



Jacqueline Silva Facco

**A motivação como estratégia para  
reduzir o índice de retenção no  
Ensino Profissional: um estudo de  
caso**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de  
MESTRE

Orientação

*Prof. Doutor* José Alberto Lencastre

**MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS  
ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO –  
ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DE  
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS**

Jacqueline Silva Facco

A motivação como estratégia para  
reduzir o índice de retenção no Ensino  
Profissional: um estudo de caso

— MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM  
EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS  
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

maio 2018



## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, primeiramente, porque sem Ele eu jamais teria conseguido vencer mais essa etapa de minha vida. Etapa essa muito desejada academicamente e profissionalmente, porque enriquece-me enquanto profissional e contribui com as atividades desenvolvidas no trabalho.

Ao meu esposo e a minha mãe, que sempre me incentivaram e não me deixaram desistir. O mestrado foi uma superação em todos os sentidos.

Ao meu filho, que me permitiu realizar a pesquisa, apesar de querer ficar pertinho sempre, porque sentia a importância desse percurso formativo em minha vida e para o seu próprio futuro.

Ao professor Me. Mauro Marques Machado, por apresentar-me o Programa de Mestrado e por seu apoio incondicional no decurso desse.

Ao meu orientador, Dr. José Alberto Lescastre, por sua paciência, atenção, dedicação e “motivação”. Sem essa pessoa, tão vocacionada para a docência, eu não teria forças para tornar realidade esse desejo de ser “Mestre”.

Aos meus colegas de turma, pela troca de conhecimentos e experiências, que muito enriqueceram minha vida acadêmica e profissional. A colaboração e o altruísmo são marcas que ficaram.

E, aos meus colegas de trabalho, por incentivarem-me e pelo apoio dado ao longo desse percurso, quer seja em discussões sobre a temática, quer seja com orientações daqueles que já passaram por etapa.



## RESUMO

Esta dissertação objetivou analisar o caso do PARE - Programa de Acompanhamento do Rendimento Estudantil -, em 2016, numa turma do *Campus* Campos Guarus do Instituto Federal Fluminense-RJ. A pesquisa discute a intervenção pedagógica para o estudo em suas variáveis segundo Zabala (2002), e partiu do objetivo de estudar a estratégia de motivação que potencializou a promoção dos estudantes do 1º ano de uma turma do Curso Técnico em Eletrônica, em 2016. A metodologia segue uma abordagem qualitativa, num design de estudo de caso. O estudo envolveu inquéritos por entrevista coletiva, tipo grupo focal, com os estudantes e inquéritos por entrevista individual com os professores e gestores, analisadas por meio de análise de conteúdo. Constatou-se que a redução do índice de reprovação caiu consideravelmente por meio da intervenção pedagógica e ficou demonstrada a importância da participação efetiva e do comprometimento com os processos de ensino e de aprendizagem de todos os atores envolvidos.

Concluiu-se que a intervenção obteve sucesso pela implicação de todos os atores - gestores, professores e estudantes - no programa em torno da motivação como estratégia de promoção, e recomenda-se a ampliação a situações congêneres.

**PALAVRAS-CHAVE:** Intervenção Pedagógica; Variáveis da intervenção pedagógica; Motivação como estratégia.



## **ABSTRACT**

This dissertation aimed at analyzing the case of PARE - Programa de Acompanhamento do Rendimento Estudantil (Student Achievement Monitoring Program) in 2016 in a class of Campus Campos Guarus at Fluminense Federal Institute (IFF). The research discusses the pedagogical intervention for the study in its variables according to Zabala (2002) and started from the objective of studying the motivation strategy that potentialized the promotion of a 1st year students from Electronics Technical Course in 2016. The methodology follows a qualitative approach in a case study design. The study involved interviews by collective interview, like a focal group, with students and individual interview surveys with teachers and managers, analyzed through content analysis. It was observed that the reduction of failure rate decreased considerably through the pedagogical intervention and it was demonstrated the importance of effective participation and commitment to the teaching and learning processes of all the involved actors. It was concluded that the intervention was successful by the actors' implication - managers, teachers and students - in the program around motivation as a promotion strategy, and it is recommended to expand to similar situations.

**KEYWORDS:** Pedagogical Intervention; Pedagogical intervention Variables; Motivation as a strategy



## **ÍNDICE**

ÍNDICE DE ABREVIATURAS	xi
ÍNDICE DE TABELAS	xiii
ÍNDICE DE QUADROS	xv
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xvii
ÍNDICE DE FIGURAS	xix
<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	1
1.2. IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA	3
1.3. OBJETIVO GERAL	5
1.4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	5
1.5. RELEVÂNCIA DO ESTUDO	6
1.6. ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	8
<b>2. REVISÃO DE LITERATURA</b>	<b>9</b>
2.1. MOTIVAÇÃO PARA ESTUDAR	9
2.2. O PAPEL DO PROFESSOR E DA GESTÃO NA MOTIVAÇÃO PARA ESTUDAR	15
2.3. MOTIVAÇÃO PARA ESTUDAR COMO ESTRATÉGIA PARA PROMOVER A APROVAÇÃO	22
<b>3. METODOLOGIA</b>	<b>27</b>
3.1. OPÇÃO METODOLÓGICA	27
3.2. DESCRIÇÃO DO ESTUDO	29
3.3. PARTICIPANTES	31
3.4. MÉTODO E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS	33
3.4.1. Grupo focal aos estudantes	33
3.4.2. Entrevista	35
3.5. MÉTODO E TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS	37
3.6. CALENDÁRIO DE ATIVIDADES	41
3.7. CONFIABILIDADE E VALIDADE	42
<b>4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS</b>	<b>45</b>
4.1. A CARACTERIZAÇÃO DA MOTIVAÇÃO DOS ATORES DA	46

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	
4.1.1. Os estudantes	47
4.1.2. Os professores	52
4.1.3. Os Gestores	67
4.2. ANÁLISE DAS VARIÁVEIS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	76
4.2.1. As Categorias	77
<b>5. CONCLUSÕES</b>	99
5.1. CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
5.2. LIMITAÇÕES DO ESTUDO	107
5.3. SUGESTÃO PARA TRABALHO FUTURO	108
<b>6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	109
<b>7. APÊNDICES</b>	121
7.1. INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS: ENTREVISTA EM GRUPO	121
7.2. INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS: ENTREVISTA COM OS PROFESSORES	123
7.3. INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS: ENTREVISTA COM OS GESTORES	125

## **ÍNDICE DE ABREVIATURAS**

CAE – Coordenação de Assistência Estudantil	4
CCG – <i>Campus</i> Campos Guarus	3
CR – Coeficiente de Rendimento	4
CEB – Câmara de Educação Básica	1
CNE – Câmara Nacional de Educação	1
GT – Grupo de Trabalho	2
IFs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	1
IFF – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense	3
MEC – Ministério da Educação	1
MS1 – Média Semestral 1	4
MS2 – Média Semestral 2	4
NF – Nota Final	4
PARE – Programa de Acompanhamento do Rendimento Estudantil	3
PPC – Projeto Pedagógico de Curso	77
RS1 – Recuperação Semestral 1	3
SETEC – Secretaria de Educação Técnica e Tecnológica	2
TCU – Tribunal de Contas da União	2



## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Situação dos estudantes da turma 1B do Curso Técnico em Eletrônica, ao longo do ano letivo 2016	4
Tabela 2: Escolha do <i>campus</i> pelos estudantes	47
Tabela 3: Expectativa inicial dos estudantes com relação ao <i>campus</i>	48
Tabela 4: Motivo que levou o estudante a escolher o curso	48
Tabela 5: Fatores que promovem a aprendizagem na ótica dos estudantes	50
Tabela 6: Fatores que dificultam a aprendizagem de acordo com os estudantes	51
Tabela 7: Motivos da escolha profissional pelos professores	52
Tabela 8: Autoimagem dos docentes	54
Tabela 9: Elementos que contribuem com a prática docente (continua)	56
Tabela 9: Elementos que contribuem com a prática docente (continuação)	57
Tabela 10: Elementos que dificultam a prática docente	58
Tabela 11: Pontos positivos do <i>campus</i> de acordo com os docentes	60
Tabela 12: Pontos que precisam ser melhorados no <i>campus</i> de acordo com os docentes	62
Tabela 13: Natureza das temáticas abordadas nas reuniões pedagógicas	63
Tabela 14: Resultados da Intervenção Pedagógica na visão docente	64
Tabela 15: Estratégias intervencionistas utilizadas pelos gestores para melhorar os resultados avaliativos	64
Tabela 16: Estratégias intervencionistas utilizadas pelos professores para melhorar os resultados acadêmicos dos estudantes	66
Tabela 17: Contribuições dos gestores para a prática pedagógica docente	80
Tabela 18: Caracterização da turma pelos docentes	82
Tabela 19: Disciplina que os estudantes mais gostam	84
Tabela 20: Estratégias utilizadas pelos estudantes para melhorar os resultados acadêmicos	86
Tabela 21: O que é Intervenção Pedagógica na ótica dos estudantes	87
Tabela 22: Recursos didáticos utilizados pelo professor	89
Tabela 23: Recursos didáticos apontados pelos estudantes	89
Tabela 24: Espaço escolar	90
Tabela 25: Organização dos conteúdos	91
Tabela 26: A forma utilizada pelo professor para garantir que os resultados avaliativos reflitam a nota obtida	95



## **ÍNDICE DE QUADROS**

Quadro 1: Síntese dos Instrumentos de coleta de dados	40
Quadro 2: Calendário	41



## **ÍNDICE DE GRÁFICOS**

Gráfico 1: Dificuldades para a realização de um bom trabalho docente no <i>campus</i> (Síntese dos responsáveis)	59
Gráfico 2: Pontos positivos do <i>campus</i> (Síntese dos responsáveis pelos fatores positivos)	61
Gráfico 3: Preocupação do professor no aprendizado em refletir a nota obtida na avaliação	96



## **ÍNDICE DE FIGURAS**

1: Variáveis de Zabala na Intervenção Pedagógica

45



# 1. INTRODUÇÃO

## 1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

A Educação Profissional, como modalidade à parte da Educação Básica do Ensino Médio, revela um dualismo presente entre formação geral e formação técnica no Brasil. O Parecer CNE/CEB Nº 11/12 assim ratifica:

[...] propiciar aos trabalhadores o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências que os habilitem efetivamente para analisar, questionar e entender os fatos do dia a dia com mais propriedade, dotando-os, também, de capacidade investigativa diante da vida, de forma mais criativa e crítica, tornando-os mais aptos para identificar necessidades e oportunidades de melhorias para si, suas famílias e a sociedade na qual vivem e atuam como cidadãos. (BRASIL, 2012, p. 8-9)

Nessa perspectiva, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs, foram criados em 2008 pela Lei Nº 11.892 para promover uma educação profissional técnica de nível médio, com formação integral, prioritariamente, que superasse a dicotomia imposta pela divisão social do trabalho que separou, ao longo dos séculos, quem executa e aquele que pensa, planeja e verifica a qualidade dos produtos ou serviços. Assim, os Institutos Federais agrupam educação superior, básica e profissional. Instituições pluricurriculares e *multicampi*, conjuga conhecimento técnicos e tecnológicos com práticas pedagógicas (BRASIL, 2008).

Autarquias federais vinculadas ao MEC atuam com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-científica e disciplinar. Suas finalidades, tendo como norte promover a integração e a verticalização na sequência formativa do estudantes, da educação básica à superior, são: a oferta de educação profissional e tecnológica em todos os níveis e

modalidades com ênfase nas necessidades de desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional e suas demandas sociais.

A expansão da Rede Federal de ensino fez com que a mesma apresentasse os rendimentos educacionais e a efetividade ao Tribunal de Contas da União (TCU<sup>1</sup>), gerando o Acórdão Nº 506/2013 TCU-Plenário, que apontou a necessidade de um plano de tratamento à evasão e à repetência.

A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC<sup>2</sup>), por sua vez, criou o Grupo de Trabalho (GT) “Evasão e Retenção na Rede Federal”, com representantes da SETEC e da Rede, que aprofundaram o tema e encaminharam referências a serem seguidas pelos Institutos e seus respectivos *campi*, orientando para a construção de um Plano Estratégico para Permanência e Êxito dos Estudantes com adoção de ações administrativas e pedagógicas.

Assim sendo, a intervenção pedagógica nos IFs têm a intenção de criar condições favoráveis para a aprendizagem, em busca de eliminar as falhas (CORTELA, 2002), evitar o fracasso do estudante, e possibilitar o sucesso por estratégias diferenciadas que atinjam a cada um e o motive para a permanência na escola e avanço formativo, num contexto de relações favoráveis entre estudantes e professores no ambiente escolar, objetiva sanar problemas que afetam os estudantes na construção do conhecimento, contribuindo para sua trajetória estudantil.

---

<sup>1</sup> O Tribunal de Contas da União (TCU) é instituição brasileira prevista na Constituição Federal para exercer a fiscalização contábil, financeira, orçamentária, operacional e patrimonial da União e das entidades da administração direta e administração indireta, quanto à legalidade, à legitimidade e à economicidade e a fiscalização da aplicação das subvenções e da renúncia de receitas. Auxilia o Congresso Nacional no planejamento fiscal e orçamentário anual.

<sup>2</sup> SETEC – Secretaria de Educação Técnica e Tecnológica, órgão do Ministério da Educação

## 1.2. IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

A problemática que motivou a realização da pesquisa foi o resultado do desempenho acadêmico dos vinte e oito estudantes do 1º ano B do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Eletrônica do Instituto Federal Fluminense - IFF, *Campus* Campos Guarus - CCG, no letivo de 2016.

Como parte do IFF, o *Campus* Campos Guarus é vocacionado para contribuir com o entorno, seu desenvolvimento socioeconômico e democratização do conhecimento com população local. Também desenvolve o seu PARE - Programa de Acompanhamento do Rendimento Estudantil - que, ao encontro das exigências, busca reduzir os índices de evasão e retenção nos cursos ofertados com ações junto às turmas a partir do acompanhamento constante e, dentro desse plano, realizou um projeto de motivação dos estudantes.

A turma 1B chamou a atenção de um membro do Grupo de Trabalho de Intervenção Pedagógica e Práticas Inovadoras, que acompanha a realização do PARE, em função do baixo rendimento acadêmico durante o primeiro semestre letivo de 2016, em que havia uma expectativa do índice de retenção ser de 100%, índice este, anterior a recuperação semestral 1 (RS1) e em mais de 60% após a RS1.

Tabela 1: Situação dos estudantes da turma 1B do Curso Técnico em Eletrônica, ao longo do ano letivo 2016

Resultados avaliativos	Aprovado		Aprovado com dependência		Reprovado	
	n	%	n	%	n	%
<b>1º bimestre</b>	0	0%	1	3,6%	27	96,4%
<b>2º bimestre</b>	0	0%	4	14,4%	24	85,6%
<b>MS1</b>	11	39,2%	4	14,4%	13	46,4%
<b>3º bimestre</b>	2	7,2%	5	21,4%	20	71,4%
<b>4º bimestre</b>	1	3,6%	9	32,1%	18	64,3%
<b>MS2</b>	6	21,4%	10	35,7%	12	42,9%
<b>NF</b>	17	60,7%	4	14,3%	7	25%

O rendimento acadêmico insatisfatório desses estudantes preocupou não só o membro do grupo de trabalho, que trabalha na Coordenação de Assistência Estudantil (CAE), como também a Diretora de Ensino e o Coordenador do Curso.

Diante disso, disseminou-se discussão entre os profissionais da educação no sentido de compreender o problema e tentar melhorar o coeficiente de rendimento (CR) estudantil e valorizar a motivação para o estudo nesse grupo, tendo em vista que apresentavam a definição de “alunos desmotivados” (BZUNECK, 2009, p. 11-12), com baixo envolvimento nas tarefas escolares, pouca aplicação de esforço no processo de aprender ou persistência, fazendo apenas o mínimo ou desistindo facilmente das tarefas mais exigentes e desinteresse pelos conhecimentos profissionais e acadêmicos; ou seja, é o aluno que não investe seus recursos pessoais na tarefa.

Foi assim desenhada uma intervenção pedagógica centrada na motivação para o estudo, que envolveu os próprios estudantes na preocupação com seu rendimento acadêmico, no sentido de alterar os

resultados acadêmicos não satisfatórios, que indicavam risco de retenção no 1º ano do Curso Técnico em Eletrônica do IFF - CCG.

A intervenção pedagógica resultou em êxito dos estudantes, que recuperaram o rendimento a partir do investimento motivacional.

Devido ao sucesso da intervenção pedagógica desenhada, este estudo pretendeu analisar o caso do PARE do *campus* pesquisado como projeto efetivado de melhoria educacional, que resultou na facilitação do relacionamento pedagógico com as tarefas e entre os intervenientes principais, estudantes e professores, na medida em que as “[...]relações que se produzem na aula entre professor e alunos ou alunos e alunos, afeta o grau de comunicação e os vínculos afetivos que se estabelecem e que dão lugar a um determinado clima de convivência ”, (ZABALA, 2002, p. 20). Esse clima de convivência, por sua vez, propicia a motivação, que segundo Bzuneck (2009, p. 28) “em qualquer situação, a motivação do aluno, esbarra na motivação de seus professores”.

### 1.3. OBJETIVO GERAL

Foi com base nesta problemática que nos propoemos **estudar a estratégia de motivação para o estudo** na intervenção pedagógica aos estudantes do 1º ano, turma 1B, do Curso Técnico em Eletrônica.

### 1.4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Estabeleceu-se os seguintes objetivos específicos:

1. Conhecer a estratégia de motivação para o estudo desenhada para resolver o problema.
2. Analisar os índices de rendimento acadêmico dos estudantes após a intervenção pedagógica.
3. Conhecer as perspectivas dos atores sobre este problema.

## 1.5. RELEVÂNCIA DO ESTUDO

Estudar boas práticas que possam ampliar o sucesso acadêmico pode representar uma escolha temática ao encontro da disseminação de experiências exitosas identificáveis no âmbito das Instituições da Rede Federal de Ensino.

A gestão do *campus* assumiu como uma prática a motivação, como preconiza Knüppe (2006), motivação é uma tarefa muito importantes para a escola lidar, na medida em que a desmotivação pode dificultar o aprender e, por isso motivar deve conduzir as relações de aprendizagem, porque ela é entendida como a energia propulsora para o aprender, como Avelar (2015) complementa:

[...] a motivação é fundamental no processo ensino aprendizagem. Sem motivação não há nem ensino e nem aprendizagem, pois o aluno que está motivado tem energia suficiente para novas aprendizagens se tornando protagonista de sua aprendizagem e o professor motivado consegue envolver o aluno neste processo. (p. 75)

Os gestores reconhecem que “a motivação é uma condição prévia da aprendizagem [...] requisito, ou seja, sem motivação não existe aprendizagem” (POZO, 2002, p. 146). Por isso, fazia-se urgente uma intervenção pedagógica que trouxesse resultados motivacionais para os alunos e que se fundamentasse em levá-los a:

[...]envolver-se ativamente nas tarefas pertinentes ao processo de aprendizagem, o que implica em ele ter escolhido esse curso de ação, entre outros possíveis e ao seu alcance. Tal envolvimento consiste na aplicação de esforço no processo de aprender e com a persistência exigida para cada tarefa. Como consequência, denomina-se desmotivado (e este é um conceito puramente descritivo) o aluno que não investir seus recursos pessoais, ou seja, que não aplicar esforço, fazendo apenas o mínimo, ou se desistir facilmente quando as tarefas lhe parecerem um pouco mais exigentes. (BZUNECK, 2009, p.11).

De posse desse conceito, a importância de fazer interagir as dimensões cognitiva e afetiva despontou como possibilidade de “[...] afetar tanto os novos aprendizados quanto a performance de habilidades, estratégias e comportamentos previamente aprendidos”, (LEÃO, 2011, p.119), para a aprendizagem profissional sobre a qual o *campus* atua.

O foco na motivação, em nenhum momento, afastou o *campus* que o adotou como centro do PARE das amplas questões como para que educar?; para que ensinar? Todo o processo foi permeado pela reflexão dos agentes que se perguntaram o sentido de suas práticas, numa análise permanente “do que fazemos, de nossa prática e do contraste com outras práticas” (ZABALA, 2002, p. 13) porque:

A boa prática, aquela que permite avançar para estágios cada vez mais elevados no desenvolvimento profissional, é a prática reflexiva. Quer dizer, necessita-se voltar atrás, revisar o que se fez, analisar os pontos fortes e fracos de nosso exercício profissional e progredir baseando-nos em reajustes permanentes. Sem olhar para trás, é impossível seguir em frente (ZABALZA, 2004, p.137).

Vale lembrar que esse sucesso acadêmico é importante para o *campus* cumprir o objetivo do PARE, mas não representa apenas uma meta estanque, imediatista como descreve Candau (2005), por isso, o IFF - CCG

entrevista na relação por meio de uma ação de motivação planejada, envolvendo a todos os atores, desde o planejamento até a avaliação.

## 1.6. ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Inicialmente, apresenta-se o contexto da pesquisa, o problema, o objeto e os objetivos específicos da investigação, destacando a relevância da pesquisa realizada.

Para situar o objeto, foi feito, num segundo momento, a revisão da literatura. Foram levantados trabalhos acadêmicos que discutem a motivação para estudar como estratégia de intervenção pedagógica, em suas relações entre motivação para estudar e evitar a retenção no Ensino Médio Profissional, especialmente no ano inicial do curso.

Na sequência, apresenta-se a metodologia utilizada para o estudo, detalhando a opção metodológica, sua realização e sujeitos participantes. Os métodos de coleta e análise de dados foram descritos, apontando sua fidelidade e validade.

Os dados e sua análise foram apresentados e fundamentam as conclusões, nas quais teceram-se considerações finais e se apontam-se possibilidades de aprofundamento a partir da identificação das limitações do estudo.

Ao final, foram apresentadas as referências bibliográficas que foram explicitadas ao longo da dissertação em torno do referencial de aprendizagem e intervenção pedagógica de Zabala (2002).

## **2. REVISÃO DE LITERATURA**

Numa primeira parte, destaca-se pesquisas que têm, desde os anos 80, demonstrando a motivação para estudar como elemento fundamental da aprendizagem em vários cenários, valorizando o estudante como centro do aprender. Posteriormente, estabelece-se uma revisão do que se tem escrito, sobre o papel do professor e da gestão na motivação para o estudo, estratégia utilizada no caso que ora se pesquisa. Finalmente, levantam-se trabalhos que discutem as relações entre motivação para estudar e retenção, especialmente no Ensino Profissional.

### **2.1. MOTIVAÇÃO PARA ESTUDAR**

Ao considerar a importância de um paradigma construtivista que supere o tradicionalismo presente na escola, Leão (2011) destacou, em seu artigo, o quanto autores dessa escola teórica, preocuparam-se com a motivação como fator dinâmico do desenvolvimento mental, motor da capacidade de pensar e aprender na interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais. Essa preocupação foi motriz no caso em estudo, no qual tanto os gestores quanto os professores identificaram motivar os estudantes como chave para a sua adaptação escolar no Ensino Profissional Técnico, que apresentava um quadro inicial de repetência e evasão.

A tese de Bolfer, apresentada em 2008 para a Universidade de Piracicaba, em São Paulo, Brasil, estudou um cenário de formação de professores em uma universidade e revelou que conceber os estudantes como ativos, envolvendo-os com os objetos de conhecimento amplia a possibilidade de integrar o novo ao já conhecido, indicando que, como no presente estudo, uma intervenção pedagógica centrada no fortalecimento de relações entre os professores e os estudantes em torno da motivação

para estudar pode tornar-se um “[...] processo dirigido a superar desafios, desafios que possam ser enfrentados e que façam avançar um pouco mais além do ponto de partida” (ZABALA, 2002, p. 38).

Bzuneck (2001) referiu-se a necessidade de compreender a motivação humana no ambiente escolar, levando em consideração as particularidades deste ambiente:

Em sala de aula, os efeitos imediatos da motivação do aluno consistem em ele envolver-se ativamente nas tarefas pertinentes ao processo de aprendizagem, o que implica em ele ter escolhido esse curso de ação, entre outros possíveis e ao seu alcance. Tal envolvimento consiste na aplicação de esforço no processo de aprender e com a persistência exigida para cada tarefa.(BZUNECK, 2001, p.11).

Esse autor, e toda a publicação na qual o seu capítulo se enquadra, pretendeu apresentar para os vários profissionais que atuam na educação o problema de motivar alunos para as atividades nas diversas disciplinas escolares.

Fundamentado na perspectiva de que a escola precisa “[...] dotar o aluno de uma visão holística da realidade e, ao mesmo tempo, oferecer-lhe os meios cognoscitivos, emocionais e comportamentais que lhe permitam atender à complexidade dessa visão” (ZABALA, 2002, p. 81), Fabrício (2006) trouxe, em sua dissertação acerca do ensino de matemática, a reflexão sobre a nova concepção de estudante ativo que os últimos dois séculos impuseram, dadas as mudanças do ritmo de vida associadas à tecnologia e ao aumento da circulação da informação por vários meios.

Com uma pesquisa voltada para a motivação do estudante no processo ensino-aprendizagem de crianças da primeira série do Ensino Fundamental visando responder à problemática de desvendar possibilidades para tornar motivador o ato de estudar, Moraes e Varela (2007) identificaram o fator motivacional como manifestação das

necessidades humanas, partindo das necessidades primárias, que, conforme já indicava a Teoria de Maslow no século XX, vai exigindo novas necessidades mais elevadas de caráter biológico, psicológico e social, hierarquizadas como numa pirâmide de autodesenvolvimento, referência de preponderância de uma necessidade sobre a outra:

[...] eu não consigo detectar uma hierarquia generalizada de preponderância, mas, em qualquer indivíduo dado, ela pode existir e frequentemente são hierarquicamente arranjadas de acordo com os talentos idiossincráticos e as diferenças constitucionais. (MASLOW, 1993, p. 312-313)

Cada indivíduo, com seu nível de necessidade, orienta a sua ação para a satisfazer e coloca suas capacidades num esforço para se sentir gratificado naquilo que necessita; satisfeito, passa a buscar algo necessário num patamar superior. É importante notar que essa pirâmide não se aplica universalmente, mas pode ser empregada na relação entre a motivação e o estudo. Outra questão é a de que as necessidades não precisam ser satisfeitas totalmente antes de surgir outro nível de satisfação, há áreas de contato entre elas, uma vez que a pirâmide contempla o indivíduo como um todo, daí a importância de sua aplicabilidade na escola (WOOLFOLK, 2000 *apud* MORAES; VARELA, 2007, p.5).

