

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL - PUCRS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

RUI PIASSINI

**AS RELAÇÕES ENTRE A IMPLEMENTAÇÃO DE MUDANÇAS
ORGANIZACIONAIS DA REDE MARISTA E A MOTIVAÇÃO DOS
PROFESSORES**

Porto Alegre

2015

RUI PIASSINI

**AS RELAÇÕES ENTRE A IMPLEMENTAÇÃO DE MUDANÇAS
ORGANIZACIONAIS DA REDE MARISTA E A MOTIVAÇÃO DOS
PROFESSORES**

Dissertação apresentada como requisito para
obtenção do grau de Mestre pelo Programa de
Pós-Graduação da Faculdade de Educação da
Universidade Católica do Rio Grande do Sul-
PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos

Porto Alegre

2015

RUI PIASSINI

**AS RELAÇÕES ENTRE A IMPLEMENTAÇÃO DE MUDANÇAS
ORGANIZACIONAIS DA REDE MARISTA E A MOTIVAÇÃO DOS
PROFESSORES**

Dissertação apresentada como requisito para
obtenção do grau de Mestre pelo Programa de
Pós-Graduação da Faculdade de Educação da
Universidade Católica do Rio Grande do Sul-
PUCRS.

Aprovada em 27 de fevereiro de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos (PUCRS)

Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera (PUCRS)

Profa. Dra. Adriana Justin Cerveira Kampff (UNISINOS)

AGRADECIMENTOS

Agradeço o apoio incondicional da minha esposa, Fernanda Sanes Alvarenga, que, em todas as fases, desde a inscrição no Programa de Pós-Graduação em Educação, esteve presente incentivando e, em muitos momentos, fazendo o papel de pai dos nossos filhos, Pedro e Artur.

Agradeço a minha orientadora, Bettina Steren dos Santos, pelo aprendizado ao longo do curso, pelas descobertas e redescobertas, por reinventar a sala de aula e principalmente por me rerepresentar à educação.

Ao Professor Juan José Mouriño Mosquera pela sabedoria e dedicação. Com certeza farei muitas tentativas de seguir o seu exemplo.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-RS, pelas partilhas e construções realizadas ao longo do curso.

Aos colegas, pelas trocas, incentivos, partilhas, críticas e elogios. Nos momentos de alegria e angústia vocês foram sempre fundamentais para construção do caminho.

À Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, pela acolhida e cuidado dispensados durante todo o período em que estive envolvido com o curso.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por prover recursos extremamente importantes para a realização desta Dissertação.

Ao Colégio Marista Champagnat e ao Colégio Marista São Pedro, seus Diretores e Professores, que não mediram esforços para participar dos levantamentos imprescindíveis para o desenvolvimento desta dissertação.

E, finalmente, à Província Marista do Rio Grande do Sul, através do Ir. Gilberto Zimmermann, que oportunizou o estudo nos colégios para o desenvolvimento desta pesquisa.

La realidad objetiva puede ser un fenómeno construido, pero esa construcción se hace siempre en referencia a un mundo físico y social que regula, corrige, y da forma a nuestras experiencias subjetivas.

Juan Antonio Huertas (2001)

RESUMO

A presente dissertação analisa as relações entre a implementação de mudanças organizacionais propostas pela Província Marista do Rio Grande do Sul e a motivação dos professores para o trabalho. A pesquisa está pautada em levantamento de dados a partir da aplicação de um questionário composto de trinta itens, elaborado a partir de três categorias: motivação, mudanças organizacionais e gestão escolar. Esse questionário foi aplicado em duas unidades da rede de colégios e focada na percepção de Professores do Ensino Fundamental–Anos Finais e do Ensino Médio. O embasamento teórico está pautado na teoria da auto-determinação, de Deci e Ryan (2013), na teoria da gestão compartilhada de Heloísa Lück (2011), no comportamento organizacional proposto por Newstrom (2008), entre outros autores, e nos documentos da Rede Marista. Os dados obtidos foram organizados em gráficos e analisados à luz dos pressupostos teóricos. A partir da análise do referencial teórico, percebe-se que a motivação para o trabalho é um elemento relativamente sensível aos processos de mudanças e que os gestores desempenham papel importante nessa dinâmica. Também constatou-se, com a análise dos resultados que é possível estabelecer relações entre as mudanças organizacionais e a motivação dos professores para o trabalho e que a qualidade do ensino e da aprendizagem pode ser afetada nesse contexto.

Palavras-chave: Motivação. Clima organizacional. Gestão educacional. Mudanças organizacionais.

ABSTRACT

This thesis analyzes the relationship between the implementation of organizational changes proposed by Província Marista do Rio Grande do Sul, and the teachers' job motivation. The research has been conducted on a survey data collected from a questionnaire application. The survey is composed of thirty items, design from three categories: motivation, organizational changes and school management. This questionnaire was applied to two schools from Marista Net and focused on the perception of final years of Elementary School Teachers and High School Teachers. The theoretical framework is based on self-determination theory, from Deci and Rayan (2013), the theory of shared management, from Heloísa Lück (2011), organizational behavior proposed by Newstron (2008), among other authors, and on the articles from Marista Net. The data were organized into graphics and analyzed by the theoretical references. From the theoretical framework analysis, one can see that the job motivation is relatively susceptible to changes processes and the managers play an important role in this dynamic. It was found also, with the analysis of the results that it is possible to establish relationships between organizational changes and the teachers' job motivation, and the quality of teaching and learning can be affected in this context.

Keywords: motivation - organizational environment - school management - organizational changes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Motivação	57
Gráfico 2 – Motivação externa.....	59
Gráfico 3 - Aceitação da mudança - geral	60
Gráfico 4 - Percepção sobre as mudanças	61
Gráfico 5 - Percepção do professor sobre o sentimento do grupo em relação a mudanças.....	62
Gráfico 6 - Aceitação da mudança proposta pela rede Marista.....	64
Gráfico 7 - Indecisão sobre as mudanças propostas	65
Gráfico 8 - Dificuldade de aceitação da mudança proposta	67
Gráfico 9 - Confiança na liderança	69
Gráfico 10 - Informações sobre as mudanças propostas	71
Gráfico 11 - Qualidade das informações sobre as mudanças propostas	72

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Hierarquias de Maslow e de Alderfer e fatores de Herzberg	38
Tabela 2 - Cinco modelos de comportamento organizacional.....	43
Tabela 3 - Ciências Sociais e Método de pesquisa Survey.....	49
Tabela 4 - Organização das categorias do questionário	53

