

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA  
ESPECIALIZAÇÃO *LATO SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**GESTÃO ESCOLAR E MOTIVAÇÃO DOCENTE: UMA  
RELAÇÃO INTRÍNSECA E DETERMINANTE PARA A  
QUALIDADE EDUCACIONAL**

**MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO**

**Adriane Flávia Linn**

**Sapiranga, RS, BRASIL  
2013**

**GESTÃO ESCOLAR E MOTIVAÇÃO DOCENTE:  
UMA RELAÇÃO INTRÍNSECA E DETERMINANTE  
PARA A QUALIDADE EDUCACIONAL**

**Adriane Flávia Linn**

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação a Distância  
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional, da Universidade  
Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para  
obtenção do título de  
**Especialista em Gestão Educacional**

**Orientador: Prof<sup>a</sup> Dra. Sueli Menezes Pereira**

**Sapiranga, RS, Brasil**

**2013**

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Curso de Pós-Graduação a Distância  
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional**

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Monografia de Especialização**

**GESTÃO ESCOLAR E MOTIVAÇÃO DOCENTE: UMA RELAÇÃO  
INTRÍNSECA E DETERMINANTE PARA A QUALIDADE  
EDUCACIONAL**

elaborada por  
**Adriane Flávia Linn**

como requisito parcial para obtenção do título de  
**Especialista em Gestão Educacional**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

**Sueli Menezes Pereira, Dra. (UFSM)**  
(Presidente/Orientador)

**Roseane Martins Coelho, Dra. (UFSM)**

**Cristiane Ludwig, Dra. (UFSM)**

Sapiranga, 30 de novembro de 2013.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos idealizadores, professores, tutores e colegas do curso de Especialização em Gestão Educacional, pelas interlocuções que trouxeram novos significados à minha prática docente.

À professora orientadora, Sueli Menezes Pereira, que fez esta pesquisa fluir.

Às colegas da EMEI Chapeuzinho Vermelho que, gentilmente, contribuíram com seus depoimentos.

À minha família, que foi atenciosa e paciente nos momentos em que precisei me recolher para estudar.

Ao meu irmão Victor, incansável motivador.

## **RESUMO**

Monografia de Especialização  
Curso de Pós-Graduação a Distância  
Universidade Federal de Santa Maria

### **GESTÃO ESCOLAR E MOTIVAÇÃO DOCENTE: UMA RELAÇÃO INTRÍNSECA E DETERMINANTE PARA A QUALIDADE EDUCACIONAL**

AUTORA: ADRIANE FLÁVIA LINN

ORIENTADOR: SUELI MENEZES PEREIRA

Data e Local da Defesa: Sapiranga, 30 de novembro de 2013.

Esta pesquisa, a partir do problema que se identifica no questionamento: De que forma e em que intensidade as atitudes e decisões dos gestores escolares afetam a motivação dos professores em seu trabalho?, tem o objetivo de verificar qual a relação entre a motivação de professores de educação infantil e o modelo de gestão realizada no ambiente escolar. Inspirada em uma escola com suas demandas relativas ao tema em questão, trata-se de um estudo de caso de abordagem qualitativa, que se vale de pesquisa bibliográfica e de pesquisa de campo, cujos sujeitos são professores e equipe diretiva da referida escola. O referencial teórico apresenta dois enfoques: percurso histórico da educação infantil brasileira, desde as primeiras concepções que nortearam suas práticas até o atual consenso sobre as qualidades da gestão democrática; concepções de motivação para o trabalho e pontos de vista sobre sua origem e seus influentes. A pesquisa de campo trouxe respostas que convergem às elucidações teóricas: embora a motivação seja pessoal e subjetiva, o ambiente de trabalho, especialmente a forma de gestão que nele se pratica, é um dos fatores externos que fortemente a influenciam e, no caso da gestão escolar, essa tem, ainda, o potencial de limitar ou expandir a consciência dos professores, fato determinante para a qualidade da educação.

**Palavras Chave:** Educação Infantil. Gestão Democrática. Motivação.

## **ABSTRACT**

Monografia de Especialização  
Curso de Pós-Graduação a Distância  
Universidade Federal de Santa Maria

### **GESTÃO ESCOLAR E MOTIVAÇÃO DOCENTE: UMA RELAÇÃO INTRÍNSECA E DETERMINANTE PARA A QUALIDADE EDUCACIONAL** (SCHOOL ADMINISTRATION AND TEACHERS MOTIVATION: A INTRINSIC AND CRUCIAL RELATIONSHIP TO THE QUALITY OF EDUCATION)

AUTORA: ADRIANE FLÁVIA LINN

ORIENTADOR: SUELI MENEZES PEREIRA

Data e Local da Defesa: Sapiranga, 30 de novembro de 2013.

This research, from the problem that is identified in the questioning: in what ways and to what extent the attitudes and decisions of school administrators affect the motivation of teachers in their work?, aims to verify the relationship between motivation of children education teachers and management model held in the school environment. Inspired by a school with demands concerning the issue, it is a case study with a qualitative approach, which relies on literature and field research, whose subjects are teachers and staff of the school mentioned. The theoretical framework presents two approaches: historical journey of the Brazilian children education from the earliest conceptions that guided their practices to the current consensus on the quality of democratic management; conceptions of motivation to work and views on its origin and influences. The field survey brought responses that converge to the theoretical elucidation: although the motivation is personal and subjective, the work environment, especially the form of management which it is practiced in, is one of the external factors that strongly influences and, in the case of school management, this has also the potential to limit or expand the awareness of teachers, a crucial fact to the quality of education.

**Keywords:** Children Education. School Administration. Motivation.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>CAPÍTULO 1 INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL – PERCURSO HISTÓRICO .....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 2 GESTÃO ESCOLAR.....</b>	<b>17</b>
2.1 Aspectos da gestão escolar democrática .....	18
<b>CAPÍTULO 3 MOTIVAÇÃO PARA O TRABALHO .....</b>	<b>21</b>
3.1 Desafios ao trabalho docente na atual sociedade capitalista .....	24
3.2 A motivação docente .....	27
<b>CAPÍTULO 4 A MOTIVAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NA EMEI CHAPEUZINHO VERMELHO EM ANÁLISE.....</b>	<b>29</b>
4.1 A EMEI Chapeuzinho Vermelho .....	29
4.2 Os sujeitos da pesquisa .....	31
4.3 A coleta dos dados .....	31
4.4 Análise das respostas fornecidas pelos docentes .....	31
4.4.1 Alunos e equipe diretiva - fatores que motivam o trabalho docente na EMEI Chapeuzinho Vermelho .....	32
4.4.2 Fatores que desmotivam o trabalho docente na EMEI Chapeuzinho Vermelho ..	33
4.4.3 Desempenho e nível de satisfação pessoal dependem da motivação.....	34
4.4.4 Cursos e pesquisas também são fontes de motivação .....	35
4.4.5 Dedicção e estímulo – formas de contribuir para o desenvolvimento das e crianças e de sentir realização pessoal.....	36
4.4.6. A importância da motivação para o bom desempenho profissional .....	36
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>388</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>41</b>
<b>ANEXO A - Entrevista realizada com docentes da EMEI Chapeuzinho Vermelho.....</b>	<b>46</b>
<b>ANEXO B - Entrevista realizada com a equipe diretiva da EMEI Chapeuzinho Vermelho.....</b>	<b>47</b>

## INTRODUÇÃO

Qualidade é assunto recorrente nos mais variados segmentos da sociedade contemporânea: qualidade do produto; qualidade dos serviços prestados; qualidade no atendimento ao cliente; qualidade nas relações interpessoais; qualidade no tempo despendido com a família; qualidade de vida, enfim. Quando se trata da qualidade da educação infantil brasileira, inúmeras indagações fazem-se pertinentes. É consenso, no entanto, de que se trata de assunto urgente, complexo, polissêmico e de muitas dimensões.

Tão variados quanto os indicadores de qualidade da educação, são os fatores que contribuem para a efetivação dela. Sob a hipótese de que a motivação docente seja um componente dessa efetivação, busca-se com o presente estudo saber qual a relação entre aspectos motivacionais e o modelo de gestão escolar que é exercido. Objetiva-se, assim, compreender a contribuição da gestão escolar na motivação docente para a melhoria da educação infantil, especialmente na EMEI Chapeuzinho Vermelho, segundo as concepções recentes de qualidade dessa área. Tais concepções de qualidade são reconhecidamente um tema aberto, porém, pautado em aspectos como o respeito às especificidades do desenvolvimento infantil em ambiente coletivo e aos direitos humanos fundamentais.

Para tanto, propõe-se como objetivos específicos: identificar as origens motivacionais dos professores; visualizar características de motivação e desmotivação dos professores; identificar as ações realizadas pela gestão para a motivação do trabalho docente na educação infantil. Algumas questões são importantes para nortear o trabalho: – Como se origina e se manifesta a motivação para o trabalho? – Que aspectos contribuem para motivar ou desmotivar professores? – Em que medida a motivação docente está relacionada às práticas da gestão escolar? – Quais as diferenças entre o desempenho de um docente motivado e o de outro desmotivado? – Como professores da escola de Educação Infantil Chapeuzinho Vermelho de Sapiranga/RS, deparam-se com o tema no cotidiano profissional.

