

UMA INVESTIGAÇÃO DOS ASPECTOS MOTIVACIONAIS EM OPERAÇÃO NAS SALAS DE AULA, ENTRE ALUNOS E PROFESSOR. IMPLICAÇÕES E POSSIBILIDADES

Elifas Levi da Silva

elifas@if.usp.br¹

Jesuína L. A. Pacca

jesuina@if.usp.br²

Instituto de Física, USP

Rua do Matão, Trav. R, nº 187

CP 66318, CEP 05315-970, SP, Brasil

Resumo

Baseado na premissa de que um aluno motivado consegue realizar mais as suas potencialidades, buscamos investigar a seguinte questão: Porque em relação aos estudos algumas pessoas gostam, querem e se esforçam, enquanto outros ou são claramente apáticos, ou simplesmente desistem ? Para atacar esta questão, dentre as diversas possibilidades de pesquisa, escolhemos explicitamente a relação entre o professor e seus alunos, dentro da sala de aula, por entender que tal relação além de ser de grande importância para o desempenho de alunos e professores, ocorre sempre, independentemente da estrutura escolar ou do nível de investimento. A metodologia de análise de dados qualitativos envolveu a construção de um instrumento de análise bastante específico para tratar esse conteúdo. Escolhemos também buscar nossas informações no ensino público paulista, em escolas do ensino médio, exatamente por ser este o único ensino acessível à maioria da população, com a clara intenção de contribuir para a melhoria do ensino e para a formação continuada de professores , que levem em conta os aspectos motivacionais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No desenvolvimento deste trabalho nos utilizamos de diversos conceitos e teorias, tentando nos valer dos aspectos mais convenientes e mais interessantes de cada uma delas. O uso destes conceitos e teorias terminaram então por influenciar as escolhas e a construção das nossas categorias de análise, já deixando implícito o enfoque escolhido (cognitivo, afetivo, social), definido a partir dos autores da fundamentação.

A psicologia é o nosso manancial teórico, dela nos valem das teorias psicogenéticas de Piaget e Vygotsky, e da psicologia educacional nos valem da contribuição de diversos autores. Deixando bem claro que estamos escolhendo entre as diversas implicações e possibilidades fornecidas por estas teorias, aquelas que julgamos suficientes para sustentar nossas afirmações, sem qualquer pretensão de esgotar ou explorar totalmente seus alcances, ou mesmo de eliminar outras referências possíveis que deixamos de considerar.

Da psicogenética de Piaget nos valem sobretudo do conceito da “adaptação”, uma situação em que o aprendiz assimila os objetos e se acomoda a eles, num processo de sucessivas equilibrações. Macedo (1994) nos lembra que Piaget sintetiza este processo da seguinte forma : “Os meios ou esquemas de ação, que utilizamos para produzir um resultado em função do próprio objetivo, quando de sua constituição, mobilizam todo um trabalho de

¹ Apoio CAPES

² Apoio CNPQ

regulação (Piaget, 1977). Nesta fase os meios são os próprios fins. Mal estes instrumentos coordenam-se entre si, por um complexo processo de assimilação e acomodação recíprocas (Piaget, 1936), assumem sua eterna e infinita função de serem meios para outros fins.”

Da psicogenética de Vygotsky retiramos a seguinte afirmação: “O conhecimento e a aprendizagem são sempre construções sociais, e a linguagem é o mediador”.

“Vygotsky tem como um de seus pressupostos básicos a idéia de que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social. A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem” (Oliveira, 1992). É a linguagem que permite a troca social, é a linguagem que desde o início promove e modela o desenvolvimento. Decorre desta colocação, que “o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o social, mas do social para o individual” Vygotsky (1993, p18).

A relação entre aprendizado e estrutura, onde a instrução estimula a criação de estruturas e as estruturas criadas permitem o aprendizado, não ocorre em qualquer situação, é preciso que já exista um suporte estrutural, mesmo que insuficiente. A este esquema Vygotsky chamou de zona de desenvolvimento proximal. Uma situação onde a criança, com alguma ajuda, pode executar mais do que conseguiria sozinha.

Da psicologia educacional nos utilizaremos de alguns conceitos atualmente em uso, notadamente em duas linhas, a que trata da relação entre o uso de recompensas externas (reward) e a motivação intrínseca (intrinsic motivation), e a que descreve a moderna teoria de metas de realização (achievement goals).

Pode-se entender a motivação intrínseca, muito resumidamente, como uma vontade própria, um desejo pessoal, que facilita, impulsiona e conserva o aluno numa determinada tarefa. Aparecendo como uma escolha pessoal, em geral não precisa de estímulos externos e é forte geradora de satisfação. Explicações e justificativas para a motivação intrínseca podem ser confirmadas pelas teorias da motivação para a competência, da autodeterminação, da avaliação cognitiva. De forma extremamente reduzida podemos dizer que a teoria da motivação para a competência pode ser encarada como um processo de ordem biológica, que busca instrumentalizar o ser humano para agir de forma competente no seu meio ambiente, embora não se possa esquecer dos efeitos que as interações sociais costumam produzir no sentimento de competência. Já a teoria da autodeterminação é essencialmente baseada em preceitos psicológicos. Segundo Guimarães (2001), estes preceitos são a necessidade de competência, a necessidade de autonomia e a necessidade de pertencer. A teoria da avaliação cognitiva introduz o contexto neste caldeirão de conceitos, apontando para a relação interpessoal e intrapessoal, que influenciam o significado de um evento para a motivação intrínseca.