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	A PROVÍNCIA MARISTA DO RIO GRANDE DO SUL (PMRS)	16
2.1	AS ORIGENS DO INSTITUTO DOS IRMÃOS MARISTAS	16
2.2	O INSTITUTO DOS IRMÃOS MARISTAS NO BRASIL E NO RIO GRANDE DO SUL	18
2.3	MUDANÇAS CURRICULARES PROPOSTAS PELA REDE MARISTA	21
3	JUSTIFICATIVA	25
4	REFERENCIAL TEÓRICO	30
4.1	O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	30
4.2	MOTIVAÇÃO.....	36
4.3	MUDANÇAS ORGANIZACIONAIS	42
4.4	GESTÃO ESCOLAR.....	45
5	MÉTODO	48
5.1	PROBLEMA DE PESQUISA	49
5.2	OBJETIVO GERAL	49
5.3	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	50
5.4	QUESTÕES NORTEADORAS	50
5.5	AMOSTRA.....	50
5.6	INSTRUMENTOS	51
5.7	PROCEDIMENTOS DE APLICAÇÃO	54
5.8	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	54
6	ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA	56

6.1	CATEGORIA 1: MOTIVAÇÃO.....	56
6.2	CATEGORIA 2: MUDANÇAS ORGANIZACIONAIS.....	59
6.3	CATEGORIA 3: GESTÃO ESCOLAR.....	67
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
	REFERÊNCIAS.....	79
	ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	84
	ANEXO B - CARTA DE ENCAMINHAMENTO DA PESQUISA CIENTÍFICA.....	85
	ANEXO C - CARTA DA GERÊNCIA EDUCACIONAL DA REDE DE COLÉGIOS DA PROVÍNCIA MARISTA DO RIO GRANDE DO SUL.....	86
	ANEXO D - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA.....	87

1 INTRODUÇÃO

A Dissertação de Mestrado apresentada faz parte da linha de pesquisa Pessoa e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Foi desenvolvida sob a orientação da Professora Dra. Bettina Steren dos Santos e tem como objetivo analisar as relações entre a implementação das mudanças organizacionais nos colégios da Província Marista do Rio Grande do Sul e a motivação dos Professores para o trabalho.

Nasci no dia 7 de abril de 1973, no distrito de Morro Azul, então pertencente ao município de Lajeado (hoje, Progresso), no Rio Grande do Sul. Sou o sétimo, dos oito filhos de uma família de agricultores. Assim, participaram diretamente da minha educação, meus irmãos mais velhos que, como meus próprios pais, serviam de referência e modelo. Na primeira parte da infância, as aprendizagens ocorreram a partir de experiências que foram constituindo estruturas mentais consolidadas em valores cristãos/espirituais e alicerçados na ética, que, embora nunca tenha sido uma ação consciente, foi um exemplo muito forte por parte da família.

No contexto da sociedade gaúcha e brasileira, minha família não foi exceção. O êxodo rural, que arrastou milhares de pessoas para as cidades, especificamente para as metrópoles, também me apresentou Porto Alegre onde passei boa parte da adolescência. O sonho de uma vida melhor na cidade grande foi aos poucos se mostrando impróprio para a realização dos sonhos que trouxeram meus pais e os filhos, que ainda não haviam saído de casa, para tentar a vida como comerciantes. Assim uma nova mudança me levou, juntamente com meu irmão mais novo, a Vera Cruz – RS. Foi nessa cidade que, aos quatorze anos, tive minha primeira experiência de trabalho. Apesar de sempre ter sido alertado sobre a importância dos estudos, o meu exemplo (e necessidade) estava pautado em modelos operacionais.

Nesse período de inquietação - própria da adolescência/juventude - e ao mesmo tempo de muito trabalho, fui descobrindo no estudo um caminho para a mudança e uma explicação para minha própria condição humana. Em 1996, ingressei no curso de Estudos Sociais, na Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, o qual concluí no ano 2000.

Estudar História e Geografia ampliou meus horizontes, proporcionando-me um sentido, um caminho, colocando-me no mundo (espaço) e situando-me nele

(tempo). Mesmo encontrando sentido no conhecimento, ainda faltava a prática, ou seja, seria a sala de aula o espaço onde iria desenvolver, discutir, ampliar, construir e dividir com meus alunos os saberes que me tornaram sujeito?

Só tive certeza no momento em que conheci a primeira turma. Não tinha convicção dos meus caminhos. Como trabalhava durante o dia e estudava à noite, não havia tempo para refletir sobre as escolhas. Escolhia e seguia. Ser professor não foi uma decisão consciente, mas uma construção. Quando entrei na sala de aula, a minha vida passou a ter outro sentido. Diante dos meus olhos, tudo o que vivi e estudei se fizeram presente. Era ali o meu lugar. Lugar esse estendido à minha família, cujos valores discutidos e vivenciados na escola, são também vivenciados no dia a dia, na minha família com meus dois filhos e minha esposa.

Apesar de, desde muito cedo, ter exercido diversas funções, foi somente no ano 2000 que tive minha primeira experiência profissional – na educação - no Colégio Metodista Americano, em Porto Alegre, como Professor de Geografia do Ensino Fundamental. Minhas últimas atuações como professor foram como Professor de Geografia no Colégio Marista Rosário – Ensino Fundamental e Médio – e como Professor de História do Colégio João XXIII – Ensino Fundamental. Atualmente trabalho como Assessor de Área do Conhecimento na, área de Ciências Humanas, na Província Marista do Rio Grande do Sul.

Durante os primeiros anos de exercício da profissão, ficou evidente a necessidade de aprimorar o conhecimento técnico. Dediquei a maior parte do tempo aprofundando os conhecimentos próprios da Geografia e da História, além da sala de aula e de seus desdobramentos. Conhecer, na prática, as particularidades da área proporcionou mais uma graduação, só que sem os louros de uma formação acadêmica.

A experiência do exercício da profissão derrubou tabus, esclareceu dúvidas, mas trouxe novas incertezas, novas inquietações. Entender e explicar o mundo a partir de uma disciplina ou área do conhecimento não cabia no contexto. Um mundo em constantes transformações econômicas, políticas, sociais e culturais, exigia maior entendimento das relações, dos processos, do todo.

Assim, em 2004, iniciei o curso de Supervisão Escolar pela Universidade da Região da Campanha – URCAMP, com o trabalho final voltado à

interdisciplinaridade (Supervisão escolar e interdisciplinaridade: mudanças de paradigmas). Senti a necessidade de aprofundamento desse tema.

A reinterpretação da legislação, a análise dos processos e o aprofundamento das questões teórico/metodológicas trouxeram a readaptação da prática e uma visão diferenciada da educação: mais ampla e coerente, mais complexa e sistêmica. Desde o estudo de projetos e práticas inter/transdisciplinares foi possível tornar a aprendizagem mais significativa, mais contextualizada, mais pertinente.