Tal pesquisa justifica-se pelo fato de o tema motivação de professores ser pouco cogitado no ambiente da EMEI Chapeuzinho Vermelho e, em contrapartida, haver indícios de desmotivação, como por exemplo, ausência de planejamento, [Digite texto]



resistência e apatia diante de inovações, queixas de desânimo por parte dos respectivos profissionais. A vivência dessa situação no cotidiano profissional suscita o desejo e a necessidade de buscar maiores informações sobre o tema em questão.

O estudo tem como base pesquisa bibliográfica sobre a motivação para o trabalho e enfatiza o tema, delimitando-o como um aspecto do comportamento humano, influenciável, que impulsiona para a ação. Pretende, assim, oferecer contribuição para a melhoria do aspecto motivacional da escola, suscitando um momento de reflexão e autoconhecimento para o grupo investigado, trazendo reflexões sobre as interrelações e práticas no ambiente escolar, fornecendo subsídios para o aperfeiçoamento dos profissionais, pois, conseqüentemente, trará à tona questões sobre a relevância que tal aspecto merece nas atuais políticas educacionais e práticas de gestão.

Caracterizado como estudo de abordagem qualitativa, além da pesquisa bibliográfica, contém uma pesquisa de campo, cujos sujeitos são a equipe diretiva e sete professores atuantes em 2013 na Escola Municipal de Educação Infantil Chapeuzinho Vermelho, localizada em Sapiranga, RS. A entrevista individual e semiestruturada foi a técnica utilizada para essa coleta de informações que, posteriormente, sofre análise de conteúdo.

A apresentação desse trabalho está dividida em quatro capítulos: o primeiro apresenta o percurso de evolução da educação infantil brasileira com as respectivas concepções que nortearam a criação da mesma até a situação atual de regulamentação legal como parte da educação básica. O segundo capítulo, dando seguimento às concepções norteadoras das instituições de educação infantil, traz referências ao modelo de gestão democrática previsto em lei e defendido por profissionais e teóricos da educação. No terceiro capítulo, são abordadas questões referentes à motivação para o trabalho: conceitualização e pontos de vista sobre sua origem e fatores que a influenciam. Finalmente, o quarto capítulo traz a análise dos dados obtidos nas entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, bem como as impressões da pesquisadora realizada a partir de observações sobre a motivação docente na EMEI Chapeuzinho Vermelho.

## CAPÍTULO 1

### INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL – PERCURSO HISTÓRICO

A partir da temática estudada, buscamos apresentar um breve panorama do percurso da educação infantil brasileira, desde as primeiras instituições até os dias atuais, enfocando-se os aspectos legais que nortearam a estruturação dessa etapa educacional.

Entre 1921 e 1924, foram criadas e espalhadas pelo país as primeiras creches brasileiras, já fomentando discussões acerca de sua razão de ser. Em 1922, durante o 3º Congresso Americano da Criança, realizado no Rio de Janeiro, o assunto foi assim debatido:

Quando da organização do congresso de 1922, Luiz Palmeira, da revista socialista *Clarté*, e a educadora Maria Lacerda de Moura denunciaram os limites e a demagogia produzida em torno das propostas de políticas sociais para a infância. Palmeira perguntava-se: como podiam os empresários, os políticos e os governantes que demitiam e perseguiam os operários, os ‘algozes do pai, serem protetores do filho’? Moura referia-se à insignificância das iniciativas e considerava que não se tratava de dar, mas de restituir aos pobres os seus direitos: ‘tudo ao alcance de todos’. (KUHLMANN, 1988, p. 8).

As creches atendiam crianças menores, de 0 a 3 anos, funcionando em separado aos jardins de infância, que eram destinados às crianças de 4 a 6 anos e foram implantados primeiramente. Algumas delas eram mantidas por fábricas que se propunham a atender os filhos dos operários desde o berçário e, por isso, eram chamadas de “escola maternal”, expressão que foi atrelada, inicialmente, à pobreza dos operários (KUHLMANN, 2000, p.9). O programa educacional do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, contribuiu para aproximar as diferentes instituições (creches, maternais, jardins de infância) e, com o tempo, foi definida uma

[Digite texto]

nomenclatura para as turmas de acordo com a faixa etária das crianças atendidas: “berçário, maternal, jardim e pré” (KUHLMANN, 2000, p.9).

No item *b*), que trata sobre “**O ponto nevrálgico da questão**”, O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), defende o plano para uma nova estruturação da educação:

A estrutura do plano educacional corresponde, na hierarquia de suas instituições escolares (escola infantil ou pré-primária; primária; secundária e superior ou universitária) aos quatro grandes períodos que apresenta o desenvolvimento natural do ser humano. É uma reforma integral da organização e dos métodos de toda a educação nacional, dentro do mesmo espírito que substitui o conceito estático do ensino por um conceito dinâmico, fazendo um apelo, dos jardins de infância à Universidade, não à receptividade, mas à atividade criadora do aluno. A partir da escola infantil (4 a 6 anos) à Universidade, com escala pela educação primária (7 a 12) e pela secundária (12 a 18 anos), a "continuação ininterrupta de esforços criadores" deve levar à formação da personalidade integral do aluno e ao desenvolvimento de sua faculdade produtora e de seu poder criador, pela aplicação, na escola, para a aquisição ativa de conhecimentos, dos mesmos métodos (observação, pesquisa, e experiência), que segue o espírito maduro, nas investigações científicas.

Ao abordar o tema “**O papel da escola na vida e a sua função social**”, o documento de 1932, assim afirma:

Dessa concepção positiva da escola, como uma instituição social, limitada, na sua ação educativa, pela pluralidade e diversidade das forças que concorrem ao movimento das sociedades, resulta a necessidade de reorganizá-la, como um organismo maleável e vivo, aparelhado de um sistema de instituições susceptíveis de lhe alargar os limites e o raio de ação. As instituições periescolares e postescolares, de caráter educativo ou de assistência social, devem ser incorporadas em todos os sistemas de organização escolar para corrigirem essa insuficiência social, cada vez maior, das instituições educacionais. Essas instituições de educação e cultura, dos jardins de infância às escolas superiores, não exercem a ação intensa, larga e fecunda que são chamadas a desenvolver e não podem exercer senão por esse conjunto sistemático de medidas de projeção social da obra educativa além dos muros escolares. Cada escola, seja qual for o seu grau, dos jardins às universidades, deve, pois, reunir em tomo de si as famílias dos alunos. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932).

Em 1940, o então criado Departamento Nacional da Criança (DNCr) estabelece as primeiras normas para o funcionamento das instituições de atendimento infantil e, em 1942, esse departamento projeta a Casa da Criança:

Em um grande prédio seriam agrupados a creche, a escola maternal, o jardim-de-infância, a escola primária, o parque infantil, o posto de puericultura e, possivelmente, um abrigo provisório para menores abandonados, além de um clube agrícola, para o ensino do uso da terra. Os

médicos do DNCr não se ocuparam apenas da creche, mas de todo o sistema escolar, fazendo valer a presença da educação e da saúde no mesmo ministério, só desmembradas em 1953, quando o DNCr passa a integrar o Ministério da Saúde até o ano de 1970, quando é substituído pela Coordenação de Proteção Materno-Infantil. (KUHLMANN, 2000, p. 9).

Em 1967, em caráter emergencial, *Centros de Recreação* foram criados junto às igrejas para atender a crianças de 2 a 6 anos. Esse plano seguiu prescrições da UNICEF que, segundo Kulhmann: “[...] já trazia a ideia de simplificar as exigências básicas para uma instituição educacional e implantar um modelo de baixo custo, apoiado na ideologia do desenvolvimento da comunidade” (2000, p.11).

Assim, a partir da década de 1970, em função da pressão exercida por movimentos populares para aumentar as vagas na educação infantil e pelo temor de que ocorresse uma revolta popular devido ao alto índice de pobreza e segregação sócio-econômica vigente no país, o governo militar expandiu a oferta de vagas em grande escala e a baixo custo.

A entrada mais intensa da mulher no mercado de trabalho propiciou a criação, inclusive, de instituições particulares, de forma que, como afirma Kulhmann, “O atendimento educacional de crianças em creches a partir do seu nascimento passa a ganhar uma legitimidade social para além da sua destinação exclusiva aos filhos dos pobres” (2000, p. 11).

Em 1977 criou-se a Legião Brasileira de Assistência - LBA para coordenar as diversas instituições: “comunitárias, localizadas e mantidas por associações e agremiações de bairros; confessionais, mantidas por instituições religiosas; e filantrópicas relacionadas a organizações beneficentes” (HEIDRICH, 2010, p.1).

É ainda durante o regime militar que a pré-escola passa a ser de responsabilidade do Ministério da Educação – objetivava-se que esse nível de ensino pudesse contribuir para a diminuição dos índices de reprovação do ensino primário. Até então as instituições de educação infantil eram do âmbito do Ministério da Saúde e da Previdência e possuíam cunho assistencialista.