A motivação interfere nos processos cognitivos em geral e, por isso, no ensino-aprendizagem em particular. Quando se considera o contexto de sala de aula, as atividades do estudante, para cuja execução e persistência depende de estar motivado, tem características peculiares que as diferenciam de outras atividades humanas igualmente dependentes de motivação, como esporte, lazer, brinquedo ou trabalho profissional (BZUNECK, 2001, p. 10).

Está, pois, relacionada com trabalho mental e as necessidades que o mobilizam, sobre o qual a aula atua, exigindo ações motivadoras a partir de

um planejamento e um desenvolvimento da intervenção pedagógica, valorizando a ação da escola ao encontro daquilo que motiva o estudante. Bzuneck (2009) apresenta a valorização das tarefas como desafios aos estudantes, que devem ter um nível de dificuldades ajustado, horários e materiais organizados, espaço físico adequado e, principalmente, fornecer pistas cognitivas e metacognitivas para a resolução das atividades propostas.

Portanto, a motivação para estudar não pode-se restringir à aplicação direta dos princípios gerais da motivação humana, mas deve contemplar e integrar os componentes próprios de seu contexto (BROPHY, 1983 *apud* BZUNECK, 2001, p. 11), contribuindo para que o valor do trabalho escolar, a relação entre a aprendizagem e projeto de vida se imponham, envolvendo o estudante no cotidiano, porque:

[...] a motivação tornou-se um problema de ponta em educação, pela simples constatação de que, em paridade de outras condições, sua ausência representa queda de investimento pessoal de qualidade nas tarefas de aprendizagem [...] à medida que as crianças sobem de série, cai o interesse e facilmente se instalam dúvidas quanto à capacidade de aprender certas matérias. (BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2004, p. 13 e 15)

Do ponto de vista humanístico, motivar os alunos significa encorajar seus recursos interiores, seu senso de competência, de autonomia e de autorrealização. O segredo motivacional do aprendizado escolar está em conseguir conciliar o desenvolvimento da motivação intrínseca com a extrínseca. (MORAES; VARELA, 2007).

A intrínseca na qual “[...] a participação na tarefa é a principal recompensa, não sendo necessárias pressões externas, internas ou prêmios por seu cumprimento” (BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2004, p. 45), não resulta de treino ou de instrução, mas pode ser influenciada principalmente pelo

apoio do professor e a extrínseca, aquela que motiva pela recompensa direta quando a tarefa é realizada ou concluída.

De Groot (1990) valoriza na motivação para o estudo as expectativas ou crenças pessoais acerca da realização das tarefas escolares, sendo que o sucesso escolar envolve a crença de autoeficácia, de competência, de controle, possibilitando a atribuição de valor de cada tarefa, incorporando aspectos afetivos de reações emocionais em face das tarefas, como, por exemplo, ansiedade, irritação, orgulho etc.

Dessa forma, o processo educativo só apresenta resultados se o estudante conseguir aprender a pensar, a sentir e a agir e que apenas motivado atribuirá significado e sentido ao aprendido, a motivação é, no ambiente escolar, determinante da qualidade do desempenho (LOURENÇO; PAIVA, 2010)

Motivar para o estudo em busca de uma aprendizagem significativa, como Paula e Bida (2008) destacam, tendo por um dos seus referenciais Zabala (2002), como os conteúdos devem ser tratados e a melhor maneira de ensiná-los. Os conteúdos são factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais, e para cada tipo há uma forma de proceder, porém os professores dão aula, basicamente expositiva, cumprindo a primeira etapa do ensino, que é a apresentação do conteúdo. Os professores que trabalham contemplando os diferentes tipos de conteúdos, de forma integrada com outros docentes e com o suporte dos gestores, tornam a prática pedagógica mais motivante, promovendo a permanência e o sucesso escolar.

O artigo “A (des) motivação extrínseca no contexto escolar: análise de um estudo de caso”, Leão (2011), carregou para a compreensão do projeto motivacional daquele instituto elementos de como os estudantes reagem às atividades escolares consoante estejam motivados a aprender. Se motivados tendem a se engajar ativamente nas atividades sobre as quais verificam potencial, como prestar atenção nas instruções, rever mentalmente o material, entre outros, enquanto desmotivados se dispõem menos a concentrar esforços na aprendizagem escolar. O estudo de caso

referido no artigo observou o processo de aprendizagem de uma estudante que fora rotulada como se tivesse dificuldades de aprendizagem, mas, na verdade estava desmotivada (LEÃO, 2011) e pode concluir que “a motivação pode afetar tanto os novos aprendizados quanto a performance de habilidades, estratégias e comportamentos previamente aprendidos” (p. 119). Desse trabalho se infere para o caso estudado a importância do motivar o estudante como processo contínuo, que interfere em toda a sua relação com o conhecimento.

Um ambiente escolar motivador modifica atitudes e valores que contribuem para melhorar o conhecimento (RIBEIRO, 2011) num interagir das dimensões cognitiva e afetiva, amplia a consciência do próprio potencial de aprendizagem, aumenta o envolvimento da pessoa com o todo naquilo que aprende e reforça sua autoconfiança. Assim, a motivação nos contextos de aprendizagem “[...]pode ser inferida por meio de comportamentos observáveis dos alunos, os quais incluem o iniciar rapidamente uma tarefa e empenhar-se nela com esforço, persistência e verbalizações”. (ibidem).

Nessa interação entre ambiente, sujeito e tarefa, a motivação vai se modulando, o “[...] envolvimento dos alunos nas disciplinas curriculares [...] parece variar em função de diversos fatores, individuais e de contexto.” (RIBEIRO, 2011, p. 1), bem como a atribuição de causalidade aos sucessos e insucessos escolares, ao impactar uma causa interna ou externa para não aprender; quando a causa é percebida como definitiva ou mutável, conforme lhe atribua valor de controlável ou incontrolável.

Os trabalhos que fundamentam a motivação para o estudo apresentados se encontram com o caso em estudo quando evocam a interiorização, fator fundamental da aprendizagem, elemento presente na intervenção pedagógica focada na motivação, que foi trabalhada no *campus* do IFF.

Ora, o ensino profissional atua sobre a integração de conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais, sendo os últimos o mote principal

do aprender, mas os estudantes, muitas vezes, não aplicam conteúdos conceituais naquilo que realizam, o que, muitas vezes, resulta em desmotivação e evasão, situação inicial que gerou a reflexão da gestão e dos professores para planejarem o PARE daquela instituição, desejando romper com a tendente manutenção de um modelo anterior propedêutico, reprodutor porque permite ao estudante transferir aprendizagem conceitual para a procedimental que o ensino técnico envolve.

A educação profissional necessita, por isso, de uma nova forma de abordagem para promover o sucesso escolar, ser planejada e desenvolvida para atender às necessidades formativas dos estudantes, com o objetivo de torná-los capazes e preparados para enfrentar as mudanças e desafios que evolução social naturalmente vai trazendo, para isso, é preciso motivar para o estudo.

## 2.2. O PAPEL DO PROFESSOR E DA GESTÃO NA MOTIVAÇÃO PARA ESTUDAR

Quando se defrontam com problemas de aprendizagem e comportamentos dos alunos na escola, professores têm pensado muito na motivação. Almeida (2012, p. 38) destaca a importância de atestar para a elaboração e o desenvolvimento de atividades que aproximem mais a vida acadêmica da motivação, facilitando a autonomia, nutrindo necessidades dos estudantes de autodeterminação, autocompetência e de sensação de segurança e confiança no apoio que receberá no contexto escolar.

Esse movimento motivacional é marcado por uma perspectiva de oportunizar escolhas e dar *feedback* significativo para reconhecer o seu progresso, pois sem conhecer o resultado de seu esforço há desinteresse no processo de aprendizagem. O *feedback* promove um maior grau de autorregulação, promovendo reflexão do sujeito sobre sua ação durante a aprendizagem.

Assim, fica fortalecida a autorregulação autônoma inserida num projeto de vida, especialmente para os jovens em busca de escolarização associada à profissionalização. Programas que auxiliem o aluno a refletir, conscientizar-se e construir significados para os estudos devem ser oferecidos nas séries iniciais, para solidificar as relações com o curso.

O estudo de Rufino e Miranda (2006) constatou que uma intervenção que supere crenças sob as quais há estudantes incapazes de aprender tem maior possibilidade de efetivar suas metas. As autoras revelaram que o enfrentamento dos obstáculos no contexto escolar pelas equipes poderá levar à superação do fracasso se envolverem os estudantes nas estratégias de aprendizagem de autoinstrução e autorregulatórias: as primeiras no planejamento de metas, definição de estratégias para a resolução da tarefa e autoavaliação; e as segundas, no desenvolvimento de processos internos (cognitivos e metacognitivos) que responsabilizem o estudante pelo aprender.

Sua pesquisa, já referida anteriormente (FABRÍCIO, 2006), coloca os professores como agentes de uma mudança social em curso, porque responsáveis pela organização das situações de ensino e de aprendizagem, mediadores de estratégias cognitivas.

No artigo “Motivação do professor e do aluno em sala de aula”, apresentado na Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão – JEPEX no Recife (BARBOSA et al., 2013), é relatado um estudo na Educação de Jovens e Adultos que permite inferir que o foco na motivação traz estímulo aos estudantes, contribui para o seu desempenho, enquanto a desmotivação leva à desistência, resulta em desinteresse e baixa aprendizagem.

Esse trabalho aparece como diretamente ligado ao caso em estudo, na medida em que foi a percepção desse foco como necessário para superar aquilo que dificulta a aprendizagem, diagnosticado no PARE, que apontou que os estudantes do primeiro ano do Curso Técnico em Eletrônica vinham tendo uma aprendizagem abaixo do esperado e que evadiam com frequência.

De Ramos (2013) foi possível absorver a aplicação do conceito de que a intervenção pedagógica precisa “[...] conhecer ou responder a questões que uma realidade experiencial dos alunos proporciona: realidade que é sempre global e complexa” (ZABALA, 2002, p.28), tendo em vista que a experiência realizada no IFFluminense - CCG colocou no centro a motivação para aumentar a disposição para que o estudante experimente uma atitude favorável ao conhecimento, ampliando a autoestima, adquirindo informações e vivenciando situações-problema que o conduzam a elaborar novos conceitos aplicados.

Pivatto e Schuhmacher (2013), discutindo o ensino de geometria, apontaram a importância de uma aprendizagem significativa, relevando a teoria de Ausubel e seus colaboradores, que destacam o valor da mobilização do conhecimento anterior como fator motivacional para garantir a permanência do aprendido na memória e sua utilização em novas situações; de modo a estimular uma organização dos conceitos, dos gerais aos mais específicos, permitindo, dessa forma, uma síntese significativa. Essa atribuição de sentido aos novos conhecimentos aparece como marco do projeto de motivação no Instituto Federal estudado, o qual busca tornar substanciais as aprendizagens como forma de motivar para o estudo, diminuir a evasão e a retenção no 1º ano do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Eletrônica.

O estudo realizado em IF de Porto Alegre no Curso Técnico em Contabilidade (CAVALCANTE; SANTOS JUNIOR, 2013) identificou que os estudantes conceituam como desempenho satisfatório a obtenção de boas notas e a compreensão dos conteúdos, percebendo que avaliar o seu próprio desempenho como positivo é fator motivacional. Desvendou, também, que os estudantes tendem a expor pouco suas debilidades educativas e atribuem responsabilidade por seu sucesso acadêmico a si próprios e aos professores. Esse caso, estudado em cenário semelhante ao *Campus Campos Guarus* dá margem para se valorizar, no PARE de 2016 naquela instituição de ensino, a focalização na motivação dos estudantes,

desvelando desafios e não reforçando o significado de desempenho insatisfatório.

Os resultados apresentados no artigo de Tribess, Souza e Rodrigues (2001) em torno da motivação para aprender nos cursos de engenharia, demonstraram que “[...]a metodologia adotada e a relação discente-docente afetam fortemente no desempenho, no aprimoramento e na motivação dos alunos ao longo do curso.”(p. 35), colocam, assim, a mesma reflexão realizada pela equipe como cerne do PARE, portanto pensou a ação pedagógica do professor como aquele que interfere, propõe desafios e media o conhecimento.

“A motivação intrínseca do estudante não resulta de treino ou de instrução, mas pode ser influenciada principalmente pelas ações do professor” (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004, p. 147) no uso da sua habilidade para compreendê-lo, com uma linguagem que o atinja. Esse estilo motivacional que os autores revelaram é o esperado no âmbito do desenvolvimento do projeto motivacional realizado no contexto que foi discutido nesta dissertação, mesmo considerando, como os autores em seu artigo, que há uma grande exigência para manter os estudantes motivados, com desafios ajustados às suas possibilidades e retorno permanente sobre o desempenho.

O desenvolvimento do PARE preconizou esse compromisso dos professores que consideraram a motivação para além de um produto, mas um processo que inicia e sustenta uma ação. Então, para alcançar os objetivos da escola é preciso promover entre os estudantes entusiasmo pela aprendizagem e desempenho escolar (PAJARES; SCHUNK, 2001 *apud* GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004, p. 143).

O estudo de Knüppe (2006) objetivou investigar como os professores do Ensino Fundamental motivam os seus alunos, constatando que para motivá-los é preciso que estejam, igualmente, motivados, projetando propostas ativas e criativas, mantendo um clima permanente de motivação,

visando que o estudante se interesse por seus próprios processos de aprender.

O professor é modelo para o estudante se valoriza o esforço, se dedica, prepara aulas, é pontual, exigente e entusiasta dos assuntos que traz em aula. (BZUNECK, 2009).

Para Moraes e Varela (2007, p. 7) “[...] motivar os alunos significa encorajar seus recursos interiores, seu senso de competência, de autoestima, de autonomia e de auto-realização”; portanto, considera que o estudante motivado é fruto do trabalho do professor, ambos participam de um ciclo motivacional, de influência mútua.

Barreiros (2008) pesquisou fatores que influenciam na motivação de professores em sua monografia de conclusão do Curso Superior de Psicologia:

[...] os fatores que motivam os professores estão voltados para o aluno, no desenvolvimento do aluno. Por mais que existam fatores que desmotivem o professor como a desvalorização da profissão, as condições de trabalho não adequadas e o salário não equivalente à carga da profissão, o professor ainda tem preocupação de procurar formas de desenvolver a aprendizagem do aluno, superando as dificuldades existentes. (p. 56)

Bzuneck (2009) destacou, que em qualquer situação, a motivação do estudante esbarra na motivação do professor, porque o professor motivado e com senso de compromisso pessoal com a educação; mais ainda, entusiasmo pelo trabalho, motiva o estudante.

Graham e Weiner (1996) identificaram que a motivação do estudante se relaciona com as tarefas propostas pelo professor como desafios que os levem a priorizar o processo mais do que os resultados. Os autores apostam numa perspectiva de que a motivação para aprender no universo escolar representa um processo revelado no cotidiano das instituições de ensino, da mesma forma que estudo que aqui se apresenta.

Na mesma linha, as pesquisas realizadas por Jesus (2000, 2004, 2008) destacam que o reconhecimento por parte dos estudantes da competência dos professores para ensinar, de suas qualidades pessoais e interpessoais desenvolvem processos de identificação, mesmo que em meio a um cenário de ensino massificado e obrigatório que pode desvalorizar o saber escolar e os próprios docentes.

O PARE do CCG apontou como uma estratégia motivacional a adequação das atividades de sala de aula, considerada espaço privilegiado de contato acadêmico e envolvimento em atividades de aprendizado, especialmente, aos ingressantes do 1º ano do Curso Técnico em Eletrônica. As pesquisas de Tinto (2012) revelaram que o desempenho do estudante pode ser impulsionado por expectativas positivas que os professores criam sobre sua capacidade de aprender e que são comunicadas de forma explícita na condução da aula e implícita na proposta de intervenção.

Em um artigo sobre a percepção da motivação por professores brasileiros e chilenos (MAIESKI; OLIVEIRA; BZUNECK, 2013) conclui-se que o professor possui um papel imprescindível na motivação para aprender e que o contato individual que ele mantém com cada estudante, associado ao suporte teórico e prático dos temas trabalhados, favorecem aprender estratégias de aprendizagem, oportunidade de escolha, apoio para as ideias individuais e estilos pessoais de desempenho e criterização numa avaliação formativa.

Em sua tese, Bezerra (2014) pesquisou o currículo, os saberes e as práticas curriculares em História no Estado de Pernambuco e desvendou que as práticas didáticas dos professores incorporam sua experiência, de modo a permitir ultrapassar o currículo enquanto prescrição e incorporar práticas criativas ao ensino, como no caso em estudo que, previu e realizou uma ação didática firmada no motivar os estudantes para o estudo, alcançando sucesso acadêmico. Afinal,

[...] para que isto ocorra, é necessário que o professor tenha plena consciência do seu papel enquanto orientador. O ensino não se baseia apenas na ação de enunciar aquilo que se sabe, se produz em uma relação muito mais complexa do que isto. O ensino deve se basear em uma relação psicopedagógica, uma relação que ativa o processo de aprendizagem no aluno. (COLODEL, 2010, p.3).

Em 2015, o artigo “Intervenção pedagógica: desafios na aprendizagem e na prática docente”, de Braga e Silva, analisou uma intervenção realizada em escola do município de União de Minas-MG, cujos estudantes apresentavam baixo rendimento de aprendizagem em leitura e escrita, focada na compreensão das necessidades estudantis e na verificação das práticas pedagógicas dos professores por meio de avaliações diagnósticas no decorrer do processo interventivo.

No processo descrito pelas autoras, houve a elevação da motivação e autoestima de todos os atores envolvidos, aumentando a confiança na ajuda pedagógica possível. Como no caso aqui estudado, o projeto de intervenção foi compreendido como ação partilhada entre os gestores e os professores iniciando-se com o pedido de ajuda dos estudantes a partir dos resultados avaliativos abaixo da média, o que levaria a retenção na série. Essa ação dos estudantes reflete a perspectiva de uma gestão democrática, em que gestores e equipe pedagógica estabelecem a meta de resgatá-los em um compromisso com o processo de ensino e aprendizagem.

À gestão, defendem Neves e Coimbra (2017), cabe o papel de incentivar e mobilizar professores e demais atores escolares para a concretização dos objetivos e resultados escolares dos estudantes, de modo a assumir relevância na promoção do sucesso escolar, especialmente, no exercício da uma liderança ética, que facilite aos professores a assunção de liderança junto aos estudantes e o comprometimento com a instituição

escolar. No caso em estudo, a gestão foi fulcral, desde o diagnóstico da problemática motivacional até a conquista coletiva dos resultados.

### 2.3. MOTIVAÇÃO PARA ESTUDAR COMO ESTRATÉGIA PARA PROMOVER A APROVAÇÃO

O artigo de Dore e Lüscher (2011), que aborda a evasão estudantil na educação profissional técnica de nível médio no Estado de Minas Gerais entre 2001 e 2008, remete reflexões para a necessária avaliação das causas dessa evasão, desde os fatores individuais até os intraescolares que possam contribuir para a revisão das políticas públicas, especialmente o dimensionamento adequado da oferta. Embora com enfoque diferenciado do presente trabalho, a argumentação apresentada reforça ser a evasão e a retenção uma problemática significativa no Ensino Técnico.

Se a realização acadêmica é alcançada por meio de resolução satisfatória das tarefas escolares, incluindo a transição de um ano para outro, tendo em vista a conclusão do curso, se o sucesso acadêmico parece ser elemento que promove a permanência escolar (DORE; LÜSCHER, 2011), a evasão pode estar associada à retenção e repetência como promotoras da saída do estudantes das instituições de ensino.

A pesquisa com estudantes do quarto ano (RODRIGUES; BARREIRA, 2007) recolheu dados que confirmam uma associação de mútua influência entre percepção de autoeficácia e desempenho escolar, na medida em que essas crenças afetam o funcionamento cognitivo, acentuam esforços em capacidades sobre as quais o estudante se percebe competente, o que tende a aumentar sua performance nesse tipo de tarefa; entretanto, as dúvidas diante das capacidades, podem debilitar os esforços, levar à desistência.

A partir desse trabalho, pode-se deduzir que elevadas taxas de insucesso, podem impulsionar os julgamentos negativos do estudante sobre a própria capacidade de realizar atividades acadêmicas, que criam uma

tendência para abandonar objetivos porque acredita-se incapaz de os alcançar.

A repetência escolar, demonstrada em estudo sobre o Ensino Profissional, foi identificada como tendo três ordens principais: o envolvimento dos estudantes com o estudo, os cursos e as instituições, o reconhecimento social da carreira escolhida e o contexto econômico, em torno das políticas públicas que se estabelecem para equilibrá-lo. (POLYDORO, 2000). Essas ordens implicam fatores intraescolares: a organização dos componentes curriculares, os níveis de complexidade que os estudantes apresentam para aprender, o tempo que exigem e a distância entre o conhecimento teórico e prático que carregam; o perfil do corpo docente e o modelo didático adotado; a forma que as turmas estão organizadas; as características estruturais, materiais e organizacionais da escola.

Igualmente, implicam fatores externos ao estabelecimento como a condição socioeconômica das famílias dos estudantes que podem promover atitudes de fracasso apriorístico perante a vida escolar e afetar as relações com o estudo e com as pessoas, a defasagem de áreas básicas no Ensino Fundamental, a inserção desse estudante no mundo produtivo que o sobrecarrega de obrigações que nem sempre consegue dar conta, ausência de políticas de apoio vocacional que pode levar à frustração diante dos cursos escolhidos.

Definindo fatores que condicionam a decisão de permanecer ou abandonar a escola, Dore (2013) aponta características individuais, sociais e familiares e características do sistema escolar, apresentando o baixo desempenho acadêmico como elemento desse processo decisional, na medida em que pode incidir negativamente sobre a autoestima do estudante, dada a depreciação no modo pelo qual percebe a si próprio no contexto da experiência escolar e, assim, enfraquecer os laços com a instituição, criar resistência a certas disciplinas ou fazer ceder à atração que outras modalidades de socialização, fora do ambiente escolar, exercem.

Os resultados da pesquisa de Marturano e Loureiro (2003) demonstraram que a defasagem e a repetência escolares podem causar danos aos estudantes, especialmente os mais jovens. A reprovação aparece nesse estudo como favorável a fracassos futuros, porque influencia a aceitação social, diminui a capacidade produtiva e a autoestima. Ao testarem o desempenho de crianças reprovadas e sua percepção do controle que exercem sobre a situação de aprender, mostraram que a ausência de crenças positivas sobre a sua habilidade pessoal para alcançar objetivos predisseram a reprovação e com aprovadas, cujas crenças em suas estratégias de esforço e possibilidade de ser ajudado, se mostraram fatores de aprovação escolar. Igualmente, constataram que entre crianças reprovadas, muitas atribuem a causa do fracasso a fatores externos, sem assunção de responsabilidade.

Jacob et al. (1999) indicaram, em sua pesquisa, que crianças reprovadas apresentam crenças de *locus* de controle externo, não acreditam em si mesmos e, principalmente, acreditam que a causa e a responsabilidade pelos seus resultados são de outras pessoas (professora, pais, etc.), além de demonstrarem poucos recursos (meios) para atingirem o objetivo proposto (ser aprovado). Enquanto as aprovadas, diante do possível fracasso, apresentam mais crenças de que podem superar o desafio, através de suas próprias habilidades e esforço, percebem, portanto um controle do evento possivelmente negativo.

A aprovação aparece como promotora de uma percepção de autoeficácia, geradora de crenças que permitem decidir sobre desafios a participar, metas e objetivos, o esforço a despender e o quanto perseverar diante de desafios difíceis, se encontrados. (BANDURA, 1989).

Cislaghi e Luiz Filho (2008) concluíram que o suporte da gestão institucional é elemento imprescindível para o sucesso escolar, “[...] sintetizado por uma trajetória na qual o discente ingressa num determinado curso, recebe uma formação de qualidade e é diplomado”, especialmente no

criar e aplicar estratégias de aprendizagem com o compromisso de todos os atores com o sucesso do estudante.

Ramos, Bicalho e Sousa (2015), na pesquisa que realizaram com a temática evasão e persistência, identificaram que a gestão dos cursos interfere na decisão do estudante em persistir. Esses autores destacaram os fatores de evasão e persistência em três níveis: o micro, que se refere aos atributos individuais dos estudantes, a interação professor estudante/programa, e a participação do estudante nas atividades, o meso que contempla o projeto pedagógico, a gestão acadêmica, a organização e a execução dos cursos; e o macro, as políticas públicas que sustentam os projetos educacionais de forma geral.

Os autores destacaram, da mesma forma, que tais expectativas se confirmam quando há suporte que apoie os estudantes a alcançá-las, especialmente no crítico primeiro ano, sendo conhecer os estudantes o primeiro passo para valorizar o conhecimento anterior; e indicaram a avaliação e o *feedback* como elementos para alinhar os comportamentos estudantis com as exigências acadêmicas, de modo a melhorar os resultados, gerar aprendizagem cooperativa calcada em responsabilidade conjunta pelo processo de ensino-aprendizagem, num esforço conjunto para fazer encontrar a finalidade de ensinar e a necessidade de aprender (SOUZA, 2013).