Vivemos um momento em que as mudanças estão ocorrendo rapidamente e em vários campos, como das técnicas, da tecnologia, das relações, do conhecimento e que atingem várias escalas: do local ao global. Essas mudanças, por serem rápidas, acabam gerando nos envolvidos a sensação de que não será possível acompanhar e, tampouco, influenciar no processo. O sociólogo polonês Zygmunt Bauman, referindo-se à face negativa desse processo, a globalização, escreveu:

O terreno sobre o qual se presume que nossas perspectivas de vida se assentem é reconhecidamente instável – tal como são os nossos empregos e as empresas que os oferecem, nossos parceiros e nossas redes de amizade, a posição que desfrutamos na sociedade mais ampla e a autoestima e a autoconfiança que o acompanham. O “progresso”, que já foi a manifestação mais extrema do otimismo radical e uma promessa de felicidade universalmente compartilhada e permanente, se afastou totalmente em direção ao polo oposto, distópico e fatalista da antecipação: ele agora representa a ameaça de uma mudança inexorável e inescapável que, em vez de augurar a paz e o sossego, pressagia somente a crise e a tensão e impede que haja um momento de descanso. O progresso se transformou numa espécie de dança das cadeiras interminável e interrupta, na qual um momento de desatenção resulta na derrota irreversível e na exclusão irrevogável. Em vez de grandes expectativas e sonhos agradáveis, o “progresso” evoca uma insônia cheia de pesadelos de “ser deixado para trás” – de perder o trem ou cair na janela de um veículo em rápida aceleração (BAUMAN, 2007, p.16).

A partir do exercício da docência nos componentes curriculares de Geografia e História, em escolas da rede privada de Porto Alegre – RS, foi possível observar que essas mudanças permeiam o cotidiano da educação. Vêm de diversos canais: perfil dos adolescentes e das famílias, avaliações externas, readequação curricular, reorganização das instituições.

Nesse meio, os profissionais da educação necessitam simultaneamente de um referencial teórico permanente, mas também de abertura para aceitar e

implementar novas técnicas, tecnologias e processos. O referencial que norteia o fazer pedagógico do professor, seu conhecimento técnico, seus valores, suas competências, o que representaria o porto seguro das suas ações, também pode ser questionado e volatilizado. Esse conhecimento é transformado, reestruturado, readequado a todo instante por novas descobertas, novas técnicas e, conseqüentemente, novos conhecimentos.

Nesse sentido, os gestores tornam-se agentes importantes na organização dos processos visando à criação de um ambiente de segurança e de confiança nas escolas e colaborando, em última instância, para a qualidade da educação. Sobre essa relação entre o clima organizacional e a qualidade da aprendizagem, Lück ressalta o papel do gestor:

Os gestores escolares, considerando-se as expressões ideais de sua atuação, ao assumirem as responsabilidades de seu cargo, passam a ter como iminentes a ele a responsabilidade de liderar a formação de clima e cultura escolar compatíveis com concepções elevadas de Educação e políticas educacionais, de modo que se promova ambiente escolar estimulante e adequado para a formação consistente e aprendizagem significativa de seus alunos (LÜCK, 2011c, p. 128).

Considerando as mudanças organizacionais e sua estreita relação com a motivação dos professores, cabe a pergunta: quais as relações entre as mudanças e a motivação dos professores para o trabalho?

A Rede Marista atenta para esse processo de constantes mudanças no contexto da educação, busca qualificar seus processos. Em 2010, através da União Marista de Brasil (UMBRASIL), foi publicado no *Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a educação básica*:

A contemporaneidade assiste ao surgimento de novas categorias sociais – como, por exemplo, múltiplas infâncias e juventudes - novos modos de produção e organização do trabalho, maneiras inéditas de organização das instituições sociais, como a família, a escola, a Igreja e as empresas. Somem--se a isso novos produtos e processos culturais, novas produções simbólicas, novas subjetividades e redes sociais (UMBRASIL, 2010, p.25).

A partir do *Projeto Educativo*, foram construídas as Matrizes Curriculares do Brasil Marista. Esse documento traz as relações entre conhecimentos, saberes, competências e valores a serem trabalhados com os estudantes maristas ao longo

do seu processo de formação. Além disso, traz ainda as intencionalidades e as políticas curriculares da Rede Marista de Educação Básica.

Nesse sentido, as Matrizes Curriculares do Brasil Marista querem garantir a função social e a missão educativo-evangelizadora da escola Marista, à medida que definem as políticas curriculares e traçam percursos de qualificação dos processos educacionais e das práticas educativas. (UMBRASIL, 2012, p.10)

Podemos considerar que todos esses fatores descritos anteriormente (o contexto de mudanças sociais e econômicas e seus desdobramentos nas instituições; a gestão educacional e a implementação das Matrizes Curriculares do Brasil Marista, nas escolas da Rede Marista de Educação Básica) são variáveis extremamente importantes que afetam a qualidade do trabalho docente.

Nesse sentido, esta pesquisa poderá ser elemento importante na qualificação das escolas de uma maneira geral, tendo em vista que se propõe a analisar as relações entre mudanças propostas por uma determinada instituição e a motivação de seus professores para o trabalho.

Além disso, esta dissertação tende a contribuir na qualificação do trabalho docente, pois considera a participação do professor no processo de mudança como parte extremamente importante do processo, e a sua participação ou omissão podem determinar, não somente uma variação da qualidade do ensino e de aprendizagem, mas o próprio sucesso da proposta de mudanças a que se propõe uma rede.

2 A PROVÍNCIA MARISTA DO RIO GRANDE DO SUL (PMRS)

A PMRS faz parte do Instituto dos Irmãos Maristas, Congregação Confessional Católica fundada na França em 1817, por São Marcelino Champagnat. Os Maristas estão presentes em 79 países, envolvendo diretamente mais de quinhentas mil pessoas. Somente no Brasil são aproximadamente trezentas e cinquenta mil pessoas nas unidades sociais, escolas, universidades e hospitais. (PMRS, 2014)

2.1 AS ORIGENS DO INSTITUTO DOS IRMÃOS MARISTAS

Ao remontar a história do Instituto Marista, voltamos à Revolução Francesa, período de muitas mudanças no contexto social, onde nascia Marcelino José Bento Champagnat, que mais tarde fundaria o Instituto dos Irmãos Maristas.

Não seria o caso de descrever os pormenores da Revolução, amplamente publicados e discutidos, vamos nos deter em algumas consequências desse processo que foram importantes na construção do quadro que favoreceria o início do Instituto. Cabe fazer memória que antecedia à Revolução Francesa uma crise do absolutismo, do mercantilismo e do intervencionismo estatal na economia. Crescia entre os europeus, inclusive os franceses, ideias liberais republicanas. (SCHILLING, 2014)

Além das questões políticas, discutia-se na França sobre a lei da oferta e da procura, o livre comércio, a liberdade de concorrência, o trabalho como forma de enriquecimento. Essas ideias não eram discutidas somente no meio acadêmico, também perpassava as ruas e o comércio das cidades francesas. Aliado a esse cenário, a França passa por crise econômica em decorrência da participação das guerras na América do Norte e intempéries que influenciaram na produtividade agrícola com consequências em outros setores da economia. (ETGES, 2014, p.27)

Mesmo diante desse cenário de crise, a nobreza francesa não acena com possibilidades de mudanças no processo. Assim, iniciam grandes manifestações nas ruas e no campo e em julho de 1789 ocorre a tomada da Bastilha.