A Constituição Federal de 1988 trouxe importantes avanços e é considerado um marco para a educação infantil brasileira. A seguir, alguns aspectos que ela contempla:

- considera a vaga na creche ou na pré-escola um direito da criança e um dever do Estado (Art.208);
- enumera princípios sobre os quais o ensino deve ser ministrado (Art. 206);

- prevê que as instituições particulares submetam-se às normas federais (Art. 209);
- estabelece que Município, Estado e União possuem deveres diretos para com esse nível de ensino (Art. 30);
- prevê a gestão democrática como princípio de administração do ensino público (Art. 206).

A publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069, de 1990) reforça aspectos da CF/88, como o respeito aos direitos da criança, a prioridade de atendimento a ela e o dever do Estado em oferecer vagas em creches e pré-escolas de 0 aos 6 anos.

O estabelecimento, em 1994, pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, de metas para a expansão do número de vagas e para a melhoria da qualidade no atendimento às crianças resultou no documento “Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil” (HEINDRICH, 2010, p. 2).

A incorporação da educação infantil à educação básica nacional acontece, finalmente, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, em 1996. A partir daí, passa a ser considerada a primeira etapa dos sucessivos ensino fundamental e médio. Essa lei também prevê “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (Art. 4º), assim como estabelece que “Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento” (Art. 25).

E em 1998, o governo federal lança o documento “Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil”, visando à normatização das instituições já existentes e o credenciamento de novas. Também publica o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Em 1999, são instituídas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, representando importantes referências para a garantia da qualidade.

Em busca da superação do caráter assistencialista das primeiras instituições de educação infantil, atualmente é destacada a importância da formação integral da

criança. Assim afirma o atual ministro da Educação: “Educação infantil e creches não são apenas um problema dos pais que querem trabalhar; a creche é uma exigência pedagógica, altamente estratégica”; “É decisiva para dar um salto no processo de escolarização das nossas crianças” (MEC, 2013, p.2).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/1996 – no Título III, que trata **Do Direito à Educação e do Dever de Educar** em seu Artigo 4º, fica garantida a educação escolar como dever do Estado. No inciso I deste artigo fica definida a obrigatoriedade e a gratuidade da educação básica dos 4 aos 17 anos de idade abrangendo a pré-escola, o ensino fundamental, o ensino médio e, no inciso II fica garantida a educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade.

O fato de a educação infantil ser incorporada à educação básica traz perspectivas que antes eram pouco vislumbradas, como por exemplo, a destinação de recursos e políticas públicas específicas para essa etapa do ensino.

Ainda na mesma lei, seção II, que trata “**Da Educação Infantil**”, o Artigo 29 esclarece que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Embora o cuidar e o educar sejam indissociáveis na faixa etária em questão, esse artigo revoga, pelo menos teoricamente<sup>1</sup> o mero assistencialismo que fundamentou a criação das primeiras instituições de educação infantil, remetendo à qualificação do trabalho com as crianças. Por consequência, traz implícita a necessidade de qualificação dos profissionais que atuam nesse nível de ensino.

Na continuidade da análise da LDB/96 vai sendo esclarecida a organização da escola para a educação infantil: “Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade”.

---

<sup>1</sup> Estudos mais aprofundados encontram-se em:  
KUHLMANN JUNIOR, MOYSÉS. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.  
KRAMER, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 8. ed. São Paulo. Cortez. 2006.

A distinção em duas etapas do que compreende a educação infantil é questionável, pois oferece margem à discriminações no que se refere à destinação de recursos e no trato a seus profissionais. Ainda ocorre nas creches, como é o caso da EMEI Chapeuzinho Vermelho, a divisão do trabalho entre professores e funcionários concursados para serviços gerais, sem preparação específica para atuar com crianças - fato que compromete a qualidade e os relacionamentos ali estabelecidos, pois uma classe recebe vantagens e benefícios e a outra não, embora a responsabilidade perante as crianças seja a mesma para todos. Trata-se de uma divisão oriunda das políticas públicas<sup>2</sup>.

De acordo com a LDB/96:

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm) - art 1

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm) - art 1

Aqui encontramos uma tentativa de padronização nacional para a etapa de ensino em questão e a preocupação em relação ao controle de aspectos organizacionais e ao monitoramento do desenvolvimento da criança. O encaminhamento dos dados que refletem esse desenvolvimento e a atenção dada pelas políticas públicas às necessidades ali diagnosticadas é uma questão polêmica, pois se trata de um aspecto fundamental referente à qualidade da educação, mas que muito deixa a desejar em termos de ações concretas tomadas a partir dos referidos diagnósticos.

<sup>2</sup> A obra abaixo suscita importante reflexão a respeito das políticas públicas para a educação infantil: CAMPOS, Roselane Fátima. "Política pequena" para as crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. Revista Brasileira de Educação. v. 17, n. 49, jan.-abr., p. 81-105, 2012.

Podemos perceber, na legislação, significativos avanços no que se refere à compreensão da educação infantil: se antigamente era pensada como um recurso de ajuda às famílias, cujas mães trabalhavam fora de casa, atualmente há um consenso sobre a sua importância para o desenvolvimento da criança. Isso traz significativas implicações ao processo de organização e de gestão do espaço escolar, cujas características são muito peculiares devido à faixa etária do seu público: 0 a 6 anos.

No capítulo a seguir, serão apresentadas investigações sobre sistemas de organização escolar à luz da gestão democrática, prevista na Constituição Federal de 1988.



## **CAPÍTULO 2**

### **GESTÃO ESCOLAR**

Este capítulo aborda aspectos da gestão escolar enfocada sob o paradigma da gestão democrática, prevista pela Constituição Federal de 1988. Tem como referência textos de José Carlos Libâneo e Heloísa Lück, entre outros.

A gestão do ambiente escolar é considerada um dos fatores decisivos para a qualidade da educação e envolve aspectos que vão desde a administração, os objetivos educacionais até as práticas de cidadania. Libâneo ilustra essa relação:

As concepções de gestão escolar refletem (...) posições políticas e concepções de homem e sociedade. O modo como uma escola se organiza e se estrutura tem um caráter pedagógico, ou seja, depende de objetivos mais amplos sobre a relação da escola com a conservação ou a transformação social. (2001, p. 3).

Assim, também Lück apresenta um ponto-de-vista semelhante:

A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento (2000, p.7).

Como os autores supracitados, muitos outros defendem a importância da gestão escolar para além da simples administração. A escolha por uma ou outra forma de gerir o espaço escolar produz efeitos pedagógicos e sociais, adquirindo, assim, conotação política. Nas últimas décadas, esse assunto tem sido relevante no meio acadêmico e também é contemplado pelas políticas públicas para a educação, que apontam a forma democrática de gestão escolar como a melhor alternativa ao atual cenário da sociedade:

Atender, viver e produzir a existência, por meio do trabalho, no mundo que se impõe com todas as suas transformações e, concomitantemente com

toda a violência, por meio da mídia em suas diversificadas, evoluídas e aceleradas formas, constitui-se uma exigência que a educação e sua gestão necessitam assumir construindo e reconstruindo coletivamente uma política educacional viva que priorize o humano em todas as pessoas do mundo e no conjunto da humanidade. Essa exigência se torna cada vez maior ante os ditames da “cultura globalizada” que, na atual etapa de desenvolvimento, apresenta características e demandas muito peculiares, contraditórias, complexas, em intensa quantidade e extensividade (FERREIRA, 2004, p. 1231).

Consideram-se os efeitos da gestão em relação à sociedade em si, como também em relação às questões práticas das organizações:

No geral, em toda a sociedade, observa-se o desenvolvimento da consciência de que o autoritarismo, a centralização, a fragmentação, o conservadorismo e a ética do dividir para conquistar, do perde-ganha, estão ultrapassados, por conduzirem ao desperdício, ao imobilismo, ao ativismo inconsequente, desresponsabilização por atos e seus resultados e, em última instância, à estagnação social e ao fracasso de suas instituições (LÜCK, 2000, p. 12).

Presente na Constituição Federal de 1988 como um dos princípios orientadores do ensino, a gestão democrática é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:  
I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;  
II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

A proposta legal da gestão democrática está em consonância com as concepções teóricas, o que deveria representar um avanço em direção à sua real e plena efetivação através da participação consciente e efetiva nas decisões de caráter administrativo-pedagógicas da escola por todos os integrantes da comunidade escolar.

## **2.1 Aspectos da gestão escolar democrática**

O conceito de gestão escolar não só está relacionado às ideias de cidadania, globalização e humanização, como também envolve os diferentes segmentos

responsáveis pela educação: professores, alunos, famílias, funcionários da escola, gestores, legisladores. Lück defende a importância desses segmentos:

A gestão de pessoas, de sua atuação coletivamente organizada, constitui-se, desse modo, no coração do trabalho de gestão escolar. Essa gestão corresponde à superação do sentido limitado de administração de recursos humanos para a gestão escolar que “se assenta sobre a mobilização dinâmica do elemento humano, sua energia e talento, coletivamente organizado, voltados para a constituição de ambiente escolar efetivo na promoção de aprendizagem e formação dos alunos (2007, p.27).

Nesse âmbito, a gestão escolar democrática diz respeito à forma partilhada e participativa de organização das atividades e da tomada de decisões na escola, correspondendo ao princípio da autonomia de cada instituição, previsto legalmente e incentivado através de programas de governo específicos. Está fundamentada na concepção, segundo Lück de que:

[...] professores, equipe técnico-pedagógica, funcionários, alunos, pais, comunidade, todos, não apenas fazem parte do ambiente cultural, mas o formam e constroem, pelo seu modo de agir, e em vista do que, de sua interação, o dependem a identidade da escola na comunidade, o seu papel na mesma e os seus resultados (2000, p.15-16).