Cabrera et al. (1992) apresentam um modelo de permanência que valoriza a integração, buscando manter o curso atrativo desde o primeiro período. Recomendam um nivelamento, principalmente em relação às disciplinas-gargalos para, os ingressantes e apoios financeiros aos estudantes de baixa renda.

Também Tinto, em 1975, propôs, a partir de suas pesquisas com estudantes universitários americanos, que a integração do estudante aos cursos que frequenta, compreendida como vínculo entre o estudante e a estrutura de ensino é basilar para o sucesso acadêmico. Esse processo, segundo defende, se compõe de variáveis prévias como experiência pessoal,

a relação da escolha do curso com o traçado de metas individuais, habilidades, escolaridade anterior e antecedentes familiares, bem como, variáveis institucionais que vão sendo definidas no estabelecimento de ensino.

Ao se estudar pesquisas relativas à retenção, especialmente na Educação Profissional, foi possível destacar alguns estudos que valorizam a motivação como estratégia para a aprovação. Esses trabalhos denotaram o valor da introdução da intervenção pedagógica voltada para motivar o estudo como forma de promover o sucesso escolar e a aprovação, contribuindo para que o jovem educando se mantenha no curso, como na experiência em pauta.

O conjunto de pesquisas elencadas demonstrou que há uma tendente ampliação da permanência dos estudantes nos cursos, com alcance da conclusão, quando se motiva para o estudo e quando o cenário institucional torna-se atrativo e interessante, com espaço de participação, informação e ensino, assim complementado por Bastos e Gomes (2014).

### 3. METODOLOGIA

Assumindo a definição de pesquisa científica aplicada de Fonseca (2002) como resultado de um exame minucioso, com o objetivo de resolver um problema, recorrendo a procedimentos científicos que desvendem o objeto da pesquisa por permanentes e inacabadas aproximações sucessivas com a realidade, ela fornece subsídios para uma intervenção.

#### 3.1. OPÇÃO METODOLÓGICA

Optou-se, na presente pesquisa, pela abordagem qualitativa, num *design* de estudo de caso. Segundo Creswell (2010, p. 26), a abordagem qualitativa “é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem às ações em que se envolvem”.

A opção qualitativa permitiu também olhar, no caso em estudo, como se desenvolveu a intervenção pedagógica no sentido que Zabala (2002) lhe atribui, prática educativa intencional. Desvendou significados, aspirações, crenças e valores que os sujeitos da pesquisa outorgam no exercício do seu papel na escola, ao compromisso motivado que gera aprendizagem e promoção, de modo a permitir

[...] apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior (...) O processo de condução de investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra. (BOGDAN; BIKLEN. 1994, p. 51)

Permitiu, também, objetivar o tema em discussão, a motivação como estratégia da intervenção pedagógica, a partir da descrição do contexto

estudado em suas relações específicas e gerais, seguindo um “caminho do pensamento” (MINAYO, 1999, p. 44), que possibilitou atingir os objetivos propostos para a pesquisa, de forma a responder a indagação inicial.

Possibilitou, ainda, caminhar com o referencial teórico em Zabala (2002) e os trabalhos levantados, num ir e vir entre a teoria e o método escolhido que, embora não sejam a mesma coisa, precisam, na pesquisa “[...] ser tratados de maneira integrada e apropriada [desde] quando se escolhe um tema, um objeto ou um problema de investigação” (MINAYO, 1999, p. 44), numa interrelação entre conduzir o pesquisador a alcançar as respostas para suas questões, desenvolver seu objeto, explorá-lo e compreendê-lo na absorção das categorias empíricas com pertinência, relevância e uso adequado dos instrumentos metodológicos.

Assumida a opção qualitativa e dada a natureza aplicada do estudo, de gerar conhecimentos que se possam ser transpostos para práticas futuras e resolução de problemas (GERHARDT; SILVEIRA, 2009), foi adotado o estudo de caso porque permite a realização da pesquisa com fonte direta de dados:

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo. (FONSECA, 2002, p. 33)

A escolha dessa metodologia se fundamentou em sua particular adequação a problemas práticos, nos quais, a experiência dos atores é importante e a pesquisa gira em torno da ação como fenômeno contemporâneo no seu ambiente natural, que fornece múltiplas fontes de evidência (BENBASAT; GOLDSTEIN; MEAD, 1987).

Outra justificativa para escolher o estudo de caso como alternativa metodológica foi que, no contexto da execução do PARE no *campus* com o 1º ano do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Eletrônica, criou-se um cenário de sucesso pouco habitual, que exigiu problematizar quais as estratégias motivacionais para o estudo que levaram os estudantes ao êxito, visando compreender o particular no todo que se insere (YIN, 2005).

No estudo desse caso institucional bem sucedido, a pesquisadora coletou dados de campo que, mais do que estabelecer frequências ou ocorrências, desvendou relações operacionais (ALVES-MAZZOTTI, 1998) que ocorreram ao longo do PARE do ano letivo de 2016.

Assim, a adoção dessa metodologia buscou uma ênfase compreensiva para impulsionar, como objeto de pesquisa, uma experiência em harmonia epistemológica com os atores que a realizaram e carregou potencial de ser generalizada em contextos similares, porque a experiência vivida e compreendida como unidade de análise (CESAR, 2006).

### 3.2. DESCRIÇÃO DO ESTUDO

A partir do roteiro de Minayo (1999) definiram-se passos da pesquisa. O primeiro foi o levantamento bibliográfico que permitiu, a partir de uma leitura analítica, comparar perspectivas e as colocar lado a lado no intuito de compreender a intervenção pedagógica centrada na motivação em suas potencialidades, frente ao que vem sendo estudado sobre a motivação para estudar como forma de inculcar no educando recursos para a promoção e, conseqüentemente, permanência no curso.

Em seguida, realizou-se o recorte empírico. O caso a estudar foi definido respondendo às questões de Miles e Huberman (1994), confirmando sua relevância temática como passo decisório para dar início à pesquisa e reforçando as questões suscitadas pelo fenômeno da melhoria que a execução do PARE trouxe para os estudantes. O caso único escolhido

foi identificado pela consonância com a vida real, tendo em vista que aquela intervenção pedagógica guarda semelhança com propostas dos diversos documentos de iniciativas similares ao PARE que vem sendo produzidos nos IFs pelo país afora. O caso foi selecionado, também, pela viabilidade de acesso aos dados, visto que a pesquisadora atua na instituição, pelo baixo custo e pela adesão dos atores, que consentiram em participar da pesquisa.

A seguir, desenvolveram-se os instrumentos de coleta de dados, um roteiro de discussão para grupo focal e entrevistas semiestruturadas.

A entrevista em grupo – grupo focal – foi utilizada com o propósito de compreender “o caso” a partir da vivência dos estudantes (Apêndice 1), sendo conduzida pela pesquisadora, que exerceu o papel de moderadora. O diálogo foi tecido com pouca formalidade, com a intencionalidade de deixar os entrevistados à vontade para responder as questões abordadas, pois, segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 116) “é importante criar uma atmosfera de cordialidade e simpatia. O entrevistado deve se sentir absolutamente livre de qualquer coerção, intimidação ou pressão”.

As entrevistas semiestruturadas ocorreram individualmente com os professores (Apêndice 2) e gestores (Apêndice 3). Foi assumida como técnica de diálogo, baseado num roteiro, entre quem recolhe dados e quem representa fonte de informação, permitindo à pesquisadora fazer registros de avaliação global, para além da transcrição do efetivamente dito e, posteriormente, categorizá-las em torno das variáveis de Zabala (2002). Os dados qualitativos foram expostos na pesquisa, por meio de tabelas contendo as sínteses das falas dos entrevistados e as ocorrências.

Os roteiros das entrevistas (individual e em grupo) foram desenvolvidos como lista de tópicos para facilitar ao entrevistador manter o diálogo em torno da temática em pauta, com flexibilidade quanto à ordem das questões, originando variedade de respostas e novas questões emergentes dos discursos dos entrevistados. As perguntas foram formuladas de modo a exigir respostas para além de sim ou não, em torno dos objetivos pretendidos, como destacam Gerhardt e Silveira (2009).

Na realização das entrevistas, a pesquisadora manteve uma interlocução dialógica permanente, favorecendo a expressão dos participantes, sem, no entanto, deixar de manter o controle dos objetivos da pesquisa, de modo a coletar dados significativos.

Como todo estudo de caso, o presente organizou dados preservando o caráter unitário do objeto estudado, discutindo os dados resultantes a partir de um cuidadoso tratamento do material recolhido, num processo de aprofundamento da leitura desses dados que desembocou na construção de um conjunto de categorias, analisando o afirmado pelos participantes em diálogo com o referencial teórico que evoca a intervenção pedagógica em Zabala (2002), valorizando os aspectos motivacionais do estudo como estratégia para o envolvimento dos estudantes.

### 3.3. PARTICIPANTES

Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram divididos em três grupos, estudantes (E), professores (P) e gestores (G).

No **grupo E**, de um total de 28 estudantes com os quais o PARE foi desenvolvido no ano letivo de 2016, aceitaram participar da pesquisa vinte. Esses estudantes foram submetidos a um questionário socioeconômico, que resultou nos seguintes dados: 56% dos pais e 71% das mães têm entre Ensino Médio incompleto e pós-graduação; 57% dos entrevistados possuem renda familiar compreendida entre 1 a 6 salários mínimos (1 até 3 salários mínimos, 41% e de 3 até 6 salários, 17%); a moradia é conjunta com os pais em 92% dos casos, sendo 85% em casa própria. O grupo é majoritariamente de escolas públicas (52%), dos estudantes oriundos de escolas particulares e 7% estudaram nos dois tipos de instituição. Parte significativa (45%) teve alguma defasagem no Ensino Fundamental, sem oportunidade de cursar em plenitude áreas de formação básica como Biologia, Física, Matemática, Ciências, Química, Geografia, História e Educação Física, dada a falta de

professores especializados nas escolas de origem.

É possível considerar que o grupo de estudantes se compõe de alunos em situação socioeconômica estável, inseridos em agrupamentos familiares com acesso ao conhecimento e informação, entretanto, sua experiência escolar demonstra fragilidade para seguir o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio.

O **grupo P** é composto por 15 professores que ministram aulas na turma pesquisada em componentes curriculares diferenciados e participaram da implantação do PARE. Contudo, apenas 8 participaram da entrevista, sendo suas especialidades Biologia, Espanhol, Física, Geografia, História, Matemática, Sociologia e Eletricidade. Para garantir o anonimato dos professores participantes, optamos por codificá-los na fase de transcrição das entrevistas, passando a referenciá-los por P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8, não obedecendo a nenhuma correspondência com a ordem das especialidades descritas anteriormente. Esse grupo tem entre 28 e 46 anos, com tempo na instituição de 1 a 24 anos, com vínculo institucional de dedicação exclusiva, em sua maioria, e titulação média de mestre. Todos realizam formação continuada oferecida pelo IFF e outras instituições (cursos presenciais, semipresenciais ou a distância; grupos de estudos e eventos técnico-científicos) visando a melhoria contínua para alavancar o pleno desenvolvimento do território de abrangência.

Os três sujeitos do **grupo G** atuam na gestão escolar. Esses profissionais gerenciam a instituição no campo pedagógico, financeiro e administrativo objetivando dar apoio ao funcionamento dos vários cursos e aos estudantes no seu rendimento formativo. Eles serão nomeados como G1, G2 e G3, não respeitando nenhuma ordem específica, para não serem identificados.

### 3.4. MÉTODO E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Visando a ampliação da qualidade do estudo, utilizou-se de mais de uma fonte de evidência, como aconselha Yin (2005). Desse modo, a recolha de dados aconteceu por meio de grupo focal e entrevistas semiestruturadas com roteiros elaborados pela pesquisadora.

#### 3.4.1. Grupo focal aos estudantes

O grupo focal possibilita interação grupal como forma de produzir dados e *insights* que seriam dificilmente conseguidos fora do grupo, pois, “levam em conta o processo grupal, tomados como maior do que a soma das opiniões, sentimentos e pontos de vista individuais” (KIND, 2004, p. 125). Complementando, Krueger e Casey (2009 *apud* SILVA; LOPES; BRAGA, 2014, p. 178) diz que “aquilo que os define e os distingue de outros tipos de grupo é o facto de serem dirigidos à recolha de dados qualitativos junto de pessoas com algum tipo de semelhança, numa situação de grupo, através de uma discussão focada”. De acordo com a literatura pesquisada, o grupo focal possui 5 fases: (i) planeamento, (ii) preparação, (iii) moderação, (iv) análise dos dados e (v) divulgação dos resultados.

A fase de (i) planeamento se alicerça no objetivo a ser investigado. O guia da entrevista e o papel do moderador determina o tipo de abordagem, que nesta investigação tem um cunho mais estruturado. Silva, Lopes e Braga (2014, p. 180-181) mencionam que, numa abordagem mais estruturada, “o projecto começa com um conjunto de questões pré-determinadas constituindo o objectivo central a obtenção de respostas através da discussão ancorada nos temas previamente definidos no guião”.

Com relação ao guião/roteiro, foi tomado o cuidado de construir uma lista de tópicos que abrisse possibilidade desse instrumento ser o mais completo, agregando a identificação dos fatores motivacionais do grupo de

estudantes a partir da intervenção pedagógica, compreendida a partir das variáveis de Zabala (2002).

O roteiro, após ser construído pela pesquisadora, passou pela validação de 3 professores com a titulação de doutoramento. A validação ocorreu por meio de um formulário, preenchido individualmente por eles, constando: lista de tópicos; objetivo específico relacionado a cada item da lista; e os *status* “coerência” com as opções sim/não e observação e “clareza”, também com as opções sim/não e observação. Esse procedimento foi realizado no mês de fevereiro de 2017. Ainda nessa fase, cabe ressaltar que o grupo escolhido é de suma importância para a pesquisa, uma vez que ele passou pela intervenção pedagógica. Enfim, esse grupo tem informações que precisavam ser recolhidas e optou-se por apenas um grupo com 20 participantes, porque as pessoas que o compõe são de municípios distintos, dificultando a participação. Essa é uma estratégia arriscada e “não é errada”, de acordo com Silva, Lopes e Braga (2014, p. 182 *apud* MORGAN, 1998), pois para a circuntância, para a realização de mais de um grupo era impraticável.

Na fase (ii) preparação, a pesquisadora agendou previamente com o coordenador do curso, estabelecendo o dia e o horário. O coordenador conversou com os estudantes sobre a pesquisa e no dia e hora agendados, aqueles que se interessaram em participar ficaram na sala de aula – 20 estudantes.

O processo (iii) moderação durou 2 aulas, sendo essas de 50 minutos cada uma. “O papel do moderador não é o de emitir julgamentos, mas o de questionar, ouvir, manter a conversação no trilho e certificar-se que cada participante tem oportunidade de participar”, assim mencionam Krueger e Casey (2009, *apud* SILVA, LOPES E BRAGA, 2014, p. 184). Teve a participação de um moderador, cuja função é tomar notas sobre a discussão do grupo.

O grupo focal com os estudantes aconteceu no mês de maio de 2017, após o encerramento do ano letivo de 2016. O ano letivo de 2016 foi dividido em 2 semestres, sendo o 1º semestre composto pelo 1º bimestre (09 de maio de 2016 a 15 de julho de 2016) e 2º bimestre (1º de agosto de

2016 a 7 de outubro de 2016) e o 2º semestre pelo 3º bimestre (10 outubro de 2016 a 16 de dezembro de 2016) e 4º bimestre ( 30 de janeiro de 2017 a 14 de abril de 2017). A mediadora procurou seguir a lista de tópicos, do roteiro da entrevista, mudando de item quando os dados necessários foram obtidos.

A fase (iv) análise foi composta por 3 subfases consecutivas a saber a)codificação/indexação: uma vez transcrito e (re)lido o texto, ocorre um processo de atribuição de categorias (e, se necessário, de subcategorias) refletindo estas os temas presentes no guião/roteiro bem como os novos que emergiram da discussão dos grupos; b) armazenamento/recuperação: esta fase é dedicada à compilação de todos os extratos do texto subordinados à mesma categoria de modo a poder compará-los, processo que pode ser realizado manualmente ou através de programas informáticos; c) interpretação: deve ser suportada numa análise sistemática dos dados, podendo esta fazer uso de métodos específicos de análise como o método de indução analítica (BLOOR et al., 2001 *apud* SILVA; LOPES; BRAGA, 2014, p. 185).

E, a última fase, (v) divulgação dos resultados, como o próprio nome diz, dedica-se a divulgar os resultados, a partir dos dados coletados. O ciclo se fecha com a devolução das informações aos participantes.

### 3.4.2. Entrevista

Para Gerhardt e Silveira (2009, p. 72), a entrevista “é uma técnica de interação social, uma forma de diálogo, em que uma das partes busca obter dados e a outra se apresenta como fonte de informação”. Nesta pesquisa ela tem o caráter exploratório, pois busca desvendar as estratégias motivacionais para o estudo que levaram ao êxito dos estudantes do Curso Técnico em Eletrônica.

O roteiro da entrevista foi organizado a partir de uma lista de tópicos, que está embasada na prática docente, observando as variáveis apontadas por Zabala (2002). A formulação das perguntas estabeleceu-se em torno do tema a ser investigado a partir de questionamentos básicos sobre o caso de sucesso em estudo, de modo que cada resposta dos informantes possibilitou “[...] não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152), além de manter a pesquisadora atuante no processo de coleta de dados.

No roteiro, levou-se em conta a distribuição do tempo para cada assunto, a formulação de perguntas cujas respostas não fossem dicotômicas (sim/não) e a atenção para manter o foco nos objetivos evitando o extrapolamento do tema proposto.

O roteiro, depois de elaborado pela pesquisadora, passou pela validação de 3 professores com a titulação de doutoramento. A validação ocorreu por meio de um formulário, preenchido individualmente por eles, constando: lista de tópicos; perguntas, objetivo específico relacionado a cada item da lista; e os *status* “coerência” com as opções sim/não e observação e “clareza”, também com as opções sim/não e observação. Esse procedimento realizou-se no mês de fevereiro de 2017.

As entrevistas aconteceram em maio de 2017, após o fechamento do ano letivo de 2016. Cabe ressaltar que a intervenção pedagógica aconteceu a partir do 3º bimestre (10 de outubro de 2016 a 14 de abril de 2017).

Optou-se pela entrevista semiestruturada, porque ela permite “que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramento do tema principal” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 72).

Os gestores da instituição participaram das entrevistas individualmente, para permitir recolher a sua visão sobre a intervenção e resultados sobre o desempenho acadêmico dos estudantes, bem como no clima organizacional daquela unidade do Instituto.

Os professores também participaram da entrevista semiestruturada e, no contexto, emergiram conteúdos que elucidam a visão inicial dos

professores sobre a turma em estudo, sua intervenção pedagógica a partir do PARE, destacando aspectos motivacionais da prática didática que contribuíram para a promoção dos estudantes. As entrevistas foram agendadas, dia e hora marcados, aproveitando para a realização os horários de intervalos entre as aulas ou depois do expediente. A entrevista tinha o tempo médio de 50 minutos, o que facilitou a adesão dos participantes. Como referido anteriormente, dos 15 professores que ministram aula na turma, 8 contribuíram com a pesquisa, 2 estavam afastados para capacitação na época, 3 agendaram e não compareceram e 2 não foram procurados por causa do horário de trabalho.

Todas as entrevistas aconteceram no mês de maio de 2017.

### 3. 5. MÉTODO E TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS

Para Yin (2006), a análise de dados consiste no exame, categorização e classificação das evidências, conforme proposições iniciais do estudo.

Qualquer técnica de análise de dados, em última instância, significa uma metodologia de interpretação. Como tal, possui procedimentos peculiares, envolvendo a preparação dos dados para a análise, visto que esse processo “consiste em extrair sentido dos dados” (CRESWELL, 2010, p. 194).

O presente estudo, utiliza análise de dados que se traduzem por números e que contribuem para a compreensão do problema educacional ao lado da análise de conteúdo, tendo por referência Bardin (2006 *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009), considerado que exige:

[...] penetrar nos significados que os atores sociais compartilham na vivência de sua realidade [e] para analisar, compreender e interpretar um material qualitativo, faz-se necessário superar a tendência ingênua a acreditar que a interpretação dos dados será mostrada espontaneamente ao pesquisador (p. 84)

A análise de conteúdo foi eleita em função de representar uma forma de analisar a comunicação para obter indicadores que permitem o cruzamento de dados entre os vários sujeitos, “[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens.” (BARDIN, 2006, p. 38) que se ancora no rigor metodológico e produz sentidos e significados dos vários atores.

Como unidades de categorização ou análise temática, observaram-se fatores ligados à motivação de todos os grupos, facilidades, dificuldades, limitações e as contribuições percebidas, bem como se relacionou as falas recolhidas com as variáveis da intervenção pedagógica de Zabala (2002) tendo por base o caso em estudo, o planeamento e execução do PARE.

A análise foi realizada nas três fases propostas inicialmente por Bardin (2006), bem como outros autores, como Gerhardt e Silveira (2009):

Pré-análise: organização do que vai ser analisado; exploração do material por meio de várias leituras; também é chamada de “leitura flutuante”.

Exploração do material: é o momento em que se codifica o material; primeiro, faz-se um recorte do texto; após, escolhem-se regras de contagem; e, por último, classificam-se e agregam-se os dados, organizando-os em categorias teóricas ou empíricas.

Tratamento dos resultados: nesta fase, trabalham-se os dados brutos, permitindo destaque para as informações obtidas, as quais serão interpretadas à luz do quadro [teórico] (p. 85).

Na pré-análise, organizou-se o material a ser analisado, de forma a torná-lo operacional e permitir sistematizar ideias iniciais. Promeiramente foi feita uma leitura flutuante dos dados e discursos, tanto das questões fechadas dos questionários quanto das abertas, do grupo focal e das

entrevistas. Então, os resultados foram quantificados e trechos textuais recortados para exploração do material recolhido.

A exploração do material consistiu na codificação em torno de categorias, “[...] rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (Bardin, 2006, p. 117) que foram evidenciadas a partir do referencial indicado, revelando, nas respostas, as variáveis de Zabala (2002).

Dessa forma, os dados brutos se tornaram codificáveis “transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão” (Bardin, 2006, p. 103), com identificação de unidades de registro que representem segmentos de conteúdo textual, de demonstração de frequências, numa descrição analítica, orientado num vai e vem entre o referencial teórico e as práticas em curso no caso estudado.

A codificação em categorias também permitiu a tabulação dos dados “[...] processo de agrupar e contar os casos que estão nas várias categorias de análise.” (GIL, 1999, p. 159) de modo que os resultados das respostas fossem quantificados, indicando as frequência (números).

Destarte, as variáveis da intervenção pedagógica propostas por Zabala (2002, p. 20-21) representaram o eixo das categorias e a motivação é subcategoria presente em cada variável, compondo categorias pressupostas, interpretadas como núcleos de sentido que compõem o comunicado pelos participantes, levando em consideração a presença e a frequência das respostas nos instrumentos de coleta de dados.

Ao optar pela análise de conteúdo, se assumiu a disciplina, perseverança e rigor como essenciais (FREITAS; CUNHA; MOSCAROLA, 1997) e, ao analisar o que foi declarado, a pesquisadora tratou as mensagens com inferências lógicas, observando as condições de produção do dito e o realmente expresso como indicadores a fim de dar resposta às questões da pesquisa que o caso em estudo suscitou, de modo a :

[...]relacionar estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados e articular a superfície dos enunciados dos textos com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural e processos de produção de mensagem (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 84)

Tratar os resultados permitiu condensar informações para apreender interpretações inferenciais numa análise reflexiva e crítica, tendo em vista que “[...] o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (CHIZZOTTI, 2006, p. 98).

Quadro 1: Síntese dos Instrumentos de coleta de dados

<b>Instrumento de coleta</b>	<b>Tipo</b>	<b>Sujeitos</b>	<b>Aplicação</b>	<b>Período de aplicação</b>	<b>Análise de dados</b>
Registros Institucionais	Diários de Classe, relatórios do PARE, Regulamento didático-pedagógica	---	---	2016 a 2018	2016 a 2018
Entrevista	Semiestruturada	8 Professores	Aplicado de forma individual	Maio/2017	Maio/2017 a Abril/2018
Entrevista	Semiestruturada	3 Gestores	Aplicado individualmente	Maio/2017	Maio/2017 a Abril/2018
Reunião Temática	Grupo focal	20 Estudantes	Aplicado coletivamente	Maio/2017	Maio/2017 a Abril/2018

### 3. 6. CALENDÁRIO DE ATIVIDADES

Quadro 2: Calendário

FASES	ACÕES	DATAS																						
		Set/2016	Out/2016	Nov/2016	Dez/2016	Jan/2017	Fev/2017	Março/2017	Abril/2017	Mai/2017	Jun/2017	Jul/2017	Agost/2017	Set/2017	Out/2017	Nov/2017	Dez/2017	Jan/2018	Fev/2018	Março/2018	Abril/2018	Mai/2018	Jul/2018	
PREPARAÇÃO	Selecionar bibliografias																							
	Levantar os registros institucionais																							
EXECUÇÃO	Iniciar a investigação no campo																							
	Preparar os instrumentos de coleta de dados																							
	Aplicar os instrumentos de coleta de dados para o público investigado																							
ANÁLISE	Pré-análise																							
	Exploração do material																							
	Tratamento dos resultados																							
CONCLUSÃO	Confrontar os dados com a bibliografia																							
	Defesa																							

### 3.7. CONFIABILIDADE E VALIDADE

Todos os planos de análise de conteúdo devem prever a elaboração de um conjunto de procedimentos capazes de assegurar a sua confiabilidade e validade, segundo Creswell (2010). A confiabilidade qualitativa indica uma abordagem consistente do pesquisador. O que determina a consistência ou confiabilidade? Yin (2003, p. 224 *apud* Creswell, 2010) sugere que os pesquisadores qualitativos documentem os procedimentos de seus estudos de caso e o máximo de passos possível de tais procedimentos, dentre eles:

- verificar as transcrições para assegurar de que elas não contêm erros óbvios cometidos durante a transcrição.
- certificar de que não há desvios na definição dos códigos, uma mudança de significado durante o processo de decodificação. [...]
- [...]
- fazer uma verificação cruzada dos códigos desenvolvidos por diferentes pesquisadores comparando resultados que são derivados independentemente (Gibbs, 2007, p. 225 *apud* Creswell, 2010).