Cabe lembrar que nessa Revolução ocorre uma alteração no poder francês. A nobreza e o alto clero são destituídos e a burguesia passa a comandar os caminhos do país que, embora tivesse acumulado capital ao longo do tempo, não desfrutava de poder político. Essa mudança traz consequências para as ordens religiosas estabelecidas no território francês.

As ordens religiosas possuíam um papel importante na educação. Conforme Riolando Azzi, em 1705 os jesuítas possuíam 769 escolas voltadas à educação das elites e consideradas como referência nos locais onde estavam estabelecidos. No começo do século XVIII, Carlos Dêmia e João Batista de La Salle, iniciam um processo de escolarização das camadas mais pobres.

Como o processo revolucionário francês impôs um estado laico, as ordens religiosas sofreram limitações. Com a Constituição Civil do Clero, ocorreu redução de dioceses e muitos religiosos foram perseguidos, presos ou deportados.

Em relação à educação, cabe dizer que na França pré-revolução, já se discutia a educação pública e universal. Com a tomada de poder pela burguesia, essas discussões tornaram-se mais fervorosas duas correntes se sobressaíram. Uma defendida por Robespierre, apoiada nas ideias do deputado Le Peletier de Saint-Fargeau, pretendia uma educação que “tratava-se de formar o homem novo dentro dos princípios do ardor revolucionário, conjugando-o com uma moralidade espartana calcada no sacrifício pessoal em favor do coletivo”, conforme Voltaire Schilling (2014)

Outra corrente foi a do Marquês de Condorcet (1747-1794), que, ainda citando Schilling (2014):

O ensino deveria ser público, gratuito e universal. A Igreja seria afastada definitivamente da instrução pública, visto ser encarada pelos iluministas e pelos revolucionários de 1789 como uma agência da superstição, fomentadora do fanatismo e do obscurantismo.

Somente com a ascensão de Napoleão Bonaparte é que a relação com a Igreja tornou-se possível. Embora submetida ao estado, a Igreja foi autorizada no território francês e lentamente algumas ordens religiosas retomam suas atividades. Nesse período, muitas comunidades do interior da França não tinham escolas e, das

escolas elementares existentes, aproximadamente um terço eram mantidas por religiosos.

É nesse contexto que nasce São Marcelino Champagnat, em Marlihes, distante 35 quilômetros de L'Hermitage, próximo a Saint-Etiéne. Como a maioria das comunidades da época, apresentava vários problemas socioeconômicos ainda não resolvidos pela Revolução e no período Napoleônico.

Filho de João Batista e Maria Chirat, era o nono dos dez filhos do casal. O pai era agricultor, comerciante e apresentava instrução acima da média. Sua mãe dedicou-se à criação dos filhos. A introdução na vida religiosa foi despertada pela mãe, devota de Nossa Senhora, e pela tia, que havia sido expulsa de um convento. (ETGES, 2014, p.28)

Em 1816, é ordenado padre e enviado à paróquia de La Valla, onde desenvolve o trabalho de acompanhamento da vida cristã das famílias, catequese das crianças, atendimento aos pobres, visitas aos doentes. Em uma das visitas chegou ao jovem Jean Baptiste Montagne, que não havia tido contato anterior com Deus e que veio a óbito após o Padre Champagnat prestar assistência espiritual.

Esse episódio inspirou Champagnat a fundar o Instituto dos Pequenos Irmãos de Maria, inicialmente com mais dois seguidores, com o objetivo de ensinar às crianças e aos jovens os princípios da religião, da leitura e da escrita. Após sua morte, em 6 de junho de 1840, contava com 280 Irmãos que trabalhavam em 48 comunidades. (ETGES, 2014, p.33)

Entre as inovações promovidas por São Marcelino Champagnat, destaca-se a recusa aos castigos físicos, a introdução da música e do canto coral, caracterizando-se por uma educação na qual professores e alunos auxiliam-se mutuamente na busca do conhecimento. O Instituto teve tanto êxito que Bispos de outras comunidades escreviam à Champagnat solicitando Irmãos para que atuassem na evangelização e na educação.

2.2 O INSTITUTO DOS IRMÃOS MARISTAS NO BRASIL E NO RIO GRANDE DO SUL

Em relação às primeiras obras maristas no Brasil e no Rio Grande do Sul, é importante salientar que nasceram em um contexto, assim como na França, de

mudanças na política e na economia. Porém, diferentemente da Revolução Francesa, as mudanças ocorridas no território brasileiro, que caracterizaram o período da entrada dos Maristas em solo nacional e gaúcho, foram mudanças com pouca participação popular e basicamente político/administrativas com consequências na vida da população.

Alguns acontecimentos históricos são importantes para caracterizar o início das obras Maristas no Brasil: as sucessivas leis que libertavam os escravos e a consequente entrada de imigrantes europeus, notadamente alemães e italianos; a Proclamação da República em 1889 e a separação entre a Igreja e o Estado.

Sem querer entrar na discussão da intencionalidade humanitária ou econômica do processo abolicionista, a mão de obra escrava foi gradativamente substituída pela mão de obra de imigrantes europeus, principalmente alemães e italianos. Vale dizer que as comunidades formadas por esses grupos de colonos procuravam manter seus hábitos e costumes e a religiosidade.

Com a Proclamação da República, ocorreu a separação entre a Igreja e o Estado. Isso fez surgir atritos entre a Igreja e a imprensa, notadamente liberal que vislumbrava uma educação laica como forma de transformação social. A reação da Igreja, ao perder o monopólio da religiosidade, foi de preservar o setor educacional como forma de garantir a educação cristã e a fé católica.

Assim, espalharam-se pelo país diversas ordens religiosas. As congregações femininas atuando mais na saúde e na assistência social, e as congregações masculinas normalmente a serviço da educação (ETGES, 2014, p.48).

Nesse contexto, os Irmãos Maristas iniciam sua obra no Brasil, a partir de 1897, na cidade de Congonhas do Campo, em Minas Gerais, a pedido do Bispo Dom Silvério Gomes Pimenta. Foram enviados ao país seis irmãos que abriram uma escola nesta cidade em dezembro de 1897, funcionando até 1904 (ETGES, 2014, p.49).

Nos anos seguintes, ocorreu um aumento significativo de novas obras. Muitas delas perduram até hoje, como é o caso do Colégio Marista Dom Silvério em Belo Horizonte, o Colégio Marista Arquidiocesano em São Paulo, capital, e o Colégio Marista São José, na cidade do Rio de Janeiro.