As funções deixam de ser isoladas e fragmentadas, assumindo significado e responsabilidade para com o todo. É através dessa possibilidade de participação e de comprometimento com o todo que a gestão democrática torna-se um exercício de cidadania pela comunidade escolar.

Essa forma de gestão, descentralizada, implica muitos fatores para se concretizar efetivamente. Nas palavras de Lück:

A descentralização da educação é, por certo, um processo extremamente complexo e, quando se considera o caso do Brasil, a questão se complexifica ainda mais, por tratar-se de um país continente, com diversidades regionais muito grandes, com distâncias imensas que caracterizam, também, grande dificuldade de comunicação, apesar de vivermos na era da comunicação, o mundial em tempo real. Em vista disso, só se pode pensá-la em termos graduais e processuais, mediante conquistas sucessivas (2000, p. 18).

A motivação é um dos requisitos necessários para a concretização de qualquer atividade. O comprometimento e a participação ativa, previstos pela gestão democrática, dependem dela, entre outros fatores. Assim afirma Pazeto (2000, p.

165): “A qualidade da participação dos atores da instituição é decorrência da nova cultura e gestão que se instaura na organização e do grau de comprometimento com a missão e as metas institucionais”.

No capítulo a seguir, serão abordadas questões referentes à motivação docente em decorrência da postura do gestor escolar.

## CAPÍTULO 3

### MOTIVAÇÃO PARA O TRABALHO

O termo *motivação* origina-se da palavra latina *movere*, cujo significado é *mover* e remete à ideia de ação. Trata-se de um aspecto da psique humana e, por isso, extremamente complexo. Tema pesquisado há longa data, recebe diferentes definições. Entre elas:

Motivação é um processo interior, no indivíduo, que deflagra mantém e dirige o comportamento. Ela é um estado fisiopsicológico, interior ao indivíduo, um estado de tensão energética, resultante da atuação de fortes motivos que o impelem a agir, com certo grau de intensidade e empenho (KINPARA apud CAMPOS, 2000, p. 21).

[...] motivação é entendida como um *processo* que precede a ação humana, por vezes *intrínseco*, quando objetiva um resultado, ou seja, o valor da ação está condicionado a este resultado. Outras vezes *extrínseco*, cujo objetivo é a própria ação e o resultado é visto como consequência natural secundária (SANTOS, 2008, p. 50).

É tratado pelos pesquisadores como um aspecto individual e interno do comportamento humano, porém, muitos são convergentes na ideia de que existe uma relação entre o meio de atuação do indivíduo e seu comportamento: “uma vez que o meio ambiente também exerce sua influência, exigindo um processo de acomodação mútua e, (neste caso), a interação entre a pessoa e o meio ambiente é considerada como bidirecional, isto é caracterizada por reciprocidade” (AGUILAR, 1999, p. 9). Aguilár ainda cita Lewin (1935), cujas teorias reforçam a importância do meio ambiente na motivação:

O segundo aspecto, menos ortodoxo do esquema de Lewin, é o tratamento que ele dá às forças motivacionais como emanado não de dentro da pessoa, mas do próprio meio ambiente, onde objetos, atividades, e, espiritualmente outras pessoas, emitem linhas de forças, valências e vetores que atraem e repelem, orientando desse modo o comportamento e desenvolvimento do indivíduo. (1999, p. 11).

Assim, Kinpara menciona Murray (1986), que também faz alusão à influência do ambiente no aspecto motivacional:

[...] a motivação distingue-se de outros fatores que também influem no comportamento, como por exemplo: as experiências passadas das pessoas, suas capacidades físicas e a situação-ambiente em que se encontram, embora o autor lembre que esses fatores podem influenciar o comportamento motivacional (KIMPORA, 2000, p. 13).

Historicamente, o conceito *motivação para o trabalho* começou a ser discutido com a criação da *teoria humanística* – uma forma de compreensão das organizações empresariais em que o foco é a pessoa, criada por Elton Mayo, a partir de 1940, nos Estados Unidos. A globalização e o desenvolvimento tecnológico trouxeram significativas mudanças ao mundo do trabalho em si e na maneira de valorizar os profissionais, de modo que as teorias motivacionais também foram evoluindo. Entre elas, encontramos a de Frederik Herzberg “cujo foco central é o ambiente externo e o entendimento de que este ambiente pode influenciar na motivação do sujeito” (NOBRE, 2010, p. 45). O autor cita fatores higiênicos, também denominados insatisfacientes, e fatores motivacionais, também denominados satisfacientes. Os primeiros são aqueles “[...] que se referem ao próprio ambiente, ao que rodeia o sujeito em seu trabalho, como as condições físicas e ambientais, o salário, os benefícios sociais” (NOBRE, 2010, p.45) e teriam a função, principalmente, de “evitar a insatisfação ou ameaças ao equilíbrio do ambiente” (NOBRE, 2010, p.45). Os segundos “Produzem efeito duradouro de satisfação e de aumento de produtividade em níveis de excelência” (NOBRE apud CHIAVENATO, 2010, p.46). Entre outros, são citados a delegação de responsabilidade e o uso de habilidades pessoais como exemplos.

McGregor propõe, em 1957, a teoria X e Y, em que X ilustra a concepção de que o funcionário é um [...] sujeito passivo, que pode e deve ser dirigido, controlado por incentivos salariais” (NOBRE, 2010, p.48). Já Y ilustra o oposto, “[...] um estilo participativo e democrático, visando o bem-estar do ser, por meio da descentralização do poder, da ampliação do cargo” (NOBRE, 2010, p.48). Segundo interpretação de Nobre apud Robins e Coulter (2010, p. 48) a gestão com as características de Y teria condições de “maximizar a motivação para o trabalho”.

Vale ressaltar que tais características são muito próximas aos preceitos da gestão escolar democrática.

Aguilar (1999), apresenta as quatro forças motivacionais citadas por Kondo em estudos sobre David McClelland, da Universidade de Harvard. São elas: *realização, afiliação, resistência e poder*. Segundo McClelland, essas forças são características pessoais que influenciam o comportamento das pessoas nas organizações:

Pessoas motivadas pela realização	“[...] trabalham mais quando seus supervisores oferecem uma avaliação detalhada de seus comportamentos no trabalho” (p.17); “[...] escolhem colaboradores que sejam tecnicamente capazes sem se importar muito com os sentimentos pessoais que possam ter por eles” (p. 17).
Pessoas motivadas pela afiliação	“[...] trabalham melhor quando elogiadas por atitudes favoráveis e cooperação” (p. 17).
Pessoas motivadas pela competência	“[...] procuram o domínio do trabalho, o desenvolvimento das atividades de resolução de problemas e esforçam-se em ser inovadores” (p. 17). “Em geral executam um bom trabalho devido à satisfação interior que sentem ao realizarem a tarefa e a estima que recebem dos outros.” (p. 17); “[...] esperam trabalho de alta qualidade daqueles com quem interagem, e tomam--se impacientes caso seus colaboradores desenvolvam um trabalho de qualidade inferior” (p. 17).
Pessoas motivadas pela poder	“[...] podem se tornar excelentes administradores caso suas necessidades sejam de poder institucional em lugar de poder pessoal. Poder institucional é a necessidade de influenciar o comportamento dos outros para o bem de toda a organização” (p. 17).

Aguillar (1999) destaca, ainda,

[...] que o conhecimento das forças motivacionais ajuda os administradores a compreenderem as atitudes de cada empregado no trabalho, visto que, eles podem lidar com cada empregado de maneira particular levando em consideração o impulso motivacional mais forte de cada um (p.17).

Necessidades humanas e sistemas de valores são outros aspectos internos citados por diferentes autores como fatores ou motivos que desencadeiam a motivação. Dentre esses, os motivos sociais, são considerados relevantes por Santos (2008, p.50), que os define como:

[...] grandes tendências de ação, guias motivacionais profundos que se referem a modos de comportar-se e de desejar, ativados em contextos sociais determinados, como os relacionados com a eficiência pessoal, o efeito interpessoal e a influência social.

O estabelecimento de metas também é visto como fonte motivadora: “Os estudos a respeito da determinação de metas demonstraram a superioridade de metas específicas e desafiadoras como forças motivacionais” (NOBRE, apud ROBBINS e COULTER, 2010, p.52). Santos destaca um ponto de vista de Huertas (2001) a esse respeito:

[...] a motivação depende muito mais do tipo de metas estabelecidas e com que regularidade são implementadas, do que do tipo de atribuições que se faça. Especificamente, ao propor uma determinada atividade pedagógica, a motivação docente para realizá-la está relacionada com as crenças e as diferentes metas que orientam sua ação. (HUERTAS apud SANTOS, 2008, p.50).

