejar, de forma a que ele perceba que o foco do ensino não é o que o “professor quer”, mas sim “o que os alunos devem aprender”. A partir do momento em que o professor se coloca no lugar do aluno, toda a sua reflexão acerca do que seja educar e da forma como o docente irá fazê-lo se transforma, pois o foco mudou de perspectiva. Assim, ao se realizar a prática do planeamento, o professor deve criar esse ambiente empático de reflexão.

Ferreira (2009) corrobora com a necessidade de o aluno participar do processo de planeamento da escola, afirmando ser importante que o discente participe de decisões e interaja com as atividades escolares como parte ativa. Além disso, o planeamento pode contribuir para a gestão do professor na sala de aula na medida em que, consciente daquilo que irá realizar na sala de aula, o professor consegue administrar todas as variáveis possíveis que possam estar a interferir no processo de aprendizagem. Essas variáveis referem-se, por exemplo, à indisciplina dos alunos, ociosidade dentro da sala de aula, bem como pontos mais simples, como procedimentos metodológicos, recursos de apoio ao professor e até mesmo improvisos em casos em que aquilo que foi planeado não possa ser cumprido. O professor deve planejar a sua aula tendo como objetivo a realização e a condução de todo o processo de ensino e aprendizagem. Uma aula é tida como algo muito importante e que deve sempre ser levada a sério, pois trata-se da formação de seres humanos para o convívio em sociedade. Por isso, ela é muito especial não só para os alunos, mas também para os professores, pois os dois sujeitos estão em constante interação num espaço onde o conhecimento é produzido.

Após essas reflexões, cumpre considerar mais um ponto que é tido hoje como um grande problema: a correspondência entre aquilo que é planeado e aquilo que é, de facto, executado na sala de aula. O professor perde muito tempo, como afirmado no ponto anterior, a realizar atividades secundárias, que pouco podem contribuir para a aprendizagem dos alunos. Um desses momentos é justamente a realização do planeamento mecânico, isto é, criar um plano de aula retórico, que serve apenas para cumprir com as suas obrigações burocráticas, mostrar ao núcleo gestor da escola, ou até mesmo para preencher o tempo que poderia ser gasto com estudo e formação continuada. O planeamento que é realizado mas não é executado também não trará o êxito necessário porque ele não foi refletido. Um planeamento bem feito é aquele que

é refletido pelo professor e cujo resultado culmina na elaboração do plano, que é a prática da reflexão transcrita para o papel e a ser posta em prática. O planeamento só acontece de facto quando o professor reflete, consolida as suas reflexões no plano, aplica as suas reflexões na sala de aula, gere possíveis contratempos e avalia a execução de acordo com o que foi pensado, refletido e planeado. Nessa medida, o planeamento é feito de forma completa, o que ajuda muito o professor a identificar problemas nas salas de aula, o que um planeamento mal realizado não consegue.

Gama e Figueiredo (2012) retomam o planeamento quando dizem que este possibilita ao professor uma linha de raciocínio que é capaz de o tornar mais experiente e eficaz. Assim sendo, é tarefa obrigatória do professor que ele faça da sua prática pedagógica um momento constante de reflexão, não só das aprendizagens dos alunos, mas da sua prática como profissional, com vista a melhorias nos processos do ensinar e do aprender. Nesse sentido, a escola, na figura dos coordenadores, tem a missão de auxiliar os professores no processo de reflexão dos profissionais e no acompanhamento da elaboração dos planos de aula. É tarefa também da escola observar se a prática do professor condiz com o que ele planeia, pois a prática do professor precisa, constantemente, de ser acompanhada, de modo a que o docente perceba que não está a ser vigiado ou fiscalizado, mas que sinta que existem pessoas que se preocupam, da mesma forma que ele, com a aprendizagem dos alunos. Escola e professores precisam de estar sempre juntos na missão de planear aquilo que será ensinado para que o processo de ensino-aprendizagem seja eficientemente refletido, aplicado, avaliado e (re)planeado, de modo a que o objetivo de ensino seja alcançado. Além disso, é importante que o professor faça da sua prática de planear uma constante, de modo a perceber os problemas que prejudicam o ato educativo.

Acredita-se que o melhor planeamento idealizado e materializado no plano é aquele em que cada profissional planeia com cuidado e conscientemente as suas funções e delimita o processo reflexivo realizado. É importante salientar que o planeamento também deve servir não só para o professor, mas também para o aluno, sendo-lhes útil e funcional, que possua significado. Cada escola, cada sala de aula, cada aluno é um sujeito diferente e, nesse contexto, cabe ao professor, em conjunto com os demais membros da comunidade escolar, adaptar o seu planeamento de modo a que ele possa satisfazer os anseios da comunidade para cada instituição, assegurando o bom desenvolvimento a que ele se propõe, que é o nortear as práticas dos professores no âmbito da sala de aula e criar estratégias diversas para educar. Desse modo, o ato

educativo terá mais condições de ser acompanhado, visando o real objetivo do ensino: a aprendizagem dos alunos.

### ***3.2.3 A postura do professor e o processo de condução da aula***

Um outro aspeto que merece atenção nesse contexto refere-se à postura do professor diante do processo de ensino-aprendizagem. Como responsável pela condução do ato educativo, o professor precisa de ser um conhecedor das mais variadas formas de mediar o conhecimento para os seus alunos, de modo a que estes possam compreender os conteúdos. Os alunos, por sua vez, precisam de demonstrar confiança naquilo que o professor disponibilizar para a turma e, para isso, a postura do professor não somente frente ao conhecimento, mas frente aos alunos e frente às metodologias de ensino é indispensável para um processo educativo que dê prioridade à aprendizagem de forma eficiente e responsável. Uma postura pedagógica que foque a aprendizagem é indispensável para o sucesso desta.

Vê-se, no entanto, que um dos principais problemas em Educação, que ainda hoje gera debates dos mais variados tipos, é o “desinteresse” dos alunos, traduzido em mau comportamento dentro da sala de aula com conversas paralelas, uso do telemóvel, postura agressiva perante o professor e os colegas, negligência na entrega das atividades, o que vem causando desestímulo nos professores e até mesmo, em algumas situações, medo de ir para a sala de aula. De um lado, se tem alunos considerados rebeldes pelo professor, pela escola e pela própria família; de outro, os professores amedrontados de irem para a sala de aula, pois, sem apoio, não possuem a coragem necessária para estar em sala de aula a atuar sem nenhum tipo de segurança ou apoio. Ou o inverso: professores que, diante de tal e perigosa realidade, assumem uma postura autoritária perante os alunos, contribuindo ainda mais para o clima pesado e incerto em sala de aula. Nesse contexto problemático, o processo de ensino-aprendizagem faz-se de forma ineficiente, o que prejudica não só o professor, que não consegue realizar o seu trabalho, mas, principalmente, a aprendizagem dos alunos.

A mesma situação é ratificada por Belotti e Faria (2010), ao refletirem que consideram que os professores se encontram fadigados e descontentes com a profissão e desmotivam-se, mostrando isso na prática do dia a dia.

De acordo com Siqueira (2003), essa problemática advém de comportamentos negligentes tanto de pais como de professores que não percebem que nesta fase da vida

as crianças encontram-se em fase de adaptação e carecem da ajuda e da atuação com responsabilidade destes seus representantes e exemplos.

De acordo com Kubata *et al.* (2012), essa realidade advém de uma mudança ocorrida nos anos 1990 no sistema educativo implantada pelos órgãos governamentais: o aluno, agora impedido de repetir o ano letivo em função da sua negligência, já não vê seriedade na Educação e aproveita essa oportunidade para apenas “realizar o que quer em sala de aula, desfrutando de liberdade incondicional nos momentos de aprendizagem” (p. 2). A escola, nesse contexto, vê-se “pressionada” a mudar o aluno de nível, o que põe em xeque a função da escola como promotora da aprendizagem e a função do professor como mediador do conhecimento. Esses questionamentos concretizam-se quando o aluno, ao finalizar as suas etapas de estudo no final do Ensino Fundamental, não demonstra as competências necessárias para sua atuação no Ensino Médio.

Além disso, a autora destaca que uma vez tendo ocorrido essa mudança no paradigma educacional, a escola por sua vez não tem acompanhado as nuances ligadas a essas transformações. Um novo cidadão é exigido pela sociedade, mais crítico, mais participativo, mais democrático, mais humano e mais conhecedor dos conhecimentos; a escola, por outro lado, ainda é responsável pela fragmentação do conteúdo, pela modulação de comportamentos em sala de aula, pelo desenvolvimento de atitudes opressoras no recinto escolar e pela retenção descontextualizada de conteúdos, construindo ainda um aluno alienado, subserviente, sem direito a exprimir as suas emoções, opiniões e pensamentos. Vê-se, portanto, que os tempos da instituição social e instituição escola são totalmente diferentes. O ser que sofre os impactos dessa diferença é o aluno que, diante dos desafios impostos pela sociedade das tecnologias da informação, vê a escola como um espaço sem significado, cuja frequência nesse espaço é torturante e penosa. Os atos de indisciplina podem ser um reflexo dessa situação.

Nesse sentido, é importante mencionar as palavras de Araújo e Yoshida (2009) que, ao refletirem sobre o papel da educação hoje, as defendem o seguinte: "A educação está num processo constante de mudanças, mudanças essas que tentam acompanhar o ritmo do novo milênio" (p. 2).

Do ponto de vista das autoras, enquanto a escola não modificar a sua estrutura pedagógica, alinhando-a ao novo tipo de sociedade que se tem, torna-se impossível realizar um trabalho educativo eficiente. Tendo em vista que a Educação é o reflexo da sociedade, da mesma forma que educamos para o convívio social, a escola precisa de

ser uma instituição que acompanhe mutuamente as mudanças sociais ocorridas; ela deve ser um reflexo constante das mudanças ocorridas no social, pois só dessa forma ela poderá exercer com eficiência o seu trabalho social de formar um cidadão.

Nesse cenário, considera-se a postura do professor indispensável para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, através da condução de uma aula significativa para os alunos. De acordo com Kubata (2012), a postura do professor na sala de aula, a partir da gestão das suas metodologias e conteúdos a serem ensinados, constitui-se como “ponto de partida para a solução de problemas em sala de aula, tanto no sentido disciplinar (comportamento do aluno) quanto no índice de rendimento de conteúdos que serão aproveitados pelos estudantes” (*ibidem*). Assim, está na figura do professor a responsabilidade de dar um significado da escola para o estudante, através de práticas que possuam significados e que estejam de acordo com os interesses sociais dos estudantes. Uma prática significativa dá à estudante motivação para aprender porque ele terá interiorizado a sua importância para o seu futuro como pessoa e como profissional.

Da mesma forma, como apontam Araújo e Yoshida (2009) a respeito das dificuldades apresentadas pela escola na transformação de suas práticas, também é legítimo apontar que a escola sofre com a falta de recursos que possam viabilizar essa transformação. No entanto, num primeiro momento, a transformação necessária está no conceito que a escola possui de instituição, de educação, de sujeitos educativos, enfim, é preciso inicialmente resolver os problemas de ordem conceitual. Não adianta uma escola que tenha todo o tipo de recursos para realizar o seu trabalho pedagógico se a sua filosofia educativa ainda for arcaica e excludente. A escola só poderá realizar um trabalho novo e significativo quando ela modificar a sua estrutura filosófica e isso só se dá a partir da reflexão dos seus pares em contexto com o meio social.

A carreira docente implica uma série de deveres que devem ser cumpridos, da mesma forma que o existem para os alunos, e é necessário então que o mesmo perceba a importância de se preocupar com a qualidade da sua docência (Kubata, 2012). Nesse sentido, a luta por uma formação de maior qualidade é indispensável se o professor quiser realizar um trabalho eficiente, que possa conseguir atrair a atenção dos estudantes. Para isso, é necessário que o docente possa refletir e entender a sua importância como mediador do conhecimento e como a sua postura de profissional empenhado no futuro dos seus alunos contribui para a construção da confiança destes,

para uma atuação mais diferenciada no processo de ensino e aprendizagem. Parte do docente procurar, através da prática da pesquisa constante, meios diversos para ganhar a confiança do aluno a partir de práticas pedagógicas significativas e que possam transformar a vida do estudante com algo útil, mudando a concepção de que a escola é um lugar de ideias e práticas antiquadas que já não interessam aos jovens. Desse modo, a condução do processo de ensino e aprendizagem dar-se-á de forma mais prazerosa e eficiente, na qual professor e alunos serão coparticipantes do processo de construção do conhecimento.

### **3.3 A relação existente entre professor e aluno**

Outro tema bastante apresentado nas entrevistas aos professores foi a relação entre o professor e o aluno, no qual fez-se necessário recorrer a literatura para fundamentar este tema e refletir sobre o mesmo, tendo em consideração que as relações existentes entre o professor e os seus alunos são uma das principais preocupações no âmbito escolar. No entanto, devida à pouca atenção dada no interior das instituições escolares a respeito da temática, muitas das ações escolares em prol da aprendizagem dos alunos têm fracassado, o que coloca em evidência o papel da escola no ato educativo. Nesse contexto, torna-se necessária uma reflexão acerca de como se dão as relações entre os sujeitos escolares na tentativa de compreender como interferir no processo para que as práticas pedagógicas possam, de facto, ser efetivadas com responsabilidade, segurança e eficiência. O ambiente cooperativo, bem como a fusão dos objetivos da escola, a figura dos pais, as responsabilidades de todo o corpo docente tornam-se fundamentais nesse processo de efetivar uma relação saudável entre professores e alunos.

Tendo como ponto de partida a escola como única instituição onde se produz conhecimento de forma sistematizada, é necessário que essa escola reflita sobre como ocorrem as relações entre os sujeitos escolares de modo a propiciar um ambiente que promova a construção desse conhecimento e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. Isso porque, ao se criarem condições favoráveis ao desenvolvimento das atividades no interior da escola, esta está à procura de formas de atuar de forma satisfatória na promoção de ações que visem a aprendizagem dos estudantes. Essas condições favoráveis perpassam, também, pela prática da reflexão dos professores, do núcleo gestor e dos alunos, na tentativa de procurar soluções para os possíveis

problemas que possam prejudicar o processo educacional como um todo, principalmente aqueles ligados às relações estabelecidas dentro da escola.

Silva (2008) realiza essa defesa quando afirma que: "Nessa perspectiva, fica evidente a necessidade de conhecermos melhor o papel das relações interpessoais hoje e isto se justifica por algumas razões" (Silva, 2008, p. 15). É sabido que uma instituição que apresenta boas e saudáveis relações entre os seus sujeitos é responsável pelos seus resultados satisfatórios, principalmente se essas relações se derem entre professores e alunos. Como principal sujeito escolar, o professor deve propiciar na sala de aula momentos em que se possam fortalecer as relações de confiança e afeto entre o profissional e os seus alunos, de modo a que o processo educativo possa acontecer de modo mais satisfatório. Para isso, no entanto, a escola como um todo, bem como a família, tem um importante papel nesse processo. A participação desses outros sujeitos dentro da escola, bem como a realização de ações que possam unir tais sujeitos, é indispensável para se criar na escola um clima de participação mútua, cujas relações são baseadas no interesse único de contribuir para a aprendizagem dos estudantes.

Sabe-se que há uma preocupação por parte de diversos estudiosos na procura de alternativas para a criação de um trabalho mais significativo por parte das escolas que possam estreitar os laços entre professores e alunos. No entanto, quando se faz uma pequena análise do contexto escolar atual, percebe-se que a escola não tem procurado nenhuma forma de trabalhar com os seus pares, formas de melhoria das relações entre os professores e os seus alunos. Basta ouvir diversas reclamações existentes dos professores contra seus alunos e vice-versa, que criam na escola um ambiente de clima pesado, em que não há o estabelecimento de confiança entre ambos. Junte-se a isso a má relação existente entre alguns professores e o núcleo gestor, a má relação existente entre professores e até mesmo entre alunos. Uma instituição que é acometida por essa espécie de problemática dificilmente consegue realizar o seu trabalho principal, que é o de contribuir para a aprendizagem dos seus estudantes.

Em qualquer processo de aprendizagem humana, a interação social e a mediação entre os pares possuem fundamental importância. O mesmo se pode dizer sobre a escola: a interação existente entre professor e aluno é extremamente necessária para que a aprendizagem, ocorra da forma mais eficiente possível. Desse modo, analisar como se dão essas interações entre professores e alunos dentro do ambiente escolar é fundamental se se quiser perceber e compreender o que a escola pode estar a fazer para que essas relações possam ser melhoradas e estabelecidas de forma saudável para

ambas as partes. Isso porque defende-se que se não existe uma boa relação entre o professor e os seus alunos na sala de aula, não haverá aprendizagem. A interação social e o papel do professor mediador são, nesse caso, requisitos básicos para qualquer prática educativa.

Sobre essa questão, cabe aqui mencionar as palavras de Farias (2009), quando a autora reflete que "o processo de ensino e aprendizagem está associado às relações interpessoais" (p. 4462).

Para que se possa estabelecer uma boa convivência na sala de aula entre os alunos e professores, a prática do diálogo é fundamental nesse processo. O diálogo é próprio para que as situações de aprendizagem sejam postas para os alunos para que estes possam discutir a sua importância e quais são os seus objetivos. O professor, nesse contexto, deve sempre favorecer na sua sala de aula um ambiente de diálogo, em que os alunos se sintam coparticipantes do processo de ensino e aprendizagem. Quando o professor permite que os seus alunos falem nas suas aulas, exprimindo as suas inquietações, as suas ansiedades e os seus desejos em relação à aula, o professor tem mais oportunidades de propiciar para esses alunos momentos diversificados, que fogem ao padrão tradicional de "dar aula" para os estudantes. É a partir do movimento da escuta dos alunos que o professor pode redescobrir novas formas de mediar o conhecimento juntamente com a turma, o que favorece a boa relação entre os sujeitos da aprendizagem.

Um dos grandes defensores dessa prática dialógica entre os professores e alunos é Freire (2005), ao defender que o diálogo é um importante instrumento na constituição dos sujeitos escolares, tanto professores como alunos. Para que isso aconteça, no entanto, é necessário que o professor seja um sujeito capaz de entender a pedagogia do diálogo como forte alternativa para que ele possa repensar a sua prática pedagógica e desse modo permitir que os seus alunos possam contribuir no processo de aprendizagem, garantindo a eficiência do processo para ambos. Os educadores precisam, portanto, de oferecer constantemente a prática do diálogo na sala de aula, de modo a que os laços afetivos entre os sujeitos sejam mais estreitos e baseados na confiança.

Defendendo a importância do diálogo na sala de aula, Freire (1988) aponta que "o diálogo é uma exigência existencial". (p. 79). Desse modo, quanto mais o professor puder compreender a importância e a dimensão do diálogo como prática necessária e auxiliar em sala de aula, diversos avanços ele poderá conquistar em relação aos seus

alunos, pois ao agir dessa forma, o professor provocará nos seus estudantes a curiosidade e a mobilidade para que estes possam transformar a realidade em que vivem. Os estudantes só conseguem transformar o conhecimento quando se sentem seguros para o fazer e é a partir da prática do diálogo com o professor que os educandos se poderão sentir motivados e seguros para se apropriarem do conhecimento e serem capazes de transformá-lo. Agindo dessa forma, o professor, por sua vez, não é visto apenas como um ser reprodutor ou mero transmissor do conhecimento, mas um profissional capaz de se apropriar de um conhecimento e, juntamente com os seus estudantes, ser capaz de o transformar, assumindo um papel mais humano na sua prática docente.

A pedagogia do diálogo, proposta por Freire, também pode ser utilizada na manutenção das relações existentes entre os outros pares da escola, principalmente naquelas relações que envolvem a família como um todo. Mantendo um diálogo constante com a família, a escola também diminui uma série de problemas que possam prejudicar o processo de aprendizagem dos alunos, pois, conhecendo os sujeitos familiares dos alunos, a escola pode intervir com mais afinco nas questões que podem interferir com a aprendizagem dos alunos. A família que dialoga com a escola consegue, por sua vez, aumentar os laços com a instituição, demonstrando confiança para os alunos e criando um clima de ajuda mútua entre ambas as instituições. Nesse sentido, o professor também tem um papel fundamental em relação à família. Como é o sujeito que deve conhecer profundamente os seus alunos, o professor pode dialogar com a família na procura de alternativas para solucionar possíveis problemas dos alunos que possam interferir no processo de aprendizagem dos mesmos, bem como fortalecer a participação da família nas decisões da escola em relação a posturas que possam melhorar as políticas pedagógicas do ato educativo.

Na mesma linha de raciocínio, Vygotsky (1984) defende que a interação social e de mediação do conhecimento baseado nas relações estabelecidas no ambiente de sala de aula é indispensável para o processo de ensino e aprendizagem. Isso porque, para o autor, tanto a interação como a mediação devem estar intimamente relacionadas no âmbito escolar, atuando na construção dos indivíduos. Nesse sentido, a mediação do conhecimento deve acontecer a partir da interação do sujeito aprendente com esse conhecimento, no qual o processo é um mediador, ou seja, orienta os seus alunos na construção desse conhecimento. Essa função do professor de mediar cria um ambiente na sala de aula de cooperação e confiança entre ambos, contribuindo para o processo

de aprendizagem. Assim, a atuação do professor é de suma importância nesse processo que envolve aluno – conhecimento, pois é ele quem atua como mediador (ponte) entre o aluno e o conhecimento que deve ser apreendido.

Ainda para Vygotsky, entender o aluno como sujeito que interage com o conhecimento é vê-lo como um ser em constante transformação e desenvolvimento. A escola, por sua vez, que quer trabalhar com os seus alunos nessa perspectiva, precisa de compreender o aluno enquanto sujeito ativo, que tem potencialidades e capacidades de construir, modelar, reorganizar e produzir o conhecimento, a partir da mediação do professor, entendido como sujeito capaz de despertar nos alunos essas competências. Nessa ótica, a escola precisa de respeitar as potencialidades dos alunos e, relativamente às suas atividades pedagógicas, ela deve procurar diferentes formas de as desenvolver sem ferir o princípio de autonomia dos estudantes.

Costa (2012) ratifica o que foi refletido acima quando afirma que "políticas que fortaleçam laços entre comunidade e escola é uma medida, um caminho que necessita ser trilhado, para assim alcançar melhores resultados" (p. 26).

Quando se imagina uma escola em que se valorize a participação, o ouvir o aluno, a autonomia e as interações que os alunos realizam dentro do espaço escolar, não significa dizer que o aluno é quem escolhe as atividades ou manda na escola; muito pelo contrário, é um local democrático, no qual os alunos, juntamente com o professor, possuem oportunidades de eles mesmos construir o seu conhecimento, a partir das mediações e orientações realizadas pelos professores. É um lugar onde existe o respeito entre os pares, baseado numa relação de afeto, carinho e confiança entre ambas as partes. Esse ambiente só é possível de existir se a escola estiver aberta a essa filosofia, abandonando qualquer ideia que possa excluir, desmoralizar, alienar ou até mesmo punir os alunos por ações consideradas erradas do ponto de vista educativo, como se fazia antigamente. Mais uma vez, a prática do diálogo existente entre os sujeitos é capaz de sanar diversas dificuldades que possam surgir no caminho.

Segundo a teoria de Vygotsky, é importante que tanto o professor como a escola e a família concebam o estudante como um ser que se constitui na relação com o outro, isto é, o aluno aprende a partir das interações que são realizadas junto ao conhecimento. Além disso, a escola precisa de compreender também que ela deve ser um local privilegiado em oferecer ao estudante esse espaço onde ele possa estar a interagir com diferentes sujeitos na procura de uma construção satisfatória para o seu conhecimento.

Essa realidade acaba por contribuir para que as singularidades dos alunos, no meio a tantas outras, possam ser ouvidas. Nesse sentido, para Vygotsky, a sala de aula é um espaço onde são promovidos diversos tipos de interação para os alunos, de modo que ela é uma fonte inestimável de riqueza para o desenvolvimento do educando em todos os aspectos. O professor, nessa riqueza, deve ser um mediador e um orientador para que o processo de apropriação do conhecimento se faça de forma consciente, responsável e satisfatória por parte do aluno.

### **3.3.1 A afetividade como princípio da boa relação entre professor-aluno**

A escola é tida hoje como um espaço necessário para o desenvolvimento integral do indivíduo, seja do ponto de vista intelectual, como cultural e social. No entanto, esse desenvolvimento só é possível se a escola utilizar ferramentas que possam despertar o interesse e a motivação do aluno para aprender e desenvolver-se como sujeito atuante na sociedade. O uso dessas ferramentas depende das trocas estabelecidas no interior do ambiente escolar. Nos últimos anos, o estudo dessas relações alcançou bastante atenção daqueles que veem a escola como um espaço de construção de relações para a aprendizagem, visto que muitos dos problemas existentes dentro da escola se dão por questões interrelacionais entre os pares, que têm impacto no processo de ensino-aprendizagem (Poulin, 2013; Silveira & Figueiredo, 2010).

O estudo das afetividades na sala de aula apareceu como uma das possibilidades de compreender as dimensões interrelacionais no ambiente escolar. A construção de relações positivas na sala de aula pode dar segurança ao professor para alcançar um processo de aprendizagem satisfatório (Leite, 2006; Tassoni, 2008).