Sendo assim, a pesquisadora procurou assegurar-se do rigor dos procedimentos, desde a coleta dos dados, com vista a legitimar a pesquisa e seus resultados, possibilitando a transferência de conclusões, eventualmente provisórias. Na codificação e análise dos dados, contou-se com a colaboração de um mestre e de um doutor da área das ciências exatas, sendo ela professora de Matemática e ele professor das Engenharias. Eles verificaram os agrupamentos das falas do entrevistados, distribuídos nas categorias propostas e em frequências. Para Creswell (2010, p. 224), quando o pesquisador encontra outra pessoa que possa fazer essa verificação, ele denomina como “acordo entre codificadores (ou verificação

cruzada)” fazendo parte dos critérios de confiabilidade e validade da pesquisa.

Na presente investigação, esse esforço da pesquisadora se concentrou também na elaboração de instrumentos éticos validados e na triangulação de dados, visando aumentar a validade e a fidelidade da pesquisa.

A validade, de uma investigação qualitativa baseia-se na determinação se os resultados são precisos do ponto de vista do pesquisador e dos participantes (CRESWELL; MILLER, 2000 *apud* CRESWELL, 2010). E, como estratégia para assegurar a validade interna, nesta pesquisa, recorreu-se às estratégias propostas por Creswell (2010), especialmente a “triangulação de dados”, na medida em que o estudo de caso foi pautado no olhar e na perspectiva dos três principais grupos de atores que estabeleceram relações sociais na implantação do PARE.

Outras estratégias propostas pelo autor também foram mobilizadas, por exemplo, explicitar a opção metodológica, passar tempo prolongado no campo, descrever resultados com riqueza de detalhes, ressaltar o confronto de resultados que nem sempre corroboraram com as conclusões.

Em virtude de a análise de conteúdo exigir inferência do pesquisador em suas diferentes fases e, por isso, a possível falta de neutralidade do pesquisador pode ser considerada uma limitação, a pesquisa considerou seu objeto de análise como construção simbólica significativa (THOMPSON, 1995 *apud* VERGARA, 2011, p. 763) e, no decorrer da ação analítica, a pesquisadora manteve as fases e a condução do processo dentro das recomendações de Bardin (2006).



## 4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

Aplicados os instrumentos da pesquisa, numa primeira etapa, foi possível verificar a motivação de cada um dos grupos nas suas relações com o IFF para, a seguir, discutir os resultados levantados em torno das variáveis da intervenção pedagógica de Zabala (2002), assumidas como categorias de análise (Figura 1).

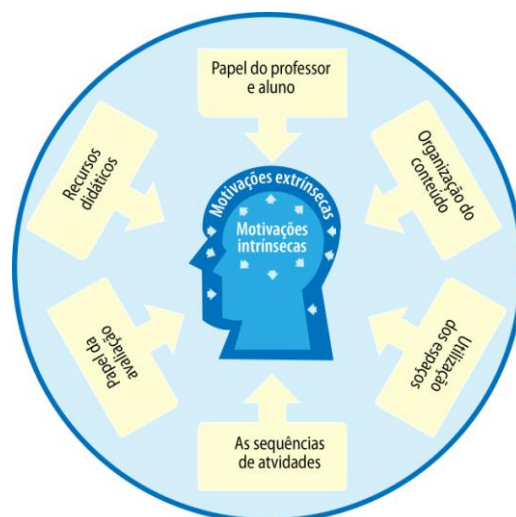


Figura 1: Variáveis de Zabala na Intervenção Pedagógica

As variáveis da intervenção pedagógica propostas por Zabala (2002), referencial do presente estudo, representaram seis categorias definidas *a priori* como indicadores a partir dos objetivos de investigação, que foram analisadas na perspectiva de triangular dados dos diferentes atores que atuaram na preparação e execução do PARE colocando a motivação como estratégia para reduzir o índice de retenção.

Combinou-se a utilização de temas que revelaram sentidos ou significados e unidades de registros que, fiéis ao que cada sujeito declarou, são passíveis de cruzamento entre atores e comparação de suas perspectivas. Do mesmo modo, foram combinadas categorias previamente definidas, como se explicitou anteriormente, e permitiram-se emergir

categorizações, no grupo focal e das entrevistas, especialmente, da motivação dos grupos pesquisados.

Assim, o critério adotado para analisar o conteúdo subjacente aos conteúdos, bem como das respostas das entrevistas, foi a localização de evidências para, num primeiro momento, caracterizar a motivação dos atores envolvidos no PARE, e, posteriormente, destacar, em todos os grupos, as categorias agregadas: o papel do professor e do aluno, a organização dos conteúdos, a utilização dos espaços, as sequências de atividades, a avaliação e os recursos didáticos, visando compreender para além dos significados imediatos das falas e da manifestação de opiniões destacadas nos instrumentos de recolha de dados.

Foram feitas tabelas de análise, contendo síntese das unidades de registros e a frequência das mesmas, que foram construídos após revisões e na interrelação entre o referencial teórico e os objetivos a alcançar, sempre na perspectiva de triangulação dos dados recolhidos nos três grupos de participantes envolvidos no caso em estudo.

O grupo focal para os estudantes e a entrevista para os professores permitiram, numa análise cruzada das respostas, comparar a percepção desses atores sobre o cotidiano escolar na relação com o aprender, destacando os papéis do professor e do aluno como fonte interativa da motivação extrínseca e intrínseca.

As entrevistas com os gestores revelaram a percepção dos mesmos no desenvolvimento do PARE, também tiveram seu conteúdo cruzado com os outros dois grupos de atores.

#### 4.1. A CARACTERIZAÇÃO DA MOTIVAÇÃO DOS ATORES DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Neste item serão analisados os dados recolhidos sobre a motivação dos estudantes, professores e gestão na realização do PARE.

#### 4.1.1. Os estudantes

A entrevista iniciou com um questionamento que busca caracterizar a motivação desses atores para estudar no *campus*, Curso Técnico em Eletrônica (Tabela 2).

Tabela 2: Escolha do *campus* pelos estudantes

<b>Categorias</b>	<b>Síntese das unidades de registro</b>	<b>Frequência</b>
Escolha do <i>campus</i>	ensino médio e técnico de qualidade	2
	incentivo de pais, amigos e professores	3
	proximidade da escola	2
	boa estrutura	2
	oportunidade a partir da escola	2
	escola gratuita	2
	ensino de qualidade	7
	ensino técnico	1

No conjunto, é possível afirmar que os estudantes estão na escola pela qualidade do ensino oferecido (Ensino Médio, Técnico e ensino de qualidade – 10 ocorrências). Os itens influência da família, amigos e professor do fundamental, ser uma escola gratuita, boa estrutura e próxima a residência (9 ocorrências) também corroboram para a busca da escola, todos esses, fatores motivacional extrínsecos da motivação para estudar. Há também outro fator extrínseco importante a abordar, pois foi mencionado pelos estudantes como oportunidades futuras, porque também vincula a escolha do *campus* a um projeto de vida do jovem estudante (2 ocorrências).

A expectativa de qualidade do *campus* foi confirmada (Tabela 3), porque 17 estudantes a percebem como atendida, ou seja, o que os levou a procurar a escola foi satisfeito, de modo que a motivação para estudar foi alimentada por esse cumprimento do que esperavam. Isso tende a gerar aspectos positivos que os motivem na busca da construção do conhecimento sistematizado.

Tabela 3: Expectativa inicial dos estudantes com relação ao *campus*

<b>Categorias</b>	<b>Síntese das unidades de registro</b>	<b>Frequência</b>
Expectativa inicial	- atendeu a expectativa: sim	17
	- não atendeu a expectativa: não	3

Entretanto, quando optaram pelo curso (Tabela 4), apenas 10% o escolheu como primeira opção, carregada de motivação intrínseca, com base no interesse pela área profissional, para a construção de um conhecimento profissional sistematizado.

Tabela 4: Motivo que levou o estudante a escolher o curso

<b>Categorias</b>	<b>Síntese das unidades de registro</b>	<b>Frequência</b>
Escolha do Curso Técnico	- único curso de interesse na escola	3
	- mais próximo da área desejada	3
	- área desejada	2
	- não queria fazer os outros cursos	11

Ficou constatado que os estudantes escolhem o IFF – CCG pela expectativa do ensino de qualidade, mas acabam por entrar no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Eletrônica sem uma escolha clara, afinal, apenas 2 estudantes declararam que ingressaram porque era a área desejada e 3 informaram que era a mais próxima da área almejada e mais de metade indicou escolher esse curso porque os outros não interessavam como alternativa futura. E, para finalizar, 3 discentes escolheram a escola e acabaram optando pelo curso porque era o único de interesse.

Assim, há evidência de que a escolha é aleatória, decidida por fatores externos, especialmente vinculados à oferta disponível e correlacionada com a vontade de estudar no IFF. Esses dados podem ser interpretados como uma tendência para uma baixa motivação inicial da turma em seu conjunto, porque estudar no *campus* foi ao encontro do esperado, mas a escolha pela formação profissional específica foi incerta.

É percebido que eles demonstram fragilidade no processo de escolha do curso, acarretando numa tendência de desmotivação para estudar, tendo em vista que a falta de objetivo pode diminuir a ação estudantil no desenvolvimento e conclusão das tarefas de aprendizagem, bem como o seu esforço e persistência para aprender, conforme se argumentou na primeira parte da presente dissertação.

As questões exploradas até aqui permitem considerar que a turma do 1º ano do Curso Técnico em Eletrônica chegou no IFF motivada para ser parte de uma instituição que é referência importante na região, mesmo porque tiveram que passar por um processo seletivo em que disputaram a vaga com outros candidatos que não tiveram a oportunidade de se tornar estudantes.

Os dados levam a compreender o quadro de motivação dos estudantes no caso estudado e denotam que grande parte se orgulha de pertencer ao *campus*, entretando, nem todos realizam o curso desejado, mas estão satisfeitos com a escola como um todo.

Eles sentem necessidade de listas de exercícios, ocasionalmente por insegurança diante da fixação de conteúdos e da avaliação, além da necessidade de compreender o lecionado em projeções relacionadas ao real. De modo geral, o grupo pesquisado demonstra que sua motivação é mais extrínseca que intrínseca, uma vez que os fatores apontados como positivos para a aprendizagem dependem em grande parte dos professores e dos gestores, enquanto que 2 fatores (ambiente de sala de aula e relação professor e aluno) dependem do professor e dos estudantes e 3 dependem somente deles, estudantes, sendo: estudar, ter atenção e silêncio na sala de aula. Contudo, há a valorizando de ação da instituição escolar, gestores, e dos professores (intervenção pedagógica) na consecução das metas futuras dos estudantes, mesmo que eles não tenham clareza das mesmas. Segue tabela que apresenta os fatores que contribuem com a aprendizagem e aqueles que dificultam, segundo os estudantes (Tabela 5):

Tabela 5: Fatores que promovem a aprendizagem na ótica dos estudantes

<b>Categorias</b>	<b>Síntese das unidades de registro</b>	<b>Frequência</b>	<b>Responsável</b>
Fatores positivos para aprendizagem	- estudar	6	estudante
	- ter atenção	1	estudante
	- silêncio na sala	1	estudante
	- aulas práticas	6	professor
	- recursos audiovisuais	5	professor
	- metodologia de ensino	3	professor
	- ambiente de sala de aula	2	estudante e professor
	- relação professor e aluno	3	estudante e professor
	- dedicação do professor	2	professor
	- lista de exercícios	8	professor
	- anotações	5	professor
	- biblioteca	1	gestores
	- monitoria	1	gestores
	- distribuição das aulas	1	gestores
	- quadro de horários	1	gestores
- liberdade	1	professor	

Dos pontos que dificultam a aprendizagem, de acordo com a Tabela 6, 17 ocorrências estão ligadas diretamente ao estudante e eles demonstram desmotivação. Os pontos que estão ligados aos professores e estudantes correspondem a 12 ocorrências e 34 ocorrências ao professor; eles serão discutidos posteriormente nas variáveis de Zabala (2002). Os itens ligados ao gestor e aos professores e coordenadores, 19 ocorrências, não sofreram alteração no ano letivo mesmo impactando na aprendizagem, porque demandam trâmites burocráticos além de seguir algumas normativas.

Tabela 6: Fatores que dificultam a aprendizagem de acordo com os estudantes

<b>Categorias</b>	<b>Síntese das unidades de registro</b>	<b>Frequência</b>	<b>Responsável</b>
Fatores que dificultam a aprendizagem	- conversa	5	estudante
	- bagunça	2	estudante
	- não anotar as explicações do professor	2	estudante
	- clima na sala de aula	4	estudante/ professor
	- uso inadequado do celular	4	estudante
	- falta de atenção	4	estudante
	- aula expositiva	8	professor
	- poucas anotações no quadro pelo professor	9	professor
	- metodologia do professor	10	professor
	- muitos slides	9	professor
	- aula pouco atrativa	8	professor
	- quadro de horários	8	gestores
	- muitas disciplinas	4	professor/ coordenador
	- carga horária excessiva	7	professor/ coordenador
	- conteúdo difícil	8	estudante/ professor

Foi possível verificar que os estudantes são afetados diretamente pela motivação dos gestores e dos docentes. A gestão oferece monitorias e, com a ação de intervenção, passou a motivá-los diretamente com reuniões. A maior parte dos professores tem um relacionamento didático positivo com os estudantes, porém com a ação intervencionista, foi gerado um vínculo ainda maior, facilitando o diálogo, despertando a empatia e confiança, levando-os a acreditar no potencial que possuem e, conseqüentemente, ao querer estudar. Os estudantes estando motivados a aprender alguma coisa, de acordo com Adelman e Taylor (1983, *apud* BZUNECK, 2009, p. 12), “podem chegar a resultados surpreendentes, mais do que se pode prever com base em outras características. Já os desmotivados apresentam sub-rendimento em suas aprendizagens, o que é lamentável quando se trata de alunos talentosos”.

#### 4.1.2. Os professores

Os dados obtidos a partir da entrevista com os professores permitiram fazer uma síntese da caracterização dos professores e, logo após, discuti-la no campo da motivação: escolha profissional, motivação profissional, elementos que contribuem para um bom trabalho docente no *campus* e dificuldades no exercício da docência. Posteriormente, foram construídas tabelas considerando a frequência das colocações por participantes.

Tabela 7: Motivos da escolha profissional pelos professores

<b>Categorias</b>	<b>Síntese das unidades de registro</b>	<b>Frequência</b>
Escolha profissio- nal	- vocação	2
	- despertou para docência	2
	- gosta de interagir	2
	- poder transformador da educação	2
	- influência dos pais	1

A decisão pela profissão (Tabela 7) representa motivação intrínseca, como se fundamentou anteriormente, tende a impulsionar uma possibilidade de intervenção pedagógica que também motive os estudantes. Enfim, os professores que escolheram o magistério por se sentirem vocacionados, despertaram para a docência e por acreditar no poder transformador da educação percebem-se mais autoconfiantes e aumentam a sua autoestima com o sucesso do estudante e, nessa interação, promove realização motivacional das turmas (AVELAR, 2015).

A distribuição das respostas dos professores permite destacar que a motivação intrínseca parece ter dominado a motivação para o trabalho, pois metade do grupo declara uma vocação para a docência desde a tenra idade e outros foram despertando para a profissão com o passar dos anos. A efetivação dessa motivação também se manifesta na crença de que o setor educacional tem poder transformador (2 ocorrências), relacionando a

profissão escolhida com um projeto de vida pessoal e do outro (estudante), refletindo na melhoria da sociedade.

Para Fita e Tapia (2015, p. 88), com relação a profissão docente, "se o professor não está motivado, se não exerce de forma satisfatória sua profissão, é muito difícil que seja capaz de comunicar a seus alunos entusiasmo, interesse pelas tarefas escolares; é, definitivamente, muito difícil que seja capaz de motivá-los.

O ato de interagir, mesmo carregando elementos extrínsecos, também revela um movimento, na escolha pela docência, de dentro para fora, porque a interação, chave da relação pedagógica, exprime, no exercício profissional uma ação motivada pela vontade de estimular o outro com o qual interage.

A influência dos pais aparece em terceiro lugar, assim, o campo motivacional é extrínseco, uma motivação do meio que promove a decisão profissional é pouco significativa.

Os participantes, em sua maioria, decidiram ser professores por fatores internos, o que, aprioristicamente, representa um vínculo motivado com o trabalho cotidiano que realiza, indicando, dessa forma, uma inclinação à intervenção pedagógica para além da simples transmissão do saber como exercício mecânico, possibilitando aprendizagem significativa, assumindo um papel de orientador do estudante que aprende numa relação que ativa o processo de aprendizagem no aluno. (COLODEL, 2010).

Ao se levantar como cada professor se considera na docência que vem exercendo após escolhida a inserção profissional no magistério pode-se capturar a autoimagem dos participantes (Tabela 8): um número muito significativo colocou em destaque a alternativa do esforço para alcançar resultados, valorizando a sua responsabilização pela intervenção pedagógica, ao mesmo tempo em que essa percepção da sua construção profissional, permite uma flexibilidade na atribuição causal dos condicionantes de suas práticas, atribuindo causas instáveis que aumentem as expectativas de sucesso e o empenho em situações futuras (JESUS, 2008).

Tabela 8: Autoimagem dos docentes

<b>Categorias</b>	<b>Síntese das unidades de registro</b>	<b>Frequência</b>	<b>Professor</b>
Autoimagem docente	- busca fazer o melhor	3	P1 e P8
	- esforçado	3	P5, P6, P7
	- tranquilo	1	P2
	- organizado	1	P2
	- procuro trabalhar no ritmo da turma	1	P2
	- usa diferentes metodologias	1	P2
	- responsável	2	P3 e P8
	- atualizado	1	P3
	- integrado com a turma e amigo dos estudantes	2	P3 e P4
	- motivado	1	P6
	- desmotivado com burocracias	1	P6
	- bom profissional	1	P8

A integração com a turma e amigo dos estudantes corresponde a 2 ocorrências, reiterando os apontamentos da questão anterior, na medida em que há o mesmo número de ocorrências das respostas dos que afirmam ter escolhido ser professor pelo gosto de interagir que manifestaram, novamente, a interação como um aspecto da sua autoimagem como docente, reforçando a ideia:

[..] os estudantes que têm um bom relacionamento com os professores e que estudam em turmas que propiciam a aprendizagem irão considerar a utilidade da escola – e suas atitudes positivas irão melhorar ainda mais o ambiente escolar. (OCDE, 2013, p. 4)

Há os que optaram por alternativas menos específicas a partir de uma característica pessoal ou profissional como motivado, tranquilo, organizado, atualizado, bom profissional, também representam uma quantidade significativa na característica dos professores, o que denota um grupo identificado com a docência.

Um docente, com uma de suas características, apontou que se sente desmotivado, porém essa desmotivação, quando revelada na entrevista, apareceu como vinculada aos fatores burocráticos que intensificam o trabalho (lançamento de frequência, de notas e outros).

Esse indicador de uma autoimagem marcada por um trabalho intensificado também se relaciona com mais de 50% das características dos professores que se identificaram, pois o peso do esforço, da busca em fazer o melhor e da responsabilidade são fatores motivacionais que impulsionam o trabalho docente, mas, ao mesmo tempo, podem desestimular a intervenção pedagógica de qualidade, porque, como vários autores têm demonstrado em vários contextos, essa intensificação sobrecarrega o professor e o desmotiva:

[...] executar outras tarefas durante o curso da ação principal, atender ao aluno individualmente e controlar a turma coletivamente e preencher múltiplos instrumentos e formulários de controle são dimensões da intensificação do trabalho que implica regular na urgência. Situações de sobreposição de tarefas podem explicar o cansaço físico, vocal e mental. (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA. 2009, p. 361.)

Para Hargreaves (1995), são muitas as mudanças no trabalho docente na atualidade que são compatíveis com a tese da intensificação, principalmente a crescente demanda por prestação de contas; mais responsabilidades referentes a aspectos sociais relativos aos discentes; múltiplas inovações tecnológicas; e o importante incremento do trabalho administrativo, que, entre outras, atestam os problemas de sobrecarga de trabalho. Com esse quadro, Hargreaves (1995) afirma que o “lado perverso” da intensificação vem à tona, pois a impossibilidade de responder a todas as questões que emergem causa sofrimento, insatisfação, frustração, cansaço e adoecimento.(DUARTE, 2010)

Apesar dessa intensificação que aparece como elemento que recai sobre o grupo participante, as características demonstraram um grupo com

autoimagem potencialmente positiva no exercício do magistério, incentivando, na execução do PARE, uma intervenção pedagógica motivadora do sucesso dos estudantes, especialmente na variável do papel do professor e do aluno na ação didática (Zabala, 2002).

A crença do grupo em suas características positivas como professores indica que as demais variáveis são garantidas, afinal ver-se como organizado influencia na forma com a qual o professor organiza os conteúdos, as sequências didáticas, os recursos necessários, a avaliação. A observação de que é bom professor envolve perceber possibilidades de motivar os estudantes; a percepção de esforço traz como elemento passível de interpretação uma vontade de realizar intervenções pedagógicas que favoreçam o aprender do estudante. Assim, as características apontadas nas respostas trazem um indicador de que o grupo pesquisado está comprometido com a profissão escolhida e, conseqüentemente, com o ato de educar.

Como se apresenta na Tabela 9, a visão desses professores sobre o que contribui para a realização de um bom trabalho envolve aspectos intrínsecos e extrínsecos que os motivam na sua atuação no *campus*.

Tabela 9: Elementos que contribuem com a prática docente

(continua)

<b>Categorias</b>	<b>Síntese das unidades de registro</b>	<b>Frequência</b>	<b>Responsável</b>	<b>Profesor</b>
Elementos que contribuem para um bom trabalho docente	- recursos didáticos	5	gestor	P1, P2, P5 P6
	- os estudantes terem vontade de aprender	1	estudante	P1, P4
	- bom relacionamento	2	estudante/ professor	P2, P7
	- entender os diferentes tempos de aprendizagem	1	professor	P2
	- respeito	1	estudante	P3
	- responsabilidade dos estudantes	1	estudante	P3
	- satisfação	1	estudante/ professor	P3
	- aulas bem planejadas	1	professor	P4

Tabela 9: Elementos que contribuem com a prática docente  
(continuação)

<b>Catego- rias</b>	<b>Síntese das unidades de registro</b>	<b>Frequên- cia</b>	<b>Respon- sável</b>	<b>Profes- -sor</b>
	- conteúdo que oportuniza experimentos	1	professor	P4
	- incentivo da família	1	família	P5
	- estrutura	2	gestor	P5, P7
	- tempo para planejamento	1	gestor	P6
	- valorização da profissão (governo)	1	governo	P7
	- nível cognitivo	1	estudante	P8
	- disciplina (comportamento)	1	estudante	P8
	- motivação dos estudantes	1	estudante	P8

A maior valorização dos professores pelos fatores que contribuem com a prática pedagógica são de aspectos externos à sua própria prática pedagógica, ou seja, os fatores dependem da gestão, dos estudantes, da família e do governo (tabela acima). Os pontos atribuem aos estudantes aspectos relevantes da sua própria aprendizagem: vontade de aprender, respeito, responsabilidade, nível cognitivo, disciplina e motivação. Os professores sentem-se responsáveis pela atividade docente e seus resultados, mas ao mesmo tempo, colocam uma alta carga de responsabilidade nos gestores, estudantes, governo e família conforme apresentado na Tabela 10.

Entretanto, confirmando dados já levantados, a motivação dos professores se apresenta marcada pelo relacionamento com os estudantes e pela satisfação em lecionar, fatores intrínsecos que coadunam com a escolha profissional e a autoimagem.

Valorizam, outrossim, a preparação didática e a execução, incluindo experimentos, considerando os diferentes tempos de aprendizagem dos estudantes e destacam que os educandos representam elemento importante para motivá-los, em que se ressalta o respeito, responsabilidade, satisfação e disciplina, mais uma vez clarificando que a relação com os alunos é fulcral para a manutenção de um professor motivado. Colocam,

também, como facilitador da docência os recursos didáticos, variável destacada por Zabala (2002) na intervenção pedagógica.

Também se observou, professor a professor, o que cada um aponta como dificuldades principais, de acordo com a próxima tabela, lembrando que foi possível cada um poder indicar três alternativas. Desses dados, inferiu-se que há forte incidência nas dificuldades levantadas sobre a motivação dos alunos, como falta de vontade de aprender, desinteresse e indisciplina.

Tabela 10: Elementos que dificultam a prática docente

<b>Categorias</b>	<b>Síntese das unidades de registro</b>	<b>Frequência</b>	<b>Responsável</b>	<b>Professor</b>
Elementos que dificultam a prática pedagógica	- não ter recursos didáticos	3	gestor	P1, P5, P6
	- os estudantes não terem vontade de aprender	1	estudante	P1, P3
	- nº grande de alunos na sala	2	gestor	P2, P4
	- ementa desatualizada	1	gestor/ professor	P2
	- laboratório com pouco recurso	1	gestor	P2
	- dificuldade (defasagem de conteúdo)	2	estudante	P3, P8
	- pouco tempo	1	professor	P3
	- falta de interesse	1	estudante	P3 e P4
	- livro didático inadequado	1	governo	P4
	- falta de incentivo da família	1	família	P5
	- falta de estrutura física	2	gestor	P5, P7
	- carga horária excessiva	1	gestor/ professor	P6
	- tempo restrito para planejamento	1	gestor	P6
	- baixo salário	1	governo	P7
	- indisciplina de alunos	2	estudante	P7, P8
- desmotivação	1	estudante	P8	

Os dados referentes às dificuldades para o trabalho docente no contexto do grupo de participantes foram agrupados considerando as

responsabilidades dos vários atores que compõe o cenário do *campus* e são apresentados no Gráfico 1.