Há ainda diversas teorias que poderiam ser citadas. Complementares entre si, uma não anula a outra. As mais atuais são assim resumidas: “dentro desse novo ambiente, o estudo da motivação passa a entendê-la como fenômeno comportamental único e natural, sofrendo significativo impulso” (NOBRE apud BERGAMINI, 2010, p. 55). Esse impulso e a relação que possui com a gestão praticada no ambiente escolar é o foco da presente pesquisa. Sabe-se que a escola é de natureza distinta e que possui significativas diferenças em relação ao ambiente empresarial. No entanto, é igualmente formada e gerida por pessoas, cuja subjetividade não deixa de existir, fortemente vinculada ao aspecto social. A seguir, serão apresentadas algumas considerações a respeito desse meio.

### **3.1 Desafios ao trabalho docente na atual sociedade capitalista**



A globalização e o desenvolvimento tecnológico, com todas as implicações que trazem para a sociedade, têm afetado profundamente a educação, impondo-lhe desafios. Tais desafios estão relacionados ao aspecto moral e humano e, desse modo, questiona Ferreira, afirmando que:

[...] urge repensar como humanizar a formação dos seres humanos que habitam o nosso planeta! Que decisões, quanto a finalidades e conteúdos, devem ser tomadas para a humanização da formação que a escola e a família, enfim, todos os aparelhos hegemônicos do Estado, necessitam propiciar como máxima prioridade? (FERREIRA, 2004, p. 1238).

Os desafios da sociedade capitalista, dizem, também, respeito à eficiência e às condições de atender as demandas da atualidade:

O ambiente de turbulência que a sociedade enfrenta é vivido também na educação e transportado para dentro das próprias escolas. Novos estilos de vida e de consumo e novas perspectivas de ver o mundo e de atingir o conhecimento/acesso à informação, originam profundas mudanças e desequilíbrios estruturais no campo da educação. Obrigam a uma reestruturação das componentes, pedagógicas e curriculares e, conseqüentemente da gestão e administração das próprias escolas. As instituições escolares assumem novas funções e enfrentam novos desafios, tendo que redefinir finalidades e transformar estratégias a fim de responder a essas necessidades (OLIVEIRA, 2007, p.6).

Conseqüentemente, a profissão docente está implicada nesse contexto e precisa atualizar-se, considerando que “O quadro sociopolítico e cultural, que ora se apresenta, exige dos educadores e dos gestores institucionais novos referenciais de formação e de desempenho compatíveis com o contexto e oportunidades que se vislumbram” (PAZETO, 2000, p. 163).

Além de estar atualizado às demandas da sociedade atual, o docente precisa ter o respaldo de políticas públicas que lhe forneçam condições adequadas para desenvolver um bom trabalho junto aos seus alunos:

As instituições de ensino devem procurar desenvolver professores inovadores, para responderem de forma eficaz e eficiente às novas exigências e necessidades deste novo século. O professor actualizado (sic) terá que agir através de práticas educativas inovadoras e, muito importante também, terá que estar disponível para o acto (sic) de educar. A profissão de professor depara-se, hoje em dia, com um vasto número de obstáculos que não permitem a total disponibilidade das atenções dos docentes para as práticas educativas. (OLIVEIRA, 2007, p. 7).

O professor possui não só uma função pedagógica, relacionada ao conhecimento e aos saberes produzidos, como também possui uma função social, relacionada ao viver em sociedade, à formação de seres humanos comprometidos com a vida e a humanidade em geral. Portanto, requer-se desse profissional, além de conhecimentos acadêmicos, competências pessoais e interpessoais.

A exigência da formação em Magistério para atuar na educação infantil foi introduzida legalmente apenas em 1988, com a promulgação da Constituição Federal. Conforme Lima (s/d, p.1), as reformas educacionais da década de 90, ao destacarem “o desempenho profissional como um dos determinantes da qualidade do processo educativo”, trouxeram para a educação infantil “a necessidade de aprofundar conhecimentos acerca do caráter pedagógico, das especificidades e objetivos do trabalho, da formação e atuação dos profissionais”.

Atualmente, a legislação educacional brasileira contempla a necessidade da formação superior para os docentes, sem descartar a possibilidade da formação em nível médio, modalidade *Normal*, como podemos ver no artigo abaixo:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

O curso de Licenciatura em Pedagogia atende o requisito da formação superior. Assim consta das Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia 1/2006:

Art. 4 O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

A marginalidade, por muitos anos, da educação infantil em relação aos demais níveis de ensino e o caráter caritativo atribuído às respectivas instituições muito influenciaram e ainda hoje influenciam a visão que se tem do professor de crianças de 0 a 6 anos, fato relevante nos estudos sobre motivação dessa classe de profissionais. Faz-se pertinente acrescentar a tais fatores, aspectos da realidade da

educação pública brasileira<sup>3</sup>, como condições ineficientes que resultam em inúmeros fatores que comprometem a qualidade do trabalho e a motivação. Entre esses fatores estão: sobrecarga de trabalho, salas superlotadas, baixos salários, estruturas precárias etc. Assim ilustra Santos (2008, p. 48):

A responsabilidade de ser professor, a diversidade de papéis sociais assumidos, as precárias condições de trabalho, a dificuldade de manter relações pessoais saudáveis em ambientes educativos, muitas vezes hostis, geram, entre outros fatores, mal-estar docente e desmotivação.

### 3.2 A motivação docente

Havendo consenso de que os professores da educação pública brasileira enfrentam desafios de toda ordem, teóricos defendem a importância da motivação para esses profissionais, de modo a:

[...] sentir-se bem no e com o trabalho, desenvolvendo uma atividade profissional que possibilite algum tipo de reconhecimento e identificação pessoal, (esta) é uma das condições para a qualidade da educação em geral e, mais ainda da educação infantil, que se caracteriza por um elevado nível de envolvimento afetivo-emocional com os educandos (LIMA, s/d, p.8).

Há diferentes opiniões sobre fatores que poderão desencadear a motivação de docentes. Em pesquisa realizada por Lima (s/d) com professores de Centros Municipais de Educação Infantil, em Goiânia, as entrevistadas manifestaram a importância de “sentir prazer na profissão (...) como fator determinante para a permanência na educação infantil” (p. 9). Esse prazer foi interpretado como “decorrente de acreditarem na importância do trabalho que realizam e está diretamente vinculado a ter afinidade com a faixa etária e amor às crianças” (p.9). Seria um exemplo de motivação interna, fundamentado em valores pessoais, como o amor e a importância dada ao servir, relacionados ao devocional. Lima (s/d) cita Hypólito para explicar que valores como ajudar e servir ao outro, presentes no perfil de professores, tem origem histórica, quando no século XIV, o clero abriu escolas às

---

<sup>3</sup> A obra a seguir traz maiores ilustrações a respeito:  
PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha; DUARTE, Adriana Maria Cancellia; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação**. v.17, n. 51, set.-dez., p. 611-626, 2012.

camadas mais pobres e convocou leigos para ali atuarem. Esses “deviam fazer uma profissão de fé, jurando fidelidade aos princípios da instituição e doação sacerdotal aos alunos independentemente das condições de trabalho e do salário” (p. 9).

Em se tratando de motivos externos, como fatores do meio que desencadeiam a motivação, há diversas opiniões:

Oliveira (2007, p. 44) enfoca o desenvolvimento pessoal e interpessoal ao dizer que “[...] implica, igualmente, orientar para o Saber Ser, que assenta no desenvolvimento de atitudes e comportamentos, essencial para uma maior eficiência, eficácia e satisfação profissional por parte dos docentes”.

Seco (2005, p.83), ressalta a importância de, na formação inicial e continuada de docentes, serem trabalhados não só os conteúdos acadêmicos, mas também os aspectos da personalidade do professor, suas emoções e atitudes. Citando Lemos & Carvalho, Seco afirma que:

Trata-se, por um lado, de melhorar substancialmente a qualidade dos recursos humanos ao serviço da educação e, por outro, de criar condições para a mobilização das energias criativas dos professores para as mudanças que uma educação de qualidade reclama (p. 83).

Santos (2008, p.50) cita ainda Jesus, que destaca a necessidade de adequação entre as metas e a viabilidade de alcance das mesmas, salientando que “a motivação do professor é fundamental para que possa superar as dificuldades com que se confronta e realizar-se profissionalmente, mas deve ser consoante com os resultados que efetivamente consegue alcançar”.

A partir dos referenciais dos capítulos anteriores, serão analisadas no capítulo seguinte, as opiniões das professoras e da equipe diretiva da EMEI Chapeuzinho Vermelho sobre o tema em questão.

## CAPÍTULO 4

### A MOTIVAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO NA EMEI CHAPEUZINHO VERMELHO EM ANÁLISE

A seguir, será caracterizada a escola onde atuam os docentes e a equipe diretiva, sujeitos da presente pesquisa, bem como serão descritos os procedimentos realizados na coleta das respectivas opiniões sobre o tema motivação.

#### 4.1 A EMEI Chapeuzinho Vermelho

A Escola Municipal de Educação Infantil Chapeuzinho Vermelho está localizada em um bairro próximo ao centro de Sapiranga. Fundada em 1988, atende atualmente a 356 crianças de 03 meses a 6 anos de idade, separadas por turma de acordo com a faixa etária:

<b>Turma</b>	<b>Faixa Etária</b>
Berçários A e B	03 a 11 meses
Maternais 1A e 1B	1 ano a 1 ano e 11 meses
Maternais 2A e 2B	2 anos a 2 anos e 11 meses
Maternais 3A, 3B e 3C	3 anos a 3 anos e 11 meses
Jardins A1e A2	4 – 5 anos
Jardins B1, B2 3 B3	5 - 6 anos

As turmas do Berçário ao Maternal permanecem na escola em tempo integral, das 6.30h às 18h. Possuem uma professora pela manhã e outra à tarde, bem como duas ou três auxiliares de turma, que se revezam ao longo do dia. Havendo uma criança com necessidades especiais, há, também, mais uma auxiliar.