O que levanta a necessidade de atuar na sala de aula através de ações que estabeleçam uma relação mútua de respeito, confiança, solidariedade, compromisso e dever diante do aluno para as tarefas que se referem ao processo educativo. Amado, Freire, Carvalho e André (2009) consideraram que esses compromissos talvez sejam mais difíceis do que o sentimento instintivo de amar o aluno, pois para os autores:

Amar, expressar sentimentos como a ternura, é algo de instintivo, espontâneo e imediato; mais difícil é respeitar, porque implica compreensão (revelação e doação mútua), ética (responsabilidade pelo “outro” em si e pelo futuro que se anuncia e nascerá dos seus projetos), capacidade de olhar o “outro” (o aluno) como pessoa e de nos olharmos a nós (professores) na interação com ele (o aluno como um *alter ego*) (Amado *et al.*, 2009, p. 84)

Entende-se que cada indivíduo, durante toda a sua existência, constrói a sua identidade a partir das relações que estabelece com as pessoas que o cercam, vivenciando-as e experimentando-as em conjunto com outros sujeitos. Sob essa perspectiva, a sala de aula também é um recinto onde as experiências são vivenciadas em conjunto, tendo em vista que existem sujeitos diferentes que se relacionam entre si e cujas culturas se misturam umas com as outras criando na sala de aula um espaço multicultural, diverso e cheio de significados para quem os constrói.

O professor precisa de entender esta multiculturalidade e procurar formas alternativas de as incluir no seu trabalho pedagógico (Silveira e Figueiredo, 2010). Ainda assim, para que essas culturas e experiências sejam realmente vivenciadas e trocadas uns com os outros, o professor deve inicialmente compreender e saber quem é o seu aluno e, a partir desse conhecimento, procurar estratégias para criar as atividades em que as culturas sejam movimentadas no ambiente da sala de aula. Para que o professor conheça esse aluno, é necessário que sejam estabelecidas relações mais estreitas com o mesmo, a partir da afetividade.

Sobre a importância da afetividade no campo educativo encontraram-se amplas considerações em Wallon (1975), que defendeu a interligação entre a afetividade e a inteligência. Para o teórico, as relações afetuosas desenvolvidas juntamente com os indivíduos na infância e até mesmo em fases mais posteriores eram indispensáveis para a construção de crenças, valores e conceitos dos mais diversos tipos, contribuindo para a formação integral do indivíduo. Assim, a partir dos estudos de Wallon (1975) concluiu-se que a afetividade e a inteligência são duas características que se complementam, pois, o sucesso de uma depende da ação e da formação da outra. Além disso, os estudos de Wallon (1975) demonstraram que, quanto mais a criança estiver num ambiente afetivo, mais terá chances de se desenvolver, melhorando as suas competências e habilidades para atuar no meio social com mais inteligência, responsabilidade, compaixão e humanidade.

Nesse processo, o professor tornou-se peça fundamental no desenvolvimento da criança a partir do estabelecimento de relações mais afetuosas e saudáveis na sala de aula. Como promotor da boa relação na sala de aula, o professor deve procurar desenvolver atividades integradas, estimular os seus alunos para a prática do raciocínio, da crítica, da expressividade de emoções, de opinar, de sentir e de atuar como cidadão. Dessa forma, os alunos aprenderão a partilhar as suas experiências uns com os outros, contribuindo para que todos aprendam. É necessário que o professor esteja consciente da importância do estabelecimento e da promoção de um ambiente afetivo e motivador na sala de aula, através de atividades que desenvolvam competências nos alunos com *feedbacks* positivos das suas conquistas (Collaço, 2010; Storne, Bru e Idsoe, 2008).

Essa ideia reforçou o entendimento de que quando os professores procuram aprofundar os seus conhecimentos sobre a importância do clima afetivo na escola, eles estão, por outras palavras, a procurar entender quem são os seus alunos e quem é ele diante deles; procura formas alternativas de, respeitando os limites e as capacidades individuais, desenvolver infinitas competências nos seus estudantes de forma integrada, de tal modo que, a partir do ambiente acolhedor propiciado pelo educador, os alunos possam exprimir-se e trocar experiências, aprendendo em conjunto. Por fim, a teoria de Wallon (1975) considerou as questões do afeto na sala de aula como promotoras do avanço e do desenvolvimento intelectual e emotivo dos indivíduos.

Segundo Amado, Freire, Carvalho e André (2009, p. 76) “O modelo de relação pedagógica dominante nos tempos modernos ‘abafou’, durante muito tempo, a expressão da afetividade, uma vez que o ideal de relação assentava na transmissão do saber e no distanciamento entre o mestre e o aluno”.

A necessidade de romper com tal modelo tornou de grande relevância a produção de estudos para sensibilizar os educadores sobre a importância do trabalho com a afetividade e não somente com os conteúdos académicos. Como um primeiro passo, realizaram-se estudos sobre as crenças desses educadores e que relações seriam possíveis estabelecer entre elas, o clima da sala de aula e a motivação dos alunos.

## 4 O Processo e o Percurso Investigativo

### 4.1 Questões de investigação

Os capítulos anteriores desta tese permitiram conhecer o referencial teórico de onde surgiram as questões do presente trabalho. Neste capítulo, essas questões são expostas, de forma a aproximar o olhar do leitor das dúvidas que impulsionaram o trabalho de pesquisa.

A primeira questão que surgiu em uma aproximação com o tema foi:

- ***Quais as crenças dos professores sobre a motivação dos alunos no ambiente de sala de aula?***

Acreditava-se que as crenças dos professores afetavam diretamente seus comportamentos, inclusive quando os docentes não têm consciência das mesmas (Raymond & Santos, 1995). Elas atuariam como mediadoras das decisões pedagógicas e dos relacionamentos que os docentes estabelecem com os seus alunos e tornariam-se “(...) um filtro que os leva a interpretar, a valorizar e a reagir de diferentes formas diante dos progressos e dificuldades dos seus alunos, podendo, inclusive, induzir o comportamento real destes alunos em direção às suas expectativas” (Paiva & Prette, 2009).

Nien (2002) afirmou que existem determinadas atividades (como as tarefas delegadas, as consequências aplicadas, a escolha dos grupos de trabalho e o *feedback* recebido) que são desenvolvidas pelos professores com suporte nas suas crenças. Storne, Bru e Idsoe (2008) afirmaram que o professor que acredita no desenvolvimento do aluno e se interessa por seu bem-estar apresenta comportamentos que impactam positivamente no clima da sala de aula e na motivação dos alunos para o aprendizado. Collaço (2010), Ghaith (2003), Messias e Monteiro (2009) afirmaram que essas crenças influenciam os alunos em diversos domínios: o desempenho escolar, a realização de tarefas, as estratégias de aprendizagem e o suporte social.

A constatação dos referidos autores, levantou mais questões que guiaram o trabalho aqui apresentado, sendo uma delas:

- ***Como as crenças dos professores sobre a motivação dos alunos se relacionam com a motivação dos alunos?***

Como exposto no referencial teórico do trabalho alguns estudos (Bandura, 1997; Hardré, 2001; Sciarra e Ambrosino, 2011) corroboraram que os tipos de respostas dos professores ao desempenho dos alunos possuem um forte impacto na motivação dos mesmos. Peterson, Schreiber e Moss (2011) apontaram que uma crença comum entre o corpo docente é que um dos papéis dos professores é motivar os alunos.

Observou-se ainda que de acordo com um estudo envolvendo diversas nações a Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD (2009) há uma relação muito próxima entre as crenças dos professores e a motivação dos alunos. A presente tese traz um olhar mais específico para essas constatações ao buscar perceber se e como as crenças dos professores sobre a motivação afetam a própria motivação dos alunos.

Ao estudar as crenças sobre a motivação, chegou-se ao estudo de Allodi (2010) que afirmava que não se pode dissociar as crenças dos professores sobre a motivação dos alunos da percepção do clima de sala de aula. O que apontou para outra questão:

- ***Como as crenças dos professores sobre a motivação dos alunos se relacionam com a percepção do clima de sala de aula pelos alunos?***

A eficácia da escola e o modo como os professores percebem o comportamento dos alunos e o seu interesse pela disciplina que está a ser lecionada depende, em larga medida, do clima que se faz sentir na sala de aula. Essa ideia foi corroborada pelos estudos de Costa (2010, p. 48) quando afirmava que “A cultura e o clima da organização escolar podem ser considerados nas escolas como preditores de eficácia. O tipo de cultura e clima organizacionais existentes na escola revelam bastante da sua organização, pois ambos os conceitos se ocupam da explicação do funcionamento das organizações.”

Atualmente, o contexto escolar apresenta-se, cada vez mais, como um espaço heterogêneo de convergência de forças e papéis. Logo, a análise e a caracterização da

organização de uma escola dependem da compreensão de como funciona o clima, dado que dele “depende muitas vezes a dinâmica e eficácia organizacional” (Costa, 2010, p.48)

As investigações sobre a qualidade e eficácia da escola enquanto organização debruçaram-se sobre o clima que existe na sala de aula. Como referiu Costa (2010, p. 47) “(...) na procura da qualidade, as investigações acerca da escola atribuem uma grande importância ao clima organizacional, na medida em que o clima de uma escola pode influenciar os seus membros.”

Por outro lado, os estudos sobre gestão de sala de aula apontam igualmente algumas pistas sobre a relevância do clima de sala de aula para a motivação dos alunos. Kounin (1970) elaborou um estudo sobre a gestão eficaz da sala de aula, onde ele sublinha que os melhores professores são os que dirigem os seus alunos na cooperação das tarefas e os que estão capacitados para criar atividades estimulantes que permitam o envolvimento de todos os alunos. Massi (2017) retomou as teorias de Kounin e chegou a conclusões semelhantes com especial ênfase a necessidade de uma relação positiva entre professores e alunos para que as intervenções pedagógicas possam alcançar cooperação do grupo e proporcionar envolvimento dos estudantes com o aprendizado.

Há estudos que ressaltam ainda o impacto que a sociedade tem sobre as crenças dos professores (Lepik, Pipere & Hannura, 2012; Schlöglmann & Kepler, 2006), havendo variações importantes entre países com suas diferentes culturas. No OECD (2009), encontrou-se que professores do Portugal e Brasil estão bem próximos com relação a suas crenças sobre a importância de um ensino baseado na transmissão dos conhecimentos mais forte do que a crença em um ensino baseado na construção do aluno. Apesar das crenças sobre os métodos de ensino serem semelhantes, observou-se que os professores brasileiros passavam significativamente mais tempo manejando os comportamentos sociais dos alunos do que os portugueses.

Diante dessa realidade, o presente trabalho aproveitou a oportunidade de coletar dados em dois países diferentes (Brasil e Portugal) e chegou em mais uma questão:

- ***Existem diferenças nas crenças dos professores brasileiros e portugueses sobre motivação dos alunos?***

A seguir apresenta-se os objetivos traçados para responder às questões que impulsionaram esta pesquisa.

## 4.2 Objetivos

O principal objetivo desta tese foi fazer um levantamento das crenças dos professores sobre a motivação dos alunos e relacioná-las com as percepções de clima de sala de aula e a motivação dos alunos.

Junto a esse objetivo principal buscou-se alcançar:

- Estudar as crenças dos professores sobre a motivação dos alunos;
- Identificar quais as crenças dos professores mais relevantes para a construção e validação do instrumento de recolha de dados para ampliar o escopo da pesquisa;
- Construir e validar um instrumento de investigação sobre as crenças dos professores, acerca da motivação dos alunos;
- Estudar se há relação entre as crenças dos professores sobre a motivação dos alunos e a percepção que os alunos têm do ambiente de sala de aula;
- Estudar se há relação entre as crenças dos professores sobre a motivação dos alunos e a motivação dos alunos;
- Comparar as crenças dos professores brasileiros e portugueses sobre a motivação dos alunos.

Para tanto, a tese foi composta de três estudos:

1. Levantamento exploratório sobre as crenças dos professores com relação à motivação dos alunos
2. Construção de um questionário para avaliação das crenças dos professores sobre a motivação dos alunos
3. Aplicação do questionário com professores brasileiros e portugueses e comparação dos dados obtidos: entre os grupos dos professores e com o resultado de escalas de percepções de clima de sala de aula e a motivação dos alunos.

Para favorecer a compreensão do percurso da pesquisa, cada estudo é apresentado em um capítulo separado, com a descrição da metodologia utilizada nos mesmos e os resultados alcançados em cada um. Sendo no próximo capítulo apresentado o levantamento exploratório sobre as crenças dos professores com relação à motivação do aluno.

### **4.3 Levantamento exploratório sobre as crenças dos professores com relação a motivação dos alunos**

Com o objetivo de uma primeira aproximação das crenças que professores brasileiros e portugueses possuíam sobre a motivação dos alunos, o primeiro estudo teve caráter qualitativo. O foco, neste estudo, foi aprofundar a forma como o fenômeno se apresentava, na busca por compreender os factos a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos na investigação (Chizzotti, 2003; Ludke & Marli, 2013).

Para estudos como o aqui apresentado com vistas a recolha de dados mais profundos, Arnoldi (2017) apontou a entrevista como uma das técnicas de coleta de dados mais apropriadas visto que o objeto de estudo eram as crenças (dos professores). Sendo, portanto, esse o meio utilizado para o levantamento exploratório.

#### **4.3.1 Participantes**

A pesquisa contou com a participação de 50 professores, 25 residentes no Brasil e 25 em Portugal. Os 25 professores portugueses, oriundos da região de Lisboa, foram 19 do sexo feminino e 6 do sexo masculino. Os professores entrevistados lecionavam as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Inglês. Dos 25 professores brasileiros, 20 foram do sexo feminino e 5 do masculino, todos ligados às disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Língua Estrangeira.

#### **4.3.2 . Instrumento**

O instrumento utilizado para a realização desta pesquisa foi um roteiro para entrevista composto de 15 questões abertas, formuladas de acordo com as orientações e discussões presentes nos trabalhos de Ghiglione e Matalon (1992), Hill e Hill (2012), Lima (1995).

Algumas das questões presentes na entrevista foram: Como o aluno aprende? O que leva o aluno a aprender? Quais as causas da motivação e desmotivação do aluno na sala de aula? Qual influência o professor tem na motivação do aluno no ambiente de sala de aula? O roteiro completo está disponível no Anexo 1.

É importante destacar que, por ser uma entrevista aberta, em alguns temas havia espaço para o entrevistado ser estimulado a prolongar-se mais em sua resposta, o que possibilitou a oferta de mais informações ao entrevistador.

### **4.3.3 Procedimento**

O campo de pesquisa escolhido para o estudo foram as escolas do sistema público de ambos os países. Para tal, foram feitas várias visitas a algumas instituições, tanto brasileiras quanto portuguesas, nas quais se apresentou o projeto e expôs o objetivo da entrevista. Para as escolas que aceitaram participar deste estudo, foi elaborado um calendário com dia e horário, respeitando a disponibilidade de cada professor.

As entrevistas foram individuais, em uma sala reservada e com registro de áudio. Em seguida, as respostas obtidas foram transcritas. Em Portugal, as entrevistas foram realizadas no final do ano letivo, que acontece nos meses de abril, maio e junho do ano de 2014. No Brasil, as entrevistas ocorreram nos meses de outubro, novembro e dezembro do mesmo ano, os quais correspondem, igualmente, ao final do ano letivo.

### **4.3.4 Caracterização dos dados**

A análise do conteúdo das entrevistas foi realizada a partir das transcrições escritas das mesmas. O primeiro passo foi o agrupamento das unidades de sentido com significado semelhante, o que gerou quatro dimensões temáticas, assim representadas: Tema 1 – Aluno, Tema 2 – Professor, Tema 3 – Família, Tema 4 – Escola. Cada tema, por sua vez, foi constituído por quatro categorias, com exceção do tema “Escola”, composto por apenas duas categorias.

Para cada categoria foi contabilizada a presença das unidades de sentido no discurso do professor, independentemente do número de vezes que estas surgiam no decorrer da entrevista. Para analisar a preponderância dos temas e das categorias no discurso do professor, calculou-se em primeiro lugar a soma das unidades de sentido dentro de cada categoria e posteriormente a percentagem relativa ao total de categorias referidas pelo professor.

A seguir apresenta-se cada tema, com as respectivas categorias associadas tendo em vista os factores que os docentes entendiam ser relevantes para a motivação dos alunos no ambiente da sala de aula.

#### Tema 1 – Aluno

O tema Aluno incluiu todas as categorias que, de algum modo, atribuíam a responsabilidade da motivação ao aluno. Sobressairam-se quatro categorias: “Curiosidade dos Alunos”, “Expectativas dos Alunos”, “Experiências/Vivências dos Alunos” e “Trabalho/Esforço dos Alunos”, detalhadas a seguir.

A categoria “Curiosidade dos Alunos” incluiu respostas apresentadas pelos professores centradas nas motivações intrínsecas (Eccheli, 2008; Tapia e Fita, 1999), como por exemplo: *atenção/concentração, interesse, observação, empatia pela matéria, motivação própria, necessidade, capacidade, afetividade, gostar do que faz, estar bem consigo próprio.*

A categoria “Expectativas pessoais dos Alunos” correspondeu a respostas que se centram no que o professor acredita que o aluno espera para o futuro com relação aos aspectos relacionados com a importância atribuída à disciplina na qual o professor era responsável (Eccheli, 2008; Guimarães, 2001; Oliveira, 2002 e Tapia e Fita, 1999). As respostas aqui apresentadas pelos professores centraram-se nas motivações intrínsecas e extrínsecas exemplificando: *pelo valor da disciplina, superar obstáculos, para ser diferente, pela visão que tem de si mesmo, pelos problemas pessoais, pelas motivações externas, para fugir da realidade que existe, para vencer o preconceito, pelos objetivos e metas de futuro, pela importância que os estudos têm para a posterioridade.*

A categoria “Experiências/Vivências dos Alunos” incluiu respostas em que os professores afirmavam haver ligação entre a motivação dos alunos e as experiências que eles viviam. Nessa questão, os resultados apontaram para opiniões que revelaram ligação entre a motivação em sala de aula e as experiências e expectativas dos alunos, tais como: *Por se sentir inferior aos outros e por ter dificuldades, Por não ter capacidade de acompanhar os conteúdos, Por causa dos problemas pessoais dos alunos, Linguagem do professor, Por não ser estimulado a aprender, O mundo que ele vive desmotiva, Se gostar de esta na escola, Pela necessidade de ir à escola, Por ser obrigado a ir à escola, Viver em um mundo só seu, Não conseguir se concentrar, Por não ter interesse pela escola, Por que a sala de aula não lhe interessa, A forma como são tratados pelos colegas.*

Na categoria “Trabalho/Esforço dos Alunos”, os professores identificaram que a motivação permitiu ao aluno superar problemas e obstáculos, atingindo suas metas e objetivos (Carvalho, 2006; Silva, 2010), como por exemplo: *Com hábito de estudar, Pelas exigências e as regras, Por se esforçar além da conta, Com persistência, Pela interpretação feita, Com comprometimento.*

## Tema 2 – Professor

O tema “Professor” incluiu todas as categorias que, de algum modo, atribuíam a responsabilidade da motivação ao professor. Os dados apontaram para quatro categorias: “Características dos Professores”, “Estratégias de Ensino”, “Planeamento”, “Autoavaliação das Práticas”.

Na categoria “Características pessoais dos professores” os entrevistados referiam acreditar que a atuação do professor era fundamental para a motivação dos alunos (Barcelos, 2000; Davis, 2006; Félix, 1999; Fita e Tapia, 1999; Santos, 2011; Taylo, Ntoumanis e Smith, 2009; WoolfolkHoy, 2005). Exemplos de resposta: *Na interação com o professor, Pela empatia com o professor, Pela forma como ver a turma, Com equilíbrio emocional, Por causa da desmotivação do professor, A falta de expectativa do professor, Falta de confiança entre aluno e professor, Os problemas pessoais dos professores, A paixão que tem no que faz cativa os alunos, A falta de experiência do professor, Se aproximar do aluno e mostrar interesse pela vida dele, Deixar claro que precisa da ajuda do aluno, A linguagem corporal é importante, Gostar da faixa etária de idade, Tudo que exigir do aluno em sala também cumprir, Depende da simpatia e carisma do professor, Depende de se sentir bem em sala de aula.*

A categoria “Estratégias de Ensino” englobou respostas dos professores referindo as estratégias de ensino como sendo relevantes para a motivação dos alunos em sala de aula (Almeida e Sartoni, 2012; Grosin, 2004; Hugo, 2007; Lundgren, 2006; Lunenburg e Schimidt, 1989; Nilhom, 2006 e Sousa, 2009). Algumas respostas foram: *Dividir alunos motivados e desmotivados por nível, Pela influência do prof. ao ensinar, Pelo envolvimento do professor com a matéria, Pela prática do professor, Com aulas motivadas, A matéria do professor pode não ser chamativa, A forma como a disciplina é ministrada, Da influência do professor sobre a turma, Tratar o aluno sempre pelo nome, Estratégias diversificadas para atrair a atenção dos alunos, Deve acreditar e confiança na capacidade do aluno, Elogiar a participação para elevar sua autoestima, O interesse do professor causa interesse no aluno, Dominar os conteúdo em sala de aula, O encarar os alunos como números e isso é mal.* Os professores afirmaram a importância da sua autoestima elevada, de sua experiência e da sua prática pedagógica como contributo para a motivação do aluno.

A categoria “Planeamento” incluiu as respostas que incidiam sobre o que e para quem o professor planifica as aulas (Kagan, 1992; Nascimento, 2007 e Pajares, 1992). Alguns exemplos: *Planejo pensando na aula e nos objetivos a atingir, Planejo para os alunos desmotivados, Planejo para os motivados, Planejo pensando no dia a dia do alunos e para chamar a atenção, Planejo para todos, penso em todos, Planejo pensando em dá a matéria e ter resposta, Planejo pensando nos resultados.*

A categoria “Auto avaliação de suas práticas” incluiu respostas nas quais os professores responsabilizaram-se sobre suas práticas (Barcelos, 2004; Lima, 200; Marques, 200; Reynaldi, 1998), respondendo: *Quando maioria da sala está desmotivada o professor tem culpa, O professor deve analisar sua prática, Criar metas em sala e tentar conseguir juntos, Trabalhar de acordo com as carências dos grupos.*

### Tema 3 – Família

O tema “Família” incluiu todas as categorias que, de algum modo, atribuíam a responsabilidade da motivação à família. As respostas apontaram quatro categorias: “Características da Família”, “Expectativas Familiares”, “Apoio Familiar” e “Relacionamento entre Família/Escola”, as quais são apresentadas seguidamente.

A categoria “Características da Família” agrupou as respostas que remetem para aspectos particulares de como os professores entendem ser a motivação do aluno afetada pelas características da família (Barcelos, 2000; Félix, 1999 e Martino e Boruchovith, 2004). Algumas respostas presentes foram: *Pela estrutura família, Por pertencer a famílias muito pobres, Por falta de acompanhamento e cobrança dos pais, A necessidade que passa na família, O se sentir inferior pela falta de material.*

Na categoria “Expectativas Familiares” as respostas dadas pelos professores relacionavam a motivação dos alunos em sala de aula com as expectativas que trazem da família (Barcelos, 2000; Félix, 1999; Martino e Boruchovith, 2004), por exemplo: *Aprende pelo respeito à família, Pelas expectativas familiares, Por imposição familiar, Por não haver na família mudanças pela educação, Pela importância que a família dá aos estudos.*

A categoria “Apoio Familiar” trouxe as respostas em que os professores referiam haver ligação entre a motivação do aluno em sala de aula com o apoio da família (Cunha, 1999; Praxedes, 2008). Exemplificando: *Pela orientação da família, Com diálogo, Com exemplo, Com apoio familiar, Por incentivo da família, Pelo afeto recebido em casa, Por ser aceito na família.*

A categoria “Relacionamento entre Família/Escola” agregou as respostas que apontavam uma relação existente entre a escola e a família (Almeida e Sartori, 2012; Boruchovith, 1999; Bzuneck, 2001), tendo como exemplos as seguintes respostas: *Falta de participação da família nas atividades da escola, Pela falta de apoio e relacionamento entre família e escola.*

#### Tema 4 – Escola

O tema “Escola” incluiu todas as categorias que, de algum modo, atribuíam a responsabilidade da motivação à escola. Os dados apontaram para apenas duas categorias: “Ambiente Escolar” e “O clima de sala de aula”, detalhadas a seguir:

Na categoria “Ambiente Escolar” os discursos dos professores levantaram factores considerados significativos na motivação do aluno em sala de aula que estavam ligados ao ambiente físico da escola (Carvalho, 2006; Cavaliere, 2002; Lima, 2000; Santos e Marques, 2010; Silva, 2010 e Taipas, 2004), tais como: *Pelo excesso de alunos em sala de aula, As Salas sem estruturas, Turmas numerosas dificulta o trabalho, Falta de equipamento a disposição do professor, A escola não está preparada para o aluno atual, Condições físicas precárias da escola, A incoerência entre o que a escola diz e pratica, A escola não tem atrativos para prender o aluno, A distância entre o que a escola transmite e a realidade, A falta de organização da própria escola.*

Na categoria “O clima de sala de aula”, os professores citaram factores relevantes existentes no ambiente de sala de aula que podiam ser considerados para a motivação dos alunos (Carvalho, 2006; Silva, 2010 e Taipas, 2004), tais como: *As brincadeiras de mal gosto, Conversas paralelas entre eles, Com ambiente propício a aprendizagem, No envolvimento com o professor, Com liberdade de expressão em sala de aula, Com afetividade, Com empatia pela turma, Ter um vinculo pessoal de confiança, cativá-los, Pela interpretação feita, Com colaboração dos colegas, No envolvimento com os colegas.*

#### 4.4 Resultados

Após a categorização dos temas presentes no discurso dos professores, apresenta-se a análise dos mesmos. Os quatro temas mais presentes quando os professores pensavam na motivação dos alunos em sala de aula foram classificados por média e desvio padrão na tabela a seguir (Tabela 3).