Conforme Riolando Azzi, “os religiosos encontraram muitas dificuldades, tanto para a manutenção da disciplina como para a instrução dos alunos, por ignorarem

completamente a Língua Portuguesa” (AZZI, 1997, p.63). Também para os estudantes foi difícil, pois dispunham de grande liberdade no meio rural e da necessidade de dispensarem grande esforço para entender as orientações e ensinamentos dos mestres franceses.

No estado do Rio Grande do Sul, os Irmãos Maristas iniciaram seus trabalhos no ano de 1900, no município de Bom Princípio, a pedido do Padre Jesuíta Rudgero Stenmans e do Bispo Dom Cláudio Ponce de Leão. A chegada desses primeiros irmãos é narrada por Azzi:

Tendo em vista os entendimentos já iniciados pelos jesuítas com os Maristas franceses, ficou estabelecido que essa primeira escola destinada a complementar os estudos elementares seria fundada na paróquia de Bom Princípio, uma região típica de colonização alemã.

Para assumir a ação missionária no sul do Brasil, foi convocada a província Marista de Beaucamps, no norte da França, sendo destacados entre os que anuíram ao convite os Irmãos Weibert (seria Diretor da escola e o primeiro Provincial), Marie Berthaire (José) e Jean Dominici (Domingos).

Embarcaram no dia 18 de junho de 1900, no porto Havre, no navio Guaíba. Após cinco semanas, chegaram em Rio Grande, sendo acolhidos pelos jesuítas. A 21 de julho, embarcaram no vapor Mercedes, rumo a Porto Alegre, onde D. Cláudio os recebeu. Em 01 de agosto, os três Maristas partiram num pequeno vapor que os levou a São Sebastião do Caí, numa viagem de 15 horas. No dia seguinte, foram levados de carroça ao seu destino. Na tarde do dia 02 de agosto de 1900, os três primeiros Maristas chegavam à localidade de Bom Princípio, dando início, desse modo, à presença Marista no Rio Grande do Sul. Instalaram-se em uma moradia muito tosca, oferecida pela prefeitura. Duas semanas após, assumiram a direção da escola paroquial, com 39 alunos matriculados (AZZI, 1997, p.244 e 245).

Em 1906 o Instituto já contava com dez escolas distribuídas pelo estado, inclusive três destas funcionando em Porto Alegre, entre elas o Colégio Marista Rosário, maior colégio Marista do Rio Grande do Sul.

Após diversas reestruturações, o Brasil Marista está dividido em três províncias: a Província Marista Brasil Centro-Norte, a Província Marista Brasil Centro-Sul e a Província Marista do Rio Grande do Sul.

A atual configuração da Província Marista do Rio Grande do Sul, surgiu no ano de 2002. Compõem a PMRS dezoito colégios pagos; oito escolas sociais (gratuitas) sendo quatro escolas de ensino fundamental e médio e quatro escolas de educação infantil; dez centros sociais; uma universidade e um hospital. Conforme o site da Província:

Para atender aos mais de 100 mil beneficiados pela ação marista no Rio Grande do Sul, Brasília e localidades na Amazônia, atuam 176 religiosos maristas e quase 10 mil colaboradores que, juntos, levam adiante a Missão legada pelo fundador do Instituto: evangelizar e educar, transformando a realidade por meio do que há de melhor nos corações e nas mentes das pessoas comprometidas com os valores humano-cristãos. (PMRS, 2014)

2.3 MUDANÇAS CURRICULARES PROPOSTAS PELA REDE MARISTA

No ano de 2005 foi criada a União Marista do Brasil (UMBRASIL) a fim de associar as três províncias e o distrito da Amazônia para articular e dar visibilidade às ações do Brasil Marista. Desde então, a UMBRASIL tem promovido e fomentado ações e publicações que garantam maior unidade nos processos desenvolvidos pela rede.

O trabalho de assessoria, desenvolvido junto aos colégios da Província Marista do Rio Grande do Sul, tem uma amplitude de atendimento de 17 mil crianças, jovens e adultos matriculados em sua Rede de Colégios e Unidades Sociais. (PMRS, 2014)

Nesta perspectiva, o atendimento e o desenvolvimento profissional de educadores dos colégios e unidades sociais distribuídos pelo estado do Rio Grande do Sul e em Brasília, é realizado em parceria entre as unidades educacionais e a equipe de profissionais da Gerência Educacional da Rede de Colégios. Essa equipe de coordenação atende às demandas oriundas dos colégios e unidades em seus aspectos administrativos e pedagógicos.

A fim de orientar as práticas das unidades e da Gerência Educacional e promover um alinhamento conceitual em dimensão nacional de Brasil Marista, no ano de 2010, foi publicado o Projeto Educativo do Brasil Marista que faz opção por um currículo integrado, colocando-o como

[...] uma possibilidade para viabilizar o diálogo entre os códigos da pós-modernidade e da modernidade, visto que reconhece a contribuição e o valor do conhecimento específico organizado nas ciências e em componentes curriculares, mas questiona a autossuficiência e o isolamento de cada um. (UMBRASIL, 2010, p. 81)

O Projeto Educativo do Brasil Marista convoca professores, gestores, estudantes, funcionários e profissionais dos diversos setores dos colégios, a

repensar o conhecimento a partir de uma visão mais complexa e sistêmica. Sendo assim, sugere a construção de uma Matriz Curricular do Brasil Marista que possa articular os conteúdos, os valores, os discursos, os saberes e os conhecimentos a fim de construir um currículo que fomente esta visão de conhecimento integrado.

Na realidade, trata-se de uma coleção dividida em três volumes. O Volume 1 corresponde à área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias; o Volume 2 refere-se à área de Ciências Humanas e suas tecnologias e; o Volume 3 abrange as áreas de Ciências da Natureza e suas tecnologias e de Matemática e suas tecnologias.

O processo de construção desses documentos configurou-se da seguinte forma, como nos traz o Ir. Inacio Nestor Etges, Presidente do Conselho Superior da UMBRASIL:

O primeiro passo desta elaboração, inspirado no Projeto Educativo do Brasil Marista, contou com a participação efetiva de 45 professores – sendo 15 de cada Província –, selecionados tomando-se por base o desempenho no curso organizado pela UMBRASIL e realizado em parceria com a PUCRS, via EAD, sobre os fundamentos das Matrizes Curriculares. Concluído o curso, foram selecionados 3 professores por componente curricular para iniciar o processo de elaboração, obedecendo ao critério dos que tiveram melhor desempenho e assegurando a equanimidade representativa das três Províncias.

Uma vez formatada e formalizada a nomeação das pessoas e dos grupos, começaram efetivamente os trabalhos de elaboração em reuniões interprovinciais, que ocorreram entre os anos de 2010/2012, com acompanhamento sistemático da Área de Missão e Comissão de Educação Básica da UMBRASIL.