A motivação extrínseca é normalmente vista como o contraponto da motivação intrínseca, um determinante de comportamentos, que está fora do indivíduo. Na escola os alunos se envolvem nas tarefas por motivos extrínsecos, ou seja, por acreditarem que obterão os resultados desejados, como elogios, prêmios e notas, além de evitarem problemas. Porém, a motivação extrínseca embora seja externa ao indivíduo pode passar a fazer parte de seus comportamentos autodeterminados, por um processo de internalização. Guimarães (2001, p.47) apresenta quatro níveis de internalização que justificam o envolvimento do aluno em tarefas de salas de aula: a regulação externa, a regulação introjetada, a regulação identificada e a regulação integrada.

De forma resumida, a regulação externa é o nível inicial onde as ações são reflexo de imposições externas, pressões ou recompensas; no segundo nível, na regulação introjetada, não é mais necessário que exista a imposição externa, porém a ação não é do livre desejo do aluno. No terceiro nível, na regulação identificada as ações são aceitas como próprias, como

pessoais, e no quarto nível, na regulação integrada, as imposições externas são percebidas como lembretes, fontes de informação, uma visão da necessidade e não como imposição.

As recompensas são instrumentos de trabalho extremamente usados nas salas de aula, qualquer professor, mesmo os professores com pouca experiência sabem disso, e é para solucionar ou minimizar o problema de envolvimento que eles lançam mão destas estratégias, como bem observam Cordova e Leper (1996). Guimarães (2001, p.48) nos fala que Newby (1991) demonstrou em suas pesquisas com professores iniciantes, que 58 % das estratégias motivacionais eram externas à atividade, recompensas. Tal preferência pode ser explicada pela facilidade de controle, pela natureza concreta e pela facilidade de implementação, mesmo não sendo os melhores promotores da motivação intrínseca. O uso de recompensas embora aparentemente eficiente pode trazer problemas à motivação intrínseca, justamente aquela que mais deve ser perseguida pelo educador.

A METODOLOGIA DE PESQUISA

A investigação teve lugar numa escola pública da região do Grande ABC e a escolha do estabelecimento se deu em função do tamanho, pois numa escola com muitas salas teríamos maior chance de encontrar professores dispostos a colaborar, concedendo entrevistas e permitindo a observação de suas aulas.

A tomada de dados foi feita no ambiente natural dos alunos e professores, as respectivas salas de aula e as entrevistas foram realizadas na própria escola, em espaços diferentes, conforme a disponibilidade do dia. Para colaborar com o projeto bastava às pessoas apenas a disposição em participar e que trabalhassem no ensino de física. No ensino fundamental ou no ensino médio, desde que não fizessem parte de qualquer programa de pós-graduação.

A exclusão de qualquer professor participante de algum programa de pós-graduação teve apenas a intenção de garantir uma amostra representativa do universo real dos professores atualmente em serviço nas escolas públicas do estado de São Paulo, uma vez que tal condição representa uma exceção e não uma regra nas nossas escolas.

Quanto aos alunos, dentre aqueles que manifestaram disposição em participar, foram escolhidos de tal forma que a amostra fosse parecida com a classe

O curso de física nesta escola é o curso padrão das escolas estaduais do estado, ele acontece segundo a determinação da secretaria de ensino do estado de São Paulo, para a modalidade regular e supletivo, com a seguinte carga horária: Para o curso regular, que tem uma duração de três anos, o Ensino médio, tem uma aula semanal no primeiro e segundo anos, e duas aulas semanais no terceiro ano; Para o curso supletivo, que tem uma duração de um ano e meio, e dividido em três semestres, cada semestre conta com duas aulas semanais. O currículo desenvolvido pelos professores é determinado pelo planejamento que eles elaboram no início de cada ano, e basicamente reflete os índices de qualquer tradicional livro de física.

A escola funciona no modelo de salas ambiente, neste modelo o professor ministra suas aulas numa única sala, são os alunos que se deslocam de uma sala para outra para assistirem as diferentes disciplinas.

O INSTRUMENTO DE PESQUISA

O procedimento de coleta de dados lançou mão de um conjunto composto por dois instrumentos de pesquisa já consagrados na pesquisa educacional, sobretudo em pesquisas qualitativas, a observação e a entrevista.

Adotou-se o modelo de entrevistas semi-estruturadas, para criar um ambiente propício, onde os entrevistados pudessem discorrer livremente sobre seus pontos de vista, evitando ao

máximo as respostas simples e sem justificativas. Desta forma as entrevistas funcionam como elementos de alto poder descritivo, uma narrativa repleta de detalhes.