Observou-se que os dados apontaram para uma ênfase nos temas “Aluno” e “Professor”, sendo estes os que apareceram com mais frequência nos discursos dos professores. Os professores entrevistados consideraram que a motivação dos alunos em sala de aula tinha como maior factor de impacto as intervenções dos professores, conjugado com as características dos próprios alunos.

Tabela 3 -

**Estatísticas descritivas para a percentagem de cada tema presente no discurso dos professores.**

	<i>Média (M)</i>	<i>Desvio Padrão (DP)</i>
Aluno	0,37	0,05

Professor	0,37	0,06
Família	0,09	0,04
Escola	0,17	0,03

Quando na comparação dos professores brasileiros com os professores portugueses observou-se algumas diferenças (Tabela 3). Quando se referem aos grandes temas, os professores brasileiros entrevistados consideraram ter maior importância para a motivação dos alunos em sala de aula, a forma como esses alunos são. Já na opinião dos professores portugueses entrevistados, a maior responsabilidade pela motivação dos alunos em sala de aula era dos professores. A diferença no tema “Professor”, entre professores brasileiros e professores portugueses foi estatisticamente significativa,  $t(48) = 3.307, p = 002$ . Para além desta diferença, também no tema “Família” surgiram diferenças entre os professores brasileiros e portugueses,  $t(48) = j - 2.364, p = 022$ , os professores brasileiros a atribuírem maior responsabilidade à família do que os professores portugueses. Com referência a instituição “Escola”, tanto professores portugueses quanto professores brasileiros compartilharam da mesma opinião, como pode observar-se na tabela abaixo:

Tabela 4 -

**Estatísticas descritivas para a percentagem de cada tema presente no discurso dos professores portugueses e brasileiros.**

	<i>Professores Brasileiros</i>		<i>Professores Portugueses</i>	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Aluno	0,37	0,05	0,36	0,05
Professor	0,35	0,03	0,40	0,07
Família	0,10	0,03	0,07	0,05
Escola	0,18	0,04	0,17	0,03

A tabela 5 apresenta uma análise estatística dos factores apontados pelos professores que estão relacionados com a motivação dos alunos. Percebeu-se que os mais presentes eram: as estratégias de ensino, as características dos professores, as experiências e vivências dos alunos e as expectativas que o aluno tem relacionadas ao futuro.

Tabela 5 -

**Estatísticas descritivas para a percentagem de cada categoria.**

	<i>M</i>	<i>DP</i>
Curiosidade	0,082	0,031
Esforço/Trabalho	0,040	0,024

Expectativas	0,120	0,023
Caraterísticas do aluno/Vivências	0,124	0,036
Caraterísticas pessoais dos Professores	0,131	0,028
Planejamento	0,036	0,022
Auto avaliação das práticas	0,054	0,014
Estratégias de Ensino	0,151	0,034
Características da Família	0,022	0,019
Relação escola/Família	0,007	0,010
Expetativas da família	0,025	0,017
Apoio Familiar	0,033	0,021
Ambiente Escolar	0,088	0,023
Clima de sala de aula	0,087	0,025

Os professores envolvidos nesta entrevista identificaram o factor “Estratégias de Ensino” como sendo uma das principais causas para a motivação do aluno em sala de aula. Alguns exemplos retirados das entrevistas permitem ilustrar o conteúdo dessa categoria:

1. Ter atenção, conversar sempre e se mostrar solidário.
2. Dominar os conteúdos de sua aula.
3. De acordo com o ritmo e a forma de ensinar, transmitir os conhecimentos.
4. Usar jogos, as novas tecnologias para chamar a atenção.
5. Respeitar o aluno e ser exemplo.
6. Relacionar o ensinado ao dia a dia do aluno e explicar bem o conteúdo,
7. Utilizar estratégias de acordo com a necessidade da turma.
8. Mostrar sempre o lado positivo do ato de estudar e atrair a atenção deles para o ensinado.
9. Criar pactos de vivências para um objetivo comum em sala.
10. Elogiar e incentivar sempre que possível.
11. Criar ambientes favorável a educação.
12. Mantê-los sempre junto de si, mostrando que se interessa por eles afetivamente.
13. Deixar claro que também precisa da ajuda deles para realizar seu trabalho.
14. Saber lidar com as diferenças e motivá-los sempre.

O segundo factor mais referido pelos professores nas entrevistas reenvia para as características pessoais dos professores como forma de motivar o aluno em sala de aula. Os professores disseram:

1. O professor tem que estar motivado, gostar do que faz e principalmente da faixa etária.

2. Ser atencioso e solidário, mostrando interesse pela vida e os problemas pessoais do aluno.
3. Ser compreensivo, acreditar e confiar na capacidade do aluno.
4. Deve vestir a camisa, ter dedicação.
5. O carisma, o lado afetivo e simpático do professor faz com que consiga se envolver com os alunos e ter melhor resultado.
6. Quando os professores estão felizes são capazes de motivar, chamar a atenção dos alunos e fazer melhor seu trabalho.
7. A personalidade, os menos simpáticos geram mais desconforto aos alunos.
8. Os problemas pessoais dos professores também atrapalham na forma como motiva os alunos e ministra a sua aula
9. Os alunos aceitam aprender mais ou menos em função do professor, como os veem.
10. Se o professor conseguir o carinho e respeito dos alunos com certeza terá a atenção e mudará o ritmo da sala.

O terceiro factor citado e considerado importante para a motivação dos alunos em sala de aula pelos professores brasileiros e portugueses no decorrer das entrevistas remeteu para as experiências e vivências dos alunos. Tal factor apareceu nos discursos a seguir:

1. Os alunos que vem para a sala de aula com outras vontades.
2. A dificuldade de ultrapassar os conteúdos.
3. Os problemas pessoais.
4. Relação que tem com os colegas.
5. A interpretação do lhe é ensinado causa desmotivação.
6. A matéria que não é do seu interesse.
7. As preocupações com as situações de fora da sala.
8. A escola que não se enquadra no mundo dele.
9. Seus objetivos não passam pela escola.
10. Falta de autoestima.
11. Perceber que não é percebido na escola.
12. O seu eu que não tem espaço para o conhecimento da escola.
13. A instabilidade emocional.
14. Quando tem dificuldade e tem que ser esforçar mais isso as vezes desmotiva.
15. Por não ver para que aprender.

16. Pela visão que tem de si no futuro.
17. A maneira como o professor conduz a sala.
18. Não ter conhecimento para a série que está.
19. Forma como é tratado em sala de aula.

Ainda em suas respostas, os professores identificaram serem muitas as lutas diárias para superar a complexidade existente entre o que se deseja ensinar, o que precisa ensinar e o como ensinar. A maioria dos professores entrevistados relataram que esta complexidade gerava ansiedade por querer entender e adquirir uma metodologia favorável para motivar os alunos e despertar sua atuação em sala de aula.

A tabela 6 apresenta uma análise comparativa dos factores apontados pelos professores portugueses e brasileiros que estão relacionados com a motivação dos alunos. Os professores tanto brasileiros quanto portugueses entrevistados afirmaram ser mais significativo para a motivação, por exemplo, o clima de sala de aula, as expectativas familiares, a relação família escola, as características familiares, o esforço/trabalho do aluno e as curiosidades dos alunos. Já os professores portugueses entrevistados acabaram por considerar com maior ênfase para a motivação dos alunos em sala de aula, os factores: estratégias de ensinosa e ambiente escolar.

Os factores que tanto professores brasileiros quanto professores portugueses entrevistados consideraram ter o mesmo nível de importância para a motivação dos alunos em sala de aula foram: expectativas dos alunos, experiências/vivências do aluno, características dos professores, planejamento, autoavaliação do professor e apoio familiar.

Tabela 6 -  
**Estatísticas descritivas para a percentagem de cada categoria para os professores brasileiros e portugueses.**

	<i>Professores Brasileiros</i>		<i>Professores Portugueses</i>	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Curiosidade	0,08	0,03	0,07	0,03
Esforço/Trabalho	0,04	0,02	0,03	0,02
Expectativas	0,11	0,02	0,12	0,02
Caraterísticas do aluno/Vivências	0,12	0,03	0,11	0,04
Caraterísticas pessoais dos Professores	0,12	0,02	0,14	0,03
Planeamento	0,03	0,02	0,03	0,02
Auto avaliação das práticas	0,05	0,01	0,05	0,02
Estratégias de Ensino	0,13	0,02	0,16	0,04
Características da Família	0,03	0,02	0,01	0,02
Relação escola/Família	0,00	0,01	0,00	0,01
Expectativas da família	0,02	0,01	0,02	0,02

Apoio Familiar	0,03	0,02	0,03	0,02
Ambiente Escolar	0,08	0,02	0,09	0,02
Clima de sala de aula	0,09	0,03	0,08	0,02

#### 4.5 Discussão

Durante a análise das entrevistas percebeu-se que - assim como na pesquisa de Lunenburg e Schmidt (1989) - a crença tida pelos professores entrevistados foi que os principais factores que contribuem para a motivação do aluno em sala de aula tem ligação direta com a forma como o professor se apresenta, suas características pessoais, as estratégias de ensino, avaliação que tem do seu trabalho e a forma como é visto pela turma. Outro elemento considerado determinante pelos entrevistados neste estudo foi o tema aluno e suas implicações: que motivações traz consigo; que motivações são adquiridas na família, na sala de aula, na relação com o professor e na visão que este tem da escola. É necessário que o aluno perceba que todos os acontecimentos existentes no ambiente de sala de aula estão voltados para os seus interesses; que neste ambiente ele pode se sentir seguro, aceite e valorizado como aluno. O ambiente tem que ser propício para o seu desenvolvimento como aprendiz, permitindo ao mesmo, encontrar motivação/razão para aprender, para querer neste ambiente permanecer. Na construção do referencial teórico desta tese encontrou-se vários estudos que apontaram para resultados semelhantes (Bzuneck, 1996, 2010; Hugo, 2007; Ljusberg, 2009; Tschannem-Moran e Woolfolk-Hoy, 2001 e Woolfolk-Hoy e Spero, 2005).

Foi perceptível como os professores em suas respostas reportaram-se ao perfil do docente fazendo uma ligação direta das características pessoais desses profissionais como factores que contribuíam para motivação dos seus alunos no ambiente de sala de aula. Alguns estudos realizados (Davis, 2006; Fita e Tapia, 1999; Taylo, Ntoumanis e Smith, 2009 e WoolfolkHoy, 2005) justificaram que as características pessoais dos professores eram fundamentais para o processo de aprendizagem. Foi possível usar a motivação para entender questões como o esforço para obter algo, desejos, emoções, criatividade, interesses, estabelecimentos de metas etc. A motivação beneficia e quando esta diminui, a capacidade que o aluno tem de realizar uma tarefa é prejudicada, podendo até desistir da mesma (Araújo, 2008; Reeve, 2006).

Por outro lado, nas entrevistas, os professores também mostraram reconhecer o quanto era significativo que os docentes compreendessem bem qual o seu papel, a importância de refletir e avaliar a sua prática, permitindo perceber as mudanças necessárias na sua atuação. Outro factor com igual reconhecimento foi a forma como o professor interagiu com a disciplina que ensinava e como a ensinava, pois – assim como destaca Pajares (1992) – as entrevistas revelaram que quando os professores não gostam da disciplina que lecionam, há uma maior dificuldade para que seus alunos tenham bons resultados.

O desempenho docente começa no ato de planejar, pois o professor planeia de acordo com suas capacidades, habilidades e também suas crenças. Planeia de acordo com a visão que tem sobre a turma, com o seu estado emocional e com os objetivos já traçados como meta de aprendizagem para cada turma (Kagan, 1992; Pajares, 1992).

Nas respostas relacionadas com as capacidades, competências e atitudes dos professores como contributo para a aprendizagem, os professores entrevistados consideraram esses elementos positivos para o processo de aprendizagem dos alunos no ambiente de sala de aula. Grosin (2004), Hugo (2007), Lundgren (2006) e Nilhom (2006) consideraram ser factores importantes a forma como o professor lida com as diversas situações, assim como a capacidade que tem de atribuir significado à sua prática discursiva, a entender e compreender e respeitar as contrariedades existentes no ambiente da sala de aula.

Nas entrevistas surgiram factores ligados às relações interpessoais entre professor e aluno como contributos positivos para a motivação do aluno no ambiente de sala de aula e para o processo de aprendizagem. Foi compreendido que a relação existente entre professor-aluno provoca reações nas atitudes dos alunos, em seu comportamento e causa influência no seu processo de aprendizagem (Cock e Halvari, 2001).

Os professores entrevistados trouxeram ainda muita ênfase para a motivação intrínseca, sendo o próprio aluno um dos principais responsáveis por se manter motivado. O prazer obtido neste tipo de motivação não está no alcance dos objetivos, mas sim no processo de busca do alcance desses objetivos, pois um indivíduo que possui a motivação intrínseca tem consciência de que atingirá suas metas. Por isso, ele se foca e desfruta prazerosamente do processo, seja ele árduo ou não. A motivação, neste sentido, não é um produto acabado, e sim um processo que se configura a cada momento, visto que nasce das necessidades interiores de cada um e que estas se renovam e se alteram continuamente (Delgado, 2011).

Percebeu-se assim que, segundo uma das crenças com maior relevância, entre os professores entrevistados estes apontam um factor ao qual não tem acesso como fortemente relacionado à motivação dos alunos.

A análise dos resultados aqui descritos permitiu uma percepção mais profunda das crenças que professores brasileiros e portugueses possuíam sobre a motivação dos alunos, que factores mais se destacam nelas e quais apareceram em menor medida.

#### **4.6 Conclusão**

O presente estudo permitiu concluir que os factores mais presentes nas crenças que professores entrevistados possuíam sobre a motivação dos alunos; classificaram-se em dimensões diferentes, tais como: dimensão pessoal, o perfil e atuação do professor, a dimensão pessoal, familiar e experiência/vivência do aluno, o ambiente escolar e a própria sala de aula.

Tendo as estratégias de ensino e as características pessoais dos professores como os elementos motivadores que mais apareceram na entrevista sobre as crenças dos professores, arrisca-se afirmar que, os professores acreditam que as crenças que trazem consigo predominam como mediadoras e influenciam na motivação dos alunos em sala de aula. Os estudos realizados sobre este tema já apontavam para a necessidade de entender e refletir sobre a prática do professor e suas concepções, levando em consideração os elementos de ordem pessoal, crenças, mitos, valores e sua base teórica (Almeida Filho, 1993; Barcelos, 2004; Félix, 1998).

Concluiu-se ainda que os professores entrevistados consideraram a motivação como elemento fundamental para a aprendizagem em sala de aula e se reconheceram como maior responsável por motivar o aluno em sala de aula; apesar de alguns afirmarem que sentem que deveriam fazer mais para motivar seus alunos. Tais crenças estavam também presentes nos estudos de Connell e Wellbon (1991).

O levantamento exploratório realizado mostrou que na comparação entre professores brasileiros e professores portugueses ambos os grupos de entrevistados compreenderam que suas crenças sobre a motivação eram um contributo relevante para a motivação dos alunos. Este estudo também mostrou que o professor reconheceu, ao refletir sobre sua experiência e atuação, que poderia ter feito mais e melhor para motivar seus alunos na sala de aula. No entanto, ao mesmo tempo, tanto os professores portugueses como os brasileiros atribuem grande quota parte da responsabilidade da motivação aos próprios alunos, apesar de pequenas diferenças na importância relativa atribuída aos professores e aos alunos.

Com o objetivo de alcançar um número maior de sujeitos, para uma análise quantitativa dos dados, o próximo estudo trata da construção de um Questionário de Crenças sobre a Motivação do Aluno, o qual será descrito de criação no capítulo a seguir.

#### **4.7 Construção e validação do questionário de crenças sobre a motivação dos alunos**

O segundo estudo desta tese teve como finalidade a construção e validação de um questionário sobre as crenças dos professores sobre a motivação dos alunos e foi dividido em duas partes: sendo a primeira a fase marcada pela construção e teste do Questionário e a segunda etapa o melhoramento e validação final do Questionário.]

Na primeira etapa, utilizou-se um questionário com 50 questões, advindas dos resultados do Levantamento Exploratório realizado no primeiro estudo desta tese. A análise dos resultados da primeira etapa levantou a necessidade de modificações no questionário, resultando em um questionário mais resumido e consistente, que foi validado com a aplicação em uma amostra diferente da que participou da primeira etapa.

Nas duas etapas da construção do Questionário houve uma análise psicométrica de validade interna e da fiabilidade. Para o processo de análise da validade interna utilizou-se a análise factorial exploratória pela extração das componentes principais seguida de rotação *varimax*. Para a análise da fiabilidade recorreu-se ao *Alfa de Cronbach*. Todas as análises foram realizadas utilizando o *Software* estatístico *SPSS*, versão 21.0 (IBM, 2012).

A seguir, as duas etapas do presente estudo são apresentadas.

#### 1ª Etapa

Iniciou-se a primeira etapa do estudo com a construção do instrumento. Um questionário composto de 50 itens fechados, desenvolvido através das informações extraídas do estudo anterior desta tese, direcionado para 4 temáticas principais: Características e expectativas pessoais dos alunos (12 itens); Características e atuação do professor em sala de aula; (15 itens); Ambiente escolar/ Ambiente de sala de aula (9 itens) e Ambiente familiar (6 itens).

Os itens foram baseados, na maioria dos casos, nos discursos dos professores que surgiram no levantamento exploratório apresentado no capítulo anterior. Eles apresentavam uma escala de resposta tipo Likert, variando de 1 (discordo completamente) a 6 (concordo completamente).

#### **4.7.1 Participantes e procedimentos**

A primeira etapa contou com uma amostra de 637 professores, sendo 521 brasileiros e 116 portugueses. Dos 637 participantes, 467 (73%) eram do sexo feminino e 170 (27%) do sexo masculino. Todos os professores tanto em Portugal quanto no Brasil tinham idades compreendidas entre os 21 e os 64 anos e lecionavam no 7º, 8º ou 9º ano de escolaridade no Brasil e em Portugal. O número de escolas públicas que participaram desta pesquisa foram 8 portuguesas e 25 brasileiras, totalizando 33 escolas. A distribuição dos professores pelas disciplinas que ministravam foi: 247 (39%) docentes de Língua Portuguesa; 210 (33%) de Matemática; 35 (5%) de Língua Inglesa; 76 (12%) de História; 67 (10,51%) de Geografia; 53 (8,32%) de Ciências; 14 (2%) de Educação Física; 7 (1,09%) de Biologia; 3 (0,5%) de Química; 06 (0,9%) de Educação Religiosa; 04 (0,6%) de Sociologia; 04 (0,6%) de Educação Visual; 06 (0,9%) de Psicologia; 06 (0,9%) de Espanhol; 2 (0,3%) de Física; 6 (0,9%) de Filosofia e 04 (0,6%) de TICs. O facto da percentagem total ultrapassar os 100% justifica-se por haver professores que lecionavam em mais de uma disciplina.

#### **4.7.2 Procedimentos**

Recolheu-se os dados de duas formas distintas: *online* e em formato papel. A aplicação *online*: por intermédio da construção do questionário em um aplicativo do *GoogleDocs*, em que os professores foram contactados através de emails dirigidos às escolas, emails direccionados a organizações de professores; contactos pessoais e utilização das redes sociais através de grupos de professores. Na aplicação dos questionários em formato papel, distribuiu-se cópias do documento nas escolas sendo recolhidos posteriormente. Em ambas as formas, os professores receberam uma carta de consentimento informado, onde lhes foi explicado os objetivos da investigação e garantida a confidencialidade dos dados.

### 4.7.3 Resultados

Os resultados aqui descritos originaram-se numa análise factorial exploratória em que a análise do *Scree Plot* sugeria que uma solução de 5 factores poderia ser uma solução aceitável. A análise factorial exploratória com a definição prévia de 5 factores, com extração por componentes principais, seguida de rotação *varimax* permitiu explicar 45.38% da variância dos itens. Nesses 5 factores (descritos a seguir), houve a eliminação das questões que surgiram em agrupamentos discrepantes com o seu conteúdo e das que saturaram abaixo de 0.40 nos factores definidos. A solução final é apresentada na tabela 5 e os factores descritos seguidamente.

Os 5 factores remeteram-se para os itens extraídos a partir das entrevistas realizadas juntos aos professores e que se direccionavam para o tema que pudesse responder as nossas questões de investigação definida. E, cada factor tem um valor em sua especificidade.

1. Ambiente escolar ou de aprendizagem do aluno e relações interpessoais aí estabelecidas. As questões que constam nesse fator são: Q6, Q9, Q5, Q22, Q8, Q20, Q17, Q15, Q10, Q19. O primeiro fator explica 23,12% da variância e tem como *Alfa de Cronbach*, .81.

O fator 1 representou as respostas dos professores quando respondiam sobre o ambiente escolar dos alunos, suas aprendizagens, as relações interpessoais estabelecidas no contexto escolar, a forma como os alunos eram recebidos na escola, como o ambiente escolar era preparado para os receber e como os seus espaços eram pensados em suas aprendizagens.

2. Características intrínsecas do aluno. Constam nesse fator as questões: Q29, Q25, Q31, Q28, Q26, Q24, Q32. O segundo fator justifica 6,85% da variância, apresenta um *Alfa de Cronbach* de .79.

O fator 2 agrupou os itens que incidiam sobre os conflitos trazidos pelos alunos, como; a forma como vive, os problemas pessoais, o desinteresse, o não ter objetivo de vida, o não entender para quê aprender, o não saber o que quer ser no futuro, etc.

3. Relação entre professor e aluno na sala de aula. Nele agruparam-se as questões: Q45, Q46, Q49, Q44, Q42, Q47, Q16. Esse fator explica 6.06% da variância e apresenta um *Alfa de Cronbach* de .70.

Já o fator de número 3 incluiu os itens sobre a relação existente entre professor e aluno no ambiente de sala de aula, como: a atenção do professor para o aluno, como o aluno

vê o professor, como professor e aluno interagem, a forma como os alunos percebem a disciplina por conta do professor, a forma como o aluno olhava para a turma e como o professor se reportava aos alunos.

4. Características extrínsecas do aluno (família, professor). Inclui as questões: Q41, Q39, Q37, 48. Justifica a variância de 4,93% e apresenta um *Alfa de Cronbach* de .68.

No fator 4 agruparam-se itens que remetiam para as características associadas ao ambiente familiar, como: como a família o trata em casa, qual o interesse que a família tem sobre a escola, se na família tem pessoas formadas, se a família vê na escola a solução para a vida futura, como a família vê o professor, etc.

5. Relação entre o docente e a sua prática no ambiente de sala de aula. Constam as questões: Q35, Q36, Q38, Q34. Explica 4,43% da variância e um *Alfa de Cronbach* de .65.

O quinto fator englobou os itens relacionados com o professor: como o professor ministra suas aulas, como ele chega na sala de aula, se o professor gosta do que faz, como ele se prepara, a segurança em ministrar suas aulas, a forma como o professor organiza a sala, como o professor interage com a disciplina que ministra, etc.

Tabela 7 -  
Análise fatorial exploratória da primeira etapa de construção do Questionário

	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5
Q6 A forma como a escola recebe o aluno é um fator determinante para a aprendizagem dos alunos.	,719				
Q9. A forma como a sala de aula é organizada é um fator determinante para a aprendizagem dos alunos	,691				
Q5. Um fator determinante para a aprendizagem dos alunos é a <b>relação com os colegas no ambiente de sala de aula</b>	,586				
Q22. O tratamento recebido pelo aluno por parte dos membros da escola é fator determinante para a aprendizagem	,559				
Q8. A prática do professor em sala de aula é um fator determinante para a aprendizagem do aluno	,557				
Q20. O valor que a escola representa na vida do aluno é um fator determinante para a aprendizagem dos alunos	,536				
Q17. - Um ambiente de sala de aula propício para a aprendizagem é um fator determinante na aprendizagem dos alunos.	,525				
Q15. O equilíbrio emocional do professor é um fator determinante para a aprendizagem dos alunos	,501				
Q10. As expectativas/objetivos pessoais dos alunos são um fator determinante para sua aprendizagem	,451				
Q19. - Um fator determinante para a aprendizagem dos alunos são <b>as recompensas/compensações que recebe</b> quando atingem os objetivos acadêmicos	,441			,408	
Q29. Os problemas pessoais do aluno trazidos para a sala de aula é um fator predominante para a desmotivação		,640			
Q25. O sentir-se inferior aos colegas por achar que não tem capacidade para acompanhar a matéria em sala de aula, é um fator de desmotivação para o aluno.		,639			
Q31. Um aluno sem perspectivas para a vida futura, é um fator predominante para a desmotivação		,637			
Q28. Quando a linguagem do professor não é entendida pelo aluno, é um fator predominante para a desmotivação		,611			
Q26. O ser obrigado a ir para a escola é um fator predominante de desmotivação dos alunos		,607			
Q24. O não entender para que é que o estudo vai servir em sua vida é um fator predominante para desmotivar o aluno		,595			

Q32. As preocupações dos alunos com as questões de fora da sala de aula é um fator predominante para a desmotivação	,515				
Q45. - O professor utilizar estratégias diversificadas é um fator predominante para a motivação do aluno		,725			
Q46. O professor mostrar interesse pela vida acadêmica e pessoal do aluno é um fator predominante para a motivação do aluno		,594			
Q49. O professor saber lidar com as situações de indisciplinas em sala de aula, é um fator determinante para a motivação do aluno		,567			
Q44. O professor não dar a devida atenção ao aluno, é um fator predominante para a sua desmotivação		509			
Q42. A forma como a escola trata os alunos é um fator predominante para a desmotivação do aluno		,501			
Q47. O professor elogiar a participação do aluno durante as atividades em sala de aula é um fator predominante para a motivação do aluno		499			
Q16. O envolvimento do professor com a matéria que leciona é um fator determinante para a aprendizagem dos alunos		,462			
Q41. A falta de pessoas com formação acadêmica na família é um fator predominante para a desmotivação do aluno		,729			
Q39. O pertencer a famílias carentes (sem condições financeiras suficientes) é um fator predominante para a desmotivação do aluno		,720			
Q37. Os problemas pessoais dos professores são um fator predominante para a desmotivação do aluno.		,582	,441		
Q48. O professor exigir do aluno apenas aquilo que ele é capaz de fazer é um fator predominante para a motivação do aluno.		,494			
Q35 - A falta de experiência do professor é fator predominante para a desmotivação do aluno.				,680	
Q36 - A falta de confiança entre professor e aluno em sala de aula é um fator predominante para a desmotivação.				,645	
Q38 - A distância entre o professor e o aluno na sala de aula é um fator predominante para a desmotivação do aluno.				,605	
Q34 - A forma como as aulas são ministradas é um fator predominante para a desmotivação do aluno.				,540	
Valor Próprio -	7,63	2,26	2,00	1,63	1,46
Variância Explicada -	23,12%	6,85%	6,06%	4,93%	4,43%
Alfa de Cronbach _	0.81	0.79	0.70	0.68	0.65

No que se refere à consistência interna, pode-se observar que os cinco fatores apresentaram valores de *Alfa de Cronbach aceitáveis e mesmo os dois mais baixos, se aproximaram bastante do limite considerado razoável para a consistência interna: .70* (Nunnally, 1978).