Após a elaboração feita pelos professores e respectivos grupos, as Matrizes foram submetidas à leitura crítica de especialistas nas respectivas áreas indicados pela Comissão de Educação Básica da UMBRASIL (UMBRSIL, 2014, p.11).

A intenção foi construir uma matriz curricular que apresentasse a concepção de área do conhecimento, componente curricular, metodologias, avaliação, entre outros, de forma a conferir maior unidade aos processos desenvolvidos nos colégios da Rede Marista em nível de Brasil.

Na Matriz Curricular do Brasil Marista, fundamentada no Projeto Educativo do Brasil Marista, as opções acordadas foram por um currículo em quatro Áreas de Conhecimentos (Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias) que possibilite ao professor maior transição, não somente, na

área, por meio de um trabalho organizado e sistêmico, mas também constituído de diálogos possíveis entre as Áreas do Conhecimento.

Para cada Área do Conhecimento foi construído um texto de apresentação da área e, para os componentes curriculares, foram construídos textos em que constam elementos específicos como, metodologia, aprendizagem, avaliação.

A área de Matemática e suas tecnologias é constituída pelo componente curricular de Matemática. A área de Ciências Humanas e suas tecnologias é composta dos componentes curriculares de Ensino Religioso, Geografia, História, Filosofia e Sociologia. Ciências, Biologia, Física e Química compõem a área de Ciências da Natureza e suas tecnologias. Linguagens, Códigos e suas tecnologias está composta por Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Física e Arte.

Para cada um desses componentes curriculares foi construído Objeto de Estudo, Eixos Estruturantes, Macrocompetências e Conteúdos Nucleares a serem desenvolvidos. Cabe salientar que o Objeto de Estudo representa um campo complexo de saber que, ao longo da educação básica, deve ser construído pelo estudante. Representa aquilo que é próprio do componente curricular. Quanto aos Eixos Estruturantes, organizam e sistematizam os conhecimentos e habilidades da área, sendo agregadores dos conteúdos nucleares. Entende-se como Conteúdos Nucleares um conjunto de conceitos, valores e condicionantes sócio-históricos que aglutinam conhecimentos de forma mais ampla. Quanto às Macrocompetências, é a capacidade de construir e mobilizar diversos recursos para interagir e intervir em situações complexas.

Para contribuir na construção desse currículo por áreas do conhecimento e ainda, promover diálogo entre elas, a Província Marista do Rio Grande do Sul integra, em sua equipe, a partir de 2014, Assessores de Área do Conhecimento, a quem compete, entre outras atribuições, o desenvolvimento profissional dos professores da rede, a implantação da Matriz Curricular do Brasil Marista e o fomento de discussões a respeito de cada área do conhecimento.

Na perspectiva de uma mudança ou inovação curricular, considera-se necessário construir um espaço de estudo e formação docente que favoreça a revisão e reflexão sobre sua prática pedagógica. Revisando sua prática, acredita-se que, no diálogo com seus pares, o grupo de educadores pode, vivenciando

situações e novas propostas nas formações, modificar sua prática individual e coletiva. Assim, em consonância com Christóvam (2004), acredita-se que

[...] a preocupação com a formação permanente do educador deve, em sua ação mais específica, conseguir que todo o grupo se comprometa com a qualidade de seu trabalho, com os objetivos da organização e com a satisfação dos interesses da clientela. (CHRISTÓVAM, 2004, p.178)

Dessa forma, é necessário auxiliar o professor a entender que vivemos em um mundo de contínuas transformações e, no campo da educação, essas mudanças são perceptíveis do ponto de vista metodológico, conceitual, organizacional e avaliativo. Novas concepções devem gerar novas práticas e novos desafios. Práticas e desafios estes que devem conferir maior qualidade ao processo de ensino, promovendo aprendizagens mais significativas. Cabe salientar, porém, que “só se pode esperar que o professor se disponha a projetar qualidade na sua obra, se primeiro ele for ajudado a entender as transformações que a qualidade pode proporcionar.” (CHRISTÓVAM, 2004, p.178).

De que se fala quando se menciona diferencial e qualidade? Primeiramente é importante salientar que os professores, em sua vida escolar, normalmente são oriundos de uma escola tradicional na qual o conceito de interdisciplinaridade se restringia a algumas aplicações dos conceitos trabalhados em sala de aula. No entanto, construir conhecimentos, a partir de uma visão sistêmica, sem “abrir mão” dos conteúdos curriculares, mas agregando sentido ao que se aprende e proporcionar o desenvolvimento de competências que deem conta dos valores humanos, não é uma prática que esteja próxima dos modelos de escola atuais. Tornar essa perspectiva sistêmica e integrada ao cotidiano através do currículo escolar necessita investimentos de ordem financeira, de recursos humanos e de tempo para formação dos agentes desta transformação.

Assim, quando tratamos de mudança curricular nesta dissertação, consideramos todos os seus aspectos organizacionais, pois uma proposta de mudança dessa magnitude envolve os profissionais e altera os processos que fazem parte de toda a escola. Por isso, passaremos a tratar dessa mudança curricular também como mudança organizacional.

3 JUSTIFICATIVA

¿Para qué educamos hoy? (LINDO, 2009)

Das políticas nacionais ao quotidiano local, esse questionamento pode ampliar os horizontes da educação. Para além dos interesses diversos, o pensar – e o fazer - educação está na interação entre os atores envolvidos. É um fenômeno complexo e multifacetado, conforme Lindo:

Lo importante no son las etiquetas sino el reconocimiento de que los fenómenos educativos son multidimensionales, que dependen de actores, ideas, procesos, y estructuras. Como cualquier fenómeno social. Pero acontece con la educación que al mismo tiempo que reproduce las condiciones de una sociedad tiene la capacidad para transformarla. El solo hecho de adquirir una competencia lingüística modifica nuestra subjetividad. El solo hecho de aprender a pensar modifica nuestra estructura mental. El solo hecho de aprender a convivir en la escuela nos convierte en actores sociales. En este sentido puede decirse que la educación ha sido la principal creadora de potencialidades humanas. (LINDO, 2009, p.4)

Quando se trata a educação como fenômeno complexo e multifatorial, não se pretende relativizar e/ou justificar todos os problemas e conquistas dessa área, senão trazer uma visão sistêmica do processo. É a partir dessa visão que surgem possibilidades. É no cotidiano contraditório que se criam soluções, que se articulam ideias, que a vida acontece.

Assim, a educação concebida desde o paradigma da complexidade pode apontar importantes elementos para esse estudo a partir dos princípios sugeridos por MORIN (2001, *apud* SANTOS; ANTUNES; SCHMITT, 2010): na ideia de inseparabilidade de noções contraditórias; na influência do sujeito na sociedade e dessa nos indivíduos; de que carregamos, como parte da sociedade, a própria cultura social; na condição de interdependência das partes e do todo; na noção de causa e efeito; na noção de que mesmo se autorreproduzindo, os indivíduos dependem do meio onde vivem e; de que o conhecimento é reintroduzido/traduzido conforme uma cultura em um determinado tempo.