O pesquisador seguiu um breve roteiro para a realização das entrevistas, não com a intenção de padronizar as perguntas, mas para garantir que determinado questionamento fosse exposto a todos os professores e alunos que se dispuseram a participar deste processo de coleta de dados. “Será preferível e mesmo aconselhável o uso de um roteiro que guie a entrevista através dos tópicos principais a serem cobertos” (Ludke, 1986).

As entrevistas feitas com alunos e professores procurou conduzir a conversa, no sentido de que os locutores expusessem a própria visão dos fatos motivacionais em operação na sala de aula, tentando extrair no lócus educacional, como tais situações eram entendidas, praticadas e percebidas pelos diversos atores do processo.

As questões apresentadas aos entrevistados estavam dispostas numa seqüência próxima a uma conversa informal, procurando apresentar as questões mais simples e diretas no início e reservando para o final aquelas que exigiam um maior esforço e envolvimento pessoal do entrevistado.

Nas questões apresentadas aos professores, as indagações (1, 2 e 3) sobre a disposição prévia dos alunos para estudar, sobre a percepção que ele tem deste fato, e a sua explicação pessoal a esse respeito, deveriam nos fornecer importantes subsídios para entendermos como o professor está enxergando os seus alunos.

A indagação (4) sobre os modos de convencimento ao estudo da física e uma reflexão a respeito dos resultados destas posturas, deveriam nos mostrar a disposição do professor em buscar e aplicar meios para encorajar os alunos no sentido de estudar. Deveria ainda nos revelar procedimentos meramente burocráticos e estagnados, obtidos por vezes nos bancos das Faculdades nos cursos de formação inicial e aplicados anos a fio na solidão das salas de aula. Esperávamos também que esta indagação nos levasse ao currículo (conteúdo) efetivamente praticado nas salas de aula do ensino médio e suas ligações com a motivação.

Quando perguntamos ao professor sobre a eficiência dos seus métodos (5), e lhe pedimos uma explicação para tal resultado(6), estávamos querendo que ele expusesse a sua forma de trabalho, segundo a própria visão, justificando porque fazia ou deixava de fazer, isto ou aquilo. Este questionamento, além de nos fornecer uma idéia bastante boa do que o professor faz ou pensa estar fazendo nas suas aulas, poderia também evidenciar concepções do professor sobre o ensino de física, bem como conceitos e preconceitos em relação aos alunos.

A indagação (7) sobre o que funcionou, está claramente voltada a permitir que o professor descreva situações, formas e ou conteúdos, ou tudo isto junto, que na opinião dele, lograram sucesso. A importância deste momento é o fato de mostrar o resultado positivo, ligado ao ensino de física, e esperamos, geralmente ligados a algum conteúdo.

Por fim, a indagação (9) pretendia extrair a concepção mais íntima do que seja educar e ensinar. Quando propusemos ao professor que ele mudasse o que quisesse, sem qualquer limitação, com o intuito de melhorar o ensino de física, estávamos esperando que ele nos falasse das coisas que achava importante, das coisas que lhe faltavam. Este exercício poderia nos deixar ver, o como, o porque e o para que - poderia ainda nos desvelar os sonhos e objetivos deste professor, no que se refere ao ensino de física. Esperávamos aqui posições sobre a forma, os conteúdos, a política educacional, a carreira profissional e sobre recursos materiais e humanos.

Nas questões apresentadas aos alunos esperávamos obter a contrapartida do processo, hoje amplamente aceito como indissociável, de ensino-aprendizagem.

Quando indagamos (1) sobre o gosto pela disciplina e o motivo para tal posicionamento, estávamos tentando avaliar a disposição do aluno para o estudo da física, e as razões para tal situação. Esperávamos aqui encontrar colocações a respeito da dificuldade da

linguagem, das ferramentas matemáticas e do benefício que a aquisição de tais conhecimentos pudessem ou não trazer.

As perguntas (2 e 3) procuravam identificar situações e/ou estratégias de ensino, controladas ou não pelos professores que estimulavam ou desestimulavam os alunos ao estudo da física. Esperávamos aqui os relatos dos eventos que funcionaram, ajudando ou atrapalhando, na visão dos alunos, que em última instância são a razão de ser da escola.

As questões (4 e 5) buscavam extrair dos alunos os seus desejos frente ao ensino de física. Nestas perguntas queríamos que eles nos falassem dos seus desejos, de como eles gostariam de ver a condução da aula, falando das coisas que sentiam falta e das coisas que gostariam de se ver livres. Com estas questões podemos ter importantes pontos para comparação entre o que pensam professores e alunos no que diz respeito ao convencimento, à motivação e a construção de um ambiente propício ao processo de ensino-aprendizagem, que se quer levar a cabo nas salas de aula.