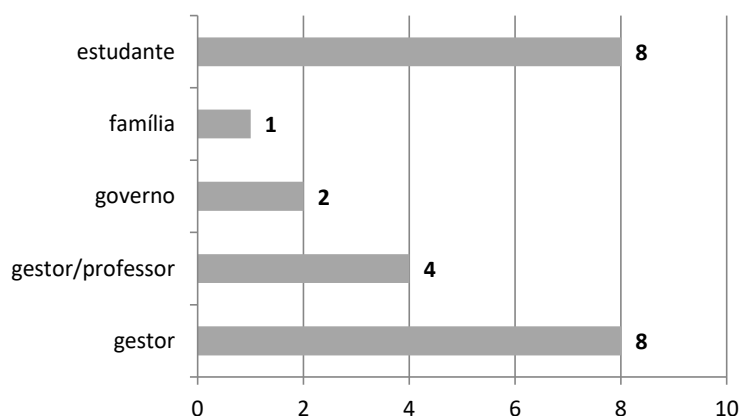


Gráfico 1: Dificuldades para a realização de um bom trabalho docente no *campus* (Síntese dos responsáveis)

O salário e o livro didático inadequado, responsabilidades do governo, tiveram pouca expressividade no que tange a fatores que dificultam a prática docente (2 fatores – 2 ocorrências). Os aspectos pelos quais a gestão é responsável, a aquisição dos recursos didáticos e infraestrutura recebem, para o efeito, verba descentralizada do governo. O número de estudantes por sala foi mencionado, bem como, o tempo restrito para planejamento (4 fatores - 8 ocorrências). Os demais fatores apresentados são relativos aos estudantes (5 fatores – 8 ocorrências) como falta de vontade de aprender, desinteresse, indisciplina, desmotivação e nível cognitivo e defasagem.

A autoresponsabilização também aparece (3 fatores – 3 ocorrências) na relação com os demais resultados, na medida em que a Coordenação do Curso e a equipe de professores são responsáveis pela atualização da ementa de conteúdos, a distribuição da carga horária das disciplinas e o tempo de planejamento a partir do Regulamento da Atividade Docente do

IFF – RAD, elaborado a partir de consultas públicas, construído de maneira democrática, inclusive com a participação dos professores e especialistas.

Depois de os professores apontarem os fatores que contribuem para a prática pedagógica e aqueles que dificultam, a pesquisadora questionou quais os pontos positivos do *campus*, que foram sintetizados na Tabela 11 e, logo após, foi construído o Gráfico 2 com a responsabilização dos seguintes atores: gestores, professores/estudante, estudantes, professor e governo.

Tabela 11: Pontos positivos do *campus* de acordo com os docentes

<b>Categorias</b>	<b>Síntese das unidades de registro</b>	<b>Frequência</b>	<b>Responsável</b>	<b>Profesor</b>
Pontos positivos do <i>campus</i>	- estrutura da escola (laboratórios, micródromo, biblioteca, salas equipadas)	5	gestor	P1, P3, P5, P6, P7
	- recurso didáticos	2	gestor	P1, P4
	- professores muito qualificados	1	gestor	P1
	- projetos que favorecem a aprendizagem	1	gestor	P1
	- recepção dada aos alunos no início do ano	1	gestor	P2
	- o diálogo da psicóloga com os estudantes	1	gestor	P2
	- diálogo entre professor e aluno	1	professor/estudante	P2
	- professores capacitados	1	professor	P3
	- vontade de aprender	1	estudante	P5
	- incentivo do governo	1	governo	P5
	- atendimento da Coordenação de turno	1	gestor	P6
	- eficiência da Direção de Ensino	1	gestor	P6
	- visitas técnicas	1	gestor	P7
	- avaliação diagnóstica realizada no início do ano letivo	1	gestor	P7
	- assistência estudantil	1	gestor	P8
- disponibilidade de livro didático	1	gestor	P8	
- reunião de pais	1	gestor	P8	

Então, constatou-se que a menor proporção percebida pelos professores com relação aos pontos positivos do *campus* é responsabilidade:

do governo (1 fator – 1 ocorrência), citado como incentivo do governo, do professor (1 fator – 1 ocorrência), professores mencionado capacitados, enquanto aos estudantes é atribuído 1 fator (1 ocorrência), em torno da vontade de aprender, do professor/estudante (1 fator – 1 ocorrência), que é a relação dialógica que se estabelece entre os papéis desempenhado por eles mesmos. Os demais fatores que correspondem a quantidade de 13 fatores (18 ocorrências) são de responsabilidade dos gestores. A equipe gestora é, portanto, percebida pelos professores participantes da pesquisa, como responsável por garantir a infraestrutura, os recursos e apoiar o professor e o estudante, configurando-se, assim, como um dos principais aspectos mensurados.

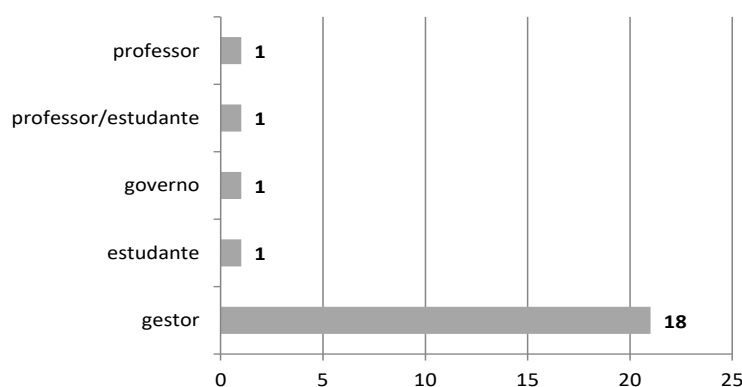


Gráfico 2: Pontos positivos do *campus* (Síntese dos responsáveis pelos fatores positivos)

Dentre os pontos que precisam ser melhorados no *campus*, na ótica dos professores (Tabela 12), alguns dependem tanto dos gestores como dos próprios professores (4 fatores – 6 ocorrências), como a execução de uma prática pedagógica voltada para a interdisciplinaridade; a integração entre ensino, pesquisa e extensão; a atualização das ementas e o aumentar do número de reuniões pedagógicas, ou seja, as reuniões pedagógicas poderão favorecer a interdisciplinaridade e também a atualização das ementas. Já os

demais fatores demandam melhorias somente da gestão (7 fatores – 9 ocorrências) e estão voltados para infraestrutura (mais espaços, laboratórios maiores), recurso didático, regimento disciplinar e adequação dos horários de início das aulas à demanda estudantil. E, cabe ainda ressaltar, que para um dos professores entrevistados, não há nada a ser melhorado na escola (1 fator – 1 ocorrência).

Tabela 12: Pontos que precisam ser melhorados no *campus* de acordo com os docente

<b>Categorias</b>	<b>Síntese das unidades de registro</b>	<b>Frequência</b>	<b>Responsável</b>	<b>Professor</b>
Pontos a serem melhorados	- infraestrutura (refeitório, laboratórios maiores)	3	gestor	P1, P2, P4
	- interdisciplinaridade	3	gestor/ professor	P1, P3, P8
	- atualização das ementas	1	gestor/ professor	P2
	- reuniões pedagógicas	1	gestor/ professor	P2
	- adequação dos horários de início das aulas	1	gestor	P3
	- monitoria	1	gestor	P3
	- nada a melhorar	1	gestor	P5
	- executar o princípio da integração entre ensino, pesquisa e extensão	1	gestor/ professor	P6
	- pouco tempo dedicado a reuniões pedagógicas	1	gestor	P7
	- ausência de um regimento disciplinar	1	gestor	P7
	- planejamento conjunto	1	gestor	P8

As reuniões pedagógicas acontecem quinzenalmente, no *campus*, no período da tarde, por convocação, sendo alternadas sua coordenação entre a Direção Geral e a Coordenação do Curso. A tabela a seguir (Tabela 13) apresenta as temáticas abordadas:

Tabela 13: Natureza das temáticas abordadas nas reuniões pedagógicas

<b>Categorias</b>	<b>Síntese das unidades de registro</b>	<b>Frequência</b>	<b>Professor</b>
Reuniões pedagógicas	- informativas	7	P1, P3, P4, P5, P6, P7, P8
	- operacionais	6	P1, P4, P5, P6, P7, P8
	- rendimento acadêmico	3	P1, P2, P3, P7
	- conteúdos escolares	4	P1, P5, P8
	- reflexão sobre a prática docente	2	P4, P8

São 5 os temas abordados nas reuniões pedagógicas: socialização de informações (7 ocorrências), discussão acerca de questões operacionais (6 ocorrências), abordagem sobre o rendimento acadêmico dos estudantes (4 ocorrências), tratativas acerca dos conteúdos (3 ocorrências) e reflexão a prática pedagógica (2 ocorrências). Identificou-se, então, que mais da metade dos temas tratados são de natureza operacional e informativa e isso vai de encontro a alguns pontos a serem melhorados no *campus* observados pelos professores, que são: aumentar o número de reuniões para promover a interdisciplinaridade, a atualização das ementas e a integração entre ensino, pesquisa e extensão (Tabela 12). Destarte, as reuniões poderão ser tornadas mais motivantes se os temas de interesse dos professores forem melhor trabalhados pelos organizadores.

Tais pontos positivos e que precisam ser melhorados, incluindo as reuniões pedagógicas, poderão se relacionar ao PARE, bem como com as variáveis de intervenção de Zabala (2002), na medida em que a gestão foi destacada. O fato de a gestão apoiar o professor parece contribuir com uma melhor integração entre as diferentes disciplinas e com a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, que favorecerá a elaboração de sequências didáticas com utilização de recursos variados para a melhoria da infraestrutura (espaços escolares). Isso poderá promover nos estudantes mais incentivos ao estudo, trazendo resultados melhores que, por sua vez,

retroalimentará a motivação dos professores que, como já se viu, sentem-se reponsáveis pelos sucesso ou fracasso de suas turmas.

Os resultados do PARE, cabe ressaltar, representaram fator de motivação profissional para todos. Mesmo professores que não expectavam um resultado tão significativo e por isso se surpreenderam, como pode ser visto na Tabela 14, regojizaram-se com a recuperação dos estudantes no final do ano letivo.

Tabela 14: Resultados da Intervenção Pedagógica na visão docente

<b>Categorias</b>	<b>Síntese das unidades de registro</b>	<b>Frequência</b>	<b>Profes-sor</b>
Resultado da Interv. Pedagógica	O resultado da turma 1B foi surpreendente.	1	P1
	O resultado da turma 1B foi muito bom.	4	P2, P3, P5, P7
	O índice de aprovação foi bom.	2	P4, P6
	Acima da expectativa	1	P8

Outro fator destacado foi a colaboração da gestão na intervenção pedagógica. Segundo os docentes, conforme Tabela 15, a atuação diferenciada dos gestores com a turma 1B para a melhora dos resultados acadêmicos foi de suma importância para o alcance dos resultados obtidos pelos estudantes.

Tabela 15: Estratégias intervencionistas utilizadas pelos gestores para melhorar os resultados avaliativos

<b>Categorias</b>	<b>Síntese das unidades de registro</b>	<b>Frequência</b>	<b>Professor</b>
Estratégias intervencionistas utilizadas pela escola	- fez um trabalho motivacional com a turma - reuniões	1	P1
	- tornou-se mais disponível	1	P1
	- reuniões pedagógicas	4	P2, P3, P7, P8
	- encaminhamento para o CAE	1	P3
	- não disse nada	1	P4, P5
	- não sei dizer exatamente	1	P6

As reuniões pedagógicas promovidas pelos gestores aconteceram entre eles e os professores e entre eles e os estudantes. Na reunião com os professores (4 ocorrências), os gestores definiram a realização de uma intervenção pedagógica focada na motivação, dando liberdade na execução de estratégias que melhor adequassem a disciplina e o perfil do docente:

A Diretora de Ensino fez reunião com os professores da turma, porque o resultado acadêmico estava muito ruim, preocupante... ela pediu que nós motivássemos os alunos, porque a autoestima era muito baixa. (P8)

E a partir daí, é possível verificar que os docentes se comprometeram com o combinado, vendo os gestores um suporte para as estratégias motivacionais escolhidas:

Procurei motivar mais os estudantes e contei com apoio dos gestores que sempre buscam contribuir com a prática docente.(P3)

[...] tive apoio da equipe gestora que dá suporte para o professor em sua prática docente nas questões relacionadas às turmas e aos alunos. (P6)

Na Tabela 16, é apresentado o que os professores fizeram de diferentes em sua prática pedagógica: estratégias focadas na motivação para o estudo, refletindo nos resultados avaliativos, e, conseqüentemente, nos índices de aprovação e de retenção dos estudantes.

Tabela 16: Estratégias intervencionistas utilizadas pelos professores para melhorar os resultados acadêmicos dos estudantes

<b>Categorias</b>	<b>Síntese das unidades de registro</b>	<b>Profesor</b>
Estratégias intervencionistas utilizadas pelos professores	- mudança na forma de ensinar	P1
	- motivação verbalmente com frases positivas	P1, P2, P3, P4, P6
	- aulas extras	P2
	- dá <i>feedback</i> após as avaliações	P2, P8
	- exercícios complementares	P2, P4
	- desenvolvimento de atividades em dupla/grupo	P3
	- revisão dos conteúdo antes das avaliações.	P3, P4
	- busca pelo estabelecimento de uma relação de amizade entre professor e estudante	
	- exemplificação da própria história de vida como forma de motivar	P5
	- utilização de diferentes instrumentos de avaliação	P5, P8
	- oportunidade de o estudante refazer as provas	P6
	- dá mais atenção aos estudantes com dificuldades	P7
	- desenvolvimento dos conteúdos de forma mais lenta	P7

É possível observar, ainda, que nesse depoimento os professores, em certo sentido, avaliam os resultados da própria intervenção a partir de sua prática pedagógica:

Como docente, procuro fazer o melhor e penso conseguir motivar os estudantes e fazê-los aprender algo. (P1)

[...]porém aqueles que tinham mais dificuldades não participaram [das atividades complementares]. (P2)

Em resumo, a análise dos dados permitiu indicar que os participantes desse grupo estavam motivados para a intervenção pedagógica no PARE. Os professores escolheram por livre vontade, identificam-se com suas tarefas, têm autopercepção de competência no que realizam e sentem necessidade de apoiar os estudantes para melhorarem o seu papel na própria aprendizagem, envolvendo-os mais; além de mostrarem que o apoio da

gestão no *campus* do IFF no qual atuam possibilita condições que permitem avançar com projetos didáticos qualificados. Complementando, o exposto Knüppe (2006, p. 286) diz que “os professores motivados com a profissão, cumprem com êxito seus objetivos”.

#### 4.1.3. Os Gestores

O papel desempenhado pelos gestores é de suma importância para os resultados do processo ensino e aprendizagem, como nos explica Abrucio (2010, p. 241) “Resultados de pesquisas tem revelado como a forma de gestão e, sobretudo, o papel dos principais gestores têm um impacto significativo na aprendizagem e mesmo no ambiente educacional”.

Durante a pesquisa, observou-se que os gestores caminham ao encontro da tendência contemporânea, uma vez que demonstram o quanto se preocupam com os resultados dos estudantes colocando-se a serviço do cotidiano escolar:

A todo instante, os estudantes nos procuram... aí pergunto como estão e, normalmente, marco horário para conversa individual. (G3)

... busco na troca de aulas, passar nas salas e conversar. (G3)

A recuperação paralela da aprendizagem foi estimulada pelos gestores considerando as dificuldades da turma e de cada estudante, numa prática desenvolvida com todos da turma pesquisada, focada na motivação para o estudo, especialmente na execução do PARE. Tal situação também demonstra que o sucesso estudantil motiva os gestores em suas atividades:

Foram 3 reuniões com os estudantes, mas há muitos encontros não formais... busco, na troca de aulas, passar nas salas e conversar... eles vêm muito aqui... sempre procuro saber o que estavam fazendo e motivo...  
... o resultado dos alunos foi muito bom... a maioria conseguiu passar de ano... só ficou retido quem tem muita dificuldade. (G3)

A recuperação deles em número absolutos não foi maior, mas em percentual é muito semelhante a turma que sempre teve um rendimento muito bom. (G2)

Os gestores assumiram no PARE, e na utilização da motivação como estratégia para a promoção, uma ocupação de responsabilidade pública (CONTRERAS, 2002) com os resultados dos estudantes. Facilitadores da execução desse plano, deram ênfase na mediação e diálogo entre os vários atores em torno do desafio de combater a repetência no *campus* pela colaboração entre as instâncias de decisão e os professores:

[...] os professores se comprometeram a ajudar a motivar... (G3)

A Direção de Ensino fez reunião com os professores para ver o que era possível fazer. (G3)

A psicóloga do CAE conversou com os alunos, a diretora também... Eles recuperaram! (G2)

A partir do relato dos professores e do CAE, que chegaram até a Direção de Ensino; [eles] disseram que os estudantes da turma estavam com muita dificuldade, apresentavam um potencial de reprovação, aí resolvemos conversar com a turma...(G1)

Apesar de não atuarem diretamente em sala de aula, os gestores buscam o avanço na aprendizagem não apenas como aquisição de conhecimentos e habilidades, também fundamentais para a complexidade

do curso, mas como elemento de um projeto de vida do estudante, abrangendo necessidades de reconhecimento e influenciando sua autoestima:

Os estudantes descobriram que tinham um potencial e que ainda era possível “passar de ano”; ou seja, construir os conhecimentos básicos exigidos na série. (G2)

Essa percepção de ser “obrigado” moralmente refletiu no vínculo emocional dos gestores entrevistados com o IFF e com os estudantes, impulsionando a intervenção pedagógica dessa equipe como apoio na promoção da motivação dos professores e dos estudantes. Ao instigar nos professores o mesmo tipo de comprometimento moral em torno de ferramentas de gestão como o PARE, tal compreensão reforçou aqueles docentes que projetassem esse compromisso na dimensão educativa de cumprimento do seu papel docente (ZABALA, 2002), esteio do sucesso acadêmico dos estudantes.

Dessa forma, a equipe gestora contribuiu com a motivação extrínseca dos professores, que foi refletida nas dimensões da intervenção pedagógica apontadas por Zabala (2002). Eles também assumiram, no planejamento e na execução do PARE, a busca por recursos financeiros, que serão voltados para infraestrutura e para recursos didáticos atualizados, conforme destacaram professores na entrevista. Essa garantia é relevante, principalmente por se tratar de um curso técnico.

Para ilustrar a motivação desse grupo de profissionais, estão relatados nos itens a seguir, falas das entrevistas e inferências possíveis que resultaram da análise do conteúdo das declarações.

#### 4.1.3.1. Gestor 1

O Gestor 1 apontou uma forte preocupação com os resultados da turma, identificando que sua motivação para se envolver na execução do

PARE, com um projeto de motivação na turma estudada, foram as dificuldades apontadas na turma em estudo:

A gente marcou uma conversa com os professores para saber o que eles sentiam da turma e eles relataram que eram bons alunos, o comportamento era bom, mas que eles não tinham muita força de vontade... um ajudava o outro... e o que a gente poderia fazer para minimizar os resultados?

A partir do relato dos professores e do CAE, que chegaram até a Direção de Ensino, disseram que os estudantes da turma estavam com muita dificuldade, apresentavam um potencial de reprovação, aí resolvemos conversar com a turma... (G1)

A decisão de focar na motivação fundamentou-se na análise dos dados da turma no decorrer do primeiro semestre e do terceiro bimestre do curso, bem como na identificação da desmotivação dos estudantes diante dos seus próprios resultados. Essa falta de motivação reduziu a autoestima e levou a uma interpretação de elementos institucionais nem sempre correspondente ao real:

[...] pegamos o mapa da turma, para ter uma ideia de reprovação e era reprovação em massa, em quase tudo... não era só nas disciplinas que a gente estava acostumada a perceber: física, química, matemática, biologia, português...

[...]porque percebemos que os alunos tinham uma autoestima meio baixa... “ah, que somos os piores”, são os relatos deles... eles sempre se jogaram para baixo, porque são da turma da tarde... aqui os alunos acabam relacionando o turno com o desempenho deles, o que não tem nada a ver... eles acham que estudar à tarde vai ser sempre pior... o 3º ano que se formou agora é da tarde e sempre foi um dos melhores... estamos vendo que isso não tem muita relação... (G1)

[...]tem um estigma, na escola, de quem estuda à tarde é pior, mas que na verdade, não tem nada a ver.

A tomada de decisão estabelecida, assim, com base em dados (resultados bimestrais dos estudantes – mapa da turma) e na observação das necessidades dos estudantes, apontou para uma forma de gestão motivada por problemas reais, sensível à percepção de todos os atores com responsabilidade no planejamento e na execução do PARE:

[...]aí resolvemos conversar com a turma... marcar uma reunião primeiro com os professores e depois com os alunos

[...] os professores conversaram com eles e eu conversei com a turma 2 vezes para saber quais eram as dificuldades, se eles estudavam em grupo. (G1)

Os resultados apareceram para o gestor como elemento que superou expectativas:

[...] até fiquei surpresa com o resultado, porque agora no final, até teve uma reprovação, mas era uma reprovação que a gente não esperava ..

[...]o percentual [de reprovação] foi menor... tanto é que iríamos abrir 3 turmas de 1º ano, porque estávamos contando com uma reprovação alta e as turmas iriam ficar muito cheias e acabou que um grupo grande conseguiu recuperar... (G1)

Nas falas do G1, ficou clara a valorização dos professores no processo motivacional:

[...]muitos professores lamentaram que estavam fazendo algo só no segundo semestre letivo, mas que poderiam tentar uma conversa com eles, motivacional...

[...] ... cada professor conversa na sua aula e a gente também conversa com a a turma e assim foi feito... sempre o mesmo discurso e sempre botando os meninos para cima... ação combinada. (G1)

#### 4.1.3.2. Gestor 2

O Gestor 2 relatou com certo entusiasmo, o atingimento dos objetivos no PARE:

No 2º semestre, os estudantes se esforçaram bastante para conseguir dar conta do déficit de aprendizagem e o resultado foi surpreendente. (G2)

Destacou a importância da iniciativa da gestão e sua intervenção com professores e estudantes:

[...] convocou uma reunião e chamou o pessoal da CAE com o grupo de professores da turma para falar do rendimento porque tinham notas muito baixas em todas as disciplinas.

[...]as conversas no segundo semestre mudaram o resultado. (G2)

Valorizou, também, as ações intervencionistas realizadas pelos profissionais da educação como alcance de metas de recuperação da turma, com implicações numa autoestima baixa dos estudantes, que pouco acreditavam nas suas próprias capacidades:

A recuperação deles [estudantes da turma] em números absolutos não foi maior, mas, em percentual, é muito semelhante à turma que sempre teve um rendimento muito bom.

A intervenção pedagógica só aconteceu nesta turma... ela era uma turma tranquila e menor... porém durante todo ano, eles estavam desacreditados, achavam que não iriam passar, que iriam reprovar mesmo. (G2)

Em contrapartida, apresentou uma surpresa positiva frente aos resultados no final do PARE:

Eles tinham muito problema com a disciplina de matemática, surpreendentemente, em relação a outra turma, a outra tem 9 alunos de dependência e essa só tem 1 aluno de dependência em matemática...

Eles recuperaram no final, deram conta do recado. (G2)

O G2 que também atua como docente na área técnica do curso demonstrou, em sua entrevista, se sentir parte do PARE. Esse sentimento de pertencimento motivou os alunos. Destacou, também, a sua própria intervenção pedagógica em sala de aula como forma de envolver os estudantes, apostando na sua autonomia:

[...] então, eu fiz com eles a teoria e depois eu dei o mesmo problema na prática e, aí, eles montaram como funciona... e eles conseguiram fazer inferência, de uma maneira ou de outra, do que acontecia quando chamavam o sistema, por analogia, é o que acontece com o motor... eles montaram por completo, sem a minha intervenção durante a montagem... (G2)

#### 4.1.3.3. Gestor 3

O Gestor 3 foi entrevistado na escola, no espaço de atendimento ao estudante. Foi possível notar que, durante a entrevista, vários estudantes vieram cumprimentá-lo, espiando pela porta aberta da sala, o que denota facilidade de relacionamento desse profissional com os alunos.

Os grupos de estudos que organiza envolvem a promoção de um clima motivacional favorável para o estudo: quando estudam em conjunto, numa relação de complementação do conhecimento entre os pares, estimulam uma rotina de estudos participada. Embora a priorização desses grupos se relacione aos estudantes bolsistas, G3 demonstrou estar à disposição de todos os grupos:

Os nossos bolsistas já têm o costume de conversar conosco e fazemos, também, planos de estudos para eles[...]

Para os estudantes que não são bolsistas fazemos planos de estudos quando somos procurados ou quando um professor pede. (G3)

Esse profissional expressou o papel do CAE em torno do levantamento da frequência e da nota mensal dos estudantes, bem como apoio motivacional. Com relação à sua atuação na execução do PARE na turma em estudo, apontou ter se sentido competente para reagir com uma intervenção que envolvesse os profissionais da educação e os estudantes simultaneamente:

No 3º bimestre, os estudantes do 1º ano em Eletrônica começaram a procurar o CAE, então fui olhar as notas da turma e vi que estavam muito ruins, abaixo de 6,0.

[...] procurei a Direção de Ensino e relatei que a turma estava pedindo ajuda porque corriam o risco de repetirem de ano.