Esses princípios fundamentam a teoria de Morin e permitem uma compreensão de mundo mais aberta, interligada, abrangente e flexível.

Portanto o desafio da globalidade é também um desafio de complexidade. Existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes. (MORIN, 2001a, p.14)

Essa complexidade aproxima-se da educação Marista conforme consta no Projeto Educativo do Brasil Marista:

[...] O Projeto afirma-se como um ideário em construção, permeado pelos contextos extra e intraescolares e pelas subjetividades que circulam nos espaçotempos da escola. O Projeto é, ao mesmo tempo, orientador de políticas e práticas educacionais e instrumento didático-pedagógico, pois se constitui num artefato de formação dos sujeitos da educação marista. (UMBRASIL, 2010, p.15)

É importante ressaltar que a partir do Projeto Educativo do Brasil Marista surge outro documento, a Matriz Curricular do Brasil Marista, que se propõe a trabalhar os conhecimentos de forma mais articulada e sistêmica. Para que esse processo se efetive, é necessário que possamos considerar muitos fatores, desde a organização do espaçotempo¹ até a concepção teórico/metodológica dos educadores e gestores.

Trabalhar a partir de uma concepção mais articulada e sistêmica não é tarefa fácil. Pressupõe mudança de concepção, não somente em relação aos aspectos operacionais do cotidiano da escola, mas à própria visão de mundo construída pelos profissionais que trabalham com educação ao longo de suas trajetórias pessoais.

Ao estudar a profissão de professor, na França, Vincent Lang (*apud* TARDIF e LESSARD, 2008, p.165), nos traz uma perspectiva da complexidade e da envergadura de tal propósito. Aponta o referido autor, que a educação se apoia em uma série de pressupostos que seriam pontos cegos de diversas profissões:

[...] a afirmação de uma motivação apenas pelos conteúdos, a ideia de que o controle dos saberes disciplinares basta para “dar aula”, a certeza de que é possível ignorar a heterogeneidade dos alunos, o postulado de uma causalidade direta entre o trajeto intelectual do mestre e o dos alunos, etc.

¹ “A escola é compreendida como espaçotempo, pois se materializa num tempo e lugar localizados, precisos, específicos, numa história e geografia cotidianas, nas quais nos formamos como sujeitos da educação – da educação marista. Espaçotempo é um *continuum* que se refere ao espaço e ao tempo de modo inter-relacionado. (UMBRASIL, 2010, p.26.)

Somente a análise desta percepção do processo de ensino e de aprendizagem, que apresenta sua própria complexidade, apresenta um vislumbre da magnitude da mudança proposta e que transcende a categoria profissional dos educadores. Podemos trazer ainda, em outro sentido, as considerações de António Nóvoa (*apud* TARDIF e LESSARD: 2008, p.231), que pressupõe alguns dilemas nos processos identitários docentes, de certa forma, a própria concepção do trabalho pedagógico, que apontamos resumidamente a seguir:

- [...] é preciso reconhecer que não demos a atenção necessária às formas de organização do trabalho escolar. Pensamos nos docentes e em sua formação, nos currículos e nos programas, nas estratégias pedagógicas e suas metodologias, mas raramente nós nos interrogamos sobre a organização do trabalho na escola.
- [...] é preciso reconhecer que não fomos suficientemente atentos às formas de organização do trabalho profissional. Nós nos interessamos pelo docente a título individual, no nível dos seus saberes e capacidades, mas raramente nos indagamos sobre essa “competência coletiva” que é mais do que a soma das “competências individuais”.

Podemos ainda, buscar em Álvaro Marchesi (2008) outra importante contribuição sobre a importância do ambiente e dos gestores na organização do trabalho na escola. O referido autor, quando trata sobre o bem-estar docente, atribui ao contexto escolar importante fator nesse sentido.

O desajustamento entre as tarefas que os professores devem realizar e as condições e apoios que recebem para desempenhá-las é uma das variáveis que mais influenciam [no mal-estar docente]. As demandas conflitantes que vivenciam os docentes também foram consideradas como fator gerador de tensão e desânimo, assim como a ambiguidade do papel do professor. (MARCHESI, 2008, p.55)

A partir da análise de tais constatações, percebe-se que muitas variáveis podem ser associadas ao cotidiano do trabalho na escola. A representação social do profissional da educação, a forma como se organizam os processos internos, o carácter segmentado como se pensa a educação e as demandas diárias integram uma gama de possibilidades que afetam a qualidade do ambiente escolar e podem ser relacionadas à qualidade do ambiente de trabalho e à motivação dos professores.

Dessa forma, não podemos desconsiderar o papel do gestor nessa organização do trabalho escolar que pode influenciar diretamente na coordenação

dos processos que afetam na organização do dia a dia dos profissionais envolvidos em uma instituição de ensino. Ainda citando MARCHESI (2008), justificamos a importância de tal elemento:

Em estreita relação com o contexto escolar, temos que situar a organização e o funcionamento das escolas. A liderança do diretor é, possivelmente, uma das dimensões que mais influenciam na situação dos professores. Sua capacidade para elaborar um projeto coletivo, para evitar conflitos e negociar soluções e para criar uma cultura que facilite o trabalho docente é um elemento fundamental nessa atividade profissional. (MARQUESI, 2008, p.55)

Embora o autor mencione somente o diretor na liderança dos processos, com a qual se concorda, também acrescentamos outros serviços que, em conjunto com a direção da escola, são responsáveis pela organização, coordenação e apoio aos professores. A título de exemplo, podemos citar o Serviço de Coordenação Pedagógica, o Serviço de Orientação Educacional e o Serviço de Coordenação de Turno.

Abordamos os processos e os gestores como variáveis indissociáveis ao cotidiano escolar e de sua influência na qualidade da educação. Porém, é preciso que se retome aqui que os processos de gestão que defendemos envolvem a participação dos educadores nas decisões da organização, construção e manutenção de processos que possam estar ligados a sua atividade fim que é o ensino e a aprendizagem.

A falta de envolvimento dos educadores na elaboração de um projeto coletivo, na construção de soluções para os conflitos e na própria organização do cotidiano, tendem a gerar tensões e favorecer o mal-estar entre os professores. Ao contrário, o envolvimento “no funcionamento da escola favorece a motivação, a auto-estima e a satisfação no trabalho” (MARQUESI: 2008, p.55).

No que se refere à importância específica da distribuição e difusão de informações na motivação e desempenho profissional, a pesquisa de BORGES-ANDRADE, ROCHA E PUENTE-PALACIOS, citada por Gondim e Silva (2004) em sua análise sobre motivação no trabalho, também pode nos amparar. Tais autores chegam à conclusão que o acesso a informações motiva o aprimoramento do desempenho individual e que repercute na difusão da missão e na atitude favorável à mudança.