A pergunta (6), sobre as mudanças que fariam, se tivessem liberdade total, para melhorar o ensino de física, tal qual no questionamento feito aos professores, deveria nos mostrar a visão que estes alunos tem da escola, do papel do ensino, do valor do conhecimento físico, e os seus sonhos de escola. Esperávamos aqui posicionamentos sobre dificuldades pessoais, materiais, políticas e ainda sobre a manutenção desta disciplina, sobre o valor dela para a vida e para o futuro.

A DELIMITAÇÃO DO OBJETO

Dentro dos diversos caminhos possíveis para o estudo da motivação do aluno e do professor, estamos optando exclusivamente pela relação entre o aluno e o professor, nas situações de sala de aula.



DIAGRAMA 1 - ESQUEMA SIMPLIFICADO DA RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO

O que nos interessa é, dentro da sala de aula, o que fazem professores e alunos, que favorece ou não a aprendizagem de Física.

Mesmo com essa redução, é de conhecimento público que a relação professor-aluno, especialmente na condição de professor – alunos, é também bastante complexa, mediada inclusive por muitos valores subjetivos, tais como status, autoridade e poder. Nosso interesse particular nessa relação, é com o fazer docente, as coisas que o professor faz e diz dentro da sala de aula, as coisas que atuam como mediadoras entre os dois personagens.

Não ignoramos que mesmo as coisas que o professor faz e diz estão influenciadas por uma diversidade de valores subjetivos e talvez uns tantos outros objetivos.

Acontece apenas que é nossa opção, pelo menos neste trabalho, não nos preocuparmos com estas variáveis, uma limitação necessária que se por um lado tem a propriedade de reduzir a abrangência do olhar, por outro aumenta a nitidez do que é visto.



DIAGRAMA 2 - ESQUEMA SIMPLIFICADO DA RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO, DESTACANDO O NOSSO OBJETO DE ESTUDO

Sobre as entrevistas individuais de alunos e professores, realizamos um trabalho de análise de conteúdo. Neste trabalho, como buscamos encontrar situações favoráveis e desfavoráveis ao ensino de física, julgamos ser mais adequado a utilização de frases completas como unidades de análise.

Esta escolha nasce da consideração de que geralmente uma frase expressa melhor uma idéia do que uma palavra, e ainda se constitui numa pequena parte do texto, o que permite uma visão mais focalizada sobre o problema do que a visão que se tem ao se observar o texto completo. As frases, cerca de 300, extraídas das entrevistas, respondiam à seguinte questão analítica: “ESTA FALA REPRESENTA UMA SITUAÇÃO FAVORÁVEL OU DESFAVORÁVEL ? Estas frases compuseram tabelas duais, divididas em situações motivantes e situações desmotivantes.

O exame destas tabelas foi no sentido de encontrar relações que pudessem constituir categorias motivacionais elementares e foi conduzido pela seguinte questão analítica : DO QUE ELE ESTÁ FALANDO ? Dando origem às seguintes categorias motivacionais, expostas nas tabelas 1, 2 e 3.

TABELA 1 - CATEGORIAS ELEMENTARES, CRIADAS A PARTIR DO DISCURSO DOS ALUNOS

Categorias elementares, criadas a partir do discurso dos alunos.			
cmaa	Categorias Motivantes	cdaa	Categorias Desmotivantes
01	Coisas do cotidiano	01	Falta de utilidade
02	Aplicações tecnológicas e utilidade	02	Excesso no uso do poder
03	Empenho	03	Punição generalizada
04	Descontração	04	Evidenciar negativamente o aluno
05	Jeito e Simpatia	05	Desrespeitar compromissos
06	Afeição	06	Desrespeitar a capacidade do aluno
07	Aulas práticas	07	Falta de empenho
08	Aulas Colaborativas	08	Descontrole emocional
09	Atividades diversificadas	09	Menosprezar o aluno
10	Respeitar a capacidade do aluno	11	Poucas estratégias
11	Disciplina	12	Descompromisso com os alunos
		13	Excesso de liberdade
13	Segurança e estrutura	14	Indisciplina
14	Realização pessoal	15	Professor despreparado
15	Necessidade, exigências sociais e burocráticas.	16	Falta de autoridade
		17	Pré-requisitos
		18	Falta de estrutura

TABELA 2 - CATEGORIAS MOTIVACIONAIS PARA ALUNOS, INFORMADAS PELOS PROFESSORES

Categorias motivacionais para alunos, informadas pelos professores.			
cmap	Categorias motivantes	cdap	Categorias desmotivantes
01	Aulas práticas	01	Desconsideração pessoal
02	Jeito e simpatia	02	Desvalorização do ensino
03	Aplicações e utilidades	03	Defasagem de conteúdos
04	Recursos materiais	04	Posição passiva
05	Metodologia de ensino	05	
06	Interesse pessoal	06	
07	Consideração pessoal (408)	07	

TABELA 3 - CATEGORIAS MOTIVACIONAIS PARA PROFESSORES, INFORMADAS PELOS PROFESSORES

Categorias motivacionais para professores, informadas pelos professores.			
cmpp	Categorias Motivantes	cdpp	Categorias Desmotivantes
01	Recursos materiais	01	Indisciplina
02	Condições de trabalho	02	Falta de recursos materiais
03	Metodologia de ensino	03	Classes heterogêneas
04	Jeito e simpatia	04	Deslocamento profissional
05	Resultado e reconhecimento do trabalho	05	Falta de condições de trabalho
06		06	Desvalorização do ensino

A análise da tabela 1, relativa aos alunos, nos permitiu a construção de três dimensões de análise, que são os conteúdos, as relações afetivas e as relações cognitivas. Esta construção pode ser visualizada nos diagramas 3,4 e 5.