Fui à turma, conversei com eles e ensinei a fazer os cálculos [para notas] do que precisavam... mostrei que era possível recuperar, porque tinha prova final... fiz o acompanhamento das notas e comecei a trabalhar a autoestima... (G3)

A atuação do CAE no PARE, utilizando a motivação como estratégia de promoção, apareceu no conteúdo expresso como vinculado às necessidades da turma, na medida em que:

[...] os estudantes da turma de 1º ano em Eletrônica, começaram a procurar o CAE, então fui olhar as notas da turma e vi que estavam muito ruins, abaixo de 6,0... (G3)

O participante manifestou entusiasmo pela capacidade do estudante superar suas dificuldades, constituindo um modelo de motivação para eles (JESUS, 2008) na intervenção pedagógica dentro do PARE e manifestou que os estudantes envolvem-se nas atividades propostas e desenvolvem uma relação participativa junto a esse centro:

Os nossos bolsistas já têm o costume de conversar conosco e fazemos, também, planos de estudos para eles. (G3)

Valorizou também o envolvimento dos professores, afirmando que “O trabalho com os professores é bom...”, embora tenha destacado que alguns “são mais receptivos”, e outros que, eventualmente, consideram o CAE, dada a proximidade com o grupo de estudantes e sua atribuição principal de apoio, defensores incondicionais dos estudantes: “pensam que passamos a mão na cabeça dos estudantes” (G3).

As suas falas demonstraram motivação profissional no processo do PARE, se situando como ponto de mediação no processo escolar dos estudantes, aquele que fornece às instituições de ensino um encontro entre os sujeitos e a educação (ANTUNES, 2003) e apontou que a Direção de Ensino é receptiva às observações do CAE e respondem com imediatez, como no caso da intervenção pedagógica em estudo:

[...] procurei a Direção de Ensino e relatei que a turma estava pedindo ajuda porque estavam correndo o risco de repetirem de ano.

A Direção de Ensino fez reunião com os professores para ver o que era possível fazer. (G3)

O entrevistado detectou que o trabalho realizado surtiu efeito positivo não só na promoção dos estudantes, como também na motivação da equipe de professores:

O resultado desse trabalho foi ótimo... só ficou retido quem tinha muita dificuldade...

[...] no final, muitos professores pediram mais reuniões nesse sentido com a Direção de Ensino e o CAE.

De forma geral, a entrevista possibilitou inferir que o profissional está envolvido e motivado para o trabalho que realiza, encarando-o como desenvolvimento potencial no cenário do IFF; espaço esse voltado para o desenvolvimento do PARE, por exemplo, num processo cooperativo, passível de alcançar sempre novos patamares (MALUF, 2010).

A motivação desse grupo de atores despontou, dessa forma, como intrínseca, situada na satisfação do trabalho realizado, de modo a ultrapassar as obrigações contratuais e as relações de emprego. Assumiram, assim, a dimensão de sua competência profissional individual e em equipe como obrigação moral e compromisso com a comunidade (CONTRERAS, 2002, p.16).

#### 4.2. ANÁLISE DAS VARIÁVEIS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Tendo no centro a motivação tanto extrínseca, cujo controle da conduta sofre influência externa, como intrínseca, quando a conduta

depende dos interesses e disposições internas ou internalizadas pelo sujeito, a intervenção pedagógica que o PARE promoveu em aprendizagem e, conseqüentemente, aprovação dos estudantes ao fim do ano letivo, estimulando o presente estudo de caso.

Como vimos, os três grupos de atores envolvidos na intervenção pedagógica apresentaram-se motivados para assumir o PARE, envolvendo seus vários papéis: a organização dos conteúdos, as sequências didáticas, os recursos didáticos, os espaços escolares e a avaliação, variáveis destacadas por Zabala (2002), aqui assumidas como categorias

#### 4.2.1. As categorias

Partindo da ideia de que a função social da escola “[...] tem sido selecionar os melhores em relação à sua capacidade para seguir uma carreira universitária ou para obter qualquer outro título de prestígio reconhecido” (ZABALA, 2002, p. 27), justifica-se grande parte dos esforços educacionais e valorizam-se alguns tipos de aprendizagens voltados a potencialização dos objetivos propedêuticos. [...]. Então, pergunta-se: o papel da escola deve ser exclusivamente seletivo e propedêutico, ou deve cumprir outras funções? Essa é uma primeira pergunta e, a partir dela, devemos pensar: Quais as intenções educacionais que temos? O que pretendemos que os estudantes consigam? Uma vez estabelecidas as finalidades educacionais, buscar-se-á desenvolver as capacidades propostas nos estudantes (ZABALA, 2002, p. 27). As finalidades educativas, voltadas para o desenvolvimento do perfil do egresso do Curso Técnico em Eletrônica, estão descritas no Projeto Pedagógico do Curso – PPC – e podem sofrer alterações com base em mudanças de concepções ideológicas, interesses institucionais e descobertas científicas e tecnológicas.

A atuação do professor, por sua vez, “deve ser baseada no pensamento prático, mas com capacidade reflexiva” (Zabala, 2002, p. 15).

Com relação ao pensamento prático, o autor citado diz que sabemos pouco dos processos de ensino e aprendizagem, das variáveis que intervêm neles e de como se interrelacionam. A prática docente reflexiva não deve ser entendida apenas no momento em que é produzida na sala de aula, pois deve ser precedida de um planejamento e finalizada com uma avaliação. E, ainda, complementa que a maneira e a relação estabelecida entre diferentes atividades (sequências didáticas ou sequência de atividades) determinam de forma significativa o tipo e as características do ensino, ou seja, a prática docente.

As sequências didáticas são estruturadas para atingir os objetivos educacionais e elas são chamadas por Zabala (2002), indistintamente, de unidade didática, unidade de programação ou unidade de intervenção pedagógica. É importante analisar a intervenção pedagógica observando as variáveis metodológicas, no entanto, a avaliação deverá ser feita em sua globalidade. As variáveis metodológicas são: as sequências de atividades de ensino e aprendizagem; o papel do professor e do aluno; a organização social; a utilização dos espaços e do tempo; organização do currículo; materiais curriculares e recursos didáticos e o sentido e o papel da avaliação.

As relações entre o professor e o aluno, em si próprias, são interativas e formativas, ou seja, “[...] afetam o grau de comunicação e os vínculos afetivos que se estabelecem e que dão lugar a um determinado clima de convivência” (ZABALA, 2002) que influencia na aprendizagem, assim como as características singulares de cada aprendiz, as experiências vividas desde o nascimento, a forma como aprende e o ritmo da aprendizagem. Esses dois últimos elementos variam de acordo com as capacidades, motivações e interesses.

Os papéis exercidos no espaço escolar representam peça fundamental na relação pedagógica, que envolve o papel dos principais atores da intervenção, os professores e os estudante, mas considera a complexidade da escola como instituição, valorizando, igualmente dentro

dessa relação, a gestão, que é um dos pilares do contato cotidiano com as turmas.

Assumiu-se, assim, analisar as categorias, responsabilizando a todos pelos conteúdos e processos, de modo que a motivação para aprender permaneça mantida com atitudes positivas dos estudantes frente à escola e seus agentes. Essa configuração motivacional associou os professores, os estudantes e a gestão como apoio permanente, no cruzamento das categorias analisadas.

Os professores destacaram, na entrevista, que mobilizaram um conjunto de estratégias motivacionais para fortalecer os laços entre os papéis complementares, dedicando atenção especial às dificuldades, aproximando-se de forma amigável dos estudantes, relatando experiência de vida e incentivando-os verbalmente. Ao se colocarem como responsáveis pela intervenção pedagógica e sua condução, todos alegam ter se envolvido em estratégias motivacionais e elencam estratégias de organização do conteúdo, vinculando-o ao cotidiano e à vivência dos estudantes, bem como sequências de atividades didáticas que relacionam conteúdos disciplinares ao desenvolvimento de competências e habilidades técnicas.

Demonstram clareza do seu papel quando apresentam os depoimentos a seguir:

Como docente, procuro fazer o melhor e penso conseguir motivar os estudantes e fazê-los aprender algo. (P1)

Vinha motivando... apenas intensifiquei a motivação. (P8)

Busco ser amiga [dos estudantes]... incentivando-os. (P4)

Sempre conto aos estudantes do curso Técnico em Eletrônica a minha história como forma de motivá-los. (P5)

Motivei os estudantes (P7)

Tenho uma relação muito boa com os alunos... me considero mãezona dos estudante, porque ajo com eles como ajo com os filhos. (P8)

Apontam a gestão como suporte do seu trabalho, resolvendo problemas conjuntamente e atuando com suas atribuições específicas (Tabelas 17). Indicam, portanto, uma relação positiva com os gestores, elemento que contribuiu para a realização do PARE:

[...] sempre atendem minhas demandas para a realização do meu trabalho e das minhas atividades. (P3)

[...] são disponíveis para atender e resolver questões relativas às turmas. (P6)

Tabela 17: Contribuições dos gestores para a prática pedagógica docente

<b>Categorias</b>	<b>Síntese das unidades de registro</b>	<b>Frequên - cia</b>	<b>Professor</b>
Contribuição dos gestores	- motivam os professores (resolução de problemas)	1	P1
	- dão suporte	3	P1, P6, P7
	- determinam o nº de estudantes por sala	1	P2
	- aquisição de recursos didáticos	2	P2, P5
	- infraestrutura (laboratório)	1	P2
	- atendem demandas voltadas para a prática docente	1	P3
	- dão liberdade à equipe	1	P4
	- repassam informações da Rede de Ensino	1	P5
	- colocam-se à disposição dos professores e alunos	2	P6, P7
	- bom diálogo	1	P7
	- promovem reuniões	1	P8
- montam projetos conjuntos para minimizar problemas	1	P8	

É explícito, conforme tabela acima, que os gestores contribuem com a prática docente por meio de um “suporte” (resolução de problemas), projetos conjuntos, motivação, bom diálogo e liberdade. Essas

características dos gestores motivam os docentes e estudantes (motivação extrínseca) e o clima escolar é harmônico e colaborativo. O ato de repassar informações, promover reuniões, oferecer infraestrutura e recursos didáticos ao curso e determinar a quantidade de estudantes por sala, são atribuições dos gestores. Algumas dessas atribuições são compartilhadas com a equipe escolar como, por exemplo, a determinação do uso dos recursos financeiros.

Tais contribuições refletem no processo ensino-aprendizagem, como é demonstrando abaixo:

Os gestores contribuem para o sucesso da prática docente promovendo reuniões, projetos e discussões para minimizar dificuldades no processo ensino-aprendizagem.  
(P7)

Há preocupação dos profissionais com a falta de pré-requisitos da turma (Tabela 18). Esse índice vai ao encontro dos resultados da avaliação diagnóstica, conforme relatório do questionário socioeconômico do PARE, detectando-se que 45% dos ingressantes em 2016 não tiveram componentes curriculares como Biologia, Física, Matemática, Ciências, Química, Geografia, História e Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

Tabela 18: Caracterização da turma pelos docentes

<b>Catego- rias</b>	<b>Síntese das unidades de registro</b>	<b>requên- cia</b>	<b>Característica</b>	<b>Profes- sor</b>
Turma 1B, percep- ção docen- te	- dificuldade de compreender o conteúdo	6	dif. de a aprendizagem	P1, P3, P4, P5, P6, P7
	- falta pré-requisito	1	pré-requisito	P1
	- baixa autoestima	1	autoestima	P1
	- excelente	1	excelente	P2
	- turma numerosa	1	numerosa	P2
	- falam muito	1	falam muito	P2
	- heterogênea	2	heterogênea	P2, P8
	- turma boa	3	turma boa	P5, P6, P7
	- dispersos	1	Disperso	P6
	- desinteressados	1	desinteressado	P6
	- uso inadequado de celular	1	uso de celular inadequado	P7
	- desinteressados	1	desinteressado	P5

A característica predominante da turma pesquisada, segundo a ótica dos professores, é que os estudantes têm bastante dificuldade (6 ocorrências) e faltam pré-requisitos na bagagem educacional (1 ocorrência). Essa percepção pode significar uma barreira motivacional, como destacou G3:

Às vezes, os professores acreditam que faltam pré-requisitos, pode ter sido esse um dos motivos que levou a baixa autoestima, uma vez que eles se viam como a pior turma da escola. (G3)

Mas, quando os demais dados emergem, percebemos que a turma cativa os professores pela disciplina e comportamento, mesmo que identificada como uma turma heterogênea e falante. Assim, na categoria dos papéis exercidos nas relações pedagógicas é valorizada a afetividade como fonte fundamental de motivação, que também é identificada por Moraes e Varela (2007).

Os estudantes afirmaram que se surpreenderam com o ensino, notam-no como avançado, com professores capacitados, interessados em seu bem-estar, que prestam atenção ao que dizem e dão-lhes tratamento justo. Igualmente, valorizaram a gestão como instância de apoio integrado entre o CAE e a Direção, reconhecendo em suas ações como monitorias, grupos de estudos, motivação para estudar. Os educandos indicaram, também, como dever do aluno, que deve priorizar o estudo.

Essa percepção de apoio dos profissionais da escola e responsabilização conjunta por resultados tende a fazê-los reconhecer a utilidade do aprendido na escola, contribuindo para maior flexibilidade cognitiva e comportamental nas respostas à imprevisibilidade das situações cotidianas (JESUS, 2004) e assumem pertencimento institucional:

Falo com todo mundo que gosto da escola. Faço propaganda da escola (E1)

Gosto da escola... Falo para todo mundo estudar aqui. (E5)

Um item pesquisado que destaca como essa relação afetiva importa é o gostar dos professores (Tabela 19), independentemente do conteúdo pelo qual é responsável. Praticamente todos os estudantes (95%) gostam do professor P2, porém, apenas 10% gostam do componente curricular ministrado por ele. Diante desses dados, é possível verificar que, como se supunha, há uma interrelação entre a motivação de professores e alunos com reflexo no rendimento acadêmico. Tapia e Fita (2015) assim menciona:

Às vezes se diz que o mais motivador para o aluno é ter um bom professor. Também se diz que ter um bom professor é aquele que sabe motivar o aluno. Devemos reconhecer que existem grandes professores com escassos conhecimentos de psicopedagogia, mas grande intuição e capacidade de interagir com seus alunos. Sua simples presença já é motivadora. Ao entrar na sala, a atitude do aluno muda, mostrando-se disposto a realizar tarefas que com outros professores pareciam impossíveis.

Tabela 19: Disciplina que os estudantes mais gostam

<b>Categorias</b>	<b>Síntese das unidades de registro</b>	<b>Frequência</b>
Disciplina preferida	Sociologia	12
	Eletrônica Digital	3
	Biologia	3
	Educação Física	3
	Eletricidade	4
	Filosofia	1
	Física	1
	Matemática	2
	História	1
	Espanhol	1

A gestão observa os professores como ativos e participativos e o seu próprio papel como o de mantê-los motivados, sendo G3 quem mais se coloca nesse papel de aconselhamento e atribui ao envolvimento dos professores o sucesso do PARE sobre os estudantes:

Foi recomendado aos professores motivar, levantar a autoestima dos estudantes... fazer os estudantes falar e participar mais para ver que estão produzindo...; aí, os estudantes começaram a estudar e viram que conseguiriam... (G3)

G3 destaca os professores em seu papel de diagnosticar as problemáticas dos estudantes, indicar potencial de reprovação de forma a agir em conjunto sobre a turma, minimizando falhas. Tal responsabilidade é comum a todos os profissionais, pois o centro da ação dos professores deve ser dialogar, corresponsabilizar a turma e promover a mobilização de sua energia, atuando como sujeito do processo:

[...] muitos professores lamentaram que estavam fazendo algo só no final do ano letivo, mas que poderiam tentar uma conversa com eles motivacional... cada professor conversa na sua aula (G1)

Estudar a motivação incita a analisar os fatores que levam as pessoas a executar ações direcionadas a alcançar objetivos (FITA, 2015) sendo assim ela é uma pré-condição para aprendizagem. E, complementa, FRYMIER (1970 *apud* TAPIA e FITA, 2015, p. 77) “ A motivação para aprender dá direção e intensidade à conduta humana num contexto educativo”.

Os estudantes também indicaram seu próprio papel de envolvimento no PARE com esforço e iniciativa, recorrendo a várias estratégias de estudo destacando o estudo; propriamente dito como elemento mais importante.

Dentro da categoria **o papel do aluno e do professor**, incluída a gestão, pode-se concluir que os profissionais motivados incentivam o estudante e também são motivados por eles e seus resultados acadêmicos, num vínculo que favorece a aprendizagem. O tipo de relação estabelecida entre professor e estudante gera confiança e aumento de atenção que são indispensáveis para a aprendizagem (TAPIA e FITA, 2015, p. 92). A prática docente como um conjunto de atividades favorece oportunidades comunicativas, mas que, por si mesmas, não determinam a chave do ensino; que são as relações que se estabelecem entre professor, aluno e os conteúdos. Praticava-se, dessa forma, a importância das relações interativas no cotidiano escolar.

Essa motivação se expressa com maior fluidez quando as escolhas profissionais são feitas por uma percepção de vocação que, *a priori*, motiva uma relação pedagógica positiva que supera, inclusive, eventuais não afinidades com o componente curricular.

Os estudantes demonstram nos dados levantados (Tabela 20), que quando se sentem valorizados pelos professores e gestores, a sua autoestima tende a aumentar, de modo a promover a automotivação, bem como a ação de estudar. Para esse fim, eles criaram estratégias para estudar, como por exemplo, intensificar os estudos (dedicar mais horas diárias para os estudos).

Tabela 20: Estratégias utilizadas pelos estudantes para melhorar os resultados acadêmicos

<b>Categorias</b>	<b>Síntese das unidades de registro</b>	<b>Frequência</b>
Estratégias dos estudantes	- intensificação dos estudos (dedicação de mais horas diárias para o estudo- rotina de estudo)	13
	- busca por diferentes fontes para estudar um mesmo conteúdo - biblioteca	3
	- estudo em grupo	3
	- estudo com ajuda de terceiros	1
	- monitoria	1
	- utilização de vídeoaula no computador	1

Estimulados pela necessidade de avançar para a série seguinte, a turma em estudo procurou ajuda e com o envolvimento dos professores e da gestão (motivação externa), que contribuíram para o desenvolvimento da crença de autoeficácia; eles superaram o déficit de aprendizagem ao longo dos bimestres e eventuais faltas de pré-requisitos por meio de estratégias promovidas também por eles (Tabela 20). Gardner e Alexander (1989 *apud* SOUZA, p. 98, 2010) apontam a relevância de estudos anteriores do aluno em facilitar ou dificultar a aquisição de um novo conteúdo, porém o uso de diferentes estratégias de estudos e hábitos favoráveis (rotina de estudo, por exemplo) pode ajudar a compensar as lacunas no conhecimento prévio.

Embora uma minoria manifeste ter se mobilizado para um estudo suplementar (grupo de estudo, vídeoaula, monitoria e ajuda de terceiros), a maioria afirma que intensificou o estudo (estudaram mais horas diárias), demonstrando reconhecer que a causa do seu baixo desempenho era sua ação diante do ato de estudar.

As ações intervencionistas (Tabela 21) são reconhecida pelos estudantes e elas possibilitaram que os mesmos acreditassem na sua capacidade cognitiva, elevando a autoestima, o que favoreceu a percepção de suas próprias competências (MORAES e VARELA, 2007, p. 4), envolvendo e influenciando-os a trazer hábitos de estudo para a sala de aula e para o tempo livre. E, ainda, é possível verificar que, no entendimento do que é

intervenção pedagógica pelos estudantes, foram explicitadas ações intervencionistas: auxílio nas dificuldades (matérias) e conversas que os incentivam a estudar (reuniões motivacionais dos gestores e frases positivas relacionadas ao ensino dos professores).

Tabela 21: O que é Intervenção Pedagógica na ótica dos estudantes

<b>Categorias</b>	<b>Síntese das unidades de registro</b>
Intervenção Pedagógica, o que é?	- é quando algum professor, CAE, funcionários, coordenador nos auxiliam com as nossas dificuldades
	- quando o professor vem ajudar na dificuldade da matéria...
	- é quando alguém vem conversar e tentar ajudar
	- é quando ainda incentivam a gente estudar mais
	- o que fizeram em nossa sala de aula (reuniões)

Sentindo necessidade de reestruturar sua ação frente ao estudo para ser aprovado, os estudantes buscaram estratégias capazes de ajudá-los na efetivação da aprendizagem (GIL, 2011, p. 14), apresentados na Tabela 19; o que promoveu um ciclo de motivação entre professor e aluno influenciando positivamente o processo de ensino e aprendizagem. As ações do PARE contribuíram para que os estudantes elevassem suas metas às necessidades, alcançando, assim, a autorrealização da aprovação (meta).

Os gestores valorizaram a superação do descrédito que o grupo de estudantes demonstrava inicialmente:

[...] era uma turma tranquila e menor... porém durante todo ano, eles estavam desacreditados, achavam que não iriam passar, que iriam reprovar mesmo. (G2)

[...] porque percebemos que os alunos tinham uma autoestima meio baixa... “ah, que somos os piores”, são os relatos deles... eles sempre se jogaram para baixo, porque são da turma da tarde... (G1)

Esse estímulo resultou na descoberta de seus potenciais por eles próprios e, assim, como afirmou G2: “ Os estudantes conseguiram construir

as habilidades requeridas.” ou a G1 “[...] e acabou que um grupo grande conseguiu recuperar.” Os estudantes também perceberam os resultados como positivos a partir da crença de autoeficácia: “Passamos a acreditar no nosso potencial e começamos a estudar mais” (E15); “A turma superou as expectativas.” (E6). Conforme Tabela 1, as aprovações contemplaram 60,7% dos estudantes a partir da intervenção do PARE.

Os **recursos didáticos**, interpretados como categoria não apareceram nos textos da gestão. Para os estudantes, surgiram como elemento importante que contribuem com a aprendizagem em apenas 2 ocorrências: recursos audiovisuais e listas de exercícios, de acordo com a Tabela 5 (Fatores que promovem a aprendizagem na ótica). O destaque é representado pelas atividades de fixação, porém, elas não são entendidas como recursos didáticos pelos sujeitos pesquisados.

Segundo Zabala (2002, p. 167), os materiais curriculares, tratados como visão ampliada dos recursos didáticos, são menosprezados, mas muitas vezes não se dá conta de que eles chegam a configurar e, até mesmo, a ditar as atividades dos professores, como, por exemplo, a organização de grupos será de um determinado tipo conforme a quantidade dos instrumentos no laboratório curriculares são definidos como todos os instrumentos que ajudam o professor a responder os problemas concretos das diferentes fases da prática docente (planejamento, execução e avaliação) tais como projetos educativos, propostas didáticas, descrição de experiências de inovação educativas; embora os mais conhecidos sejam os de suporte: quadro negro (número 1), livros, revistas e outros. Sendo assim, eles contribuem com a prática pedagógica no sentido de despertar o interesse dos estudante (motivação extrínseca) e, até mesmo, de facilitar a compreensão do conteúdo ministrado.

Para os professores, entretanto, esses recursos aparecem como fundamentais (5 ocorrências) quando questionados a respeito dos elementos que contribuem com a prática docente (Tabela 9) e quando

apontam os pontos positivos do *campus* (Tabela 11). Os recursos didáticos (Tabela 22) utilizados pelos professores são:

Tabela 22: Recursos didáticos utilizados pelo professor

<b>Categorias</b>	<b>Síntese das unidades de registro (exemplo)</b>	<b>Frequência</b>	<b>Professor</b>
Recursos didáticos utilizados pelo professor	- slide	4	P1, P2, P5, P6
	- quadro	6	P1, P2, P4, P5, P6, P8
	- vídeo	3	P1, P3, P6
	- apostila	1	P2
	- música	2	P3, P5
	- recursos temáticos	2	P3, P8
	- livro didático	3	P4, P5, P8
	- textos	2	P5, P6
	- não usa recursos didáticos	1	P7

De acordo com a Tabela 22, o recurso didático mais usado é o quadro (6 ocorrências). Há recursos que possuem uma certa tecnologia, embora sejam considerados comuns no meio educacional, como música (2 ocorrências), vídeo (3 ocorrências) e slide/data-show (4 ocorrências).

Os estudantes reconhecem 3 recursos didáticos que vão ao encontro dos dados apresentados pelos professores (Tabela 23).

Tabela 23: Recursos didáticos apontados pelos estudantes

<b>Categorias</b>	<b>Síntese das unidades de registro</b>	<b>Frequência</b>
Recursos didáticos	- slide	6
	- quadro	12
	- livro didático	2

Apesar de os recursos terem um grau de importância relevante, vale salientar que a sua utilização é restrita, sendo o quadro o recurso mais utilizado e, em proporções semelhantes, em segundo lugar, aparecem o livro didático e o slide (Tabela 23). Os recursos refletem a metodologia adotada

pelos professores para trabalhar os conteúdos, predominantemente aula teórica e expositiva.

Constatou-se neste estudo, segundo professores e estudantes, que o **espaço escolar** mais utilizado é a sala de aula, uma vez que os conteúdos nesta série são de embasamento teórico e as disciplinas não têm um núcleo interdisciplinar.

Tabela 24: Espaço escolar

<b>Categorias</b>	<b>Síntese das unidades de registro</b>	<b>Frequência</b>	<b>Professor</b>
Espaço escolar	- sala de aula	8	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8

Um professor assim relatou:

Faço demonstrações prática dos conteúdos que permitem em sala de aula, porque os alunos nesta fase ainda não tem maturidade para usar o laboratório. (P1)

Segundo Zabala (2002, p. 132), a necessidade do estudante viver em um ambiente favorável para o seu crescimento também incluiu o ambiente de desenvolvimento e influencia na aprendizagem porque interfere no estado de ânimo, interesse e motivação. Os estudantes gostariam que os professores usassem mais o laboratório e assim relatam:

Fomos ao laboratório só com William, poucas vezes...  
Quero ir no laboratório... é legal!

A distribuição do tempo é importante, mas ela não foi considerada nesta pesquisa porque tinha sido delineada no momento da construção e organização do curso.

Evidenciou-se na categoria da **organização dos conteúdos** que o grupo de professores participantes busca uma integração ao menos parcial (Tabela 25) dos conteúdos (4 ocorrências). Ressalta-se que eles, professores,

têm clareza da relação do conteúdo disciplinar com o qual atuam para a formação das competências específicas do Curso Técnico em Eletrônica.