Os alunos de Jardim ficam na escola durante meio período (6.30h às 12h ou 12.30h às 18h). São atendidos por uma professora e, em caso de necessidade, ou de haver uma criança de inclusão, recebem apoio de uma auxiliar de turma.

Assim está organizado o quadro de pessoal da escola:

<b>Nº de pessoas e cargo</b>	<b>Área de atuação</b>
02 Equipe Diretiva	- Direção - Coordenação
29 Professoras	- Sala de aula - Secretaria - Projetos
33 Funcionários	- Sala de aula - Lactário - Cozinha - Limpeza - Manutenção
10 Estagiárias	- Sala de aula

A equipe diretiva é nomeada pela Secretaria de Educação – SMED. Professoras e funcionários são concursados ou contratados temporariamente pela SMED e estagiárias são contratadas pelo Centro de Integração Empresa-Escola – CIEE.

Os seguintes projetos são desenvolvidos com as crianças: Coral, Educação Física, Hora Cívica e Bolsa Mágica. Uma sala de Atendimento Educacional Especializado- AEE está em vias de implementação.

O primeiro Projeto Político Pedagógico foi criado no ano de 2008 pela equipe diretiva. Revisto pela última vez em 2012 pela direção que atuava no período, não passou, ainda, por uma reflexão da comunidade escolar a seu respeito – exemplo que demonstra o grande distanciamento entre legislação, teoria e prática na educação brasileira. O PPP é uma importante ferramenta da gestão democrática, porque se constitui na identidade da escola, mas enfrenta sérias barreiras, entre elas, a falta de conhecimento para sua implantação e de condições para que os professores participem de sua elaboração como determina o artigo 13 da LDB - Lei 9394/96.

## **4.2 Os sujeitos da pesquisa**

Os sujeitos da pesquisa foram sete professoras e a equipe diretiva (coordenadora e diretora) da escola acima descrita. As professoras são todas concursadas, têm idade entre 27 e 36 anos. Cinco são formadas em Pedagogia, uma é formada em Educação Física, uma possui graduação não concluída em Educação Física, uma possui especialização em Gestão Escolar e duas em Psicopedagogia.

As professoras foram escolhidas em função do maior tempo de atuação na EMEI Chapeuzinho Vermelho e a equipe diretiva por estar em uma posição/função diferenciada em relação às primeiras, porém no mesmo contexto. Tanto a coordenadora, quanto a diretora iniciaram na escola em 2013.

## **4.3 A coleta dos dados**

Optou-se pela realização de entrevistas com questões abertas, semi-estruturadas, realizadas individualmente com cada um dos sujeitos descritos acima para coletar as opiniões dos mesmos sobre o tema motivação docente, objeto da presente pesquisa.

Primeiramente, em conversa informal, o pesquisador explicou sobre o presente estudo e solicitou a participação de cada um dos sujeitos. Depois, em horário preestabelecido e em sala reservada, o pesquisador encontrou-se com um participante por vez e leu as perguntas, uma a uma (Anexo 1), transcrevendo as respostas fornecidas. As pessoas entrevistadas não foram interrompidas e desde o início estavam cientes do tratamento que seria dado às respostas e do sigilo referente à identificação dos participantes. No término, cada entrevistado leu o que foi transcrito e, mediante concordância, assinou o Termo de Autorização, permitindo a interpretação dos dados. Todos demonstraram disponibilidade para participar.

## **4.4 Análise das respostas fornecidas pelos docentes**

Considerou-se a *análise de conteúdo* a forma mais adequada para analisar e interpretar as respostas fornecidas. Caregnato (2006, p. 683) cita a seguinte definição feita por Bardin a respeito:

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

Seguindo essa linha de pensamento, o conjunto de respostas foi dividido em categorias a partir das coincidências nele encontradas. Tais categorias são posteriormente analisadas à luz do referencial teórico e das próprias experiências vivenciadas nos anos de profissão.

A seguir, serão apresentadas as categorias obtidas a partir do corpus de respostas e a análise das mesmas.

#### 4.4.1. Alunos e equipe diretiva - fatores que motivam o trabalho docente na EMEI Chapeuzinho Vermelho

Os alunos e a equipe diretiva foram os fatores motivacionais da EMEI Chapeuzinho Vermelho mais apontados pelas professoras entrevistadas. Todas, exceto uma, consideraram as crianças uma importante fonte de motivação e também há unanimidade na aprovação do trabalho da nova equipe diretiva. Assim se manifesta uma professora entrevistada: “As crianças e o trabalho em equipe me deixam motivada”.

A motivação advinda dos próprios alunos, tanto para os docentes quanto para a equipe diretiva, pode ser relacionada às fontes motivacionais citadas por Santos (2008), como os motivos sociais, entre eles o relacionamento interpessoal e a missão social inerente à profissão docente. Foram citados a afetividade, a boa aceitação das atividades, a aprendizagem e os progressos que as crianças demonstram como aspectos que mais comovem e mobilizam.

A atual equipe diretiva, que iniciou seus trabalhos neste ano, posteriormente à idealização desta pesquisa, trouxe novos ares à escola – fato sentido no dia-a-dia e



comprovado nas entrevistas. A abertura para o diálogo, os elogios ao trabalho docente e o atendimento às solicitações são os fatores mais apontados como aspectos motivadores: “Aprecio a compreensão da direção sobre a realidade do dia-a-dia”, afirma uma professora. Tais atitudes estimulam nos docentes os impulsos motivacionais que, conforme Aguilar (1999, apud Kondo), são forças/características pessoais que influenciam o comportamento.

Essa postura da equipe diretiva ainda pode ser relacionada à construção de um ambiente agradável de atuação, em que prevalece a cortesia e a reciprocidade. Conforme encontramos no referencial teórico, segundo Aguilar (1999) e Kinpara (2000), o ambiente é também um dos fatores que desencadeiam motivação.

#### 4.4.2. Fatores que desmotivam o trabalho docente na EMEI Chapeuzinho Vermelho

A falta de valorização do professor, o elevado número de crianças em sala de aula, a estrutura física precária e o desinteresse das famílias pela educação dos filhos e pelo trabalho desenvolvido na escola são os fatores mais apontados como responsáveis pela desmotivação. Assim sintetiza uma das professoras: “Não temos horas de planejamento conforme previsto na legislação, as salas estão lotadas, os pais não se interessam pelo que desenvolvemos na escola e implicam-se por qualquer coisa...”. Dizem respeito às condições de trabalho, às políticas públicas e à atuação da sociedade em si. Não são queixas apenas dos professores da EMEI Chapeuzinho Vermelho, mas, como ilustrado por Santos (2008), fazem parte da realidade da maioria das escolas públicas brasileiras.

O baixo salário, embora citado por apenas uma entrevistada, é o principal reflexo da desvalorização da classe docente, o que provoca o deslocamento da maioria dos profissionais de uma escola para a outra, muitas vezes, nos três turnos. Isso afeta a qualidade do trabalho e, conseqüentemente, a auto-estima e a saúde física e psicológica do professor, contrapondo-se às necessidades humanas, como citado por Aguilar (1999), apud Kondo.

O elevado número de crianças em sala de aula e a estrutura física precária são aspectos que dificultam o trabalho, seja no que se refere às condições de oferecer uma atenção mais individualizada aos alunos, seja nas condições de

oferecer atividades diversificadas, em ambientes e com materiais variados, despertando constantemente a atenção e o interesse das crianças. Vivencia-se um tumulto quase constante que afeta negativamente o ambiente e, conseqüentemente, os que nele circulam. Considerando que a relação entre o ambiente e o indivíduo é bidirecional, como afirma Aguilar (1999), são imprescindíveis ações que afastem a tendência à produção de uma simbiose negativa, em que os profissionais deixam de agir em função das dificuldades e estas aumentam em função da desmotivação.

A falta de limites das crianças, embora essas tenham de 0 a 6 anos, foi outro fator apontado como desmotivador. Possui relação, como já mencionado, com o elevado número de alunos na sala e com a conseqüente dificuldade do professor em proporcionar atenção individualizada. Além disso, há outras questões sociais, como por exemplo o estilo de vida das famílias, assunto que aqui não cabe discutir, mas que, no entanto, é um fator agravante à desmotivação docente, pois segundo algumas entrevistadas, muitas famílias fogem ao seu compromisso de educar e de participar da vida escolar, porém fazem exigências descabidas aos professores em relação a seus filhos. Falta clareza sobre direitos e deveres de ambas as partes.

Já a equipe diretiva considerou fatores desmotivantes a falta de comunicação aberta por parte dos docentes e os comentários maldosos sobre a escola, que fluem com muita rapidez nas mídias sociais, entre a comunidade escolar.