Observou-se que entre os 32 itens que apresentaram bons resultados estatísticos, 21 deles abordaram questões de motivação e 11 avaliaram crenças sobre a aprendizagem dos alunos. Assim, apesar do Questionário ter um resultado satisfatório para avaliar as crenças os professores, acreditou-se que era importante uma reformulação do mesmo para uma maior concentração de questões dirigidas diretamente a avaliar as crenças sobre a motivação dos alunos.

Com este objetivo, iniciou-se a segunda etapa da construção do Questionário de Crenças sobre a Motivação dos Alunos.

## 2ª Etapa

O instrumento utilizado neste segundo estudo foi um questionário de 33 questões formuladas todas com afirmações que abordavam a motivação ou desmotivação do aluno. Utilizaram-se 33 questões pois este número aproximava-se da quantidade de questões que se revelaram importantes na avaliação das crenças dos professores sobre a motivação dos alunos, na primeira etapa do estudo.

Para ajustar o foco do questionário, eliminaram-se todas as questões com o texto voltado para a aprendizagem do aluno. Foram mantidas apenas as questões que alcançaram valores com significância estatística e acrescentadas 13 novas questões. Estas questões foram igualmente baseadas nas entrevistas realizadas no primeiro estudo.

Os temas abordados no questionário foram: (1) as características intrínsecas do aluno; (2) a relação entre professor e aluno no ambiente de sala de aula; (3) as características extrínsecas do aluno (professor, família) e a (4) relação entre o professor e a sua prática no ambiente de sala de aula.

#### Participantes e Procedimentos

A segunda etapa contou com a participação de 114 professores atuantes nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, no 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, em escolas públicas portuguesas e brasileiras. Dos 65 professores brasileiros, 37 (57%) eram do sexo feminino e 28 (43%) do masculino, com idades que oscilavam entre os 22 e os 52 anos. Quanto aos anos de serviço, eles variavam entre 2 e 30 anos, ao passo que o tempo de serviço na instituição atual, variava entre 1 e 27 anos. Relativamente à distribuição por disciplina, 33 (51%) lecionavam Matemática e 32 (49%) lecionavam Língua Portuguesa. Também fizeram parte desta pesquisa 49 professores portugueses, sendo 42 (86, %) do sexo feminino e 7 (15%) do masculino com idades que variavam entre 33 e 64 anos; 26 (53%) lecionavam a disciplina de Língua Portuguesa e 23 (47%) a de Matemática. Quanto aos anos de serviço, eles variavam entre 7 e 36 anos, sendo que o tempo de serviço prestado na escola atual, oscilava entre 1 e 30 anos.

#### Resultados

Para uma análise estatística dos dados obtidos nessa etapa, os 33 itens foram submetidos a uma análise factorial exploratória com extração por componentes principais, seguida de rotação varimax. Essa análise resultou em uma solução de 9 fatores, os quais justificaram 65.56% da variância. Dos 9 fatores, 3 apresentaram um número reduzido de itens definidores do fator (um ou dois) e os outros apresentaram itens discrepantes entre si. Por outro lado, a análise do *scree plot* indicou 4 fatores como uma potencial solução. Considerando que alguns dos fatores foram definidos predominantemente por um número reduzido de itens, realizou-se sucessivas análises fatoriais eliminando os itens que isoladamente ou em pares definiram um fator.

Essas análises permitiram chegar a uma solução factorial constituída por 4 fatores. A partir dessa, eliminou-se itens que apresentaram saturações fatoriais abaixo de 40 em todos os fatores e cujo conteúdo era significativamente diferente dos itens restantes do agrupamento, tendo-se chegado à solução final de 3 fatores, com valores de saturação superiores a .50, englobando 12 itens que se encontram descritos na tabela 8.

Tabela 8 -  
**Solução factorial final do Questionário de Crenças sobre a Motivação dos Alunos**

	Fator 1	Fator 2	Fator 3
Q31. <b>O aluno não encontrar sentido ou razão para estar em sala de aula</b> , é um fator predominante para a sua desmotivação	.781		
Q17. <b>O aluno trazer os seus problemas pessoais para a sala de aula</b> é um fator predominante para a desmotivação	.693		
Q25. <b>O não acreditar que os estudos vão mudar a sua vida no futuro</b> , é um fator predominante para a desmotivação do aluno	.668		
Q9. <b>O ser obrigado a ir para a escola</b> , é um fator predominante para a desmotivação do aluno.	.634		
Q29. <b>O ter que permanecer na sala de aula quando não se sente satisfeito</b> , é um fator predominante para a desmotivação do aluno	.600		
Q23. <b>O professor saber lidar com as situações de indisciplinas em sala de aula</b> , é um fator determinante para a motivação do aluno		.743	
Q27. <b>A forma como o professor gere a sala de aula</b> , é um fator predominante para a motivação do aluno		.742	
19 – <b>O professor elogiar a participação do aluno durante as atividades em sala de aula</b> , é um fator predominante para a sua motivação		.731	
Q15. <b>O professor mostrar interesse pela vida académica e pessoal do aluno</b> , é um fator predominante para a motivação do aluno		.686	
Q33. <b>A rigidez nas atitudes do professor em sala de aula</b> , é um fator predominante para a desmotivação do aluno			.797
Q13. <b>Quando a linguagem do professor não é entendida pelo aluno</b> , é um fator predominante para a desmotivação do aluno			.730
Q28. <b>A falta de compromisso e de responsabilidade do professor para atingir o sucesso em sala de aula</b> , é um fator predominante para a desmotivação do aluno	.506		.625

Valor próprio -	4.24	1.75	1.09
% de Variância explicada-	35.37 %	14.55 %	8.89 %
Alfa de Cronbach -	.765	.726	.740

A análise de cada fator mostra que:

1. Fator 1 – As questões que se uniram nesse fator foram principalmente as que remetiam a características dos alunos como responsáveis pela sua desmotivação em sala de aula. Explica 35,37% de variância e um *Alfa de Cronbach* de 0.76 e agrupa as questões: Q31 – O aluno não encontrar sentido ou razão para estar em sala de aula; Q17 - O não acreditar que os estudos vão mudar a sua vida no futuro; Q25 - O aluno trazer os seus problemas pessoais para a sala de aula; Q29 - O ter que permanecer na sala de aula quando não se sente satisfeito; Q9 - O ser obrigado a ir para a escola. Observa-se que a Q28 – A falta de compromisso e de responsabilidade do professor para atingir o sucesso em sala de aula. Marcou valor de .506 na coluna do Fator 1, mas para esse estudo será considerado o valor maior, de .625, que o coloca no Fator 3.
2. Fator 2 - Este segundo fator se reportou à relação entre professor e aluno em sala de aula, como motivadores para os alunos no ambiente da sala de aula. Explicou 14,55% da variância e apresenta um *Alfa de Cronbach* de 0.73. Agrupou os itens Q23 – O professor saber lidar com as situações de indisciplinas em sala de aula; Q27 – A forma como o professor gere a sala de aula; Q19 – O professor elogiar a participação do aluno durante as atividades em sala de aula; Q15 – O professor mostrar interesse pela vida acadêmica e pessoal do aluno.
3. Fator 3 - Os 3 itens incluídos nesta dimensão foram itens direcionados para as características pessoais dos professores, sendo estas interpretadas como fatores que provocavam a desmotivação dos alunos. Ele justificaram 8.89% da variância dos itens e apresentaram um *Alfa de Cronbach* de 0.74. Os itens que o compuseram foram: Q33 – A rigidez nas atitudes do professor em sala de aula; Q13 – quando a linguagem do professor não é entendida pelo aluno e – o já comentado – Q28 (A falta de compromisso e de responsabilidade do professor para atingir o sucesso em sala de aula).

#### 4.8 Análise comparativa das crenças dos professores sobre a motivação dos alunos entre professores brasileiros e portugueses

Para dar resposta à questão de investigação acerca das diferenças entre professores portugueses e brasileiros comparam-se os resultados destes ao Questionário de Crenças sobre a Motivação dos alunos.

Os testes multivariados da MANOVA indicam que há pelo menos uma variável em que as diferenças entre os professores do Brasil e de Portugal são estatisticamente significativas, Traço de Pillai = .093,  $F(3, 110) = 3.773$ ,  $p = .013$ . Os testes univariados indicam que os alunos brasileiros valorizam significativamente mais a relação professor aluno do que os professores portugueses,  $F(1, 112) = 4.107$ ,  $p = .045$ .

Tabela 9 -

##### Comparação das crenças entre professores brasileiros e portugueses

	Brasil		Portugal		Sig.
	M	DP	M	DP	
Características dos alunos	4.35	1.20	4.17	0.94	.386
Relação professor aluno	4.84	1.09	4.45	.86	.045*
Características dos professores	3.92	1.33	4.28	1.05	.120

\*  $p < .05$

##### 4.8.1 Conclusão

O principal objetivo deste estudo foi o desenvolvimento e validação de um Questionário sobre as Crenças dos Professores sobre a Motivação dos Alunos. As análises dos dados recolhidos junto dos professores permitiram verificar as propriedades psicométricas desse questionário e, simultaneamente, validá-lo como um instrumento prático e aplicável a esta investigação.

Os resultados obtidos nas duas etapas de validação do Questionário resultaram em um instrumento, composto por 12 itens distribuídos por três fatores. Tratou-se de um instrumento fiável (de acordo com as análises fatoriais e de consistência interna) para avaliar as crenças dos professores sobre a motivação dos alunos.

Evidenciou-se uma diferença na apresentação dos resultados que pode ser resultante da forma como os itens do instrumento foram elaborados, considerando que no questionário existiam elementos relacionados com a motivação e desmotivação, podendo provocar uma variação nas respostas. Em termos de pesquisas futuras sobre a

mesma temática, sugere-se a realização de outros estudos que analisem se utilizar apenas uma opção (motivação ou desmotivação) impacta na validação e uso do instrumento.

Do ponto de vista da comparação entre os professores brasileiros e portugueses e das variáveis desta pesquisa, a variável “*Relação professor aluno*”, mostrou uma diferença, por ser considerada pelos professores brasileiros, um fator mais significativo para a motivação dos alunos no ambiente de sala de aula. Esta dimensão é, no entanto, a mais valorizada por ambos os grupos. Nas outras duas dimensões, apesar de as diferenças não serem estatisticamente significativas, verifica-se um padrão de respostas diferente entre os professores portugueses e os professores brasileiros.

Assim, os professores portugueses entrevistados consideraram ser um contributo de maior valor para a motivação dos alunos no ambiente de sala de aula, “*As características dos professores*”, enquanto, os professores brasileiros atribuíram maior responsabilização na motivação dos alunos, “*As características dos alunos*”. Deste modo, os resultados apresentados nesta etapa da pesquisa vão no mesmo sentido dos resultados do primeiro estudo, o qual evidenciou pequenas diferenças, entre professores portugueses e professores brasileiros, no peso relativo da responsabilidade atribuída a professores e alunos relativamente à motivação dos alunos em sala de aula.

#### **4.9 Relação entre a crenças dos professores com a motivação dos alunos e com o ambiente da sala de aula**

O presente capítulo apresenta o trabalho com dois dos principais objetivos desta tese: (1) observar se há relação entre as crenças dos professores sobre a motivação dos alunos e a percepção que os alunos têm do ambiente de sala de aula e (2) estudar se há relação entre as crenças dos professores sobre a motivação dos alunos e a motivação dos alunos.

Para tal foram utilizados três instrumentos: Questionário de Crenças sobre a Motivação dos Alunos; o Inventário de Motivação Intrínseca (Monteiro, Mata & Peixoto, 2015) e a Escala de Clima de Sala de Aula (Mata, Monteiro & Peixoto, 2013). A primeira escala foi aplicada aos professores e as duas seguintes aos alunos desses professores. Os resultados do estudo referem-se somente às disciplinas de Português e Matemática.

#### **4.9.1 Os Instrumentos**

##### Questionário de Crenças sobre a Motivação dos Alunos

O Questionário de Crenças sobre a Motivação dos Alunos foi o resultado do segundo estudo desta tese. Desenvolvido com base nos resultados de uma entrevista semiestruturada de um levantamento exploratório com professores brasileiros e portugueses (Estudo 1). Os dados levantados foram analisados qualitativamente e deram origem a um questionário de 50 questões que, após as análises estatísticas, resultaram em um questionário final com 33 afirmações.

Os 33 itens do Questionário avaliam os seguintes temas: (1) as características intrínsecas do aluno; (2) a relação entre professor e aluno no ambiente de sala de aula; e (3) relação entre o professor e a sua prática no ambiente de sala de aula.

A análise estatística de validação do Questionário pontuou de forma significativa para 12 itens que se distribuem nos seguintes fatores:

1. Desmotivação pelas características dos alunos. São 5 itens que compõe este fator, a saber: Q31 – O aluno não encontrar sentido ou razão para estar em sala de aula; Q17 - O não acreditar que os estudos vão mudar a sua vida no futuro; Q25 - O aluno trazer os seus problemas pessoais para a sala de aula; Q29 - O ter que permanecer na sala de aula quando não se sente satisfeito; Q9 - O ser obrigado a ir para a escola.
2. Motivação pela relação entre professor e aluno. Agrupa 4 itens, expostos a seguir: Q23 – O professor saber lidar com as situações de indisciplinas em sala de aula; Q27 – A forma como o professor gere a sala de aula; Q19 – O professor elogiar a participação do aluno durante as atividades em sala de aula; Q15 – O professor mostrar interesse pela vida académica e pessoal do aluno.
3. Desmotivação pelas características dos professores. Os itens que o compõe são os 3 descritos a seguir: Q33 – A rigidez nas atitudes do professor em sala de aula; Q13 – quando a linguagem do professor não é entendida pelo aluno e Q28 - A falta de compromisso e de responsabilidade do professor para atingir o sucesso em sala de aula.

#### 4.9.2 *Inventário de Motivação Intrínseca*

Monteiro, Mata e Peixoto (2015) apresentaram o Inventário de Motivação Intrínseca como um instrumento que avalia – baseado na Teoria de Autodeterminação (SDT) – a percepção subjetiva dos sujeitos sobre sua motivação durante a realização de uma atividade. Os autores citados organizaram o instrumento original de forma a criar uma versão com menor número de questões e válida para o uso para o levantamento de dados sobre as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

O Inventário adaptado por Monteiro, Mata e Peixoto (2015) para a população portuguesa contém 21 itens em que cada um é respondido numa escala de 1 a 6, onde o 1 corresponde a “Sempre” e o 6 a “Nunca”. As versões de Língua Portuguesa e Matemática são semelhantes só modificando no enunciado a disciplina à qual se referem. Por exemplo: no item 1 do Inventário de Motivação Intrínseca de Língua Portuguesa a afirmação é “Eu gosto de fazer trabalhos de Língua Portuguesa”; no de Matemática, é “Eu gosto de fazer trabalhos de Matemática”.

O Inventário de Motivação Intrínseca tem cinco subescalas:

Interesse/Prazer (I/P) inclui os itens que estão mais diretamente ligados ao prazer ou ao interesse na realização de atividades de Língua Portuguesa ou Matemática. Como exemplo, no Inventário de Motivação Intrínseca de Matemática são os itens: *1. Eu gosto de fazer trabalhos de Matemática; 6. As atividades de Matemática são divertidas; 11. Para mim os trabalhos de Matemática são muito interessantes; 15. Para mim os trabalhos de Matemática são muito divertidos; 19. Enquanto estou a fazer atividades de Matemática penso no quanto gosto desta disciplina.*

Percepção de Competência (PC) inclui os itens onde o aluno avalia o seu nível de competência em cumprir as atividades na sala de aula de Língua Portuguesa ou Matemática. Como exemplo, no Inventário de Motivação Intrínseca de Língua Portuguesa são os itens: *2. Acho que sou bastante bom/boa na Língua Portuguesa; 7. Acho que faço bastante bem os trabalhos de Língua Portuguesa em comparação com os meus colegas; 12. Estou satisfeito(a) com os meus resultados a Língua Portuguesa; 16. Faço bem as atividades de Língua Portuguesa.*

Pressão/Tensão (P/T) são os itens que avaliam até que ponto os alunos consideram sentir-se tensos ou incomodados ao realizar atividades de Língua Portuguesa ou Matemática na sala de aula. Como exemplo, na Inventário de Motivação

Intrínseca de Matemática são os itens: 3. *Sinto-me nervoso(a) enquanto estou a fazer trabalhos de Matemática* e 8. *Sinto-me nervoso(a) quando aprendo Matemática*.

Valor/Utilidade (V/U) são os itens os quais pretendem avaliar a importância que os alunos atribuem à aprendizagem da Língua Portuguesa ou da Matemática. Como exemplo, no Inventário de Motivação Intrínseca Língua Portuguesa são os itens: 4. *Os trabalhos de Língua Portuguesa tem valor para mim*; 9. *Dou valor às atividades de Língua Portuguesa*; 13. *Sinto que fazer trabalhos de Língua Portuguesa pode ajudar-me no futuro*; 17. *Fazer trabalhos de Língua Portuguesa pode ser bom para mim* e 20. *Acho que as atividades de Língua Portuguesa são importantes*.

Escolha Percebida (EP) são os itens nos quais os alunos se pronunciam sobre até que ponto consideram realizar as atividades de Língua Portuguesa ou Matemática em sala de aula por obrigação ou por livre vontade. Como exemplo, no Inventário de Motivação Intrínseca de Matemática são os itens: 5. *Só faço os trabalhos de Matemática porque o professor manda*; 10. *Se pudesse escolher, nunca escolheria fazer atividades de Matemática*; 14. *Só faço as atividades de Matemática porque sou obrigado(a)* e 21. *Só faço trabalhos de Matemática porque tenho que os fazer*.

Na validação do instrumento, os autores, afirmaram que as respostas que os alunos oferecem a essas questões permitem uma compreensão diversificada de como o aluno percebe sua motivação e envolvimento com as tarefas escolares.

A flexibilidade no uso deste Inventário, com a possibilidade de trabalhar com estatísticas descritiva dos resultados, junta-se a vantagem de avaliar as dimensões de forma individual ou global, sob o ponto de vista do próprio aluno e tornam o instrumento com grande valor para o objetivo de relacionar as crenças que os professores têm sobre a motivação do aluno, com a motivação do mesmo em sala de aula.

#### **4.9.3 Escala de Clima de Sala de Aula**

A Escala de Clima de Sala de Aula (ECSA) é um instrumento adaptado por Mata, Monteiro e Peixoto (2013) e tem como objetivo avaliar a percepção dos alunos sobre o clima de sala de aula. Destina-se a alunos do 5º ao 9º ano e é composta por 26 itens distribuídos por seis subescalas, onde os itens das diferentes dimensões aparecem aleatoriamente no questionário. Para cada item pede-se que o aluno avalie a percepção

que tem de cada ocorrência no funcionamento da sala de aula de acordo com sua frequência: Nunca, Raramente, Poucas vezes, Algumas vezes, Muitas vezes ou Sempre.

A escala trabalha com três grandes domínios onde se dividem as seis dimensões. São eles o domínio relacional com as dimensões 1 e 2 (Suporte Social dos Colegas e Suporte Social dos Professores); o domínio de Atitudes com a dimensão 3 (Atitude) e o domínio de Estratégias Pedagógicas com as dimensões 4, 5 e 6 (Aprendizagem Cooperativa, Aprendizagem Competitiva e Aprendizagem Individualista). A seguir cada um desses domínios e suas dimensões são descritos com mais detalhes.

No domínio relacional os itens voltam-se para ocorrências que envolvem duas dimensões: A dimensão de *Suporte Social dos Colegas* (SSC) avalia a percepção dos alunos sobre a forma como seus colegas se incentivam e apoiam e inclui questões como *Na aula de matemática, os meus colegas querem que eu dê o meu melhor e Na aula de Língua Portuguesa, meus colegas me ajudam*. A dimensão de *Suporte Social do Professor* (SSP) avalia a forma como o aluno sente o apoio e ajuda do professor e inclui questões como *Na aula de matemática, quando temos um problema, o professor nos ajuda a pensar sobre ele e Na aula de Língua Portuguesa, quando temos um problema o professor nos ajuda a pensar sobre ele*.

O segundo domínio é o das Atitudes em relação a disciplina. Neste domínio, há somente uma das dimensões da Escala, a dimensão de *Atitudes* (AT) que avalia os sentimentos do aluno face à disciplina e inclui os itens como: *Quando meu professor faz perguntas de Língua Portuguesa, sinto-me bem e Gosto de participar nas aulas de Matemática*.

No terceiro domínio estão as Estratégias Pedagógicas utilizadas pelo professor, sendo composto por itens que remetem para a forma como a aprendizagem é trabalhada na turma. Pertencem a esse domínio três dimensões: a *Aprendizagem Cooperativa* (ACoop) avalia a percepção que o aluno tem de estratégias fornecidas pelo professor que favoreçam a colaboração entre colegas ao realizar as atividades e inclui itens como: *Na aula de Matemática, os meus colegas preocupam-se com o que eu aprendo e Na aula Língua Portuguesa, fazemos atividades em conjunto*. *Aprendizagem Competitiva* (Acomp) que avalia a percepção sentida pelo aluno das estratégias criadas pelo professor que provocam a competitividade entre os alunos no ato de realizar as atividades em sala de aula e inclui os itens: *Na aula de Matemática, trabalhamos para termos melhores notas do que os colegas e Na aula de Língua Portuguesa, é habitual estarmos a ver quem é o melhor*. A *Aprendizagem Individualista* (Aind) avalia a

percepção que o aluno tem sobre a presença das atividades individuais que o professor estimula em sala de aula e inclui itens como *O professor de Matemática quer que trabalhemos sozinhos*.

A Escala de Clima de Sala de Aula permite uma visão multifacetada do clima da sala de aula e tem a visão do aluno como parâmetro para essa medida. Os autores sugerem em seus estudos de validação, que a escala de clima de sala de aula é um instrumento de medida adequado para avaliação do clima de sala de aula do ponto de vista do aluno (Mata, Monteiro & Peixoto, 2013).

Como dito anteriormente, o primeiro instrumento (Questionário de Crenças sobre Motivação do Aluno) teve a finalidade de levantar dados sobre a população dos professores e os outros dois, sobre os alunos. A descrição desses participantes é o próximo tópico do texto.

#### **4.9.4 Participantes**

##### Professores

O estudo contou com a participação de 114 professores atuantes em escolas públicas brasileiras e portuguesas, sendo 65 professores brasileiros e 49 portugueses. Relativamente aos professores: 79 (69%) eram do sexo feminino e 58 (31%) do sexo masculino; 58 desses docentes (51%) ministravam a disciplina de Língua Portuguesa e 56 (49%) lecionavam Matemática. Os docentes tinham idades entre os 22 e os 64 anos. As experiências em sala de aula variavam dos 2 aos 36 e o tempo de serviço prestado na instituição atual oscilava entre 1 e 30 anos. Em termos globais, 42 professores lecionavam no 7º ano, 41 no 8º ano e 31 no 9º ano.

Os professores que responderam ao questionário mencionaram outras disciplinas que faziam parte da sua atividade letiva diária. Alguns destes professores lecionavam apenas Língua Portuguesa ou Matemática, porém a grande maioria lecionava outras disciplinas que não são o foco do presente estudo.

##### Alunos

Os alunos que fizeram parte desta pesquisa foram 2.505 distribuídos por 114 turmas relacionadas com os respectivos professores. A tabela 10 X, retrata a amostra dos alunos envolvidos nesta pesquisa - 2.505, sendo que destes, 930 pertenciam ao 7º ano (37,1%), 907 estavam no 8º ano (36,2%) e 662 frequentavam o 9º ano (26,4%).

Tabela 10 -  
**Idade dos alunos.**

Idades dos alunos	Número de inquiridos	Percentagem
11 anos	8	0.3%
12 anos	350	14%
13 anos	656	26.2%
14 anos	687	27.4%
15 anos	438	17.5%
16 anos	91	3.6%
17 anos	23	0.9%
18 anos	7	0.3%
19 anos	3	0.1%
20 anos	3	0.1%

Observou-se que a faixa etária dos discentes que responderam a pesquisa está entre os 12 e os 15 anos. Pode-se verificar, ainda, que houve pouca participação entre os alunos mais velhos, ou seja, com idades compreendidas entre os 18 e os 20 anos. O quantitativo de alunos que não informou a sua idade ascende a 236 (9,4%).