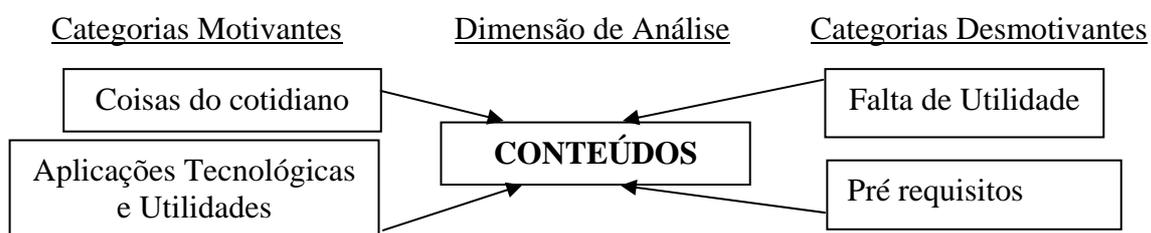


DIAGRAMA 3 - A CONSTITUIÇÃO DA DIMENSÃO DE ANÁLISE "CONTEÚDOS", A PARTIR DE CATEGORIAS ELEMENTARES DA TABELA 1

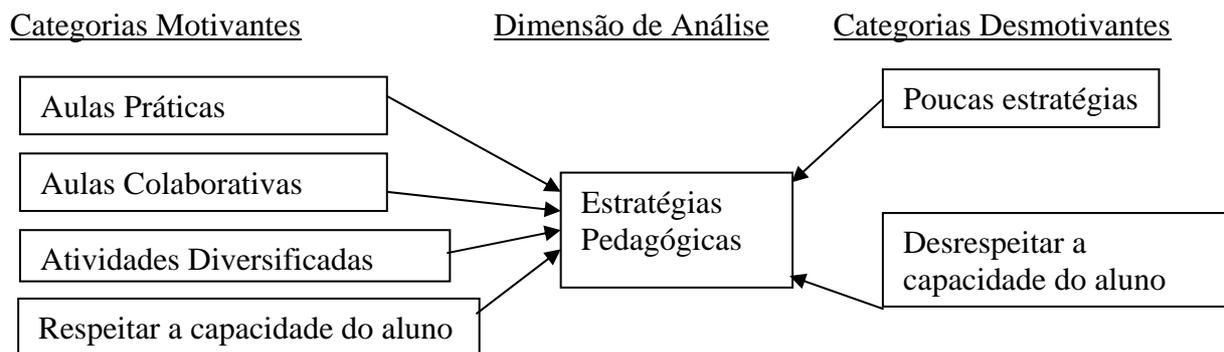


DIAGRAMA 4 - CONSTITUIÇÃO DA DIMENSÃO DE ANÁLISE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS, A PARTIR DE CATEGORIAS ELEMENTARES DA TABELA 1