#### 4.4.3 Desempenho e nível de satisfação pessoal dependem da motivação

Houve unanimidade nas respostas, inclusive da equipe diretiva, de que há relação direta entre motivação, desempenho e nível de satisfação pessoal. As entrevistadas disseram possuir mais criatividade e ânimo para realizar o trabalho quando estão motivadas, ao afirmarem: “Com motivação, o desempenho muda para melhor em todos os aspectos: relacionamento com as crianças, planejamento, criatividade”; “O trabalho sai de dentro das quatro paredes” – o que é fundamental para superar as dificuldades já mencionadas. Assim também o nível de satisfação pessoal cresce ao conseguirem um melhor desempenho – das sete professoras entrevistadas, quatro disseram-se plenamente satisfeitas com o próprio trabalho e três revelaram descontentamento. São sentimentos antagônicos, fundamentados em razões distintas. Enquanto a satisfação foi atribuída à natureza da profissão em si e

à troca afetiva com as crianças, o descontentamento se origina nas difíceis condições de trabalho.

A equipe diretiva mostrou-se consciente disso e afirma que se preocupa em despertar a motivação nos professores e funcionários: utiliza-se de elogios e conversas em particular; oferece atividades recreativas fora do ambiente escolar e participa ativamente dos eventos da escola, “colocando a mão na massa”. Tanto a diretora como a coordenadora consideram-se fontes de motivação, “ponto de referência” para o grupo. Consideram a equipe docente “boa”, pois sentiram-se bem acolhidas, mas já perceberam que há profissionais desmotivados. Disseram conseguir identificá-los facilmente: pelo convívio que estabelecem, pelos trabalhos que expõem, pelas atividades que propõem aos alunos, pelo semblante no dia-a-dia. A equipe diretiva julga a falta de comunicação aberta, a acomodação, a falta de amor e gosto pelo trabalho como atitudes que deixam a desejar.

O estabelecimento de metas possíveis de alcançar, a formação que visa ao desenvolvimento pessoal e interpessoal, bem como o trabalho voltado para a personalidade e as emoções do professor são citados por teóricos como aspectos que melhoram o desempenho docente. Tais atividades ainda não ocorrem na EMEI Chapeuzinho Vermelho, tampouco estão previstas de forma sistematizada pelas políticas públicas municipais.

Embora a relação que a motivação possui com o desempenho docente seja defendida por teóricos e facilmente comprovada na prática, essa questão ainda é, na rede de educação pública de Sapiranga, assunto de segundo plano, pontual, que fica na dependência exclusiva da equipe diretiva de cada escola. Tal fato é, sem dúvida, prejudicial para professores e alunos, pois assim como muitas coordenadoras e diretoras têm conhecimento da importância da motivação, a possuem e conseguem difundir-la, outras correm o risco de estarem desmotivadas e assim terem seu próprio desempenho afetado, prejudicando em cadeia, o restante da comunidade escolar.

#### 4.4.4 Cursos e pesquisas também são fontes de motivação

A formação continuada, tal como a participação em cursos e a realização de pesquisas sobre conteúdos de aula e sobre comportamento infantil foram apontadas como fatores que aumentam a motivação. Os preceitos teóricos atribuem grande importância a essas atividades e elas são, também, um componente dos planos de carreira para os profissionais do magistério. Trata-se de um aspecto motivador externo, mas que depende de um impulso interno do indivíduo – a vontade de realizar e de, na maioria das vezes, vencer barreiras de tempo ou de condições financeiras para fazer parte de um grupo de estudos. Sendo algo tão importante, vale questionar por que, embora prevista pelo Ministério da Educação – MEC, a formação continuada ainda é, na prática, algo tão oneroso aos professores, cuja maioria precisa realizá-la às pressas, individualmente, nos poucos intervalos que possui. Certamente, fazê-lo de forma sistemática, juntamente com os colegas de trabalho, em ambiente propício para a reflexão e discussão conjunta das questões vivenciadas onde atuam, traria resultados mais efetivos.

#### 4.4.5 Dedicção e estímulo – formas de contribuir para o desenvolvimento das crianças e de sentir realização pessoal

Novamente houve unanimidade nas respostas quanto à contribuição das professoras entrevistadas no desenvolvimento de seus alunos. Todas julgam contribuir para o crescimento social e intelectual deles, através da dedicação que possuem para com os mesmos e através dos estímulos que promovem ao pensamento e ao desenvolvimento da autonomia.

Essa contribuição que acreditam dar ao crescimento de seus alunos vem preencher a satisfação em doar-se, um exemplo de motivação interna, fundamentado em valores pessoais, como mencionado por Lima (s/d). Vale ressaltar que a troca afetiva com as crianças foi mencionada por todas as entrevistadas como aspecto motivador.

#### 4.4.6. A importância da motivação para o bom desempenho profissional

Todos os sujeitos da pesquisa demonstram consciência da importância da motivação para o trabalho e da relação que ela possui com o desempenho profissional. Há uma demanda motivacional por parte dos docentes, que a equipe diretiva consegue atender através de reconhecimento, elogios, conversas e prestatividade, pois está ciente de que possui importante papel nesse aspecto. Isso contribui para uma relação harmoniosa entre as partes, o que é, sem dúvida, saudável para a comunidade escolar. Também, os sintomas de desmotivação relatados pelas professoras entrevistadas são os mesmos identificados pela equipe diretiva, o que denota que ambas possuem pontos de vista e expectativas muito próximos.

Nos relatos sobre os fatores que desmotivam, encontramos opiniões diferenciadas entre docentes e direção. No entanto, situações que envolvem comunicação são mencionadas pelos dois lados: os docentes queixam-se da cobrança que recebem de determinadas famílias; diretora e coordenadora ficam aborrecidas com comentários depreciativos que as mesmas fazem sobre acontecimentos na escola: pequenos incidentes com as crianças, postura de alguns profissionais, alimentação etc. Tais descontentamentos remetem à complexidade dos ambientes escolares que, como já visto no referencial teórico e também pelos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, possuem enormes dificuldades e situações desafiadoras diárias. A comunicação é a ferramenta que traz tudo isso à tona e é, ao mesmo tempo, potencial solução.

Os docentes e a equipe diretiva da EMEI Chapeuzinho Vermelho possuem opiniões bastante semelhantes sobre a questão motivacional, o que facilita a sintonia entre ambos e, por si só, já é um fato motivador. Diretora e coordenadora motivam os docentes, que demonstram satisfação com o tipo de estímulos fornecidos e, conseqüentemente, apresentam um melhor desempenho profissional.

A seguir, a título de considerações finais, analisaremos esse aspecto à luz dos demais conteúdos abordados ao longo desse estudo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação para o trabalho, definida teoricamente como um aspecto interno que move o indivíduo para a ação, mas que recebe as mais diversas influências internas e externas é um tema considerado de grande importância por teóricos e profissionais - no caso em estudo, docentes da EMEI Chapeuzinho Vermelho. O estudo de caso com professores e equipe diretiva da referida escola de educação infantil comprovou a concepção teórica: tanto valores pessoais, como a afetividade e o prazer em contribuir para o desenvolvimento das crianças, quanto características do ambiente de atuação, por exemplo o clima de trabalho originado pelas atitudes da direção e outros fatores externos, como cursos, são considerados aspectos motivacionais pelos sujeitos da pesquisa. A importância do tema em questão reside no fato de estar diretamente relacionado ao desempenho profissional que, segundo os entrevistados, melhora proporcionalmente à motivação que se tem.

O estudo da trajetória da educação infantil brasileira mostrou que essa etapa do ensino vem sofrendo significativas melhorias em vários aspectos, desde a concepção norteadora dos trabalhos desenvolvidos até a forma de organização institucional e a qualificação de seus profissionais, pois atualmente compreende a formação integral da criança. Referências teóricas e depoimentos dos docentes entrevistados convergem, no entanto, de que, como nas outras etapas do sistema público de ensino, há ainda muitas dificuldades a superar e são inúmeros os desafios que põem à prova a motivação dos professores.

A gestão democrática, em que a comunidade escolar participa efetivamente das decisões e implica-se responsabilmente em tudo o que acontece na escola, é tida por legisladores e por especialistas em educação como a opção mais eficiente para enfrentar as demandas pedagógicas da atualidade. Curioso é que, embora prevista há 25 anos pela Constituição Federal, ainda não é praticada na EMEI Chapeuzinho Vermelho: embora haja um conselho escolar com representantes dos variados segmentos da comunidade, esses atuam de forma meramente figurativa, sem realizar consulta ao restante do grupo sobre necessidades ou decisões importantes; assim também o Projeto Político Pedagógico permanece engavetado, desconhecido pela maioria dos professores e funcionários. Enfim, desde a escolha

da equipe diretiva, que é determinada pela Secretaria de Educação, até a forma de conduzir a mais elementar atividade passa por decisões em que prevalece a hierarquia de poder e não decisões coletivas.

Essa forma de conduzir o espaço escolar, dissonante dos preceitos legais e das recentes concepções teóricas sobre o assunto, em nenhum momento foi mencionada pelos sujeitos da pesquisa, apesar de a maioria ser formada em Pedagogia e alguns possuem, inclusive, especialização em Gestão Escolar/Educacional. Os docentes demonstraram-se fortemente influenciáveis pelas atitudes da equipe diretiva, mas desinformados sobre uma forma potencialmente mais rica e eficiente, em todos os sentidos, de construir o espaço escolar e de conviver nele – a gestão democrática, em que todos participam e se comprometem com o que ali acontece. Esse modelo de gestão, ao pressupor o comprometimento e a participação da comunidade escolar, está em consonância com as teorias motivacionais de Herzberg e McGregor, citados por Nobre, que consideram tais fatores fontes de motivação.