Quanto à variável sexo, 1.119 (44,6%) eram do sexo feminino, 1.144 (45,7%) do masculino e 243 (7%) não responderam a esse item.

A tabela 11 X demonstra a distribuição dos alunos de acordo com seus dados escolares.

Tabela 11 -  
**Dados escolares dos alunos**

Nº total de alunos	Ano de escolaridade	Nº de Apro.	% de al. aprovados	Número de Repro.	% de alunos reprovados	Al. que não responderam	% de al. que não responderam
930	7º Ano	568	61%	199	21,5%	163	17,5%
907	8º Ano	643	71%	176	19%	88	10%
662	9º Ano	537	81,1%	109	16,5%	16	2,4%

Observou-se que os 2.505 alunos estavam distribuídos por 3 anos letivos: 7º, 8º e 9º. Na leitura do quadro verificou-se que a percentagem de alunos que já reprovaram um dos anos cursados era maior no 7º ano (21,5%), sendo que os alunos a frequentar o 9º ano registavam menor número de reprovações, o que representava 16,5% do total dos alunos participantes no inquérito. Ainda quanto às categorias aprovação e reprovação, verificou-se que dos 907 alunos do 8º ano representando 36,2% dos alunos da entrevista, 643 (71%) responderam que nunca foram reprovados em nenhum dos

anos cursados, 176 (19%) ficaram reprovados em algum dos anos que cursaram e 88 (10%) não responderam a esta questão. A tabela 8 mostra igualmente que a percentagem de alunos que não respondeu foi maior no 7º ano, com 17,5% e menor no 9º ano, com apenas 2,4%

Tais dados caracterizam tanto os professores quanto os alunos que participaram da pesquisa. A seguir apresenta-se os dados alcançados de acordo com cada instrumento utilizado.

Os dados coletados neste estudo são analisados estatisticamente de acordo com a validade interna e a fiabilidade. Para o processo de análise da validade interna utilizou-se a análise fatorial exploratória obtida pela extração das componentes principais, seguida de uma rotação *varimax*. Para a análise da fiabilidade recorreu-se ao alfa de Cronbach. Todas as análises foram efetuadas utilizando o software estatístico SPSS, versão 21.0.

Em seguida, expõem-se as análises fatoriais sobre a Escala de Clima de Sala de Aula e sobre a Inventário de Motivação Intrínseca que incidiram apenas sobre os dados dos participantes brasileiros, uma vez que estes instrumentos já se encontravam validados para a população portuguesa.

#### **4.9.5 Análises Estatísticas do Inventário de Motivação Intrínseca**

Para apresentação do Inventário de Motivação Intrínseca de Língua Portuguesa (ImiLP) e de Matemática (ImiM) retoma-se a informação que o instrumento utilizado possui 5 sub-escalas (1. Interesse/Prazer; 2. Escolha percebida; 3. Valor/utilidade; 4. Percepção de competência e 5. Pressão/Tensão), quando no momento de validação do mesmo Monteiro, Mata e Peixoto (2015) encontraram valores estatísticos seguros para o trabalho com quatro fatores.

A primeira análise fatorial de ambas as versões do inventário (ImiLP e ImiM) extraiu apenas 4 fatores, situação semelhante a encontrada pelos autores citados. No entanto, observou-se no presente estudo que itens da dimensão interesse/prazer surgiram misturados com os itens da dimensão Percepção de competência. Com vistas a aprofundar o estudo dos dados, escolheu-se fixar em 5 o número de fatores a extrair. Resultou que as soluções fatoriais apresentaram resultados satisfatórios, onde cada item surgiu em sua própria dimensão. (Ver tabelas 12 e 13).

Tabela 12 -

**ImiM - Solução fatorial final do Inventário de Motivação Intrínseca da Disciplina de Matemática**

	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5
ImiM15. Para mim os trabalhos de Matemática são muito divertidos.	.749				
ImiM6. As atividades de Matemática são divertidas.	.719				
ImiM11. Para mim os trabalhos de Matemática são muito interessantes	.674				
ImiM19. Enquanto estou a fazer atividades de Matemática penso no quanto gosto desta disciplina	.635				
ImiM1. Eu gosto de fazer trabalhos de Matemática.	.547				
ImiM9. Dou valor às atividades de Matemática	.459		.418		
ImiM18. Faço atividades de Matemática porque não tenho outra escolha.		.782			
ImiM21. Só faço trabalhos de Matemática porque tenho mesmo que os fazer.		.743			
ImiM14. Só faço atividades de Matemática porque sou obrigado(a).		.720			
ImiM5. Só faço os trabalhos de Matemática porque o professor manda		.654			
ImiM10. Se pudesse escolher, nunca escolheria fazer atividades de Matemática.		.418			
ImiM17. Fazer trabalhos de Matemática pode ser bom para mim.			.780		
ImiM13. Sinto que fazer trabalhos de Matemática pode ajudar-me no futuro.			.759		
ImiM20. Acho que as atividades de Matemática são importantes			.728		
ImiM4. Os trabalhos de Matemática têm valor para mim			.588		
ImiM12. Estou satisfeito(a) com os meus resultados a Matemática				.748	
ImiM2. Acho que sou bastante bom/boa a Matemática				.723	
ImiM16. Faço bem as atividades de Matemática.				.676	
ImiM7. Acho que faço bastante bem os trabalhos de Matemática em comparação com os meus colegas.				.522	
ImiM8. Sinto-me nervoso(a) quando aprendo Matemática					.803
ImiM3. Sinto-me nervoso(a) enquanto estou a fazer trabalhos de Matemática					.774
Valor Próprio -	6.00	1.90	1.64	1.35	1.02
Variância Explicada -	28.58%	9.06%	7.82%	6.44%	4.87%
Alfa de Cronbach _	0.85	0.80	0.82	0.72	0.54

Tabela 13 -

**ImiLP – Solução fatorial final do Inventário de Motivação Intrínseca da Disciplina de Língua Portuguesa.**

	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5
ImiLP15 . Para mim os trabalhos de Língua Portuguesa são muito divertidos	.811				
ImiLP6. As atividades de Língua Portuguesa são divertidas	.754				
ImiLP19. Enquanto estou a fazer atividades de Língua Portuguesa penso no quanto gosto desta disciplina	.666				
ImiLP11. Para mim os trabalhos de Língua Portuguesa são muito interessantes	.661				
ImiLP1. Eu gosto de fazer trabalhos de Língua Portuguesa	.638				
ImiLP9. Dou valor às atividades de Língua Portuguesa	.466				
ImiLP18. Faço atividades de Língua Portuguesa porque não tenho outra escolha		.790			
ImiLP21. Só faço trabalhos de Língua Portuguesa porque tenho mesmo que os fazer		.765			
ImiLP5. Só faço os trabalhos de Língua Portuguesa porque o professor manda		.714			
ImiLP14. Só faço atividades de Língua Portuguesa porque sou obrigado(a).		.707			
ImiLP10. Se pudesse escolher, nunca escolheria fazer atividades de Língua Portuguesa		.567			
ImiLP17. Fazer trabalhos de Língua Portuguesa pode ser bom para mim			.775		
ImiLP13. Sinto que fazer trabalhos de Língua Portuguesa pode ajudar-me			.751		
ImiLP20. Acho que as atividades de Língua Portuguesa são importantes			.703		
ImiLP4. Os trabalhos de Língua Portuguesa têm valor para mim			.600		
ImiLP2. Acho que sou bastante bom/boa a Língua Portuguesa.				.722	
ImiLP7. Acho que faço bastante bem os trabalhos de Língua Portuguesa em Portuguesa em comparação com os meus colegas.				.714	
ImiLP12. Acho que sou bastante bom/boa a Língua Portuguesa				.643	
ImiLP16. Faço bem as atividades de Língua Portuguesa.				.574	
ImiLP3. Sinto-me nervoso(a) enquanto estou a fazer trabalhos de Língua Portuguesa					.858
ImiLP8. Sinto-me nervoso(a) quando aprendo Língua Portuguesa					.829
Valor Próprio -	6.08	2.43	1.43	1.34	1.01
Variância Explicada -	28.94%	11.60%	6.64%	6.40%	4.83%
Alfa de Cronbach _	.84	.73	.79	.82	.71

Notou-se que somente o item 9 que surgiu com valores de saturação mais elevados (no caso da Língua Portuguesa) na dimensão interesse/prazer do que na

dimensão onde deveria surgir (Valor). Atendendo ao conteúdo do item optou-se por mantê-lo na dimensão valor em vez da dimensão interesse/prazer.

Relativamente aos dados exibidos nas Tabelas 12 (ImiLP)<sup>9</sup> e tabela 13 (ImiM), observou-se que:

Os itens referentes a Atitude do aluno face à disciplina de Língua Portuguesa alcançou um *valor de variância* mais alto do que os demais (28,94%) e um *Alfa de Cronbach* de .84. Na disciplina da Matemática foi também o fator que pontuou com valores mais elevados: justificou 28,58% da variância e um *Alfa de Cronbach* de .85.

Os itens que avaliaram o Interesse/Prazer do aluno com relação a disciplina de Língua Portuguesa apresentaram o segundo mais alto de variância explicada (11,60%) e um *Alfa de Cronbach* de .73. Para a disciplina de Matemática, este item teve valores um pouco mais baixos, comparativamente com Língua Portuguesa, justificou 9,06% da variância e apresentou um *Alfa de Cronbach* de .80.

Quanto a pontuação da opinião dos alunos sobre o Valor da disciplina, verificou-se uma variância explicada de 6,64% e um alfa de Cronbach de .79. Para Matemática os dados foram: 7,82% da variância explicada e um valor de .82 como *Alfa de Cronbach*.

Os resultados para o conjunto das variáveis, que permitiram explicar 6,40% da variância dos itens e registou um alfa de Cronbach de .82. Na disciplina de Matemática, a variância explicada alcançou um valor muito semelhante (6,44%) e um *Alfa de Cronbach* de .72.

Os dois itens que avaliam a Relação entre a ansiedade e a realização de trabalhos da disciplina de Língua Portuguesa permitiram explicar uma variância de 4,83% e um alfa de Cronbach de .71. Para Matemática, os valores foram: variância explicada 4,87% e um alfa de Cronbach de .54.

#### **4.9.6 Análises Estatísticas da Escala de Clima de Sala de Aula**

Para melhor compreensão dos dados apresentados a seguir, retoma-se que a Escala traz como sugestão o trabalho com uma análise estatística descritiva, usando-se a comparação de parâmetros estatísticos para referência (Mata, Monteiro & Peixoto, 2013). A Escala completa aplicada trabalha com três grandes domínios onde se dividem as seis dimensões. São eles o domínio relacional com as dimensões 1 e 2 (Suporte Social dos Colegas e Suporte Social dos Professores); o domínio de Atitudes com a

dimensão 3 (Atitude) e o domínio de Estratégias Pedagógicas com as dimensões 4, 5 e 6 (Aprendizagem Cooperativa, Aprendizagem Competitiva e Aprendizagem Individualista).

Na análise estatística do conjunto completo de respostas, percebeu-se que os itens da dimensão Aprendizagem Cooperativa, surgiram em dimensões diferentes das que remetem o seu conteúdo. Diante de tal situação, optou-se por eliminar os itens referentes a essa dimensão das análises. Durante a avaliação da consistência interna entre os resultados obtidos na presente aplicação, percebeu-se que o valor do Alfa de Cronbach da dimensão de Aprendizagem Individual apresentava com um valor muito baixo (.52 para Matemática e .54 para Língua Portuguesa), pelo que se decidiu também não utilizar esta dimensão.

#### ***4.9.7 Análise de Resultados***

Ao analisar os efeitos da relação entre as crenças dos professores sobre a motivação dos alunos, a motivação dos alunos e a percepção do clima de sala de aula, foram calculadas as médias das variáveis consideradas, para o conjunto dos alunos de cada professor. Estas médias foram depois atribuídas aos respectivos professores. Seguidamente constituíram-se dois grupos de professores em cada uma das dimensões do Questionário de Crenças sobre a Motivação dos Alunos. Com esta finalidade, os grupos foram constituídos com base no valor da mediana.

Os sujeitos com valor superior à mediana foram categorizados como "atribuindo mais responsabilidade na (des)motivação dos alunos" ao aspecto focado na dimensão, enquanto os sujeitos com valores inferiores à mediana foram categorizados como "atribuindo menos responsabilidade na (des)motivação dos alunos". Como base nos grupos assim constituídos (para cada dimensão do Questionário das Crenças sobre a Motivação dos Alunos), foram comparar-se os resultados médios dos grupos de alunos a quem lecionavam, relativamente à percepção de clima de sala de aula e à motivação. Estas análises foram realizadas através de Análises de Variância Multivariada (MANOVAs).

#### 4.9.8 *Efeitos da atribuição de responsabilidade pela motivação dos alunos aos professores na motivação dos alunos*

Analisando a tabela 14 há a registrar que os alunos dos professores que atribuem mais responsabilidade pela motivação dos alunos aos professores, apresentam valores médios mais elevados de motivação intrínseca comparativamente aos professores menos responsáveis, no que respeita à dimensão Interesse/Prazer, Percepção de Competência e Valor/Utilidade. O contrário verifica-se ao nível da dimensão Valor/Utilidade, pois os alunos dos professores que atribuem menor responsabilidade pela motivação dos alunos ao professor apresentam um valor médio mais elevado comparativamente aos professores que se atribuem mais responsabilidade.

A MANOVA evidencia um efeito tendencial da atribuição de responsabilidade ao professor pela motivação dos alunos sobre as dimensões da motivação intrínseca dos alunos, Traço de Pillai = .098,  $F(4, 90) = 2.448$ ,  $p = .052$ . Os testes univariados indicam que os alunos dos professores que se atribuem mais responsabilidade na motivação dos alunos apresentam valores tendencialmente mais elevados na dimensão interesse / prazer,  $F(1, 93) = 3.140$ ,  $p = .080$  ( $M=3.99$  vs  $M=3.77$ ).

Tabela 14 -

#### **Responsabilização pela motivação e motivação intrínseca**

	Menos Resp Prof Mot		Mais Resp Prof Mot	
	M	DP	M	DP
Interesse /Prazer	3.77	.66	3.99	.56
Percepção de Competência	3.77	.48	3.85	.39
Valor / Utilidade	4.58	.60	4.74	.52
Escolha Percebida	3.96	.63	3.92	.52

\*  $p < .10$

#### 4.9.9 *Efeitos da atribuição de responsabilidade pela motivação dos alunos aos professores na percepção do clima da sala de aula por parte dos alunos*

Os testes multivariados da Manova indicam que a variável atribuição de responsabilidade aos professores pela motivação dos alunos não tem um efeito significativo na avaliação do clima da sala de aula por parte destes, Traço de Pillai = .065,  $F(5, 89) = 1.237$ ,  $p = .298$ .

Tabela 15 -  
**Responsabilização pela motivação e clima da sala de aula**

	Menos Resp Prof Mot		Mais Resp Prof Mot		Sig.
	M	DP	M	DP	
Suporte Social do Professor	4.77	.57	4.85	.52	.474
Suporte Social dos Colegas	3.17	.45	3.06	.45	.233
Aprendizagem Cooperativa	3.61	.66	3.68	.53	.589
Aprendizagem Competitiva	2.81	.51	2.93	.50	.262
Atitude face à Disciplina	3.54	.42	3.46	.47	.401

#### ***4.9.10 Efeitos da atribuição de responsabilidade pela desmotivação dos alunos aos professores na motivação dos alunos***

Os testes multivariados da Manova indicam que a atribuição de responsabilidade aos professores pela desmotivação dos alunos não tem um efeito significativo na motivação intrínseca destes, Wilks' Lambda = .943,  $F(4, 92) = 1.380$ ,  $p = .247$ .

Tabela 16 -  
**Responsabilização pela desmotivação e motivação intrínseca**

	Menos Resp Prof Desmot		Mais Resp Prof Desmot		Sig.
	M	DP	M	DP	
Interesse /Pazer	3.78	.57	3.94	.67	.225
Percepção de Competência	3.72	.49	3.86	.46	.157
Valor / Utilidade	4.59	.60	4.72	.56	.267
Escolha Percebida	3.95	.64	3.92	.55	.829

#### ***4.9.11 Efeitos da atribuição de responsabilidade pela desmotivação dos alunos aos professores na percepção do clima da sala de aula por parte dos alunos***

Os testes multivariados da Manova indicam que a variável atribuição de responsabilidade aos professores pela desmotivação dos alunos não tem um efeito significativo na avaliação que os alunos fazem do clima da sala de aula, Traço de Pillai = .027,  $F(5, 91) = 0.496$ ,  $p = .779$ .

Tabela 17 -

**Responsabilização pela desmotivação e clima da sala de aula**

	Menos Resp Prof Desmot		Mais Resp Prof Desmot		Sig.
	M	DP	M	DP	
Suporte Social do Professor	4.86	.53	4.81	.51	.617
Suporte Social dos Colegas	3.13	.51	3.11	.41	.755
Aprendizagem Cooperativa	3.74	.63	3.58	.59	.198
Aprendizagem Competitiva	2.86	.47	2.95	.48	.359
Atitude face à Disciplina	3.54	.40	3.49	.45	.577

**4.9.12 Efeitos da atribuição de responsabilidade aos alunos pela sua desmotivação na motivação dos alunos**

Os testes multivariados da Manova indicam que a atribuição de responsabilidade aos alunos pela sua desmotivação tem um efeito significativo na avaliação da motivação intrínseca, Traço de Pillai = .161,  $F(4, 73) = 3.508$ ,  $p = .011$ . No entanto, os testes univariados não detetam essa diferença pois os valores de significância são todos superiores a .05. De entre as diferentes dimensões da motivação a diferença de médias é maior para a dimensão Escolha Percebida, podendo ser esta dimensão a principal responsável pela diferença assinalada pela análise multivariada.

Tabela 18 -

**Responsabilização dos alunos pela desmotivação e motivação intrínseca**

	Menos Resp aluno Desmot		Mais Resp aluno Desmot		Sig.
	M	DP	M	DP	
Interesse /Pazer	3.87	.60	3.86	.73	.960
Percepção de Competência	3.76	.46	3.72	.48	.678
Valor / Utilidade	4.60	.61	4.72	.59	.420
Escolha Percebida	4.04	.63	3.82	.60	.121

**4.9.13 Efeitos da atribuição de responsabilidade aos alunos pela sua desmotivação nas percepções de clima da sala de aula**

Os testes multivariados da Manova indicam que a atribuição de responsabilidade aos alunos pela sua desmotivação não tem um efeito significativo na avaliação do clima da sala de aula, Traço de Pillai = .086,  $F(5, 72) = 1.362$ ,  $p = .249$ .

No entanto, os testes univariados indicam que os alunos cujos professores atribuem menos responsabilidade aos alunos pela desmotivação avaliam as aulas como utilizando mais a aprendizagem cooperativa,  $F(1, 78) = 2.973, p = .089$  (3.80 vs 3.56).

Tabela 19 -  
**Responsabilização pela desmotivação e clima da sala de aula**

	Menos Resp aluno Desmot		Mais Resp aluno Desmot		Sig.
	M	DP	M	DP	
Suporte Social do Professor	4.83	.53	4.83	.57	.958
Suporte Social dos Colegas	3.10	.49	3.05	.42	.623
Aprendizagem Cooperativa	3.80	.63	3.56	.58	.089
Aprendizagem Competitiva	2.86	.46	3.00	.47	.178
Atitude face à Disciplina	3.55	.38	3.45	.53	.366

\*  $p < .10$

#### 4.9.14 Conclusão

Neste terceiro estudo procurou-se estudar a relação entre as crenças dos professores sobre a motivação dos alunos com a motivação destes e a sua perceção do ambiente da sala de aula. Como pudemos verificar os alunos dos professores que se atribuem mais responsabilidade pela motivação dos alunos, apresentam tendencialmente níveis mais elevados de motivação intrínseca, comparativamente aos professores que se atribuem menos responsabilidade. Este efeito tendencial é visível na dimensão interesse/prazer, a qual pode ser considerada como o principal indicador da motivação intrínseca (Monteiro et al., 2015).

A atribuição de responsabilidade aos professores pela motivação dos alunos não tem um efeito significativo na avaliação do clima da sala de aula por parte destes. Ao mesmo tempo, a atribuição de responsabilidade aos professores pela desmotivação dos alunos não tem um efeito significativo na motivação intrínseca destes nem na perceção do clima de sala de aula.

A atribuição de responsabilidade aos alunos pela sua desmotivação parece, tendencialmente, introduzir diferenças na motivação, nomeadamente na dimensão Escolha Percebida. Esta dimensão pode ser considerada um indicador da perceção de autonomia que o estudante sente na sala de aula. Para além disso, verifica-se, igualmente, um efeito tendencial na dimensão aprendizagem cooperativa. Assim, os alunos dos professores que atribuem menos responsabilidade pela desmotivação aos

próprios alunos, percebem-se como tendo mais autonomia e caracterizam os ambientes de aprendizagem como mais cooperativos.

### **4.3 Discussão dos resultados do estudo**

#### ***4.3.1 Respostas aos objetivos/questões de investigação do estudo***

Através das análises dos dados e discutidos nos capítulos anteriores, pretende-se em seguida, sintetizar, relativamente a cada objetivo do estudo, as principais inferências que emergiram da reflexão realizada.

Assim, por meio do tratamento dos dados, das análises intensivas dos resultados e procedimentos estatísticos, procurou-se responder aos objetivos/questões de investigação propostas para o estudo.

Questões 1 e 4

***Quais as crenças dos professores sobre a motivação dos alunos no ambiente de sala de aula?***

***Existem diferenças nas crenças dos professores brasileiros e portugueses sobre motivação dos alunos?***

Após a categorização dos temas presentes no discurso dos professores, apresenta-se a discussão e análise dos mesmos.

Vários fatores podem contribuir para a motivação e para a aprendizagem dos alunos no ambiente de sala de aula. Entre esses fatores, incide-se nas crenças que os professores trazem consigo na sua prática pedagógica, o que inclui diversos elementos, desde a aprendizagem do aluno, a didática e a motivação pessoal. Os professores são um dos principais agentes influenciados pelas suas crenças que, por sua vez, são o reflexo dos seus valores pessoais e concepções; essas são construídas ao longo do tempo, através das interações que mantêm com o meio em que vivem.

Os estudos realizados por Alderman (2004); Bzuneck (2004, 2010); Tschannem-Moran e Woolfolk-Hoy (2001); Woolfolk-Hoy e Spero (2005), sobre as crenças dos professores acerca das habilidades dos alunos para aprender, mostram que estas afetam

seu modo de ensinar. Mostrou ainda que, assim como o professor define a sua metodologia, define a forma de ensinar e o sucesso na atuação profissional e pessoal. Afirmam ainda que as crenças pessoais dos professores se constituem como uma espécie de âncora para o conhecimento prévio e definem suas decisões, sua forma de avaliar e julgar seus alunos em sala de aula, sendo peça fundamental no processo de ensino e aprendizagem.

Para Richards e Lockhart (1994 cit. por Marques, 2001) as ideias, concepções, atitudes e comportamentos pedagógicos dos professores estão inteiramente relacionadas com as crenças e o conhecimento que estes possuem relativas ao seu trabalho e que eles, inevitavelmente, compartilham, tais como as crenças que explicam as formas mais apropriadas de atuar no seu trabalho, bem como o conhecimento que lhes permite efetivá-lo. Estar em exercício na sala de aula é, por assim dizer, externar concepções e crenças pedagógicas que, mesmo inconscientemente, estão a interagir e a influenciar as ideias, concepções e crenças dos alunos.

As crenças dos docentes motivam o seu comportamento e o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que influenciam as decisões pedagógicas e as relações que os professores desenvolvem com os seus alunos. (Berry, 2006; Brighton, 2003; Calderhead, 1996; Warfield, Wood & Lehman, 2005).

As categorias Aluno e Professores tiveram resultados semelhantes. Genericamente, os professores atribuíram a responsabilidade da motivação dos alunos, quer aos próprios quer aos professores.. No que se refere à atribuição da responsabilidade da motivação aos alunos sobressaíram os fatores de “Curiosidade dos Alunos”, “Expectativas dos Alunos”, “Experiências/Vivências dos Alunos” e “Trabalho/Esforço dos Alunos”.

Em se tratando de “Curiosidade dos Alunos” os professores centram-se nas motivações intrínsecas, que, conforme referem (Eccheli, 2008; Tapia e Fita, 1999), se relacionam a atenção/concentração, interesse, observação, empatia pela matéria, motivação própria, necessidade, capacidade, afetividade, gostar do que faz, estar bem consigo próprio.

Raymond e Santos (1995) apontam que as crenças dos professores afetam diretamente seus comportamentos, inclusive quando os docentes não têm consciência das mesmas. Elas atuariam como mediadoras das decisões pedagógicas e dos relacionamentos que os docentes estabelecem com os seus alunos. Paiva e Prette (2009) relatam que isso tornaria como um filtro que leva os docentes a interpretar, a valorizar e a reagir de diferentes formas diante dos progressos e dificuldades dos seus alunos, podendo, inclusive, induzir o comportamento real destes alunos em direção às suas expectativas.

Segundo Nien (2002) existem determinadas atividades, como as tarefas delegadas, as consequências aplicadas, a escolha dos grupos de trabalho e o *feedback* recebido, que são desenvolvidas pelos professores com suporte nas suas crenças. Storne, Bru e Idsoe (2008) apontam que o professor que acredita no desenvolvimento do aluno e se interessa por seu bem-estar apresenta comportamentos que impactam positivamente no clima da sala de aula e na motivação dos alunos para o aprendizado.