Tabela 25: Organização dos conteúdos

<b>Categorias</b>	<b>Síntese das unidades de registro</b>	<b>Professor</b>
Organização dos conteúdos	- de forma isolada	P1, P4, P5, P7
	- parcialmente integrada	P2, P3, P6, P8

Nessa categoria, é importante destacar que as relações e a forma de vincular os conteúdos, denominada organização dos conteúdos, são importantes para a aprendizagem. E, sabe-se que “apesar de serem apresentados de modo separados, os conteúdos têm mais potencialidade de uso e de compreensão quanto mais relacionados estejam entre si” (Zabala, 2002, p. 139). No curso pesquisado, é evidente que os conteúdos de aprendizagem são organizados em disciplinas isoladas (multidisciplinaridade) e dominá-los, ao longo dos bimestre, é importante para dar seguimento aos estudos.

[...] no 4º bimestre [o estudante] precisa dos conhecimentos dos bimestres anteriores, tanto teóricos quanto práticos... eles têm que interpretar um enunciado e montar um projeto final (G2)

Quanto à forma de relacionar as disciplinas, Zabala (2002) cita a multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Alguns professores disseram, na entrevista, que gostam quando há integração das disciplinas, mas que isso aconteceu no curso em apenas um bimestre entre Eletrônica Digital, Eletricidade e Espanhol.

Os professores pesquisados se apresentaram dispostos, nas reuniões pedagógicas, em conversar para estabelecer mais momentos de integração entre os conteúdos das diferentes disciplinas, pois perceberam mais envolvimento dos estudantes e compreensão dos conteúdos abordados. Essa

ação dos professores é uma forma de motivação externa que promove o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Outro ponto a destacar é que 80% dos conteúdos são trabalhados pelos professores de forma teórica e apenas 20% são trabalhados de forma prática, mas o grande desejo é que o percentual de prática seja aumentado ao longo do curso, pois os estudantes afirmam que gostam bastante.

Na categoria **sequência de atividades de ensino e aprendizagem**, os professores foram unânimes em afirmar que estudam o conteúdo a ser ministrado e que procuram seguir uma sequência lógica ao desenvolvê-lo na sala de aula. Isso, para eles, é uma prática habitual, assim como entregar para a turma uma lista de exercícios com a intenção de fixação do conteúdo estudado, seguindo uma sequência do mais simples até o mais complexo, levando em conta as necessidades de todos e de cada um:

[...] procuro dar mais atenção aos alunos com dificuldades e trabalhar de forma mais lenta. (P7)

Os estudantes afirmam que a maior parte dos professores seguem a seguinte sequência didática: dão o conteúdo, aula expositiva, usando quadro/slide > conversam sobre a temática/atividade prática (pouca) > dão exercícios de fixação > corrigem os exercícios > avaliam. Quanto aos exercícios de fixação, eles são considerados o fator que mais contribui para a aprendizagem (Tabela 5).

Os tipos de atividades, de acordo com Zabala (2002), em especial a maneira de articulá-las, são traços diferenciais que determinam a especificidade de muitas propostas educativas. Para a motivação dos estudantes, Burochovitch, Bzuneck e Guimarães (2010, p. 19), mencionam que “as tarefas (atividades) devem ser estimulantes e, para tanto, precisam ter a característica de desafios”. Tarefas desafiadoras são aquelas que não são nem fáceis e nem difíceis, ou seja, têm um grau médio de dificuldades. As tarefas fáceis, por sua vez, tendem a causar tédio e as excessivamente

difíceis tendem a causar ansiedade alta e, posteriormente, levarão a fracassos, frustrações, além de irritação e uma autoavaliação de baixa capacidade.

O que identifica um método é a ordem em que as atividades são propostas; método expositivo, manipulativo, por descoberta, indução, dedução e outros. Isso é fundamental no clima de convivência e, conseqüentemente, para a aprendizagem. Existem algumas perguntas que auxiliam na organização das atividades de sequências didáticas:

Na sequência didática existem atividades:

- a) que nos permitam determinar os *conhecimentos prévios* que cada aluno tem em relação aos novos conteúdos de aprendizagem?
- b) cujos conteúdos são propostos de forma que sejam *significativos e funcionais* para os meninos e as meninas?
- c) que possamos inferir que são adequados ao *nível de desenvolvimento* de cada aluno?
- d) que representam um desafio alcançável para o aluno [...] ?
- e) que provoquem um *conflito cognitivo* e promovam a *atividade* mental do aluno, necessária para que estabeleça relações entre novos conteúdos e os conhecimentos prévios?
- f) que promovam uma *atitude favorável*, quer dizer, que sejam motivadoras em relação à aprendizagem dos novos conteúdos?
- g) que estimulem a *autoestima* e o *autocentimento* em relação a aprendizagem [...], que o aluno possa sentir que em certo grau aprendeu, que seu esforço valeu a pena?
- h) que ajudem o aluno a adquirir habilidades relacionadas com o *aprender a aprender*, que lhe permitam ser cada vez mais autônomo em suas aprendizagens? (ZABALA, 2002, p. 63-64, grifos do original)

Normalmente, os professores pesquisados procedem da seguinte forma para ministrar um novo conteúdo: definem o conteúdo > estudam o

conteúdo (aprofundam-se na temática) > fazem demonstrações/experimentos quando possível ou discutem o tema > aplicam exercícios de fixação (procuram elaborar exercícios contextualizados e de acordo com o nível da turma) > corrigem os exercícios propostos > avaliam a aprendizagem. Apenas um professor age de maneira diferente, ou seja, ele seleciona o conteúdo > busca relacioná-lo ao cotidiano dos estudantes > faz experimentos (quando possível) > aborda a teoria > dá exercícios de fixação > corrige-os > avalia. As sequências didáticas, independente da configuração que assumam, devem ensinar os estudantes pensar e aprender.

Como dizem Tapia e Fita (2015, p. 100) “Querer aprender e saber pensar constituem, juntamente com o que o sujeito já sabe e o grau em que pratica o que vai aprendendo, as condições pessoais básicas que permitem a aquisição de novos conhecimentos e a aplicação do que foi aprendido de forma efetiva quando se necessita”; ou seja, saber pensar condiciona o interesse e a motivação pela aprendizagem. Ensinar a aprender envolve um conjunto de técnicas e procedimentos que têm por objetivo facilitar a aprendizagem tornando os estudantes autônomos. Essas técnicas e procedimentos de metacognição acostumarão o indivíduo a refletir sobre os seus processos de aprendizagem.

A **avaliação** como categoria da intervenção pedagógica apareceu indicada como preocupação com que a nota seja reflexo da construção do conhecimento pelo estudante, com o uso vários instrumentos avaliativos, com questões pensadas de acordo com o nível da turma, observação do raciocínio na resolução das questões, *feedback* para apontar conquistas e dificuldades e manter o estudante motivado para estudar (Tabela 26):

Tabela 26: A forma utilizada pelo professor para garantir que os resultados avaliativos reflitam a nota obtida

<b>Categorias</b>	<b>Síntese das unidades de registro</b>	<b>Frequência</b>	<b>Professor</b>
Avaliação	- cobra na prova o que foi trabalhado em sala	8	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8
	- dar <i>feedback</i> dos resultados avaliativos	3	P2, P4, P8
	- considera o raciocínio na resolução dos problemas	2	P2, P4
	- faz revisão na semana que antecede a prova	2	P2, P6
	- usa diferentes instrumentos de avaliação	3	P4, P5, P8
	- valoriza a participação em sala	1	P5

Há a preocupação do corpo docente em avaliar os estudantes de forma que a nota obtida reflita o aprendizado e o resultado acadêmico de modo a avaliar os alunos conforme suas capacidades e seus esforços, levando em conta o ponto de partida e o processo pelo qual desenvolvem o conhecimento como meio para favorecer as estratégias de controle e regulação da própria atividade (ZABALA, 2002). Esse parece ter sido um eixo especial do PARE.

Os estudantes também têm a mesma percepção sobre o processo avaliativo como elemento da intervenção pedagógica dos professores que expõem preocupação em fazer com que a nota represente mais o aprendido do que meros resultados em momentos avaliativos.

Segue, no Gráfico 3, a percepção dos estudantes com relação a preocupação do professor para com a aprendizagem:

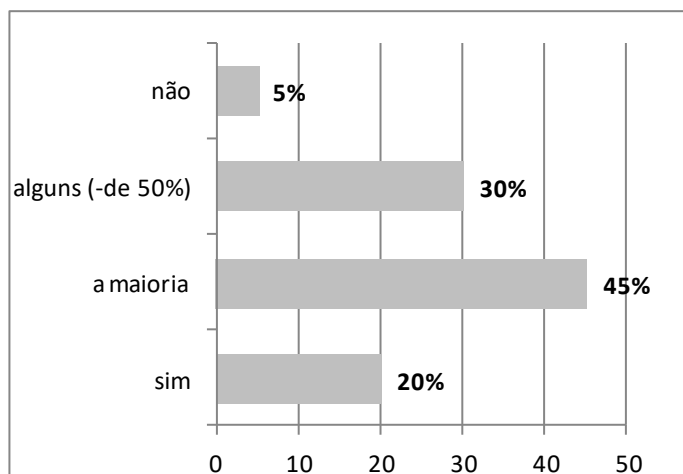


Gráfico 3: Preocupação do professor no aprendizado em refletir a nota obtida na avaliação

Na ótica dos estudantes, eles percebem que a maioria dos docentes (20% sim e 45% a maior parte), apresenta uma preocupação em torno do processo ensino e aprendizagem; alguns (-de 50%) apresentam essa preocupação e apenas 5% percebem que os professores aplicando uma avaliação tradicional, ou seja, centrada apenas em resultados de provas ou teste.

A avaliação da aprendizagem é entendida como um dos fatores educativos mais importantes, que levam à motivação ou à desmotivação dos estudantes diante das tarefas escolares (TAPIA e FITA , 2015, p. 56). E eles se referem não só à qualificação que os estudantes recebem como, também, ao processo. Esse processo compreende desde o que o professor diz ou não diz antes da avaliação até se uso, a ser feito após o resultado. No decorrer disso, os professores podem agir de diferentes maneiras fazendo com que a avaliação afete de modo positivo ou negativo a motivação dos estudantes.

Sobre avaliação, os gestores destacaram nas entrevistas que o *campus* oferece monitorias sem obrigatoriedade de frequência e que os estudantes frequentam-nas como apoio antes das provas agendadas. No âmbito do PARE, os gestores e professores incentivaram a participação dos estudantes nas monitorias; somente os professores deram aulas extras,

fizeram revisões, deram exercícios complementares, deram atenção especial aqueles que apresentavam muita dificuldade, utilizaram diferentes instrumentos avaliativos, além de buscar o estabelecimento de um diálogo permanente focando no compromisso dos estudantes com o estudo, para além do “passar de ano”, que foi incentivado como forma de:

[...] construir os conhecimentos básicos exigidos na série.  
(G2)

Destaca-se que, após os resultados obtidos pelos estudantes nas avaliações, alguns professores privilegiaram os *feedbacks* e um deles até oportunizou que os estudantes refizessem a prova. Esses momentos foram importantes, uma vez eles contribuíram para a construção e ou consolidação das aprendizagens.

Ao compararem resultados, demonstraram uma preocupação com a elevação dos conhecimentos em relação ao rendimento anterior do próprio estudante, sempre em torno de um caráter motivacional e voltado para a continuidade de estudos.

A análise dos dados triangulados dos três grupos de atores permitiu identificar a motivação de cada grupo, valorizando a todos no contexto do PARE. É notório que em diversos momentos, sempre em colaboração entre os profissionais, o caso em estudo permitiu recuperar dificuldades apontadas pelos estudantes que, apoiados pelos professores e gestão, superaram defasagens e assumiram o desafio de estudar.

No campo da motivação, segundo Tapia e Fita (2015, p. 15), nenhuma técnica didática pode substituir o contato pessoal, o diálogo, a escuta a ajuda para que aclare o sentimento dos alunos diante das tarefas escolares. Se o professor for capaz de estabelecer canais de comunicação individual, poderá tratar e encaminhar muitos problemas relativos à motivação que irão se apresentando. Indo a esse encontro, os professores participantes da intervenção dedicaram-se mais aos estudantes de forma

individual e em grupo, levando-os a estudar e, conseqüentemente, isso gerou êxito estudantil e a redução do índices de retenções na série.

A intervenção pedagógica realizada implicou a utilização das variáveis de Zabala (2002), reforçando práticas já instituídas, estabelecendo novas e fortalecendo o diálogo entre os grupos e efetivou resultados, apontando que, como caso estudado, ações intervencionistas podem ser replicadas em situações análogas, destacando a motivação como estratégia interventiva para estimular o estudo.

## 5. CONCLUSÕES

Esta dissertação de mestrado objetivou **estudar a estratégia de motivação para o estudo** na intervenção pedagógica com os estudantes do 1º ano, turma 1B, do Curso Técnico em Eletrônica no IFF e, para cumprir esse objetivo, realizou um estudo de caso que caracterizou elementos da motivação intrínseca e extrínseca dos atores envolvidos no PARE, discutindo a intervenção com foco na motivação e cruzando impressões dos atores envolvidos, de modo a categorizar os dados nas variáveis de intervenção pedagógica de Zabala (2002).

Como estudo de caso, a pesquisa se fundamentou num cenário social específico, visando uma compreensão abrangente. Ao mesmo tempo, destacou o PARE do IFF naquela turma como experiência bem-sucedida, na medida em que gerou redução efetiva no índice de retenção da turma estudada a partir do investimento na motivação para aprender.

Com instrumentos de coleta de dados planejados que foram se ajustando ao processo da pesquisa, desvendando uma relação entre o motivar para o estudo, o estar motivado e intervir pedagogicamente para motivar, e na triangulação da análise dos dados recolhidos, apontou-se que o objetivo geral apresentado foi alcançado.

A estratégia revelada foi a de que o PARE, instrumento de acompanhamento do rendimento estudantil, já em andamento, foi central na motivação para o estudo a partir da procura do CAE pelos estudantes que enunciaram preocupação com o risco de ficarem retidos na série, demonstrando que embora nem todos tenham escolhido o curso por identificação profissional futura, a turma valorizava a oportunidade de estar no IFF - CCG, colocando naquela instituição de referência em seu projeto de vida, valorizando obter resultados para prosseguir os estudos.

Os gestores, em conjunto com os professores, se reuniram para avaliar os dados acadêmicos da turma, 1B do Curso Técnico em Eletrônica, que demonstrava uma reprovação de mais de 60% dos estudantes. Para

além dos dados, o G3 demonstrou também resultados de diálogos com os estudantes que identificaram a falta de motivação para o estudo como causa do baixo rendimento e do déficit de aprendizagem que eles carregavam do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, a autoestima dos mesmos também era abalada. Diante disso, os profissionais envolvidos direta e indiretamente com a turma responsabilizaram-se por uma intervenção com base na motivação como princípio da intervenção pedagógica adequada para o atual contexto.

A partir daí, retomamos os objetivos específicos da pesquisa no sentido de atingir o objetivo geral, que é estudar as estratégias de motivação para o estudo da turma 1B do Curso Técnico em Eletrônica. O primeiro objetivo específico para elucidar é **“conhecer a estratégia de motivação para o estudo desenhada para resolver o problema”**. Ressalta-se que esse foi alcançado e será apresentado a partir das variáveis da intervenção pedagógica propostas por Zabala (2002). É importante esclarecer que houve variáveis que avançaram mais que outras nessa intervenção pedagógica do PARE, representando sua principal força no **papel do professor e do aluno**, considerando também a gestão, âmbito de avanço mais relevante para a mudança nos estudos pelos estudantes.

As expectativas iniciais dos professores se modificaram de uma perspectiva de neutralidade com a desmotivação, que é fruto das experiências anteriores e dos resultados avaliativos, para uma perspectiva de responsabilidade e comprometimento com a superação dos estudantes enquanto incumbência de sua ação didática. Então, com o apoio dos gestores, os docentes ampliaram a consciência do seu papel e se esforçaram na manutenção de uma postura mais próxima dos estudantes, no sentido de valorizá-los, de intensificar o diálogo, de estimular o estudo não apenas como cobrança, mas como possibilidade de superação do risco de repetência e de elevação da autoestima. Essa situação também potencializou a criação de “laços” entre alunos e professores, uma vez que quebrou a “neutralidade efectiva” e o autoritarismo, o que fomenta uma

relação de agrado (RIBEIRO, 1991, *apud* JESUS, 2008, p. 22) e eleva a motivação para o estudo.

Cabe ressaltar que há um “mal-entendido” na relação pedagógica entre professor e aluno, assim demonstrado na pesquisa de Gilly (1976, *apud* JESUS, 2008, p. 22), quando ele identifica que os professores privilegiam no estudante os aspectos cognitivos, enquanto os alunos privilegiam nos professores os aspectos afetivos e relacionais. Esse mal-entendido foi percebido também nesta pesquisa, porém os professores ao se aproximarem dos estudantes, corrigiram essa distorção ao estabelecer um relacionamento que gerou empatia entre professores e estudantes, sendo comprovado pela elevação do índice de aprovação dos alunos da turma 1B. Os professores lançaram mão, principalmente, do estímulo verbal, no sentido de envolver esse estudante com o próprio desempenho, tornando-os mais confiantes do seu potencial, capazes de superar dificuldades e reforçando a importância da autoeficácia que foi fundamentada no levantamento bibliográfico nesta dissertação.

Na variável **sequência didática** de ensino e aprendizagem, os professores tomaram como ação fundamentada em permanente preparação didática, com diversificação de ações pedagógicas que buscam garantir o cadenciamento do que é proposto de forma lógica respeitando os diferentes tempos de aprendizagem, bem como reforçar o que já foi trabalhado por meio de exercícios contextualizados (lista de exercícios), estabelecendo um movimento entre compreender o conteúdo em atividades significativas e reforçá-lo. Os exercícios são vistos pelos estudantes como sendo de grande relevância porque representam a oportunidade de consolidar o desenvolvimento da aprendizagem bem como de aprofundá-la ou fixá-la, além de estimular uma rotina de estudo.

Alguns professores, como estratégia motivacional, inseriram mais exercícios em sua sequência de atividades e, conseqüentemente, deram aulas extras para tirar as dúvidas. Outros deram aulas voltadas para revisão de conteúdo no período que antecedia as provas. Toda estratégia docente

foi permeada por desenvolver nos estudantes a crença de autoeficácia, ou seja, em fazer o estudante acreditar em sua capacidade para alcançar determinado desempenho (BANDURA, 1986; 1987 *apud* SOUZA, 2013), que se confirmou com a redução do índice de retenção quando se compara os resultados acadêmicos entre o 1º e o 2º semestre, após os períodos de recuperação.

O resultado dos estudantes, após a intervenção pedagógica, retroalimentou a prática docente, sendo demonstrado na satisfação dos mesmos ao falar sobre o assunto. A satisfação nada mais é do que a demonstração do trabalho realizado com êxito, que vai ao encontro da crença da autoeficácia docente. Alguns pesquisadores como Bzuneck (2000, 2006) têm demonstrado que a crença de autoeficácia influencia diretamente na motivação dos professores e contribui para o bem-estar pessoal no trabalho.

A forma de avaliar os resultados acadêmicos foi variável importante nesse elemento motivacional, deu sentido novo para a **avaliação**: o de estratégia para além da nota, centrada em apontar conquistas e dificuldades, mensurando o conteúdo efetivamente trabalhado, subsídio para o (re)planejamento do professor e para a trajetória de estudo do educando. As oportunidades de avaliação também foram ampliadas, sendo demonstradas pelos professores ao repetirem prova para determinados estudantes, ao valorizarem mais as avaliações conjuntas (trabalhos apresentados em grupo na forma de seminários e outros), ao darem instrumentos diversificados de avaliação e ao promoverem mais *feedbacks* a cada momento avaliativo.

Identificou-se fragilidade em algumas categorias com relação a estratégias de motivação para os estudos, dentre elas: **a organização dos conteúdos, espaços escolares e recursos didáticos.**

A **organização dos conteúdos** sempre foi composta por disciplinas tratadas de forma isolada ou parcialmente integrada. Alguns professores demonstraram, na pesquisa, disposição para um trabalho mais integrado e

alguns afirmam que projetos desenvolvidos em conjunto despertam o interesse do estudante; favorecendo, assim, a aprendizagem, como ocorreu no 1º semestre. Necessita-se, então, do estabelecimento de diálogo voltado para ampliação de mais ações que integrem os conteúdos nas diferentes disciplinas.

Os **recursos didáticos** apareceram no estudo com pouca ênfase e representam apenas um suporte para a prática docente, que é predominantemente composta por aulas expositivas. Os professores reconhecem que os estudantes gostam de aulas práticas e gostariam de usar os laboratórios, mas afirmam que nesta série os conteúdos são basicamente teóricos e os recursos utilizados vão a esse encontro: quadro, *data show* e livro didático.

O **espaço escolar** aparece aprisionado na sala de aula, sob a justificativa, pelos professores, que os conteúdos no primeiro ano são conceituais. Esse aspecto precisa ser aprimorado para possibilitar tornar todos os espaços educativos, refletindo sobre cada espaço disponível e, eventualmente, discutindo com a gestão os espaços a ampliar.

O objetivo específico “**Analisar os índices de rendimento acadêmico dos estudantes após a intervenção pedagógica**” permitiu constatar que os resultados avaliativos após a MS1, referente ao 1º semestre (composto pelo 1º bimestre, 2º bimestre e recuperação semestral 1 (RS1)), e a NF, referente ao término do período letivo, o número de estudantes com o *status* de aprovado passou de 11 para 17, o de aprovados com dependência permaneceu em 4 e o de reprovados caiu de 13 para 7.

O percentual de aprovação no 1º semestre, após a MS1, era de 39,2% e, após a estratégia motivacional para o estudo ele subiu para 60,7%, após a NF; ou seja, o índice de aprovação elevou-se em 54,85%. Já o de reprovação, que era de 46,5% no 1º semestre, passou para 25% dos estudantes, uma queda de 46,12%.

Finalmente, o terceiro objetivo **“Conhecer as perspectivas dos atores sobre este problema”** foi obtido e permitiu apresentar as principais ideias sobre os méritos da intervenção realizada.

Para os gestores, a estratégia de um planejamento integrado entre professores e gestão, desde o levantamento das necessidades da turma, foi elemento fundante para mobilizar estratégias com foco na motivação para o estudo voltadas para a elevação da autoestima, para construção da crença de autoeficácia, para criar laços voltados para o relacionamento e afetividade e para despertar o interesse em estudar, sendo comprovado o sucesso por meio dos índices de aprovação e de redução da retenção contribuindo, assim, para os objetivos do PARE.

As estratégias desenvolvidas geraram, também, uma sinergia entre os profissionais do IFF - CCG, professores e gestores, tornando o ambiente de trabalho mais colaborativo e de corresponsabilidade. Ressalta-se que os gestores e professores se surpreenderam com a intervenção, porque aumentou o sucesso dos estudantes, além de valorizar o trabalho de equipe. Então, o êxito dos estudantes retroalimentou a motivação dos profissionais.

Para os professores, o processo estreitou os laços com os estudantes, gerando vínculos mais fortalecidos e facilitadores de resultados acadêmicos positivos da turma. Todos os professores se demonstraram dispostos a apoiar os estudantes naquilo que apresentavam dificuldades, com acompanhamento mais individualizado, aulas extras, exercícios complementares, incentivos na participação das monitorias oferecidas, disponibilidade para dar suporte aos grupos de estudos, utilização de metodologias diversificadas, revisões de conteúdo em semanas que antecediam os períodos de prova, diferentes instrumentos avaliativos, a valorização de trabalhos coletivos avaliados com *feedbacks* a partir das atividades avaliativas ou não e até com oportunidade de refazer provas.

As estratégias motivacionais também estimularam a reflexão dos professores sobre suas práticas e sobre a relação com os estudantes. Eles perceberam que a motivação inerente à prática pedagógica ainda era

incipiente porque os estudantes apresentavam problemas de autoestima ainda no 3º bimestre. Como estratégia, mudaram ao motivar quando, por exemplo, pararam de comparar os estudantes com a outra turma. Os *feedbacks* para os estudantes tornaram mais positivos uma vez que buscavam valorizar o esforço, empenho, capacidade e progresso na aprendizagem além de informar e corrigir os problemas detectados. Foram intensificadas as motivações verbais positivas, por exemplo, “Vocês conseguem!”. Essas mudanças na prática docente geraram empatia entre eles e os estudantes tornando o ambiente da sala de aula mais favorável à aprendizagem.

Para os estudantes, a intervenção promoveu reflexão sobre o seu papel na própria aprendizagem, fazendo-os buscar estratégias motivacionais coletivas e individuais para superação das dificuldades que inicialmente pareciam insuperáveis.

A mudança da prática pedagógica docente e o apoio da gestão geraram nos estudantes uma sensação de acolhimento e de pertencimento, elevando a autoestima, e eles, a partir daí, também desenvolveram algumas estratégias: estudar mais horas por dia; não estudar somente em véspera de prova, participar de grupos de estudos; buscar diferentes fontes para um mesmo conteúdo – biblioteca, vídeo aulas; buscar terceiros que os ensinassem; interajuda entre os estudantes. Um espírito colaborativo entre os estudantes também foi estabelecido a partir das estratégias.

Todos consideraram fundamental para o sucesso do PARE, com foco na motivação, a participação dos vários atores interrelacionados, a cadeia de interações que se estabeleceu no cotidiano educacional enquanto estratégia, por meio da intervenção pedagógica, gerando vínculos. Corroborando com esse acontecimento, Santos, Stobäus e Mosquera (2007, p. 304) assim mencionam “as interações possuem fortes implicações na motivação tanto dos professores como de estudantes”. Todos concordaram, igualmente, que o foco na motivação como estratégia da intervenção

pedagógica favoreceu a aprovação ao mesmo tempo em que valorizou o ato de estudar e a reflexão sobre a prática pedagógica.