A pesquisa de campo mostrou que há uma relação evidente entre as atitudes da equipe diretiva e a motivação dos docentes para o trabalho. Essa influência também é mencionada por teóricos, como por exemplo, Aguillar (1999), quando defende a importância de os administradores conhecerem as forças motivacionais dos empregados para lidar com cada um de forma mais particular.

Os incentivos motivacionais proporcionados pela direção da EMEI Chapeuzinho Vermelho correspondem às expectativas dos docentes, que dizem estar satisfeitos com os elogios, o reconhecimento e o atendimento das necessidades pontuais. Relacionando tal constatação ao que diz Kondo (apud Aguillar, 1999) sobre impulsos motivacionais, pode-se dizer que *afiliação* e *competência* são os impulsos mais trabalhados/despertados na referida escola. Afiliação no que diz respeito à melhora de desempenho devido aos elogios e à amizade, e competência relacionando-se à satisfação pelo contato afetivo com as crianças.

Relatos sobre aspectos que desmotivam, como os descontentamentos relativos à comunicação, as dificuldades de relacionamento com as famílias e os problemas de infraestrutura, no entanto, dão indícios de que o ambiente escolar possui outras demandas que, para serem resolvidas, necessitam de novas e variadas fontes motivacionais.

Kondo menciona ainda *poder e realização*, impulsos que geram formas de ação diferenciadas. Na variedade de atores pertencentes à comunidade escolar, certamente muitas pessoas corresponderiam aos mesmos e poderiam trazer significativas contribuições para a resolução dos problemas. A gestão democrática, ao contemplar o envolvimento e a participação de todos, oferece condições de suscitar os variados impulsos motivacionais presentes nos grupos.

Assim, o presente estudo de caso ratifica o quão importante é a forma de gestão do ambiente educacional, pois se há vínculo dela com a motivação docente para o trabalho, conseqüentemente, há também com a qualidade da educação. A relação que Libâneo estabelece entre o caráter pedagógico da forma de organização da escola com aspectos mais amplos como a transformação ou a conservação da sociedade, é facilmente verificável na EMEI Chapeuzinho Vermelho: apesar da amizade que há entre docentes e equipe diretiva, é visível que a gestão hierárquica ali praticada limita, inclusive, a percepção dos que lá atuam. Os problemas são muito comentados por todos nos bastidores, porém, nenhum dos entrevistados mencionou a própria falta de participação e contribuição na resolução dos mesmos. Os docentes contentam-se com o reconhecimento e os elogios que recebem, aceitando com contrariedade condições impostas, sem se dar conta de que podem ser agentes de transformação e melhorias. Como formarão alunos pensantes e socialmente engajados tendo essa passividade ou percepção tão reduzida sobre si mesmos?

Enfim, se a educação infantil é vista por todos como um período/espço que ultrapassa o cuidar, tendo como finalidade também o educar e a formação integral da criança, os gestores escolares - direção e professores - têm o compromisso, sim, de resolver contradições entre a legislação/teoria e a prática, que impedem a qualidade. Motivar cada professor a tornar-se um gestor de sua própria prática e também do ambiente onde atua é, até o momento, um caminho apontado como viável e profícuo para vencer o universo de dificuldades e atingir o objetivo maior da educação – produzir uma sociedade mais justa, digna e feliz.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILAR, Marcelo Antônio. **Motivação humana nas organizações: análise crítica do comportamento humano no contexto das teorias e técnicas motivacionais aplicadas em organizações**. Dissertação (Mestrado em Qualidade). Instituto de Matemática Estatística e Computação Científica. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/code=000176182>>. Acesso em 07 junho de 2013.

ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe; SÁ-SILVA, Jackson Ronie. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. [S.l.], n.1, jul. 2009.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 06 junho 2013.

\_\_\_\_\_. Lei 12.796, 04 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 04 de abril de 2013. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm)>. Acesso em 30 de junho de 2013.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v.15, n.4, p. 679-684, out./dez. 2006.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Repensando e resignificando a gestão democrática da educação na “cultura globalizada”. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1227-1249, set./dez. 2004. Disponível em: <Erro! A referência de hiperlink não é válida. Acesso em: 09 de junho de 2013.

HEIDRICH, Gustavo. **Educação Infantil no Brasil: cem anos de espera**. São Paulo, SP, 2010. Disponível em:

< <http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/educacao-infantil-no-brasil/>> Acesso em: 09 de junho de 2013.

KINPARA, Minoru Martins. **Motivação humana: motivos envolvidos no processo educacional na UFAC**. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/code=vtls000215228/>>. Acesso em: 18 de junho de 2013.

KUHLMANN Jr., Moysés. Histórias da Educação Infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, mai./jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <[www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14\\_03\\_moyses\\_kuhlmann\\_jr.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14_03_moyses_kuhlmann_jr.pdf)> Acesso em: 12 de junho de 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola. **Organização e Gestão da Escola - teoria e prática**. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, Nancy Nonato de. **Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende: significados da docência em educação infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização**. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/trabalho\\_gt07.htm](http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/trabalho_gt07.htm)>. Acesso em: 04 jan. 2013.

**LOPES, Amélia. Motivação e Mal-Estar Docente**. In: Os professores: identidades (re)construídas. 2004. Disponível em: <<http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/54092>>. Acesso em: 03 jan. 2013.

LÜCK, Heloisa. Apresentação. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. 2000.

\_\_\_\_\_. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. 2000.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584. Acesso em: ago. 2013.

NOBRE, Thalita Lacerda. **Motivação: os desafios da gestão de recursos humanos na atualidade**. 1ª ed. Curitiba: Juruá, 2010.

OLIVEIRA, Ana Rita Ferreira de. **A gestão de recursos humanos docentes na administração e gestão educacional: marketing interno como modelo de abordagem**. 159 f. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão Educacional). Universidade Aberta, 2007, Lisboa, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.2/659>> . Acesso em: 03 jan. 2013.

PAZETO, Antonio Elizio. Participação: exigências para a qualificação do gestor e processo permanente de atualização. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. 2000.

SANTOS, Bettina Steren dos; ANTUNES, Denise Dalpiaz; BERNARDI, Jussara. O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais. **Educação**, Porto Alegre,

v. 31, n. 1, p. 46-53, jan./abr. 2008. Disponível em:  
<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2757/2104>>.  
Acesso em: 19 jan. 2013.

SECO, Graça Maria dos Santos Batista. A satisfação dos professores: algumas implicações práticas para os modelos de desenvolvimento profissional docente. . **Educação e Comunicação**, Leiria, nº 8, p. 73-91, jan.2005. Disponível em:  
<<http://hdl.handle.net/10400.8/84> >. Acesso em: 01 jan. 2013.

**Anexo A – Entrevista realizada com docentes da  
EMEI Chapeuzinho Vermelho**

- 1) ..... Que aspectos/fatores do seu trabalho na EMEI Chapeuzinho Vermelho a deixam motivada?
- 2) ..... Que aspectos aspectos/fatores do seu trabalho na EMEI Chapeuzinho Vermelho a deixam desmotivada?
- 3) ..... Como é seu desempenho quando se sente motivada?
- 4) ..... Como é seu desempenho quando se sente desmotivada?
- 5) ..... Você busca motivação? Como?
- 6) ..... Os alunos são fonte de motivação? Que atitudes dos alunos a motivam, e quais a desmotivam?
- 7) No caso de se sentir desmotivada, que atitudes você toma para buscar alternativas junto aos alunos?
- 8) Quais as ações mais importantes que você cria para obter resultados mais satisfatórios junto aos alunos?
- 9) Você recebe incentivos da equipe diretiva da escola para o desenvolvimento de seu trabalho?
- 10) Em caso positivo, cite as situações que a administração da escola proporciona que a incentivam no trabalho? Ou o contrário?

11) Qual o seu nível de satisfação pessoal com o trabalho que desempenha com as crianças? Como você acha que contribui para o crescimento intelectual e social das crianças?

**Anexo B – Entrevista realizada com a equipe diretiva da  
EMEI Chapeuzinho Vermelho**

- 1) ..... Que aspectos/fatores do seu trabalho na EMEI Chapeuzinho Vermelho a deixam motivada?
- 2) ..... Que aspectos aspectos/fatores do seu trabalho na EMEI Chapeuzinho Vermelho a deixam desmotivada?
- 3) ..... Como é seu desempenho quando se sente motivada?
- 4) ..... Como é seu desempenho quando se sente desmotivada?
- 5) Você considera a motivação importante para o desenvolvimento do trabalho docente?
- 6) Consegue identificar professores motivados ou desmotivados? Como?
- 7) Que medidas toma para motivar os professores para desempenhar um bom trabalho?
- 8) Qual o nível de satisfação da escola com as ações dos professores?
- 9) Que tipo de atitudes dos professore deixam a desejar?

10) Os alunos são fonte de motivação?