De acordo com Collaço (2010), Ghaith (2003), Messias e Monteiro (2009) essas crenças influenciam os alunos em diversos domínios: o desempenho escolar, a realização de tarefas, as estratégias de aprendizagem e o suporte social.

Verificou-se que, quando na comparação dos professores brasileiros com os professores portugueses existiam algumas diferenças. Quando se referem aos grandes temas, os professores brasileiros consideraram ter maior importância para a motivação dos alunos em sala de aula, a forma como esses alunos são.

Já na visão dos professores portugueses, a maior responsabilidade pela motivação dos alunos em sala de aula é dos professores. A diferença no tema “professor”, entre professores brasileiros e professores portugueses foi estatisticamente significativa, conforme os resultados da pesquisa. Para além desta diferença, também no tema “família” surgiram diferenças entre os professores brasileiros e portugueses; os professores brasileiros atribuíram maior responsabilidade à família do que os professores portugueses. Com referência a instituição “escola”, tanto professores portugueses quanto professores brasileiros possuem a mesma opinião. Observou-se que os mais presentes eram as estratégias de ensino, as características dos professores, as

experiências e vivências dos alunos e as expectativas que o aluno tem relacionadas ao futuro.

Os professores reconheceram o fator “estratégias de ensino” como sendo uma das principais causas para a motivação do aluno em sala de aula. Alguns exemplos dos resultados são: ter atenção, conversar sempre e se mostrar solidário; dominar os conteúdos de sua aula; de acordo com o ritmo e a forma de ensinar, transmitir os conhecimentos; utilizar jogos, as novas tecnologias para chamar a atenção; respeitar o aluno e ser exemplo; relacionar o ensinado ao dia a dia do aluno e explicar bem o conteúdo. Ainda: utilizar estratégias de acordo com a necessidade da turma; mostrar sempre o lado positivo do ato de estudar e atrair a atenção deles para o ensinado; criar pactos de vivências para um objetivo comum em sala; elogiar e incentivar sempre que possível; criar ambientes favorável a educação; manter os alunos sempre junto de si, mostrando que se interessa por eles afetivamente; deixar claro que também precisa da ajuda deles para realizar seu trabalho; saber lidar com as diferenças e motivá-los sempre.

O segundo fator mais apontado pelos professores mostra algumas características pessoais dos professores como forma de motivar o aluno em sala de aula. Apontam-se as principais: o professor tem que estar motivado, gostar do que faz e principalmente da faixa etária; ser atencioso e solidário, mostrando interesse pela vida e os problemas pessoais do aluno; ser compreensivo, acreditar e confiar na capacidade do aluno; deve ter dedicação; o carisma, o lado afetivo e simpático do professor faz com que consiga se envolver com os alunos e ter melhor resultado; quando os professores estão felizes são capazes de motivar, chamar a atenção dos alunos e fazer melhor seu trabalho; a personalidade, os menos simpáticos geram mais desconforto aos alunos; os problemas pessoais dos professores também atrapalham na forma como motiva os alunos e ministra a sua aula; os alunos aceitam aprender mais ou menos em função do professor, como os veem; se o professor conseguir o carinho e respeito dos alunos com certeza terá a atenção e mudará o ritmo da sala.

O terceiro fator considerado importante para a motivação dos alunos em sala de aula pelos professores brasileiros e portugueses remeteu para as experiências e vivências dos alunos. São eles: os alunos que vem para a sala de aula com outras vontades; a dificuldade de ultrapassar os conteúdos; os problemas pessoais; relação que tem com os colegas; a interpretação do lhe é ensinado causa desmotivação; a matéria

que não é do seu interesse; as preocupações com as situações de fora da sala; a escola que não se enquadra no mundo dele.

Ainda se apresenta: seus objetivos não passam pela escola; falta de autoestima; perceber que não é percebido na escola; o seu eu que não tem espaço para o conhecimento da escola; a instabilidade emocional; quando tem dificuldade e tem que ser esforçar mais, as vezes desmotiva; por não ver para que aprender; pela visão que tem de si no futuro; a maneira como o professor conduz a sala; não ter conhecimento para a série que está; a forma como é tratado em sala de aula.

Os professores também identificaram serem muitas as lutas diárias para superar a complexidade existente entre o que se deseja ensinar, o que precisa ensinar e o como ensinar. A maioria dos professores entrevistados relataram que esta complexidade gerava ansiedade por querer entender e adquirir uma metodologia favorável para motivar os alunos e despertar sua atuação em sala de aula.

Numa análise comparativa dos fatores apontados pelos professores portugueses e brasileiros que estão relacionados com a motivação dos alunos, tanto os professores brasileiros quanto os portugueses afirmaram ser mais significativo para a motivação o clima de sala de aula, as expectativas familiares, a relação família escola, as características familiares, o esforço/trabalho do aluno e as curiosidades dos alunos. Já os professores portugueses entrevistados acabaram por considerar com maior ênfase para a motivação dos alunos em sala de aula, os fatores: estratégias de ensino e ambiente escolar.

Neste contexto, Storne, Bru e Idsoe (2008) afirmam que o professor que acredita no desenvolvimento do aluno e se interessa por seu bem-estar, apresenta comportamentos que impactam positivamente no clima da sala de aula e na motivação dos alunos para o aprendizado. Collaço (2010), Ghaith (2003), Messias e Monteiro (2009) relatam que essas crenças influenciam os alunos em diversos domínios: o desempenho escolar, a realização de tarefas e as estratégias de aprendizagem.

Os fatores que tanto professores brasileiros quanto professores portugueses entrevistados consideraram ter o mesmo nível de importância para a motivação dos alunos em sala de aula foram: expectativas dos alunos, experiências/vivências do aluno, características dos professores, planejamento, autoavaliação do professor e apoio familiar.

Isso comunga com a visão de Lunenburg e Schmidt (1989) em que se descreve que a crença tida pelos professores foi que os principais factores que contribuem para

a motivação do aluno em sala de aula tem ligação direta com a forma como o professor se apresenta, suas características pessoais, as estratégias de ensino, avaliação que tem do seu trabalho e a forma como é visto pela turma. Outro elemento considerado determinante pelos entrevistados neste estudo foi o tema aluno e suas implicações: que motivações traz consigo; que motivações são adquiridas na família, na sala de aula, na relação com o professor e na visão que este tem da escola. É necessário que o aluno perceba que todos os acontecimentos existentes no ambiente de sala de aula estão voltados para os seus interesses; que neste ambiente ele pode se sentir seguro, aceito e valorizado como aluno.

O ambiente tem que ser propício para o seu desenvolvimento como aprendiz, permitindo ao aluno, encontrar motivação/razão para aprender, para querer neste ambiente permanecer (Bzuneck, 1996, 2010; Hugo, 2007; Ljusberg, 2009; Tschannem-Moran e Woolfolk-Hoy, 2001 e Woolfolk-Hoy e Spero, 2005).

Foi perceptível como os professores em suas respostas reportaram-se ao perfil do docente fazendo uma ligação direta das características pessoais desses profissionais como factores que contribuíam para motivação dos seus alunos no ambiente de sala de aula. Alguns estudos realizados (Davis, 2006; Fita e Tapia, 1999; Taylo, Ntoumanis e Smith, 2009 e WoolfolkHoy, 2005) justificaram que as características pessoais dos professores eram fundamentais para o processo de aprendizagem.

Sendo assim, é possível usar a motivação para entender questões como o esforço para obter algo, desejos, emoções, criatividade, interesses, estabelecimentos de metas etc. A motivação beneficia e quando esta diminui, a capacidade que o aluno tem de realizar uma tarefa é prejudicada, podendo até desistir da mesma (Araújo, 2008; Reeve, 2006).

Os professores também mostraram reconhecer o quanto é importante compreender muito bem qual o seu papel, a significância em refletir e avaliar a sua prática, permitindo perceber as mudanças necessárias na sua atuação. Outro factor com igual reconhecimento foi a forma como o professor interage com a disciplina que ensina e como a ensina, pois como destaca Pajares (1992) quando os professores não gostam da disciplina que lecionam, há maior dificuldade para que seus alunos tenham bons resultados nos estudos.

Os professores referiram também que as capacidades assim como as competências e atitudes dos professores são contributos para a aprendizagem. Os professores consideram esses elementos positivos para o processo de aprendizagem dos alunos no ambiente de sala de aula. Para Grosin (2004), Hugo (2007), Lundgren (2006) e Nilhom (2006) são factores importantes a forma como o professor lida com as diversas situações, assim como a capacidade que tem de atribuir significado à sua prática discursiva, a entender e compreender e respeitar as contrariedades existentes no ambiente da sala de aula.

Também os fatores ligados às relações interpessoais entre professor e aluno são, segundo Cock e Halvari (2001) contributos positivos para a motivação do aluno no ambiente de sala de aula e para o processo de aprendizagem. Foi compreendido que a relação existente entre professor-aluno provoca reações nas atitudes dos alunos, em seu comportamento e causa influência no seu processo de aprendizagem.

Os professores deram também muita ênfase para a motivação intrínseca, sendo o próprio aluno um dos principais responsáveis por se manter motivado. Segundo Delgado (2011) o prazer obtido neste tipo de motivação não está no alcance dos objetivos, mas sim no processo de busca do alcance desses objetivos, pois um indivíduo que possui a motivação intrínseca tem consciência de que atingirá suas metas. Por isso, ele se foca e desfruta prazerosamente do processo, seja ele árduo ou não. A motivação, neste sentido, não é um produto acabado e sim um processo que se configura a cada momento, visto que nasce das necessidades interiores de cada um e que estas se renovam e se alteram continuamente.

Os professores entrevistados acreditam que as crenças que trazem consigo predominam como mediadoras e influenciam na motivação dos alunos em sala de aula. Os estudos realizados sobre este tema já apontavam para a necessidade de entender e refletir sobre a prática do professor e suas concepções, levando em consideração os elementos de ordem pessoal, crenças, mitos, valores e sua base teórica (Almeida Filho, 1993; Barcelos, 2004; Félix, 1998).

Nos estudos de Connell e Wellbon (1991) há concordância de os professores considerarem a motivação como elemento fundamental para a aprendizagem em sala de aula e se reconhecerem como maior responsável por motivar o aluno em sala de aula, apesar de alguns afirmarem que sentem que deveriam fazer mais para motivar seus alunos.

Para Assor e Kaplan (2001) o comportamento dos professores é capaz de promover a autonomia dos alunos, pois estes distinguem diferentes tipos de autônias influenciadas pelo comportamento do professor que realçam a sua própria autonomia de aprendizagem. Estes comportamentos manifestados pelos professores dentro da sala de aula e que promovem a autonomia dos alunos podem ser identificados como: fornecer escolha, permitir crítica e encorajar o pensamento independente, compreensão e interesse. Já os comportamentos dos professores que os alunos identificam como repressores da autonomia são: a imposição sem fundamento, as atividades descontextualizadas sem objetivo e sem interesse.

Os alunos, quando orientados para atingir as suas metas de aprendizagem, compreendem que precisam de aplicar na realização destas atividades habilidades, esforços e dedicação e acabam por obter resultados positivos. A motivação influencia os resultados de aprendizagem do aluno e o processo de interação no ambiente da sala de aula (Bzuneck, 2004; Cock & Halvari, 2001; Alderman, 2004; Reeve, 2006; Schunk, 1989).

As crenças dos professores e alunos exercem uma grande influência nas relações pedagógicas estabelecidas dentro da sala de aula. Deste modo, percebe-se que conhecer as crenças de professores e alunos ajude inevitavelmente a compreender de que forma essas relações acontecem e de que modo elas são geridas, a fim de garantir ou impedir a aprendizagem dos alunos. Rottava (2004) corrobora essa ideia afirmando que há sempre um conjunto de forças atuando na nossa prática de ensino, as quais ficam evidentes desde o planeamento até à execução da atividade. A autora complementa afirmando que essas forças são o que comumente se denomina por crenças. As crenças são, portanto, de enorme importância para o sucesso do aluno no que respeita ao processo de ensino-aprendizagem.

Horwitz (1988) defende que o estudo sobre as crenças ligadas ao processo de aprendizagem não tem como objetivo afirmar se elas estão ou não corretas, mas “discutir o seu impacto nas expectativas e nas estratégias de aprendizagem dos estudantes”.

Segundo Del Prette (2009) as crenças educacionais são “ideias e convicções a respeito de temas relacionados à Educação que se revelam, conscientemente ou não, nas ações dos professores”. Por outro lado, e analisando as palavras desses autores, defende-se que não cabe só ao professor transmitir crenças no ambiente da sala de aula, mas também ao aluno, tendo em vista que ele é um coparticipante do processo de

construção do conhecimento e da aprendizagem. Enquanto participante do processo pedagógico, o aluno difunde, conscientemente ou não, as suas crenças, que influenciam o seu comportamento e as suas atitudes na sala de aula.

Ainda que a literatura internacional tenha vindo nos últimos anos a estudar e a comprovar a influência das crenças sobre a postura e atitudes dos professores no ambiente da sala de aula e sobre o processo de aprendizagem dos alunos, alguns autores ressaltam a importância e a necessidade de desenvolver maiores estudos sobre essas questões no Brasil. Em Portugal, as pesquisas sobre as crenças e as suas influências no processo pedagógico têm obtido resultados semelhantes mostrando, principalmente, a “relação entre o fracasso escolar e a baixa expectativa do professor quanto ao desempenho acadêmico de seus alunos, especialmente quando estes são provenientes de classes sociais mais baixas”, como concluíram Raymond e Santos (1995).

Para Martino e Boruchovith (2004) os professores tendem a atribuir o fracasso escolar ao próprio aluno e à sua família e a esperar pouco sucesso dos seus alunos, manifestando uma percepção do fracasso como sendo decorrente de causas estáveis. Essas crenças estavam associadas a uma baixa expectativa de sucesso e alta de fracasso. Nesse âmbito, o que se percebe é que as crenças podem representar condições que reconhecidamente podem dificultar ou facilitar a aprendizagem (Martino & Boruchovith, 2004).

A forma como os alunos expressam as suas crenças a respeito do processo de aprendizagem é diferente da forma como os professores o fazem, tendo em vista que ambos agem de modos diferentes no âmbito da sala de aula. Com efeito, para Brindley (1984 citado por Massarollo) algumas das suposições dos alunos relativamente à aprendizagem:

- a aprendizagem consiste em adquirir um determinado grau de conhecimento;
- o professor é quem possui o conhecimento e não o aluno;
- é papel do professor transmitir o conhecimento ao aluno através de atividades.

Como se pode observar, essas crenças apontadas nos estudos de Brindley podem ser compartilhadas pela grande maioria da comunidade educacional, inclusive por alguns professores, o que refuta a ideia de que, embora professor e aluno tenham, em tese, crenças diferenciadas sobre o processo educativo, algumas delas podem ser compartilhadas por ambos, devido às relações estabelecidas dentro da sala de aula, cujas crenças estão em constante fluxo.

Segundo Barcelos (2000) as crenças existentes acerca do processo de ensino-aprendizagem podem influenciar as atitudes e comportamentos de todos, e serem modificadas ao longo do tempo no sistema de crenças do indivíduo, além de serem transmitidas culturalmente e construídas socialmente através de situações de interação entre os sujeitos pedagógicos. Logo, devido ao inevitável condicionamento que as crenças efetivamente possuem nos processos de planejamento, ensino, aprendizagem e avaliação no processo pedagógico, é de extrema relevância investigar e identificar as suas origens e as diferentes formas de atuação nesses processos. Por outro lado, ao se referirem a essas crenças e teorias, os pesquisadores fazem uso de uma terminologia variada, que inclui: imagens, teorias, interpretações, perspectivas, concepções, princípios, teorias implícitas, conhecimentos, entre outras, conforme revela Reynaldi (1998).

O ato de ensinar é um processo extremamente complexo, visto que não só existem as relações entre professor e alunos no decorrer de uma aula, mas influências externas ao ambiente educacional. Os professores e alunos são seres histórico-sociais, com ideias, perspectivas, conhecimentos acumulados e crenças, aspetos esses que sempre estarão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. A complexidade do processo pedagógico é de tal ordem que os problemas existentes no ambiente educativo não são apenas solucionados, tendo em consideração aspetos intraescolares.

Tradicionalmente, o processo pedagógico era descrito a partir das ações, comportamentos e posturas do professor na sala de aula e o seu subsequente efeito educativo sobre os alunos. Por outras palavras, o ensino era descrito em função do que o professor dizia e fazia na sala de aula. Contudo, para se compreender melhor a forma como os professores encaram as diferentes dimensões do ensino, importa examinar as crenças e os processos de pensamento interligados com as ações dos professores. Para Marques (2001), essa diversidade na visão do processo de ensino abrange três dimensões: uma cognitiva, uma afetiva e outra que diz respeito à conduta do professor. Segundo a mesma autora, essa perspectiva é baseada no facto que as “ações do professor são um reflexo do que eles sabem e acreditam e que seu conhecimento e pensamento proporcionam a base de suas ações em sala de aula” (p. 77).

Richards e Lockhart (1994 cit. por Marques, 2001) defendem a teoria segundo a qual os sistemas de crenças dos professores estão enquadrados nos objetivos, nos valores e nas crenças que eles possuem em relação ao conteúdo e processo de ensino-aprendizagem, na compreensão dos sistemas nos quais operam e atuam e nos papéis que desempenham dentro deles. Segundo a autora, estas crenças e valores conferem

suporte a uma grande maioria das decisões e ações dos professores e, por isso, constituem o que se denomina por “cultura” ou abordagem de ensino. Essa cultura, ainda, pode estar em constante transformação à medida que o professor vivencia novas experiências pessoais, profissionais ou, até mesmo, quando ele modifica algumas concepções e crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Em conclusão, na comparação entre professores brasileiros e professores portugueses ambos os grupos compreendem que suas crenças sobre a motivação são um contributo relevante para a motivação dos alunos. O professor reconheceu, ao refletir sobre sua experiência e atuação, que poderia ter feito mais e melhor para motivar seus alunos na sala de aula. No entanto, ao mesmo tempo, tanto os professores portugueses como os brasileiros atribuem grande quota parte da responsabilidade da motivação aos próprios alunos, apesar de pequenas diferenças na importância relativa atribuída aos professores e aos alunos.

### ***Questão 2 e 3***

***Como as crenças dos professores sobre a motivação dos alunos se relacionam com a motivação dos alunos?***

***Como as crenças dos professores sobre a motivação dos alunos se relacionam com a percepção do clima de sala de aula pelos últimos?***

Nestas discussões, e a partir do objetivo do presente trabalho, que foi fazer um levantamento das crenças dos professores sobre a motivação dos alunos e relacioná-las com as percepções de clima de sala de aula e a motivação dos alunos, entende-se que o estilo motivacional refere-se à crença e confiança do professor em determinadas estratégias de ensino e de motivação.

Através dos resultados obtidos constatou-se uma conexão entre a componente prática e a componente teórica desta investigação, onde é possível verificar que os profissionais de educação identificaram o fator “Estratégias de Ensino” como sendo uma das principais causas para a motivação do aluno em sala de aula. Assim sendo, a investigação veio a concluir que um aluno motivado irá participar ativamente na sua aprendizagem e potencialmente irá ter um maior sucesso escolar. Deve-se salientar, ainda, que atualmente os profissionais de educação têm vindo a sustentar as suas

planificações de acordo com os seus interesses e opiniões, uma vez que considera o aluno como centro do processo, de toda a aprendizagem.

Os professores consideram que a motivação dos alunos em sala de aula tem como maior factor de impacto as intervenções dos professores, conjugado com as características dos próprios alunos.

Ao discutir os efeitos da relação entre as crenças dos professores sobre a motivação dos alunos, a motivação dos alunos e a percepção do clima de sala de aula, procurou-se analisar se haveria relação entre as crenças dos professores sobre a motivação dos alunos e a percepção que os alunos têm do ambiente de sala de aula. Apenas se obtiveram efeitos tendenciais, significando assim, que, nesta amostra, não se verificaram grandes relações entre as crenças dos professores sobre a motivação dos alunos e a percepção que estes tinham do ambiente de sala de aula.

A eficácia da escola e o modo como os professores percebem o comportamento dos alunos e o seu interesse pela disciplina que está a ser leccionada depende muito do clima que se faz sentir na sala de aula, como relata Costa (2010). O clima escolar compõe, dessa forma, o cenário educativo como sendo um fator que tem implicações sobre o trabalho do professor e o entendimento deste sobre o comportamento dos alunos. Um clima existente que seja positivo, contribui sobremaneira para as relações boas entre professores, alunos, direção e demais trabalhadores da escola e, como destacam Brito; Costa (2010) um clima escolar positivo favorece bons resultados no comportamento dos alunos e no processo pedagógico.

E é por meio do conhecimento do clima de escola que se pode entender as expectativas desta, sejam elas explícitas ou implícitas, bem como as suas normas e os seus valores. Entender o clima contribui para o conhecimento da organização escolar e constitui-se num diagnóstico da situação actual, com vista à tomada de decisões para a sua eficácia. Os alunos dos professores que atribuem mais responsabilidade pela motivação dos alunos aos professores, apresentam valores médios mais elevados de motivação intrínseca comparativamente aos professores menos responsáveis, no que respeita à dimensão Interesse/Prazer.

Por outro lado, os estudos sobre gestão de sala de aula apontam igualmente algumas pistas sobre a relevância do clima de sala de aula para a motivação dos alunos. Kounin (1970) elaborou um estudo sobre a gestão eficaz da sala de aula, onde ele sublinha que os melhores professores são os que dirigem os seus alunos na cooperação das tarefas e os que estão capacitados para criar atividades estimulantes que permitam o envolvimento de todos os alunos. No entanto, os alunos cujos professores atribuem menos responsabilidade aos alunos pela desmotivação, avaliam as aulas como utilizando mais a aprendizagem cooperativa.

Assim, os alunos dos professores que atribuem menos responsabilidade pela desmotivação aos próprios alunos, percebem-se como tendo mais autonomia e caracterizam os ambientes de aprendizagem como mais cooperativos. Com efeito, de acordo com Lopes & Silva (2009, p. 67) “a eficácia da aprendizagem cooperativa está na aquisição de competências sociais a par da realização de aprendizagem cognitiva”. Por outro lado, estes autores defendem que a aprendizagem cooperativa não é a solução de todos os problemas, mas sim constitui uma alternativa válida à competição e ao individualismo, tão enraizados nas escolas.

Massi (2017) retomou as teorias de Kounin e chegou a conclusões semelhantes com especial ênfase a necessidade de uma relação positiva entre professores e alunos para que as intervenções pedagógicas possam alcançar cooperação do grupo e proporcionar envolvimento dos estudantes com o aprendizado. Observa-se, assim, que a estratégia que parece produzir melhores efeitos sobre a motivação dos alunos é a realização da atividade escolar em grupos cooperativos, pois estimula o interesse dos alunos para aprender e facilita a possibilidade de obter êxito na tarefa.

Segundo Fox (1973, cit. por Ventura, 1999, p. 2), “o clima determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes e dos alunos. O clima é um fator crítico para a saúde e eficácia de uma escola”. Alguns estudos, entre os quais se salientam Bica (2000), Ferreira (2001), Pereira (2000) e Teixeira (1995), debruçaram-se sobre esta questão da relevância do clima escolar, concluindo que o estudo da eficiência das escolas é bastante redutor se não se analisar igualmente o clima que envolve tanto os alunos quanto os professores.

Nesse sentido, não só a escola mas também o professor precisam de conhecer os mecanismos que podem contribuir para a manutenção de um bom clima na sala de aula. São contextos multidisciplinares, além de uma boa gestão do conhecimento, que favorecem um clima agradável na escola e que conseqüentemente podem contribuir

ainda mais para o processo de aprendizagem: “para que o clima de sala de aula seja considerado positivo é necessário que existam dinâmicas relacionais positivas dentro de sala de aula, o que irá favorecer o processo de ensino-aprendizagem” (Morgado, 2004, p. 56).

Um primeiro fator a ser apontado para a manutenção de um bom clima de sala de aula é a relação existente entre professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno e mesmo professor-professor. A influência das relações boas ou más existentes entre os sujeitos escolares é extremamente marcante e contribui de forma decisiva para a manutenção de um bom clima na sala de aula

No OECD (2009), encontrou-se que professores do Portugal e Brasil estão bem próximos com relação a suas crenças sobre a importância de um ensino baseado na transmissão dos conhecimentos mais forte do que a crença em um ensino baseado na construção do aluno. A atribuição de responsabilidade ao professor pela desmotivação do aluno não introduz diferenças sobre a motivação dos alunos nem na percepção do clima de sala de aula.

Os testes multivariados da Manova indicam que a atribuição de responsabilidade aos alunos pela sua desmotivação tem um efeito significativo na avaliação da motivação intrínseca, no entanto, os testes univariados não detetam essa diferença pois os valores de significância são todos superiores. De entre as diferentes dimensões da motivação a diferença de médias é maior para a dimensão Escolha Percebida, podendo ser esta dimensão a principal responsável pela diferença assinalada pela análise multivariada.

A dimensão Escolha Percebida pode ser considerada um indicador da percepção de autonomia que o estudante sente na sala de aula. Para além disso verifica-se igualmente um efeito tendencial na dimensão aprendizagem cooperativa. Assim, os alunos dos professores que atribuem menos responsabilidade pela desmotivação aos próprios alunos, percebem-se como tendo mais autonomia e caracterizam os ambientes de aprendizagem como mais cooperativos.

A atribuição de responsabilidade ao professor pela motivação dos alunos introduz, tendencialmente, diferenças na dimensão interesse/prazer, podendo ser considerada como o principal indicador da motivação intrínseca (Monteiro et al., 2015).