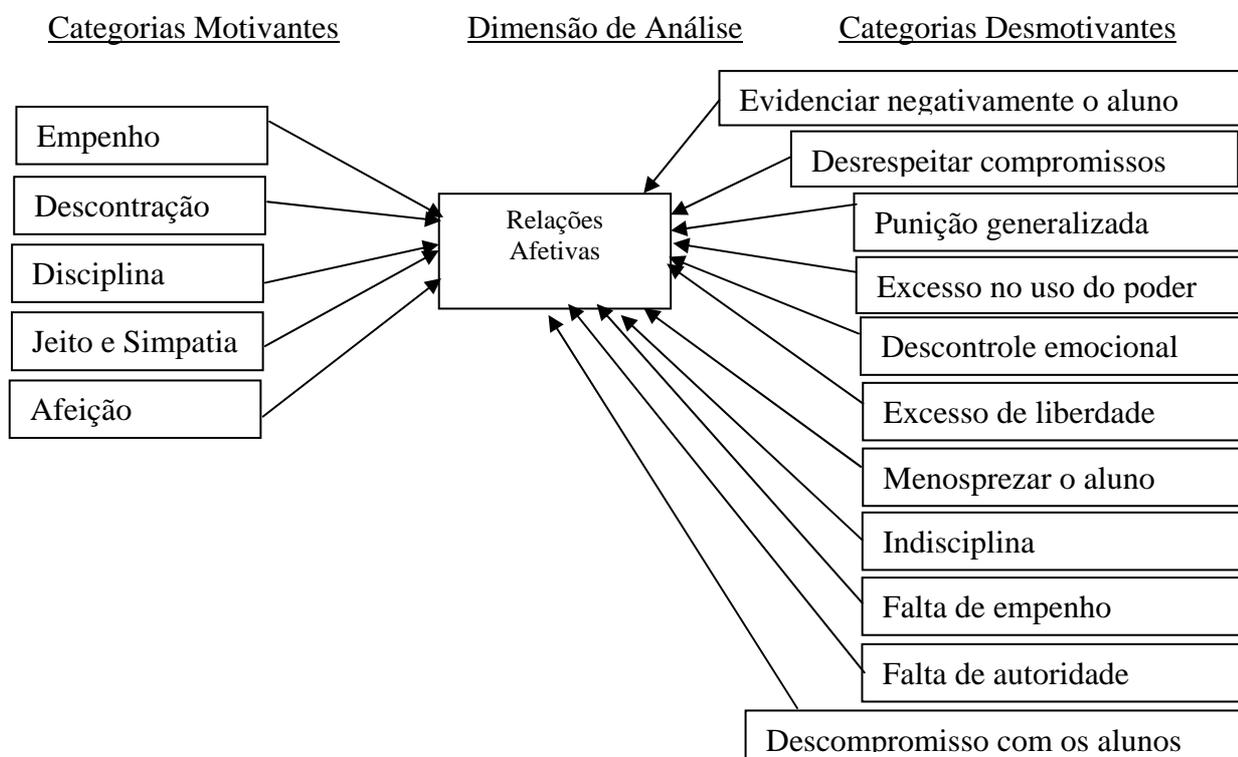


DIAGRAMA 5 - CONSTITUIÇÃO DA DIMENSÃO DE ANÁLISE "RELAÇÕES AFETIVAS", A PARTIR DE CATEGORIAS ELEMENTARES DA TABELA 1

Examinando o grau hierárquico das dimensões de análise, concluímos que a Dimensão "Conteúdos" está no mais alto nível possível, ou seja, não pode se reunir com nenhuma outra sem perder sua especificidade. Acontece que este mesmo olhar aglutinador sobre as dimensões Relações Afetivas e Estratégias Pedagógicas nos leva a perceber que elas, ambas, tratam da interação professor aluno. A primeira tratando da relação afetiva entre pessoas e a segunda tratando dos meios cognitivos, das estratégias usadas para conectar as pessoas aos assuntos das aulas de física, aos conteúdos, configurando assim uma dimensão ainda mais geral, no mesmo nível da dimensão conteúdos, a dimensão Interações. Esta nova redução terminou por compor a tabela 4.

TABELA 4 - DIMENSÕES DE ANÁLISE, CRIADAS A PARTIR DO DISCURSO DOS ALUNOS, SOBRE ELES MESMOS

Dimensões de Análise	
Conteúdos	Interações

A análise da tabela 2, relativa aos alunos, criadas porém a partir do discurso dos professores, nos permitiu a construção de três dimensões de análise, que são os conteúdos, as relações afetivas e as relações cognitivas. Esta construção pode ser visualizada nos diagramas 6,7 e 8.

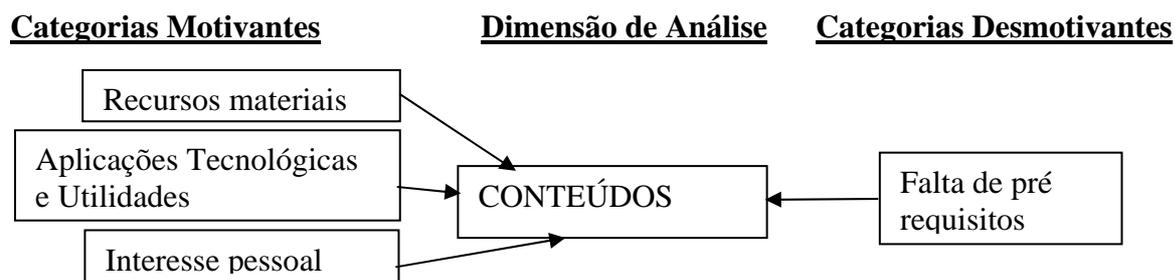


DIAGRAMA 6 - A CONSTITUIÇÃO DA DIMENSÃO DE ANÁLISE “CONTEÚDOS” A PARTIR DE CATEGORIAS ELEMENTARES, CRIADAS A PARTIR DO DISCURSO DOS PROFESSORES



DIAGRAMA 7 - A CONSTITUIÇÃO DA DIMENSÃO DE ANÁLISE “RELAÇÕES AFETIVAS” A PARTIR DE CATEGORIAS ELEMENTARES, CRIADAS A PARTIR DO DISCURSO DOS PROFESSORES