Como se aventou inicialmente, o PARE do IFF na turma em estudo, foi um caso bem-sucedido, portanto, trata-se de uma situação de possível replicação para outras turmas e uma experiência positiva que contribuirá como forma futura de planejamento integrado.

## 5.1. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para fundamentar a dissertação, fez-se uma revisão da literatura destacando pesquisas que demonstram uma relação fundamental entre a aprendizagem e a motivação, bem como apontam as interrelações entre a motivação dos estudantes e dos profissionais da educação e configuram o aspecto motivacional como transversal para qualquer intervenção pedagógica que busca a promoção do estudante ou reduzir a retenção, fonte dos resultados educacionais.

Aprofundou-se, ainda, o valor dessa intervenção como constituída por um conjunto de variáveis interativas, assumindo como referencial as descritas por Zabala (2002) para as quais o professor e a gestão representam elementos fulcrais para motivar. Houve também, nesse âmbito a exploração de pesquisas sobre a especificidade da motivação para estudar como estratégia de reduzir o índice de retenção dos estudantes.

Nas estratégias motivacionais para o estudo, cabe destacar que os profissionais da escola não envolveram a família dos estudantes, o que poderia ainda colaborar com a redução dos índices de retenção, uma vez que literatura refere-se à importância da família na educação escolar dos filhos.

O índice de reprovação caiu consideravelmente por meio da intervenção pedagógica que aconteceu a partir do 3º bimestre, mas, se os resultados acadêmicos negativos fossem identificados desde o início do ano

letivo, os índices de aprovação e de retenção poderiam eventualmente ser melhores ainda.

O envolvimento de todos os atores - gestores, professores e estudantes - foi fundamental para o sucesso da intervenção, demonstrando a importância da participação efetiva e do comprometimento com o processo ensino e aprendizagem, promovendo o crescimento de todos e o alcance dos resultados obtidos.

Destaca-se que as estratégias motivacionais para o estudo são motivações extrínsecas que conseguiram cumprir o seu papel, conforme resultados já apresentados. Os resultados dos estudantes representam a construção das aprendizagens sendo demonstradas pelos próprios estudantes como efetivadas e pelos cuidados que os professores tinham em que a nota representasse tal construção.

## 5.2. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Como limitações deste estudo podemos referir que, pelo fato de nem todas as variáveis de Zabala (2002) terem sido contempladas de forma equilibrada com as estratégias de motivação para o estudo, os resultados da pesquisa são menos aparentes e, assim, mais frágeis. Apesar de os sujeitos pesquisados terem usado poucas estratégias, mesmo assim o resultado teve um índice que consideramos (no Brasil) muito relevante. Sendo assim, entendemos que a intervenção com foco motivacional foi um caso bem-sucedido.

Outra limitação é o fato de ter havido a combinação dos papéis de entrevistadora e investigadora, que por si só podem ser considerados uma limitação do estudo, numa instituição da qual se faz parte. Apesar do bom ambiente das sessões, não é possível esquecer que foi questionado o processo de intervenção junto aos atores. Se as entrevistas tivessem sido realizadas por um elemento externo à instituição, decerto teria sido obtido

um ambiente diferente, eventualmente mais neutro, que geraria dinâmicas distintas das verificadas pela autora desta dissertação.

### 5.3. SUGESTÃO PARA TRABALHO FUTURO

Dada à importância do tema, muito há o que ser feito no percurso de aprofundamento temático. A iniciativa analisada e seus resultados pretende servir de estímulo para práticas motivacionais na Educação Profissional, como também fertilizar pesquisas no mesmo âmbito. Para trabalhos futuros, sugerem-se aprofundamentos em cada uma das variáveis propostas por Zabala.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRUCIO, F. L. Gestão escolar e qualidade da Educação: um estudo sobre dez escolas paulistas. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, Fundação Getulio Vargas São Paulo, v. 1, p. 241-274, 2010. Disponível em: <[http://gvpesquisa.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/abrucio\\_-\\_gestap\\_escolar\\_e\\_qualidade\\_da\\_educacao\\_um\\_estudo\\_sobre\\_dez\\_escolas\\_paulistas.pdf](http://gvpesquisa.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/abrucio_-_gestap_escolar_e_qualidade_da_educacao_um_estudo_sobre_dez_escolas_paulistas.pdf)>. Acesso em 23 mai. 2017.

ALMEIDA, D. M. S. *A motivação do aluno no ensino superior: um estudo exploratório*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2012.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANTUNES, M. A. M. *Psicologia Escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 105-128.

ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação e Sociedade*, nº 107, 2009.

AVELAR, A. C. A motivação do aluno no contexto escolar. *Anuário de produções acadêmico-científicas dos discentes da Faculdade Araguaia*. v.3, 2015.

BANDURA, A. (1989). *Human agency in social cognitive theory*. American Psychologist Association, 44 (1989).

BARBOSA, G. S.; SILVA, J. V. D.; SANTOS, M. A.; SILVA, S. O.; PRAZERES, M. B. Motivação do professor e do aluno em sala de aula . *XIII JORNADA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO – JEPEX 2013 – UFRPE*: Recife. Disponível em: <<http://www.eventosufrpe.com.br/2011/cd/resumos/R0139-1.pdf>> Acesso em 10 jan. 2017.

BASTOS, O. G. A.; GOMES, C. F. S. *A evasão escolar no Ensino Técnico: entendendo e enfrentando as dificuldades - Um estudo de caso do CEFET-RJ*. X CONGRESSO NACIONAL DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO, 2014.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2006.

BARREIROS, J. L. *Fatores que influenciam na motivação do professor*. Brasília. Monografia apresentada como requisito para a conclusão do Curso de Psicologia do UniCEUB, 2008.

BENBASAT, I.; GOLDSTEIN, D.; MEAD, M. *The case research strategy in studies of information systems*. MIS Quarterly, v. 11, n. 3, p.369- 387, 1987.

BEZERRA, R. J. L. *O ensino de história em escolas públicas do interior de Pernambuco: currículo, saberes e práticas*. Doutorado em educação, PUCSP, São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9763/1/Ricardo%20Jose%20Lima%20Bezerra.pdf>> Acesso em 14 de jan. 2017.

BOGDAN. R.; BIKLEN. S. *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos Métodos*. Porto Editora, 1994

BOLFER, M. M. M. de O. *Reflexões sobre prática docente: estudo de caso sobre formação continuada de professores universitários*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba – São Paulo, 2008. Disponível em: <<https://www.unimep.br/phpg/bibdig/aluno/visualiza.php?cod=435>> Acesso em: 13 jan. 2018.

BONOMA, T. V. *Case research in marketing: opportunities problems, and a process*. Journal of Marketing Research, v.22, n.2, p.199-208, 1985.

BORUCHOVITCH E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.). *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola* (pp. 55-88). Petrópolis: Vozes, 2004.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BORUCHOVITCH E.; J. A. BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. (Orgs.) *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRAGA, A. V. L.; SILVA, N. S. Intervenção Pedagógica: desafios na aprendizagem e na prática docente. *Pedagogia em Foco*. v. 10, n. 4 (2015). Disponível em: <<http://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/150>> Acesso em 15 jan. 2017.

BRASIL. *Lei N.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Criação dos Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)>. Acesso em 20 mar. 2017.

BRASIL. *Portaria SETEC/MEC Nº 39, de 22 de novembro de 2013*. Evasão e Retenção na Rede Federal. Disponível em: <[http://www.andifes.org.br/wp-content/files\\_flutter/138563852990\\_MEC-SETEC\\_-\\_Port39\\_-\\_22-11-13\\_-\\_GT\\_estudo\\_evasao\\_retencao\\_conclusao.pdf](http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/138563852990_MEC-SETEC_-_Port39_-_22-11-13_-_GT_estudo_evasao_retencao_conclusao.pdf)> Acesso em: jan. 2017.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB N.º 11, 09 de maio de 2012*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <[http://poratl.mec.gov.br/component/docman/%3Ftask%3Ddoc\\_download%26gid%3D10804%26Itemid%3D&ved](http://poratl.mec.gov.br/component/docman/%3Ftask%3Ddoc_download%26gid%3D10804%26Itemid%3D&ved)> Acesso em: 07 abr. 2017.

BRASIL. *Acórdão Nº 506/2013 TCU-Plenário*. Disponível em: <<http://www.ifto.edu.br/portal/docs/dae/permanencia/acordao-506-2013.pdf>> Acesso em: 15 fev. 2017.

BRASIL. *Nota Informativa N.º 138/2015/DPE/DDR/SETEC/MEC, 09 de julho DE 2015*. Disponível em: <<http://r1.ufrj.br/ctur/wp-content/uploads/2017/03/Nota-Informativa-n%C2%BA-138-2015-Parte-1.pdf>> Acesso em: jan. 2017.

BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia dos professores. In: SISTO, F. F.; OLIVEIRA, G.; FINI, L. D. T. (Org.). *Leituras de psicologia para formação de professores*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 115-134.

CABRERA, A.F.; CASTAÑEDA, M.B.; NORA, A.; HENGSTLER, D. (1992). *The convergence between two theories of college persistence*. *Journal of Higher Education*, 63(2), 143-64. Disponível em: <[www.sciepub.com/reference/178781](http://www.sciepub.com/reference/178781)> Acesso em: jun. 2018.

CANDAU, V. M. *A didática em questão*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

CAVALCANTE C. H. L.; SANTOS JUNIOR, P. A. Fatores que influenciam o desempenho escolar: a percepção dos estudantes do curso Técnico em Contabilidade do IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Porto Alegre. *Revista Liberato*, Novo Hamburgo, v. 14, n. 21jan./jun. 2013, p. 01-112

CESAR, A. M. R. V. C. Método do Estudo de Caso (Case Studies) ou Método do Caso (Teaching Cases)? *Uma análise dos dois métodos no Ensino e Pesquisa em Administração*, 2006

Disponível em:  
[http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCSA/remac/jul\\_dez\\_05/06.pdf](http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCSA/remac/jul_dez_05/06.pdf). Acesso em 5 abr. 2017.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2006.

CISLAGHI, R.; LUZ FILHO, S. S. A Gestão do Conhecimento em um Framework para a Promoção da Permanência Discente no Ensino de Graduação em IES brasileiras. In: *XV Simpósio de Engenharia de Produção - XV SIMPEP*, 2008, Baurú - SP. Anais do XV Simpósio de Engenharia de Produção, 2008.

COLODEL, C. *A relação professor-aluno*. 2010. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAthsAD/a-relacao-professor-aluno>>. Acesso em: 27 abr. 2016

CONTRERAS, J. *A autonomia dos professores*. Tradução Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CORTELLA, M. S. *Educação e compromisso pedagógico*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*; tradução Magda Lopes; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DORE, S.R.; LÜSCHER Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. *CADERNOS DE PESQUISA*, v. 41 n. 144, 2011, p. 772-788.

DORE, S.R. *Evasão e repetência na rede federal de educação profissional*. Programa observatório da Educação – CAPES/Inep Maceió, Alagoas, 2013.

DUARTE, A. M. C. Intensificação do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

FABRÍCIO, A. D. *O ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: concepções e práticas docentes*. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas: Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Porto Alegre, 2006. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3689>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

FREITAS, H. M. R.; CUNHA, M. V. M. JR.; MOSCAROLA, J. Aplicação de sistemas de software para auxílio na análise de conteúdo. *Revista de Administração da USP*, 32(3), 1997, p.97-109.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. (Apostila). Disponível em: <<http://197.249.65.74:8080/biblioteca/bitstream/123456789/716/1/Metodologia%20da%20Pesquisa%20Cientifica.pdf>>. Acesso em 22 mai. 2017.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.) *Métodos de pesquisa*. Coord. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

PINTRICH, P. R. & De GROOT, E. V. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40, 2010.

GUIMARÃES, S. E. R.; BORUCHOVITCH, E. O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2004, 17(2), p.143-150.

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. *Plano Estratégico de Permanência e Êxito na Educação*. 2017. No prelo.

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. *Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Eletrônica*. No prelo.

JACOB, A. V. , MARTURANO, E.; LOUREIRO, S.; LINHARES, M. B. M.; MACHADO, V. L. S. *Aspectos Afetivos e o Desempenho Acadêmico de Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 1999, v. 15 n. 2, p. 153-162.

JESUS, S. N. *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto, 2000.

JESUS, S. N. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. *KATÁLYSIS*. n. 2, jul./dez. Florianópolis SC, 2004, p.192-202. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/6458>> Acesso em: 06 jul. 2018.

JESUS, S. N. Estratégias para motivar os alunos. *Educação*. v. 31, n. 1, p. 21-29, jan./abr. Porto Alegre, 2008. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2753> Acesso em: 06 jul. 2018.

KIND, L. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, 2004, p. 124-136. Disponível em: [http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC\\_DSC\\_NOME\\_ARQUI20041213115340.pdf](http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20041213115340.pdf) Acesso em 5 mai. 2017

KNÜPPE, L. Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do Ensino Fundamental. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 27, p. 277-290, 2006.

LEAO, A. M. C. A (des) motivação extrínseca no contexto escolar: análise de um estudo de caso. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 6, n. 1, 2011. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/4803>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

LOURENÇO, A. A.; PAIVA, M. O. A. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Revista interdisciplinar de estudos da cognição*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, 2010. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/313/195>. Acesso em: 13 set. 2016.

MAIESKI, S.; OLIVEIRA, K. L.; BZUNECK, J. A. *Motivação para aprender: o autorrelato de professores brasileiros e chilenos*. Psico-USF, Bragança Paulista, v. 18, n. 1, p. 53-64, jan./abril 2013 Disponível em [www.scielo.br](http://www.scielo.br)

MASLOW, A. *The farther reaches of human nature*. New York: PenguinBooks, 1993.

MASLOW, G. H. *Psicologia do Ser*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Livraria Eldorado Tijuca, s/d.

MARTURANO, E.; LOUREIRO, S. O desenvolvimento socioemocional e as queixas escolares. Del Prette & Del Prette (Orgs). In: *Habilidades Sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Campinas: Alínea, p.259-291, 2003.

MILES, M.; HUBERMAN, A. M. *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994.

MINAYO, M. C. S. (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MORAES, C. R.; VARELA, S. Motivação do Aluno Durante o Processo de Ensino-Aprendizagem. *Revista Eletrônica de Educação*, ano 1, n. 01, p. 01-15, ago./dez. 2007.

NEVES, L.; COIMBRA, J. L. Relação da liderança do diretor com o comprometimento e a motivação dos professores no contexto educativo português. *Revista E-Psi* (2017), 7(1), 1-24 2017, 7 (1) Published Online. Disponível em: <<https://www.revistaepsi.com>.> Acesso em 10 jan. 2017.

OCDE. O que os estudantes pensam da escola? *Pisa em Foco, Nº 24, janeiro. 2013*. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/pisa\\_em\\_foco/201](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/pisa_em_foco/201)

3/pisa\_em\_foco\_n24.pdf>. Acesso em 27 mai. 2017.

PAULA, G. M. C. DE; BIDA, G. L. *A importância da aprendizagem significativa*. 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1779-8.pdf>>. Acesso em 02 mar. 2017.

PIVATTO, B; SCHUHMACHER, E. *Conceitos de teoria da aprendizagem significativa sob a ótica dos mapas conceituais a partir do ensino de Geometria*. REVEMAT. Florianópolis (SC), v. 08, n. 2, p. 194-221, 2013.

POLYDORO, S. A. *O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica no universitário: condições de saída e de retorno à instituição*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas - SP, 145 p, 2000.

POZO, J. I. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAMOS, D. K. Aprendizagem colaborativa e a educação problematizadora para um enfoque globalizador. *Cadernos da Pedagogia*. São Carlos, 6 v. 6 n. 12, p. 105-115, jan-jun 2013.

RAMOS; W. M.; BICALHO, R.N.M.; SOUSA, J.V. *Evasão e persistência em cursos superiores à distância: o estado da arte da literatura internacional*. 2015. Universidade de Brasília – UnB. Brasília. Disponível em: [http://www.aforges.org/wp-content/uploads/2016/11/41-Wilsa-Maria-Ramos-et-al\\_Evasao-e-persistencia-em-cursos-superiores.pdf](http://www.aforges.org/wp-content/uploads/2016/11/41-Wilsa-Maria-Ramos-et-al_Evasao-e-persistencia-em-cursos-superiores.pdf) Acesso em: 02 jan. 2017.

RIBEIRO, M.F. Motivação e aprendizagem em contexto Escolar. *PROFFORMA* n. 03, jun. 2011. Adaptado de: *O ensino das ciências e o desenvolvimento de competências de pensamento: Um estudo de orientação metacognitiva com alunos do 7.º ano de escolaridade*. Tese de Mestrado não publicada. Évora: Universidade de Évora, 2001.

RODRIGUES, L. C; BARREIRA S. D. Auto-eficácia e desempenho escolar em alunos do Ensino Fundamental. *Revista Psicologia em Pesquisa*, UFJF, 1(02) 2007, pp. 41-53.

RUFINO, C. S.; MIRANDA, M. I. As contribuições da pesquisa de intervenção

para a prática pedagógica. *Horizonte Científico*. Uberlândia, v.1, n.1, mar. 2006.

SANTOS, B. S.; STOBÄUS, C. D; MOSQUERA, J. J.M. Processos motivacionais em contextos educativos. *Educação*. Nº especial, p. 297-306, out. Porto Alegre/RS, 2007.

SILVA, D; LOPES E. L.; BRAGA S.S. J. Pesquisa quantitativa: elementos, paradigmas e definições. *Revista de Gestão e Secretariado - GeSec*, São Paulo, v. 5, n. 1, p 01-18, jan./abr. 2014.

SOUZA, L. F. N. I. Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. *Educar*. N. 36, p. 95-107. Editora UFPR, 2010. Disponível em: SOUZA, S. J. A. Permanência e evasão escolar: um estudo de caso em uma instituição de ensino profissional. *REVISTA BRASILEIRA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA RBEPT*, n. 6, 2013.

SANTOS, B. S.; STOBÄUS, C. D; MOSQUERA, J. J. M. PROCESSOS EDUCACIONAIS EM CONTEXTOS EDUCATIVOS. *Educação*. Porto Alegre/RS, nº especial, p. 297-306, out., 2007.

TAPIA, A. *Motivar para el aprendizaje. Teoria y estrategias*. Barcelona: Edebé, 1997.

TAPIA, J. A; FITA, E. C. *A motivação em sala de aula: o que é, como*. Tradução Sandra Garcia. 11 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

TINTO, V. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*. New York, n. 45, p. 89-125, 1975.

TINTO, V. *Enhancing student success: Taking the classroom success seriously* *The International Journal of the First Year in Higher Education*. n.1, 2012, p. 1-8.

TRIBESS, A; SOUZA, H. A.; RODRIGUES, E. F. *O papel do professor na motivação à aprendizagem dos alunos de engenharia*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Faculdade de Engenharia. XXIX Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia COBENGE, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VERGARA, S. C. Documentos e Debates: Réplica 2 – Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. *RAC*. Curitiba, v. 15, n. 4, p. 761-765, jul./ago. 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rac/v15n4/a12v15n4>>. Acesso em: out. 2018.

YIN, R. K. *Estudo de caso - planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZABALZA, Miguel A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## 7. APÊNDICES

### 7.1. Instrumento de recolha de dados: Entrevista em grupo

Data:

Numero de participantes:

Lista de tópicos	Pergunta	Objetivo	Respostas	Impressões
Caracterização dos estudantes	Por que vc quis estudar no <i>Campus</i> Guarus?	Verificar, a partir das respostas, a motivação intrínseca e extrínseca com relação a escola.		
	A expectativa que você tinha, com relação à escola, foi atendida?	Verificar, a partir da expectativa inicial, a motivação para com a escola a partir da vivência.		
	Porque escolheu o curso técnico em Eletrônica?	Levantar o tipo de motivação (extrínseca e extrínseca) com relação ao curso técnico em Eletrônica.		
Fatores que favorecem a aprendizagem	Quais são os fatores que favorecem a aprendizagem?	Levantar o que promove a aprendizagem na percepção dos estudantes		
Fatores que dificultam a aprendizagem	Quais são os fatores que atrapalham a aprendizagem?	Levantar o que dificulta a aprendizagem na percepção dos estudantes		
Relação professor e aluno - Zabala	Qual a disciplina que você mais gosta?	Verificar se a disciplina que o estudante mais gosta tem relação com o professor que ele mais gosta.		
	Qual o professor que mais gosta?			
Sequência didática - Zabala	Como os professores procedem diante de um novo conteúdos?	Desvendar como os professores procedem ao ministrar um novo conteúdo.		
Recursos didáticos Zabala	Quais são os recursos didáticos mais utilizados pelo professor?	Fazer o levantamento dos recursos didáticos utilizados.		
Organização dos conteúdos - Zabala	Como os conteúdos são trabalhados?	Levantar qual a forma de organização dos conteúdos		
	Qual o percentual entre teoria e	Desvendar se a metodologia do professor tem um		

	prática na forma de trabalhar do professor?	caráter prático ou teórico.		
Avaliação Zabala	A avaliação reflete o seu aprendizado?	Descobrir se o processo avaliativo reflete na nota obtida na avaliação		
	Há preocupação do professor no aprendizado refletir na nota obtida na avaliação?	Verificar se o professor tem a preocupação da nota refletir na aprendizagem		
	Você acha adequado o processo avaliativo?	Verificar se os estudantes concordam com as regras do processo de avaliação da escola		
Espaços e tempos escolares - Zabala	Quais os espaços utilizados na escola para a aprendizagem?	Descobrir como os professores utilizam os espaços da escola		
Interven-ção Pedagógica	O que é Interven-ção Pedagógica?	Verificar se os estudantes reconhecem que passaram por uma intervenção pedagógica		
	Houve alguma intervenção pedagógica voltada para a melhoria dos resultados acadêmicos, a partir do 2º semestre?			
	O que você fez para melhorar as notas?			

## 7.2. Instrumento de recolha de dados: **Entrevista com os professores**

Data:

Participantes:

<b>Lista de tópicos</b>	<b>Pergunta</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Respostas</b>	<b>Impressões</b>
Caracterização dos professores	Por que você é professor?	Verificar se há motivação intrínseca ou extrínseca para com a profissão		
	Como você se considera como docente?	Levantar o perfil do corpo de professores		
	Como é a turma 1B de Eletrônica?	Levantar o perfil dos estudantes a partir do olhar docente		
Prática docente	Quais são os fatores que contribuem com a prática pedagógica?	Levantar os fatores que contribuem com a prática pedagógica		
	Quais são os fatores que dificultam a prática pedagógica? (3 fatores)	Levantar os fatores que dificultam a prática pedagógica		
	Os gestores contribuem para o sucesso de sua prática pedagógica?	Se sim, levantar como os gestores contribuem com a prática docente		
Relação professor e aluno - Zabala	O clima da sala de aula é propício para a construção do conhecimento?	Averiguar como é o clima na sala de aula – relação aluno/ professor		
Sequência didática - Zabala	Como você procede para trabalhar um novo conteúdo?	Buscar levantar se há preocupação em seguir uma sequência didática		
Recursos didáticos Zabala	Quais os recursos didáticos utilizados por você?	Listar os recursos didáticos utilizados pelo professor		

Organização dos conteúdos - Zabala	Levanta como as disciplinas são trabalhadas?	Verificar se há integração entre os conteúdos/disciplinas		
Avaliação - Zabala	De que forma você busca garantir que os resultados das avaliações reflitam no aprendizado exitoso dos estudantes?	Levantar de que forma os professores buscam garantir que a nota reflète a aprendizagem		
Espaços e tempos escolares - Zabala	Qual é o espaço utilizado na prática docente?	Levantar os espaços escolares utilizados pelo professor		
Educação de qualidade	Pontos positivos do <i>campus</i> voltados para uma educação de qualidade	Levantar 3 pontos positivos do campus no ponto de vista docente		
	Pontos que precisam ser melhorados no <i>campus</i> voltados para uma educação de qualidade	Listar o que deve ser melhorado no campus voltado para educação de qualidade		
Intervenção Pedagógica	O que fez de diferente em sua prática pedagógica?	Levantar o que o professor fez para melhorar os resultados acadêmicos		
	O que a escola fez de diferente para ajudar a melhorar o resultado da turma?	Levantar o que a escola - demais profissionais - fizeram para ajudar os estudantes		
	Reuniões pedagógicas, o que é discutido?	Verificar as temáticas abordadas nas reuniões pedagógicas		

### 7.3. Instrumento de recolha de dados: **Entrevista com os gestores**

Data:

Participantes: Gestor 1

Duração:

<b>Pergunta</b>	<b>Respostas</b>	<b>Impres- sões</b>
1) Quem faz parte do CAE – Centro de Apoio ao Educando? 2) O que os membros do CAE fazem em prol dos estudantes? 3) Qual o trabalho desenvolvido pelo CAE com a turma do 1º ano do Curso Técnico em Eletrônica? 4) Por que a motivação levou ao êxito estudantil? 5) Como foi o resultado da intervenção pedagógica?		

Data:

Participantes: Gestor 2

Duração:

<b>Pergunta</b>	<b>Respostas</b>	<b>Impres- sões</b>
1) Como é a turma do 1º ano do do Curso Técnico em Eletrônica – 1B? 2) Como foi a intervenção pedagógica realizada no 2º semestre com a turma? 3) Por que a motivação levou ao êxito estudantil? 4) Como foi o resultado da intervenção pedagógica?		

Data:

Participantes: Gestor 3

Duração:

<b>Pergunta</b>	<b>Respostas</b>	<b>Impres- sões</b>
1) Como é a turma do 1º ano do do Curso Técnico em Eletrônica – 1B? 2) Como foi a intervenção pedagógica realizada no 2º semestre com a turma? 3) Por que a motivação levou ao êxito estudantil? 4) Como foi o resultado da intervenção pedagógica?		

**NM**