Percebe-se que os professores consideram fatores relevantes acerca da motivação no ambiente de sala de aula, tanto as características pessoais dos alunos ou características intrínsecas, quanto as características pessoais dos professores ou

intrínsecas e a relação existente entre estes no ambiente de sala de aula. O construto motivação é um elemento imprescindível na dinâmica e complexidade que envolve o processo educacional, fazendo com que o ensinar e o aprender sejam mais eficazes.

Como a escola é um ambiente específico, no qual cada tarefa tem um propósito e exige determinado grau de domínio, as crenças de professores exercem um papel importante sobre a aprendizagem, sendo esta uma construção ligada ao autoconceito. Messias e Monteiro (2009) afirmaram que essas crenças influenciam os alunos em diversos domínios: o desempenho escolar, a realização de tarefas, as estratégias de aprendizagem e o suporte social.

Ressalta-se que independente das crenças dos professores, importante compreender a necessidade de mudança efetiva das práticas em classe e o monitoramento das cargas afetivas que o clima em sala de aula pode gerar, pois ignorar esse fator pode colocar em risco o próprio envolvimento intelectual e prático dos estudantes no processo de aprendizagem.

Nisso, vários autores afirmam que para uma compreensão plena do comportamento não se deve ter em conta apenas a relação entre a motivação e os processos cognitivos, mas também os aspectos afetivos, isto é, as crenças, valores e objetivos que estão na base dos comportamentos humanos (Eccles & Wigfield, 2002).

## **Questões 1 e 4**

*Quais as crenças dos professores sobre a motivação dos alunos no ambiente de sala de aula?*

*Existem diferenças nas crenças dos professores brasileiros e portugueses sobre motivação dos alunos?*

Vários fatores contribuem para a motivação e para a aprendizagem dos alunos no ambiente de sala de aula. Entre esses fatores, incide-se nas crenças que os professores trazem consigo na sua prática pedagógica, o que inclui diversos elementos, desde a aprendizagem do aluno, a didática e a motivação pessoal. Assim, os principais factores que contribuem para a motivação do aluno em sala de aula tem ligação direta com a forma como o professor se apresenta, suas características pessoais, as estratégias de ensino, avaliação que tem do seu trabalho e a forma como é visto pela turma.

Os professores são um dos principais agentes influenciados pelas suas crenças que, por sua vez, são o reflexo dos seus valores pessoais e concepções; essas são construídas ao longo do tempo, através das interações que mantêm com o meio em que vivem. Os estudos realizados por Woolfolk-Hoy e Spero (2005) sobre as crenças dos professores acerca das habilidades dos alunos para aprender, mostram que estas afetam seu modo de ensinar.

Assim como o professor define a sua metodologia, define a forma de ensinar e o sucesso na atuação profissional e pessoal. As crenças pessoais dos professores se constituem como uma espécie de âncora para o conhecimento prévio e definem suas decisões, sua forma de avaliar e julgar seus alunos em sala de aula, sendo peça fundamental no processo de ensino e aprendizagem.

Conforme relata Nien (2002) existem determinadas atividades (como as tarefas delegadas, as consequências aplicadas, a escolha dos grupos de trabalho e o *feedback* recebido) que são desenvolvidas pelos professores com suporte nas suas crenças. O professor que acredita no desenvolvimento do aluno e se interessa por seu bem-estar apresenta comportamentos que impactam positivamente no clima da sala de aula e na motivação dos alunos para o aprendizado e suas crenças influenciam os alunos em diversos domínios: o desempenho escolar, a realização de tarefas, as estratégias de aprendizagem e o suporte social.

Os professores portugueses consideram ser um contributo de maior valor para a motivação dos alunos no ambiente de sala de aula, “As características dos professores”, enquanto, os professores brasileiros atribuem maior responsabilização na motivação dos alunos, “*As características dos alunos*”. Deste modo, os resultados apresentados nesta etapa da pesquisa vão no mesmo sentido dos resultados do primeiro estudo, o qual evidenciou pequenas diferenças, entre professores portugueses e professores brasileiros, no peso relativo da responsabilidade atribuída a professores e alunos relativamente à motivação dos alunos em sala de aula.

Quando na comparação dos professores brasileiros com os professores portugueses, quando se referem aos grandes temas, os professores brasileiros consideram ter maior importância para a motivação dos alunos em sala de aula a forma como esses alunos são. Já na opinião dos professores portugueses, a maior responsabilidade pela motivação dos alunos em sala de aula é dos professores. Os professores brasileiros atribuem maior responsabilidade à família do que os professores portugueses.

Mediante os factores apontados pelos professores que estão relacionados com a motivação dos alunos, percebeu-se que os mais presentes são as estratégias de ensino, as características dos professores, as experiências e vivências dos alunos e as expectativas que o aluno tem relacionadas ao futuro.

Assim, as crenças dos professores afetam diretamente os comportamentos, inclusive quando os docentes não têm consciência das mesmas. Elas atuam como mediadoras das decisões pedagógicas e dos relacionamentos que os docentes estabelecem com os seus alunos e se tornariam segundo (Paiva & Prette, 2009, p. 56) “(...) um filtro que os leva a interpretar, a valorizar e a reagir de diferentes formas diante dos progressos e dificuldades dos seus alunos, podendo, inclusive, induzir o comportamento real destes alunos em direção às suas expectativas”.

É necessário que o aluno perceba que todos os acontecimentos existentes no ambiente de sala de aula estão voltados para os seus interesses, e que neste ambiente ele pode se sentir seguro, aceite e valorizado como aluno. O ambiente tem que ser propício para o seu desenvolvimento como aprendiz, permitindo ao mesmo, encontrar motivação/razão para aprender, para querer neste ambiente permanecer (Woolfolk-Hoy e Spero, 2005).

Foi perceptível como os professores em suas respostas reportaram-se ao perfil do docente fazendo uma ligação direta das características pessoais desses profissionais como factores que contribuíam para motivação dos seus alunos no ambiente de sala de aula. Alguns estudos realizados (Davis, 2006) justificam que as características pessoais dos professores eram fundamentais para o processo de aprendizagem. Foi possível usar a motivação para entender questões como o esforço para obter algo, desejos, emoções, criatividade, interesses, estabelecimentos de metas etc. A motivação beneficia e quando esta diminui, a capacidade que o aluno tem de realizar uma tarefa é prejudicada, podendo até desistir da mesma (Araújo, 2008; Reeve, 2006).

Os professores mostram reconhecer o quanto pode ser significativo que os docentes compreendam bem qual o seu papel, a importância de refletir e avaliar a sua prática, permitindo perceber as mudanças necessárias na sua atuação. Outro factor com igual reconhecimento foi a forma como o professor interage com a disciplina que ensina e como a ensina, pois assim como destaca Pajares (1992) as entrevistas revelaram que quando os professores não gostam da disciplina que lecionam, há uma maior dificuldade para que seus alunos tenham bons resultados.

O desempenho docente começa no ato de planejar, pois o professor planeia de acordo com suas capacidades, habilidades e também suas crenças. Planeia de acordo com a visão que tem sobre a turma, com o seu estado emocional e com os objetivos já traçados como meta de aprendizagem para cada turma (Kagan, 1992; Pajares, 1992).

Nas respostas relacionadas com as capacidades, competências e atitudes dos professores como contributo para a aprendizagem, os professores entrevistados consideraram esses elementos positivos para o processo de aprendizagem dos alunos no ambiente de sala de aula. Nilhom (2006) considera ser factores importantes a forma como o professor lida com as diversas situações, assim como a capacidade que tem de atribuir significado à sua prática discursiva, a entender e compreender e respeitar as contrariedades existentes no ambiente da sala de aula.

Nas entrevistas surgiram fatores ligados às relações interpessoais entre professor e aluno como contributos positivos para a motivação do aluno no ambiente de sala de aula e para o processo de aprendizagem. Foi compreendido que a relação existente entre professor-aluno provoca reações nas atitudes dos alunos, em seu comportamento e causa influência no seu processo de aprendizagem (Cock e Halvari, 2001).

Os professores entrevistados trouxeram ainda muita ênfase para a motivação intrínseca, sendo o próprio aluno um dos principais responsáveis por se manter motivado. O prazer obtido neste tipo de motivação não está no alcance dos objetivos, mas sim no processo de busca do alcance desses objetivos, pois um indivíduo que possui a motivação intrínseca tem consciência de que atingirá suas metas. Por isso, ele se foca e desfruta prazerosamente do processo, seja ele árduo ou não. A motivação, neste sentido, é um processo que se configura a cada momento, visto que nasce das necessidades interiores de cada um e que estas se renovam e se alteram continuamente (Delgado, 2011).

Percebeu-se assim que, segundo uma das crenças com maior relevância, entre os professores entrevistados estes apontam um fator ao qual não tem acesso como fortemente relacionado à motivação dos alunos.

## Considerações Finais

Consideramos que este estudo cumpriu com todos os objetivos a que se propôs. O presente estudo investigou as crenças dos professores sobre a motivação dos alunos no ambiente de sala de aula e teve como objetivo principal fazer um levantamento das crenças dos professores sobre a motivação dos alunos e relacioná-las com as percepções de clima de sala de aula e a motivação dos alunos.

Verificou-se que a importância das crenças dos professores tem sido abordada por vários autores, dentre eles, Monteiro, Mata e Peixoto (2015), Leder, Pehkonen e Toerner (2002), Spodek (1987), e Benz (2010<sup>a</sup>, 2010<sup>b</sup>). Estes autores mostraram que as crenças estão inseridas nos comportamentos e práticas dos professores e que podem servir como estimulantes para seus alunos.

Os resultados obtidos mostraram que há uma conexão entre a componente prática e a componente teórica desta investigação, onde é possível verificar que os profissionais de educação identificaram o fator “Estratégias de Ensino” como sendo uma das principais causas para a motivação do aluno em sala de aula. Assim sendo, a investigação veio a concluir que um aluno motivado irá participar ativamente na sua aprendizagem e potencialmente irá ter um maior sucesso escolar.

Deve-se salientar que, atualmente, muitos profissionais de educação têm vindo a sustentar as suas planificações de acordo com os seus interesses e opiniões, uma vez que considera o aluno como centro do processo de toda a aprendizagem.

A investigação realizada possibilitou também conhecer mais sobre quais as crenças dos professores sobre a motivação dos alunos no ambiente de sala de aula, além das diferenças nas crenças dos professores brasileiros e portugueses sobre motivação dos alunos. Ainda, o estudo revelou como as crenças dos professores sobre a motivação dos alunos se relacionam com a motivação dos mesmos e como as crenças dos professores sobre a motivação dos alunos se relacionam com a percepção do clima de sala de aula por estes mesmos alunos.

Observou-se que as crenças tem íntima relação com os saberes dos professores, nas estratégias de ensino, no perfil ou postura do professor diante dos alunos, na relação e visão que o mesmo tem sobre a sala de aula, implicando no processo de ensinar e consequentemente nos resultados.

Os professores acreditam que, as crenças que os professores trazem consigo, a percepção de sala de aula e motivação do aluno fazem parte do processo de ensino

e aprendizagem e interfere diretamente no clima em sala de aula. Esses fatores podem estar ligados tanto aos alunos quanto aos professores, e promove uma reflexão crítica sobre algumas atividades referentes ao estabelecimento da motivação e do entendimento das crenças presentes nesse processo.

Foi possível perceber, também, o quão essencial é que os professores tenham conhecimento da real importância do desenvolvimento de um ambiente escolar favorável para o estabelecimento de relações saudáveis no espaço da sala de aula, de forma a conceber a necessidade da interação, participação e a discussão colaborativa, tanto dos alunos quanto dos professores.

Assim, acredita-se que por meio do conhecimento das crenças pelos professores, se poderá construir um processo de ensino-aprendizagem mais sustentável, produtivo e agradável em sala de aula. Os professores devem refletir sobre o processo de ensino e de aprendizagem de uma forma integral, sobre o que fazem, o que pensam, em que acreditam e o que defendem em sua prática pedagógica. E isso se dá por meio do conhecendo de suas próprias crenças.

Cumpram-se mencionar algumas limitações aqui encontradas, e como podem ser supridas em investigações futuras. Principalmente, o fato de a amostra aqui utilizada ser desenvolvida somente com professores oriundos de escolas públicas de Portugal e do Brasil. Como tal, para aumentar a validade externa deste estudo, seria desejável não só um tamanho de amostra maior, como também uma amostra que incluísse participantes sócio demograficamente mais diversos, como por exemplo de escolas particulares.

Consideramos que esta investigação contribui consideravelmente para a literatura relacionada com as crenças dos professores sobre a motivação dos alunos e sua relação com as percepções de clima de sala de aula e a motivação dos alunos. Pretendemos assim, fornecer base empírica adequada à fundamentação de estudos mais aprofundados que articulem estes aspectos, em trabalhos futuros.

## Referências

- Alderman, M. K. (2004). *Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Allodi, M.W. (2010). Goals and values in school: A model developed for describing, evaluating and changing the social climate of learning environments. *Social Psychology of Education, 13*, 207-235.
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., & André, M. J. (2009). O lugar da afetividade na relação pedagógica. Contributos para a formação de professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08*, 75-86.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill Higher Education.
- Artino, A. R. (2008). Motivational beliefs and perceptions of instructional quality: predicting satisfaction with online training. *Journal of Computer Assisted Learning, 24*, (3), 260-270.
- Assor, A., & Kaplan, R. (2001). Mapping the domain of autonomy support: five important ways to enhance or undermine students experience of autonomy in learning. In: Efklides, A., Sorrentino, R. M. (Eds), *Trends and prospects in motivation research*. Hingham MA: *Kluwer Academic Publishers*.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, (2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37*, (2), 122- 47.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist, 44*, (9), 1175-84.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*, (2), 117-48.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: *Cambridge University Press*.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, (2), 191-215.
- Barcelos, A. M. F. (2004). Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino, Pelotas, 7*(1), 123-156.
- Boruchovitch, E. (2001). Conhecendo as crenças sobre inteligência, esforço e sorte de alunos brasileiros em tarefas escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 14*(3), 461-467.

- Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: Considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12 (2), 361-376.
- Bzuneck, J. A. Guimarães, S. É. R. (2010). A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola: Uma análise teórica e empírica. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. (Orgs.). *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. (2ª ed., pp. 43-70) Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bzuneck, J. A. (2004). A motivação do aluno orientado a metas de realização. In E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.), *A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea* (3a ed., pp. 58-77). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bzuneck, J. A. (1996). Crenças de auto-eficácia de professoras do 1o grau e sua relação com outras variáveis de predição e de contexto. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 48, (4), 57-89.
- Bzuneck, J. A. (2004). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: Boruchovitch, E.; Bzuneck, J. A. (Orgs.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes.
- Bzuneck, J. A. (2010). *Motivação para aprender: Aplicações no contexto educativo*. Petrópolis: Vozes.
- Carvalho, G. S. D., & Clément, P. (2007). Projecto Educação em biologia, educação para a saúde e educação ambiental para uma melhor cidadania: Análise de manuais escolares e concepções de professores de 19 países (europeus, africanos e do próximo oriente). *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v.7, n.2, p. 1-21.
- Catarino, A. P. (2007). *A relação entre a motivação para a aprendizagem da matemática e a percepção de clima de sala de aula em alunos de 4º e 5º ano*. (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Chan, E. (2004). Motivation for mandatory courses. Student Motivation/Teacher Motivation, 7, (3), retirado em <http://www.cdtl.nus.edu.sg/brief/V7n3>
- Cock, D., & Halvari, H. (2001). Motivation, performance and satisfaction at school. The significance of the achievement motives – autonomy interaction. In: Efklides, A., Sorrentino, R. M. (Eds.), *Trends and prospects in motivation research*. Hingham, MA: *Kluwer Academic Publishers*.
- Coelho, M. (2012). A Formação e as Atitudes de Professores do Ensino Básico Face à Inclusão dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula. [Em linha]. Badajoz. *Universidad de Extremadura*. Disponível em: [http://kieinvestiga.wikispaces.com/file/view/TESE+FINAL+junho\\_+2012\\_impri+mirpdf](http://kieinvestiga.wikispaces.com/file/view/TESE+FINAL+junho_+2012_impri+mirpdf).
- Collaço, J. (2010). Percepções de Clima de Sala de Aula em Matemática: Professores e Alunos. Tese de Mestrado em *Psicologia Educacional*. Lisboa: ISPA.

- Costa, A. (2010). Clima Escolar e Participação Docente: A percepção dos professores diferentes ciclos de ensino. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, *Universidade de Coimbra*, Coimbra, Portugal.
- Cubero, R., & Luque, A. (2004). Desenvolvimento, educação e educação escolar: a teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem. Em C. Coll, J. Palácios & A. Marchesi (Eds.), *Desenvolvimento Psicológico e Educação. Psicologia da Educação* (pp. 94-106). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Deci, E. L.; Ryan, R. M. Levels of analysis, regnant causes of behavior, and well-being: The role of psychological needs. *Psychological Inquiry*, n. 22, p. 17-22, 2011.
- Dolezal, S. E., Welsh L. M., Pressley M., Vincent M. M. (2003). How nine third-grade teachers motivate student academic engagement. *The Elementary School Journal*, 103, 239–267.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Orlando, FL, US: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1985). Teacher expectations and student motivation. In: J. B. Dusek (Ed.), *teacher expectancies*, NJ: *Lawrence Erlbaum Associates*.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the achiever: The structure of adolescents academic achievement related-beliefs and self-perceptions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215–225.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). *Development of achievement motivation*. Oxford: Academic Press.
- Elias, A. (2007). *Motivação para a leitura: a sua relação com o género, ano de escolaridade, repetências e clima de sala de aula*. (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: *Instituto Superior de Psicologia Educacional*.
- Estanqueiro, A. (2013). *Comunicar com os Filhos/O Papel dos Pais na Educação*. 1ª ed. Lisboa: Editorial Presença.
- Fortin, Marie-Fabienne (2003). *O processo de investigação: da concepção à realização*. 3ª Ed. Loures: Lusociência.
- Freixo, M. J. V. (2009). *Metodologia científica: fundamentos, métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ghaith, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Researcher*, 45, 83-93.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1992). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gomes, C. M. A., & Borges, O. (2008). Avaliação da validade e fidedignidade do instrumento crenças de estudantes sobre ensino-aprendizagem. *Ciências e Cognição*, 13, (3), 37-50.

- Gomes, I. (2010). *Acreditar no Futuro*. 1ª ed. Texto Editores, Lda.
- Good, T., & Brophy, J. (2008). *Looking in classrooms* (9th edition.) New York: *Pearson Education, Inc.*
- Guerreiro, M. (2004). *Motivação para a matemática: que relação entre sucesso/insucesso escolar, ano de escolaridade e género?* (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: *Instituto Superior de Psicologia Aplicada*.
- Guimarães, S. E. R. (2003). *A Avaliação do Estilo Motivacional do Professor: adaptação e avaliação de um instrumento* (Tese Doutorado). Retirado da biblioteca digital da *UNICAMP*. (vtls000295355).
- Guimarães, S. R., & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17, (2),143-150.
- Hamm, J. V. e Faircloth, B. S. (2005). The role of friendship in adolescents' sense school belonging. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2005(107), 61-78.
- Hardré, P. L. (2001). Designing effective learning environments for continuing education, *Performance Improvement Quarterly*, 14(3), 43–74.)
- Hill, M. M., Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hill, M.M.; HILL, A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo
- Hill, M. M., & Hill, A. (2012). *Investigação por questionário*. 2ª Ed. Lisboa: Edições Sílabos.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., Batista, A. L., & Pilar (2006). *Metodologia de pesquisa*. 3ª Ed. São Paulo: McGraw.
- Hunzicker, J. (2004). The beliefs-behavior connection: leading teachers toward change. The key to changing teacher's behavior is to change their basic beliefs. *Principal-Doing the Math*, 84, (2), 44-46.
- IBM. (2012). *IBM SPSS statistics for windows* (version 21.0) [computer software]. Armonk, NY: IBM Corp.
- Kember, D. (2001). Beliefs about knowledge and the process of teaching and learning as a factor in adjusting to study in higher education. *Studies in Higher Education*, 26, (2), 205-221.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. Canada: Holt, Rinehart & Winston.
- Law, Y. K., Chan, C. K. K., & Sachs, J. (2008). Beliefs about learning, self-regulated strategies and text comprehension among Chinese children. *Journal of Educational*

- Psychology*, 78, 51-73 Leite, S. A. (2006) Afetividade e práticas pedagógicas. São Paulo: Casa do psicólogo.
- Lopes, J., & Silva, H. (2010). O Professor Faz a Diferença na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos. Lisboa: LIDEL – Edições Técnicas, Lda.
- Lopes J & Silva, H S. (2009). Aprendizagem Cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor. 1. ed. Lisboa: Lidel.
- Macedo, I. C. (2009). Crenças de autoeficácia de professores do ensino fundamental e sua relação com percepções de apoios na escola (Dissertação Mestrado não publicado). Centro de Educação Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- Mansfield, C. F., & Volet, S. E. (2010). Developing beliefs about classroom motivation: Journeys of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1404–1415.
- Mansfield, C. F., & Volet, S. E. (2014). Impact of structured group activities on pre-service teachers' beliefs about classroom motivation: An exploratory study. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 40(2), 155-172. doi: 10.1080/02607476.2013.869967.
- Marsh, H. W., Cheng, J. H., & Martin, A. J. (2008). A Multilevel Perspective on Gender in Classroom Motivation and Climate: Potential Benefits of Male Teachers for Boys? *Journal of Educational Psychology*, 100, 78-95.
- Mason, L., & Gava, M., & Boldrin, A. (2008). On warm conceptual change: the interplay of text, epistemological beliefs, and topic interest. *Journal of Educational Psychology*, 100 (2), 291-309.
- Massie, R. (2017). It Pays to Behave: Investigating Effective Classroom Management.
- Mata, L., Monteiro, V. & Peixoto, F. (2013). Escala de clima de sala de aula. In M. M. Gonçalves, M. R. Simões, & L. S. Almeida (Eds.), *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa* (Vol. II, pp.121-133). Coimbra: Almedina.
- Matos, J. M.; Serrazina, M. de L. (1996). Didática da Matemática. Universidade Aberta: Lisboa.
- Messias, D., & Monteiro, V. (2009). A motivação para a matemática e o clima de sala de aula. In B. Silva, L. Almeida, A. Lozano, & M. Uzquiano (Org), *Actas do X Congresso Internacional Galeco-Português de Psicopedagogia*, pp. 4030-4045. Braga: Universidade do Minho.

- Monteiro, V., Mata, L., & Peixoto, F. (2015). Intrinsic Motivation Inventory: Psychometric properties in the context of first language and mathematics learning. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28(3), 434-443.
- Nien, Y. H. (2002). Teacher beliefs and their influence on classroom practice: A case study of a senior high school English teacher., Taiwan, ROC: *National Taiwan Normal University*. Unpublished masters thesis.
- Nogueira, J. M. N. da S. (2002). Formar professores Competentes e Confiantes. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa (Tese de Doutoramento não publicada). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- Norville, D. (2010). *O Poder do Obrigado*. 1ª ed. Lisboa: Editora SmartBook.
- Oecd (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS. Paris: Organization for Economic Co-Operation and Development. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en>.
- Olaz, F. O. (2009). Contribuições da Teoria Social-Cognitiva de Bandura para o Treinamento de Habilidades Sociais. Em A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Eds.), *Psicologia das Habilidades sociais: diversidade teórica e suas implicações*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Osterman, K. F (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Paiva, M. L. M. F., & Del Prette, Z. A. P. (2009). Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 75-85.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, (3), 307-332.
- Pajares, M. F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In: Maehr, M. L., & Pintrich, Paul R. (eds.) *Advances in Motivation and Achievement*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Pajares, F., & Olaz, F. (2008). Teoria social cognitiva e auto-eficácia: Uma visão geral. Em A. Bandura, R. G. Azzi & S. Polydoro (Eds.), *Teoria cognitiva: Conceitos básicos* (pp. 97-114). Porto Alegre: Artmed.
- oft American Educational Research Association. New York.
- Peterson, S. E., & Moss, C. M. (2011). Changing Pre-service Teachers' Beliefs about Learning and Motivation: Are We Asking the Right Questions? Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Piccinini, C. A. (1990). Problemas metodológicos nas investigações sobre atribuição de causalidade para sucesso e fracasso em criança. *Psicologia Educacional e Escolar*, 42 (1), 23-29.

- Poulin, J-R (2013). A pedagogia da contribuição no contexto das diferenças: desafios e obstáculos. In: XIII EDUCERE, Anais Formação de professores: contextos, sentidos e práticas, Paraná, 2013. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arq> Acessado em: 05 de julho de 2018.
- Raymond, A. M.; Santos, V. (1995) Preservice Elementary Teachers and Self-Reflection: How Innovation in Mathematics Teacher Preparation Challenges Mathematics Beliefs. In: *Journal of Teacher Education*. Vol 46, Issue 1, pp. 58 - 70 January 1.
- Reeve, J., Ryan, R., Deci, E. L., & Jang, H. (2008). Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination theory perspective. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (p. 223–244). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Rodas, B. C. (2001). Las destrezas de la comunicación oral in Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria, (Joaquín Gairín Sallán, Dir.), Madrid, *Editorial Síntesis, Síntesis Educación*, 265 – 286.
- Rosenholtz, S. J., & Simpson, C. (1984). The formation of ability conceptions: developmental trend or social construction? *Review of Educational Research*, 54, (1), 31-63.
- Romão, H. (2010). Educação... que Educação? Como educam os Portugueses. 1ª ed. Chiado Editora.
- Roseth, C. J., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, 134(2), 223–246.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* Washington, 55, (1), 68-78.
- Ryan, R. M.; & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Samuelowicz, K., & Bain, J. D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41(3), 299-325.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and cognitive skill learning. In: Ames, C. & Ames, R. (Eds.) *Research on Motivation in Education*. Goals and Cognitons. New York: Academic Press.
- Schunk, D. H. & Hanson, A. R. (1989). Self-modeling and childrens cognitive skill learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, (2), 155-63.
- Schunk, D. H. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 26. (3) & (4), 207-31.