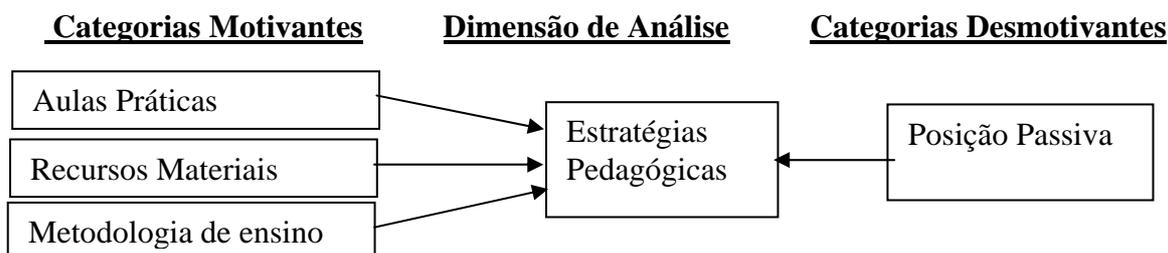


DIAGRAMA 8 - A CONSTITUIÇÃO DA DIMENSÃO DE ANÁLISE, “ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS” A PARTIR DE CATEGORIAS ELEMENTARES, CRIADAS A PARTIR DO DISCURSO DOS PROFESSORES

Examinando o grau hierárquico das dimensões de análise, concluímos que a Dimensão “Conteúdos” está no mais alto nível possível, ou seja, não pode se reunir com nenhuma outra sem perder sua especificidade. Acontece que este mesmo olhar aglutinador sobre as dimensões Relações Afetivas e Estratégias Pedagógicas nos leva a perceber que elas, ambas, tratam da interação professor aluno.

Uma tratando da relação afetiva entre pessoas e a outra tratando dos meios cognitivos, das estratégias usadas para conectar as pessoas aos assuntos das aulas de física, aos conteúdos, configurando assim uma dimensão ainda mais geral, no mesmo nível da dimensão conteúdos, a dimensão Interações. Esta nova redução terminou por compor a tabela 5.

TABELA 5 - DIMENSÕES DE ANÁLISE, FORMADAS A PARTIR DO DISCURSO DO PROFESSOR SOBRE O ALUNO

Dimensões de Análise	
Conteúdos	Interações

A análise da tabela 3, relativa aos professores, criadas a partir do discurso dos professores, nos permitiu a construção de duas dimensões de análise, que são o exercício profissional e as relações afetivas. Esta construção pode ser vista nos diagramas 9 e 10.

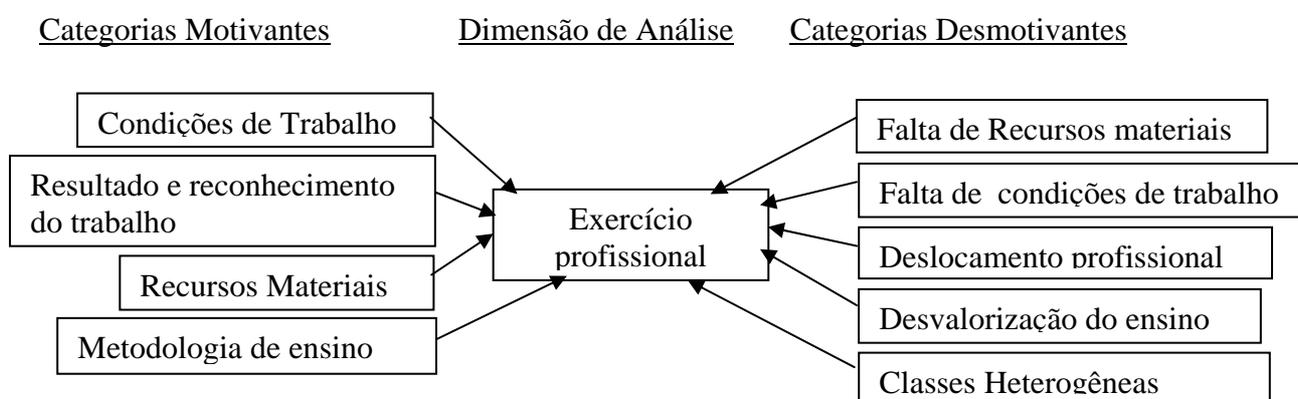


DIAGRAMA 9 - A CONSTITUIÇÃO DA DIMENSÃO DE ANÁLISE, “EXERCÍCIO PROFISSIONAL”, A PARTIR DE CATEGORIAS ELEMENTARES, CRIADAS A PARTIR DO DISCURSO DOS PROFESSORES

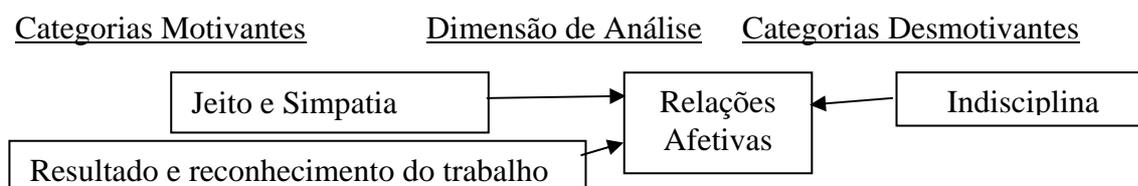


DIAGRAMA 10 - A CONSTITUIÇÃO DA DIMENSÃO DE ANÁLISE, “RELAÇÕES AFETIVAS”, A PARTIR DE CATEGORIAS ELEMENTARES, CRIADAS A PARTIR DO DISCURSO DOS PROFESSORES

Examinando por fim estas dimensões, concluímos que as Dimensões “Exercício profissional” e “Relações afetivas” estão no mesmo nível hierárquico, ou seja, não podem se reunir com nenhuma outra sem perder sua especificidade.

TABELA 6 - DIMENSÕES DE ANÁLISE, CRIADAS A PARTIR DO DISCURSO DOS PROFESSORES SOBRE ELES MESMOS

Dimensões de análise	
Exercício Profissional	Relações Afetivas

ALGUMAS CONCLUSÕES

- A motivação é desejada, mas não parece estar ligada ao conhecimento de técnicas ou teorias. O que o professor realmente faz a respeito da motivação depende mais da sensibilidade e capacidade pessoal. Seu discurso não difere do discurso leigo, é descompromissado, sem rigor e precisão, e o desenvolvimento da habilidade motivacional acontece por tentativa e erro.
- O aluno faz parte do processo educativo, porém no que se refere à motivação do professor, acaba por atuar como elemento negativo. O aluno que deveria ser um estímulo ou um desafio ao professor parece mesmo ser um transtorno.
- Os professores motivam seus alunos em situações que estão fora de seu controle, motivam positivamente e negativamente e por vezes não percebem. Prova disso são as poucas estratégias conscientes dos professores, contrastando com uma grande variedade de situações relatadas pelos alunos. Como exemplo de tais situações podemos ver o discurso do aluno na tabela 1A, linha 42, “Inclusive a gente chama ele de tio”, numa clara demonstração de afeto.
- O que mais parece motivar o professor é a estrutura de trabalho, ou seja, um funcionamento organizado, esperado e sem surpresas. O ensino eficiente, desejável, nos moldes construtivistas, é que forma alunos criativos, e conseqüentemente alunos contestadores e ativos, o que não parece ser o sonho dos professores, que não querem surpresas.
- O aluno considera o professor como elemento muito importante e único responsável pela sua motivação. Seu discurso raramente atribui a si mesmo esta responsabilidade ou possibilidade.
- A sensação de sucesso, de compreender e saber resolver os problemas, melhora a auto estima do aluno. O que aumenta a responsabilidade do professor na escolha do assunto, na escolha da forma da apresentação e na determinação do grau de profundidade no tratamento das questões.
- Parte da motivação do aluno decorre da escolha do assunto que o professor apresenta (do conteúdo) e da utilidade que parece ter para ele (aplicação). Coisas que são acessíveis, palpáveis, que se realizam no seu cotidiano, na sua vida, contam com maior consideração e portanto tem maior poder de motivação.
- Parte da motivação do aluno é decorrência de sentir-se bem no lugar, ser respeitado. Decorre de se perceber incluído, de fazer parte dos diálogos, ser ouvido e poder se expressar.
- Parece que quase toda a motivação do professor vem das condições de trabalho, do ambiente controlado e sem surpresas.
- O conteúdo que representa um poderoso fator motivacional para os alunos, na expressão dos professores entrevistados não ocupa lugar de destaque. Será que isto se deve ao fato de nenhum deles ser graduado em física? Será que eles tem pouco domínio sobre os assuntos que ensinam ? Como seriam os relatos de professores graduados em física?

BIBLIOGRAFIA

MACEDO, L. de (1994) – Ensaios Construtivistas, São Paulo, Casa do Psicólogo.

OLIVEIRA, M. K. (1992), in La Taille, Yves de – Piaget, Vygotsky, Wallon : Teorias psicogenéticas em discussão/ Y. de la Taille, M.K., de Oliveira, H. Dantas – São Paulo : Summus

VYGOTSKY, L. S. (1993) - Pensamento e Linguagem, São Paulo, Martins Fontes, – Tradução de Jéferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto.

GUIMARÃES, S. E. R.(2001) in Bzuneck, José Aloyseo, Boruchovitch, Evely organizadores - A motivação do aluno, Contribuições da psicologia contemporânea: Guimarães, S.E.R., A. Bzuneck, E. Boruchovitch, E.R. da Costa, M. L. Martini, Fermino Fernandes Sisto, Petrópolis, RJ, Ed. Vozes.

CORDOVA, D. I.; LEPPER, M.R.(1996) – Intrinsic Motivation and the process of learning: beneficial effects of contextualization, personalization and choice. Journal of Educational Psychology, V.88, no.4, p 715-730.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. (1986) – Pesquisa em Educação : Abordagens Qualitativas, Editora pedagógica e Universitária, EPU, São Paulo.