- Sciarra, D. T., & Ambrosino, K. E. (2011). Post-secondary expectations and educational attainment. *Professional School Counseling*, 14, 231–241.
- Silveira, S. M. P. & Figueiredo, R. V. (2010) A Educação interativa, a cooperação e o ensino de atenção às diferenças In: Figueiredo, R.V. (org) Escola, diferença e inclusão Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 11 a 22.
- Sousa, R. (2014). Os Conflitos entre Alunos e Professores. Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional. Lisboa: Universidade Aberta.
- Stipek, D. (2002). Learning motivation: integrating theory and practice. Boston: Allyn and Bacon.
- Stornes, T; Bru, E & Idsoe, T (2008) Classroom Social Structure and Motivational Climates: On the influence of teachers' involvement, teachers' autonomy support and regulation in relation to motivational climates in school classrooms, Scandinavian. *Journal of Educational Research*, 52:3, 315-329.
- Tassoni, E.C. (2008) A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A., (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Van Matre, J. C., Valentine, J. C., & Cooper, H. (2000). Effect of students' after-school activities on teachers' academic expectancies. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 167-183.
- Van Werkhoven, W., Van Londen, A., & Stevens, L. M. (2001). Teaching and parenting styles related to children's achievement motivation and learning outcomes. In: Efklides, A., & Sorrentino, R. M. Trends and prospects in motivation research. Hingham MA: *Kluwer Academic Publishers*, 85-100.
- Vasconcelos, Olga. (2015). Motivação e Disciplina – Perceção de alunos e Professores da Escola de Ensino Básico e Secundário da Bemposta, em Portimão. (Algarve). Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Vieira-Abrahão, M. H. (2005). Crenças x teorias na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: Tomitch, Leda Maria Braga; Vieira Abrahão, Maria Helena, Daghlian, Carlos; Ristoff, Dilvo Ilvo. (orgs.) A interculturalidade no ensino de inglês. Florianópolis, UFSC.
- Vilelas, J. (2009). Investigação: o processo de construção do conhecimento. Lisboa: Edições Sílabo.
- Weiner, B. (1984). Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional framework. In: Ames, R., & Ames, C. (Eds.) Research on Motivation in Education: Student Motivation. *New York: Academic Press*, 1, 15-38.

- Weiner, B. (2004). Attribution Theory Revised: transforming cultural, plurality into theoretical unity. In: McInerney, D. M., & Etten, S. V. Big Theories revised, 4.
- Weiner, B. (2006). Social motivation, justice and the moral emotions. An attributional approach. London: Lawrence Erlbaum.
- Weissbourd, R. (2010). Os Pais que Desejamos Ser. 1ª ed. Lisboa: Editorial Presença.
- Wigfield, A.; Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, v. 25, 68-81.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265–310.
- Wolters, C. A., & Benzoni, M. B. (2013). Assessing and predicting college students' use of strategies for the self-regulation of motivation. *Journal of Experimental Education*, 81(2), 199–221.
- Woolfolk-Hoy, A., & Spero, R. B. (2005). Change in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.
- Zhou, M.; Ma, W. J. & Deci, E. L. (2009). The importance of autonomy for rural Chinese children's motivation for learning. *Learning and Individual Differences*, 19, 492-498. doi: 10.1016/j.lindif. 2009.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemp Educ Psychol*. 2000 Jan;25(1):82-91.

## **Anexos**

# Anexo 1

## GUIÃO da ENTREVISTA com PROFESSORES

01	Como acha que o aluno aprende?
02	Quais os motivos que levam o aluno a aprender?
03	Na sua opinião para que o aluno aprende?
04	O que é um aluno motivado?
05	O que causa a motivação do aluno na sala de aula?
06	O que é um aluno desmotivado?
07	O que causa a desmotivação do aluno na sala de aula?
08	Como age um aluno desmotivado na sala de aula?
09	O professor é capaz de ajudar na motivação do aluno em sala de aula? como?
10	Como age o professor no dia a dia da sala de aula com o aluno desmotivado?
11	Há diferença no tratamento de aluno motivado ou desmotivado na sala de aula?
12	Quando o professor planeja suas aulas, em quem mais pensa: no aluno motivado ou no aluno desmotivado? Por que?
13	Quando o professor descobre que em sua sala de aula existem mais alunos desmotivados que motivados, como age nomeadamente?
14	Acha que a capacidade de motivar os alunos em sala de aula varia de professor para professor? Como? Porquê?
15	Existem na sala de aula outros fatores que podem provocar a motivação ou a desmotivação do aluno? Quais?

## **Anexo 2**

Questionário de Crenças sobre a Motivação

## QCM

Neste questionário irá encontrar um conjunto de afirmações relativas a diferentes fatores que podem contribuir para a aprendizagem e motivação dos alunos. O questionário não tem respostas certas nem erradas, interessa que expresse a sua verdadeira opinião sobre cada uma das afirmações. Agradeço antecipadamente a sua colaboração ao doar um pouco do seu tempo para responder ao questionário.

Os dados recolhidos através deste questionário destinam-se apenas a investigação, garantindo-se a confidencialidade dos dados recolhidos. O questionário não é anónimo porque pretendemos relacionar as respostas dos professores com as respostas dos respetivos alunos. Nesse sentido, no final do questionário será solicitada alguma informação de caracterização, entre a qual o(s) anos(s) de escolaridade e turma(s) que leciona. Esta informação é essencial, porque sem ela não será possível associar as respostas dos professores com as dos respetivos alunos, De qualquer modo esta informação apenas será utilizada para a investigação em curso

Para cada afirmação deverá expressar o seu grau de concordância numa escala de 6 pontos que vai de *Discordo Completamente* a *Concordo Completamente*. Nas suas respostas deverá ter em consideração o seguinte:

Se considerar que o fator apresentado é o maior (ou um dos maiores) determinante(s) para a aprendizagem/motivação dos alunos deverá responder 6 (ou 5 se não for o maior, mas um dos maiores). Se considerar que é um fator importante, mas não dos mais importantes deverá responder 4 ou 3. Se considerar que o fator apresentado é irrelevante deverá responder 2 ou 1.

**1 – O não entender para que é que o estudo vai servir em sua vida, é um fator predominante para a desmotivação do aluno.**

- |                           |          |          |          |          |                           |
|---------------------------|----------|----------|----------|----------|---------------------------|
| a. Discordo completamente |          |          |          |          | f. Concordo completamente |
| a. 1 ( )                  | b. 2 ( ) | c. 3 ( ) | d. 4 ( ) | e. 5 ( ) | f. 6 ( )                  |

**2 – O ter que se esforçar para “além da conta” para conseguir entender a matéria, em sala da aula, é um fator predominante para a desmotivação do aluno.**

- |                           |          |          |          |          |                           |
|---------------------------|----------|----------|----------|----------|---------------------------|
| a. Discordo completamente |          |          |          |          | f. Concordo completamente |
| a. 1 ( )                  | b. 2 ( ) | c. 3 ( ) | d. 4 ( ) | e. 5 ( ) | f. 6 ( )                  |

**3 – A forma como a escola trata os alunos, é um fator predominante para a sua desmotivação.**

- |                           |          |          |          |          |                           |
|---------------------------|----------|----------|----------|----------|---------------------------|
| a. Discordo completamente |          |          |          |          | f. Concordo completamente |
| a. 1 ( )                  | b. 2 ( ) | c. 3 ( ) | d. 4 ( ) | e. 5 ( ) | f. 6 ( )                  |

**4 – A forma como as aulas são ministradas, é um fator predominante para a desmotivação do aluno.**

- |                           |          |          |          |          |                           |
|---------------------------|----------|----------|----------|----------|---------------------------|
| a. Discordo completamente |          |          |          |          | f. Concordo completamente |
| a. 1 ( )                  | b. 2 ( ) | c. 3 ( ) | d. 4 ( ) | e. 5 ( ) | f. 6 ( )                  |

**5 – O sentir-se inferior aos colegas por achar que não tem capacidade para acompanhar a matéria,** é um fator predominante para a desmotivação do aluno.

a. Discordo completamente  
f. Concordo completamente

a. 1 ( )      b. 2 ( )      c. 3 ( )      d. 4 ( )      e. 5 ( )      f. 6 ( )

**6 – O pertencer a zonas rurais ou urbanas,** é um fator predominante para a desmotivação do aluno.

a. Discordo completamente  
f. Concordo completamente

a. 1 ( )      b. 2 ( )      c. 3 ( )      d. 4 ( )      e. 5 ( )      f. 6 ( )

**7 – O professor não dar a devida atenção ao aluno,** é um fator predominante para a sua desmotivação.

a. Discordo completamente  
f. Concordo completamente

a. 1 ( )      b. 2 ( )      c. 3 ( )      d. 4 ( )      e. 5 ( )      f. 6 ( )

**8 – A falta de experiência do professor,** é um fator predominante para a desmotivação do aluno.

a. Discordo completamente  
f. Concordo completamente

a. 1 ( )      b. 2 ( )      c. 3 ( )      d. 4 ( )      e. 5 ( )      f. 6 ( )

**9 - O ser obrigado a ir para a escola,** é um fator predominante para a desmotivação do aluno.

a. Discordo completamente  
f. Concordo completamente

a. 1 ( )      b. 2 ( )      c. 3 ( )      d. 4 ( )      e. 5 ( )      f. 6 ( )

**10 – O pertencer a famílias com nível económico elevado,** é um fator predominante na motivação do aluno.

a. Discordo completamente  
f. Concordo completamente

a. 1 ( )      b. 2 ( )      c. 3 ( )      d. 4 ( )      e. 5 ( )      f. 6 ( )

**11 – A utilização de estratégias de ensino diversificadas pelo professor,** é um fator predominante para a motivação do aluno.

a. Discordo completamente  
f. Concordo completamente

a. 1 ( )      b. 2 ( )      c. 3 ( )      d. 4 ( )      e. 5 ( )      f. 6 ( )

12 – **A falta de confiança entre professor e aluno**, é um fator predominante para a desmotivação.

- |                           |          |          |          |          |                           |
|---------------------------|----------|----------|----------|----------|---------------------------|
| a. Discordo completamente |          |          |          |          | f. Concordo completamente |
| a. 1 ( )                  | b. 2 ( ) | c. 3 ( ) | d. 4 ( ) | e. 5 ( ) | f. 6 ( )                  |

13 – **Quando a linguagem do professor não é entendida pelo aluno**, é um fator predominante para a desmotivação do aluno.

- |                           |          |          |          |          |                           |
|---------------------------|----------|----------|----------|----------|---------------------------|
| a. Discordo completamente |          |          |          |          | f. Concordo completamente |
| a. 1 ( )                  | b. 2 ( ) | c. 3 ( ) | d. 4 ( ) | e. 5 ( ) | f. 6 ( )                  |

14 – **O pertencer a famílias problemáticas (separadas, deficientes, analfabetas, marginalidade, etc.)**, é um fator predominante para a desmotivação do aluno.

- |                           |          |          |          |          |                           |
|---------------------------|----------|----------|----------|----------|---------------------------|
| a. Discordo completamente |          |          |          |          | f. Concordo completamente |
| a. 1 ( )                  | b. 2 ( ) | c. 3 ( ) | d. 4 ( ) | e. 5 ( ) | f. 6 ( )                  |

15 – **O professor mostrar interesse pela vida acadêmica e pessoal do aluno**, é um fator predominante para a motivação do aluno.

- |                           |          |          |          |          |                           |
|---------------------------|----------|----------|----------|----------|---------------------------|
| a. Discordo completamente |          |          |          |          | f. Concordo completamente |
| a. 1 ( )                  | b. 2 ( ) | c. 3 ( ) | d. 4 ( ) | e. 5 ( ) | f. 6 ( )                  |

16 – **A distância entre o professor e o aluno na sala de aula** é um fator predominante para a desmotivação do aluno.

- |                           |          |          |          |          |                           |
|---------------------------|----------|----------|----------|----------|---------------------------|
| a. Discordo completamente |          |          |          |          | f. Concordo completamente |
| a. 1 ( )                  | b. 2 ( ) | c. 3 ( ) | d. 4 ( ) | e. 5 ( ) | f. 6 ( )                  |

17 – **O aluno trazer os seus problemas pessoais para a sala de aula** é um fator predominante para a desmotivação.

- |                           |          |          |          |          |                           |
|---------------------------|----------|----------|----------|----------|---------------------------|
| a. Discordo completamente |          |          |          |          | f. Concordo completamente |
| a. 1 ( )                  | b. 2 ( ) | c. 3 ( ) | d. 4 ( ) | e. 5 ( ) | f. 6 ( )                  |

18 – **O pertencer a famílias carentes (sem condições financeiras suficientes)**, é um fator predominante para a desmotivação do aluno.

- |                           |          |          |          |          |                           |
|---------------------------|----------|----------|----------|----------|---------------------------|
| a. Discordo completamente |          |          |          |          | f. Concordo completamente |
| a. 1 ( )                  | b. 2 ( ) | c. 3 ( ) | d. 4 ( ) | e. 5 ( ) | f. 6 ( )                  |

19 – **O professor elogiar a participação do aluno durante as atividades em sala de aula**, é um fator predominante para a sua motivação.

- |                           |          |          |          |          |                           |
|---------------------------|----------|----------|----------|----------|---------------------------|
| a. Discordo completamente |          |          |          |          | f. Concordo completamente |
| a. 1 ( )                  | b. 2 ( ) | c. 3 ( ) | d. 4 ( ) | e. 5 ( ) | f. 6 ( )                  |

20 – **A forma como o professor interage com o aluno no dia-a-dia da sala de aula**, é um fator predominante para a motivação do aluno.

- |                           |          |          |          |          |                           |
|---------------------------|----------|----------|----------|----------|---------------------------|
| a. Discordo completamente |          |          |          |          | f. Concordo completamente |
| a. 1 ( )                  | b. 2 ( ) | c. 3 ( ) | d. 4 ( ) | e. 5 ( ) | f. 6 ( )                  |

21 – **As preocupações dos alunos com problemas exteriores à sala de aula**, é um fator predominante para a desmotivação.

- |                           |          |          |          |          |                           |
|---------------------------|----------|----------|----------|----------|---------------------------|
| a. Discordo completamente |          |          |          |          | f. Concordo completamente |
| a. 1 ( )                  | b. 2 ( ) | c. 3 ( ) | d. 4 ( ) | e. 5 ( ) | f. 6 ( )                  |

22 – **A falta de pessoas com formação académica na família**, é um fator predominante para a desmotivação do aluno.

- |                           |          |          |          |          |                           |
|---------------------------|----------|----------|----------|----------|---------------------------|
| a. Discordo completamente |          |          |          |          | f. Concordo completamente |
| a. 1 ( )                  | b. 2 ( ) | c. 3 ( ) | d. 4 ( ) | e. 5 ( ) | f. 6 ( )                  |

23 – **O professor saber lidar com as situações de indisciplinas em sala de aula**, é um fator determinante para a motivação do aluno.

- |                           |          |          |          |          |                           |
|---------------------------|----------|----------|----------|----------|---------------------------|
| a. Discordo completamente |          |          |          |          | f. Concordo completamente |
| a. 1 ( )                  | b. 2 ( ) | c. 3 ( ) | d. 4 ( ) | e. 5 ( ) | f. 6 ( )                  |

24 – **A incapacidade do professor para lidar com a diversidade de conhecimento em sala de aula**, é um fator predominante para a desmotivação do aluno.

- |                           |          |          |          |          |                           |
|---------------------------|----------|----------|----------|----------|---------------------------|
| a. Discordo completamente |          |          |          |          | f. Concordo completamente |
| a. 1 ( )                  | b. 2 ( ) | c. 3 ( ) | d. 4 ( ) | e. 5 ( ) | f. 6 ( )                  |

25 – **O não acreditar que os estudos vão mudar a sua vida no futuro**, é um fator predominante para a desmotivação do aluno.

- |                           |          |          |          |          |                           |
|---------------------------|----------|----------|----------|----------|---------------------------|
| a. Discordo completamente |          |          |          |          | f. Concordo completamente |
| a. 1 ( )                  | b. 2 ( ) | c. 3 ( ) | d. 4 ( ) | e. 5 ( ) | f. 6 ( )                  |

26 – **O professor exigir do aluno apenas aquilo que ele é capaz de fazer** é um fator predominante para a motivação do aluno.

- |                           |          |          |          |          |                           |
|---------------------------|----------|----------|----------|----------|---------------------------|
| a. Discordo completamente |          |          |          |          | f. Concordo completamente |
| a. 1 ( )                  | b. 2 ( ) | c. 3 ( ) | d. 4 ( ) | e. 5 ( ) | f. 6 ( )                  |

27 – **A forma como o professor gere a sala de aula,** é um fator predominante para a motivação do aluno.

- |                           |          |          |          |          |                           |
|---------------------------|----------|----------|----------|----------|---------------------------|
| a. Discordo completamente |          |          |          |          | f. Concordo completamente |
| a. 1 ( )                  | b. 2 ( ) | c. 3 ( ) | d. 4 ( ) | e. 5 ( ) | f. 6 ( )                  |

28 – **A falta de compromisso e de responsabilidade do professor para atingir o sucesso em sala de aula,** é um fator predominante para a desmotivação do aluno.

- |                           |          |          |          |          |                           |
|---------------------------|----------|----------|----------|----------|---------------------------|
| a. Discordo completamente |          |          |          |          | f. Concordo completamente |
| a. 1 ( )                  | b. 2 ( ) | c. 3 ( ) | d. 4 ( ) | e. 5 ( ) | f. 6 ( )                  |

29 – **O ter que permanecer na sala de aula quando não se sente satisfeito,** é um fator predominante para a desmotivação do aluno.

- |                           |          |          |          |          |                           |
|---------------------------|----------|----------|----------|----------|---------------------------|
| a. Discordo completamente |          |          |          |          | f. Concordo completamente |
| a. 1 ( )                  | b. 2 ( ) | c. 3 ( ) | d. 4 ( ) | e. 5 ( ) | f. 6 ( )                  |

30 – **A forma como o professor avalia cada aluno de acordo com o seu desempenho,** é um fator predominante para a motivação do aluno.

- |                           |          |          |          |          |                           |
|---------------------------|----------|----------|----------|----------|---------------------------|
| a. Discordo completamente |          |          |          |          | f. Concordo completamente |
| a. 1 ( )                  | b. 2 ( ) | c. 3 ( ) | d. 4 ( ) | e. 5 ( ) | f. 6 ( )                  |

31 - **O aluno não encontrar sentido ou razão para estar em sala de aula,** é um fator predominante para a sua desmotivação.

- |                           |          |          |          |          |                           |
|---------------------------|----------|----------|----------|----------|---------------------------|
| a. Discordo completamente |          |          |          |          | f. Concordo completamente |
| a. 1 ( )                  | b. 2 ( ) | c. 3 ( ) | d. 4 ( ) | e. 5 ( ) | f. 6 ( )                  |

32 – **O professor mostrar entusiasmo/gosto pela matéria que ensina**, é um fator predominante para a motivação do aluno.

- a. Discordo completamente f. Concordo completamente
- a. 1 ( )      b. 2 ( )      c. 3 ( )      d. 4 ( )      e. 5 ( )      f. 6 ( )

33 – **A rigidez nas atitudes do professor em sala de aula**, é um fator predominante para a desmotivação do aluno.

- a. Discordo completamente f. Concordo completamente
- a. 1 ( )      b. 2 ( )      c. 3 ( )      d. 4 ( )      e. 5 ( )      f. 6 ( )

Para terminar, necessitamos que nos forneça os seguintes dados:

- a. Idade: \_\_\_\_\_
- b. Sexo: Masculino ( )    Feminino ( )
- c. Experiência como professor: \_\_\_\_\_ anos
- d. Disciplina(s) \_\_\_\_\_ que \_\_\_\_\_ leciona:
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- e. Há quantos anos leciona nesta escola?
- \_\_\_\_\_

*Na tabela abaixo indique, p.f., o(s) ano(s) de escolaridade a que leciona e respectivas turmas*

Ano de Escolaridade	Turma(s)

**MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO!**

## **Anexo 3**

Escalas de Clima de Sala de Aula e Escalas de Motivação aplicadas aos alunos



	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Poucas Vezes</b>	<b>Algumas Vezes</b>	<b>Muitas Vezes</b>	<b>Sempre</b>
11. Na aula de Matemática, os meus colegas ajudam-me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Na aula de Matemática, fazemos atividades em conjunto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Na aula de Matemática, quando temos um problema, o professor ajuda-nos a pensar sobre ele.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Na aula de Matemática, trabalhamos para ter melhores notas que os colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Na aula de Matemática, o meu professor ajuda-me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Na aula de Matemática, eu e os meus colegas trabalhamos em grupo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Sinto-me aborrecido(a) quando chega a hora da aula de Matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Na aula de Matemática, os meus colegas esclarecem as minhas dúvidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. O professor de Matemática quer que trabalhemos sozinhos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Na aula de Matemática, o meu professor esclarece as dúvidas que tenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Na aula de Matemática, fazemos os nossos trabalhos para serem melhores que os dos colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Gosto de ir ao quadro nas aulas de Matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Na aula de Matemática, conto com o apoio dos meus colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Na aula de Matemática, fazemos mais trabalhos sozinhos do que em grupo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Na aula de Matemática, conto com o apoio do meu professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Gosto de participar nas aulas de Matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

OBRIGADO PELA TUA COLABORAÇÃO!

## EU e a MATEMÁTICA

Temos aqui algumas questões que falam sobre o como te sentes nas aulas de Matemática. Gostaríamos de saber qual **a tua opinião sobre estas questões**. nem erradas, o importante é que sejas sincero. Assinala a opção que mais se ajusta à tua opinião, colocando uma cruz no quadro correspondente.

	<b>Sempre</b>	<b>Muitas Vezez</b>	<b>Algumas Vezez</b>	<b>Poucas Vezez</b>	<b>Raramente</b>	<b>Nunca</b>
1. Eu gosto de fazer trabalhos de Matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Acho que sou bastante bom/boa a Matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Sinto-me nervoso(a) enquanto estou a fazer trabalhos de Matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Os trabalhos de Matemática têm valor para mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Só faço os trabalhos de Matemática porque o professor manda.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. As atividades de Matemática são divertidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Acho que faço bastante bem os trabalhos de Matemática em comparação com os meus colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Sinto-me nervoso(a) quando aprendo Matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Dou valor às atividades de Matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Se pudesse escolher, nunca escolheria fazer atividades de Matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Para mim os trabalhos de Matemática são muito interessantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Estou satisfeito(a) com os meus resultados a Matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Sinto que fazer trabalhos de Matemática pode ajudar-me no futuro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<b>Sempre</b>	<b>Muitas Vezez</b>	<b>Algumas Vezez</b>	<b>Poucas Vezez</b>	<b>Raramente</b>	<b>Nunca</b>

	<b>Sempre</b>	<b>Muitas Vezes</b>	<b>Algumas Vezes</b>	<b>Poucas Vezes</b>	<b>Raramente</b>	<b>Nunca</b>
<b>14.</b> Só faço atividades de Matemática porque sou obrigado(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>15.</b> Para mim os trabalhos de Matemática são muito divertidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>16.</b> Faço bem as atividades de Matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>17.</b> Fazer trabalhos de Matemática pode ser bom para mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>18.</b> Faço atividades de Matemática porque não tenho outra escolha.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>19.</b> Enquanto estou a fazer atividades de Matemática penso no quanto gosto desta disciplina.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>20.</b> Acho que as atividades de Matemática são importantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>21.</b> Só faço trabalhos de Matemática porque tenho mesmo que os fazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<b>Sempre</b>	<b>Muitas Vezes</b>	<b>Algumas Vezes</b>	<b>Poucas Vezes</b>	<b>Raramente</b>	<b>Nunca</b>

Ano de Escolaridade: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: Masculino  Feminino

Nota a Português no 2º Período \_\_\_\_\_ Nota a Matemática no 2º Período \_\_\_\_\_

Profissão do Pai: \_\_\_\_\_ Escolaridade do Pai: \_\_\_\_\_

Profissão da Mãe: \_\_\_\_\_ Escolaridade da Mãe: \_\_\_\_\_

Já repetiste algum ano? Sim  Não  Se sim, que anos repetiste? \_\_\_\_\_

**OBRIGADO PELA TUA COLABORAÇÃO!**



	<b>Sempre</b>	<b>Muitas Vezez</b>	<b>Algumas Vezez</b>	<b>Poucas Vezez</b>	<b>Raramente</b>	<b>Nunca</b>
<b>14.</b> Só faço atividades de Língua Portuguesa porque sou obrigado(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>15.</b> Para mim os trabalhos de Língua Portuguesa são muito divertidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>16.</b> Faço bem as atividades de Língua Portuguesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>17.</b> Fazer trabalhos de Língua Portuguesa pode ser bom para mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>18.</b> Faço atividades de Língua Portuguesa porque não tenho outra escolha.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>19.</b> Enquanto estou a fazer atividades de Língua Portuguesa penso no quanto gosto desta disciplina.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>20.</b> Acho que as atividades de Língua Portuguesa são importantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>21.</b> Só faço trabalhos de Língua Portuguesa porque tenho mesmo que os fazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<b>Sempre</b>	<b>Muitas Vezez</b>	<b>Algumas Vezez</b>	<b>Poucas Vezez</b>	<b>Raramente</b>	<b>Nunca</b>

OBRIGADO PELA TUA COLABORAÇÃO!