Como vimos anteriormente muitos fatores podem influenciar no cotidiano da escola. Especificamente, no entanto, podemos relacionar aspectos da gestão e da organização dos processos como fundamentais para criar um ambiente de trabalho sadio e motivador para o desenvolvimento do trabalho do professor.

A importância desta pesquisa vai ao encontro da proposta Marista e ao contexto da educação ao tratar das mudanças organizacionais e motivação dos professores. Acreditamos que possibilitará reflexões para qualificação dos gestores, valorização dos professores e, em última análise, qualificação do ensino e da aprendizagem.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico que fundamenta os principais aspectos/conceitos que serão estudados neste trabalho consideram variáveis do campo contextual da educação brasileira, do campo motivacional, das mudanças organizacionais e da gestão escolar que são descritos a seguir.

4.1 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Algumas considerações, mesmo que incipientes, são importantes para analisar o contexto educacional em que se inserem os profissionais que atuam em educação, especificamente no Brasil. Estão relacionadas aos aspectos internos ou do desenvolvimento educacional gestado no território nacional e aos aspectos externos, ou seja, influenciados por agentes reguladores internacionais e as referências que esses agentes evidenciam.

Também é preciso ressaltar a necessidade de analisar a educação não como categoria isolada, mas como resultado de processos culturais, contextos econômicos, relações políticas e ideológicas.

Assim, os processos que permeiam o sistema educacional estão, ao mesmo tempo, imbricados em um processo de influência mútua, retroalimentando-se, recriando-se, formando um sistema a partir do qual a educação é resultado e, simultaneamente, gestora de novas possibilidades.

Por isso, analisar a educação isoladamente, traz consigo sérias possibilidades de incoerências e superficialidades, soluções simplistas e às vezes fantasiosas. Por outro lado, não podemos relativizar tudo que acontece em educação sob pena de estarmos justificando problemas - e por que não soluções – somente a partir de fatores externos e retirando-se das responsabilidades que são pertinentes ao próprio processo educacional e aos sujeitos envolvidos na operacionalização e teorização desse sistema.

Nesse sentido, há que se considerar algumas influências em educação que agem sistemicamente, com maior ou menor evidência, no cotidiano educacional e na formação do pensamento dos sujeitos que compõem a sociedade. São agentes

como a globalização/internacionalização, a formação cultural, as políticas públicas, as avaliações externas, que direcionam as práticas das escolas.

Considerando a educação a partir do contexto da globalização, o geógrafo Milton Santos ressalta que “Em tempos de globalização, a discussão sobre os objetivos da educação é fundamental para a definição do modelo de país em que viverão as próximas gerações”. (SANTOS, 2002. p.149)

Não é possível conceber as sociedades pensando e organizando seu cotidiano sem considerar minimamente a influência da economia, da cultura, da ideologia de organizações e nações distintas e espacialmente distantes das comunidades locais. Por mais isolada territorialmente que possa parecer uma comunidade, com conexões frágeis e aparentemente inexistentes, apresentam alguma relação, adaptada a sua realidade, com as culturas externas. O geógrafo, David Harvey, acredita que

[...] por meio da experiência de tudo – comida, hábitos culinários, música, televisão, espetáculos e cinema –, hoje é possível vivenciar a geografia do mundo vicariamente, como um simulacro. O entrelaçamento de simulacros da vida diária reúne no mesmo espaço e no mesmo tempo diferentes mundos (de mercadorias). Mas ele o faz de tal modo que oculta de maneira quase perfeita quaisquer vestígios de origem, dos processos de trabalhos que os produziram ou das relações sociais implicadas em sua produção. (HARVEY, 1992. p.270)

Se em 1992 Harvey já identificava a presença da globalização nos espaços locais, quinze anos mais tarde, Baumann confirmou a penetração dos processos globais em todos os lugares, seja nos processos intelectuais ou materiais:

Em primeiro lugar, num planeta atravessado por ‘autoestradas da informação’, nada do que acontece em alguma parte dele pode de fato, ou ao menos potencialmente, permanecer do ‘lado de fora’ intelectual. Não há terra nula, não há espaço em branco no mapa mental, não há terra nem povo desconhecidos, muito menos incognoscíveis. [...]

Em segundo lugar, num planeta aberto a livre circulação de capital e mercadorias, o que acontece em determinado lugar tem um peso sobre a forma como as pessoas de todos os lugares vivem, esperam ou supõe viver. Nada pode ser considerado do ‘lado de fora’ material. Nada pode verdadeiramente ser, ou permanecer por muito tempo, indiferente a qualquer outra coisa: intocado ou intocável. (BAUMANN, 2007. p.11)

Em educação, essa visão sistêmica do processo é fundamental para analisar as relações que permeiam a organização das relações nas instituições escolares. É

por meio do contexto que a escola sistematiza suas relações com o conhecimento, suas relações de poder, seus processos avaliativos, sua organização física das salas de aula, sua operacionalização. Enfim, sua forma de existir.

Akkari analisa a influência da globalização na educação e constata que a vertente econômica é somente uma face do processo. Mas uma das questões mais importantes está centrada no poder do Estado nessa realidade.

Uma das questões mais relevantes em relação às consequências da globalização sobre a educação é se o poder do Estado é enfraquecido pela globalização. Por um lado, os Estados são obrigados a favorecer a competitividade econômica global em detrimento da coesão social interna e abandonar algumas de suas prerrogativas. Por outro lado, o poder do Estado não é totalmente reduzido pela globalização, pois ele ainda exerce influência sobre o espaço territorial onde ocorrem as atividades socioeconômicas nacionais. O Estado dispõe ainda de um forte poder de controle (padrões, normas, regulação). (AKKARI, 2011. p.24)

Por isso, analisar os processos que caracterizam e regem a globalização são tão importantes para entender as características e as sistematizações da educação de uma maneira geral, e da realidade das escolas brasileiras de uma maneira mais particular.

Além da globalização, temos as políticas internas, aqui denominadas de políticas públicas que agem e interagem no processo da educação ampliando ou delimitando as práticas educacionais.

Desde a criação do *Pedagogium*, de Benjamim Constant, a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é possível perceber relações entre os contextos socioeconômicos, as políticas públicas e o cotidiano das escolas.

Benjamim Constant, com iniciativas para atender as expectativas geradas pela criação da República, tomou decisões que iam ao encontro dessa nova forma de organização político/administrativa inaugurada no Brasil em 1889. Entre outras ações, criou o *Pedagogium* que deveria ser um centro propulsor de reformas educacionais as quais poderiam servir de modelo para o país (CURY *apud* SAVIANI, 2010).

Não parece oportuno, e tampouco possível, tratar aqui das adequações legais de outros contextos sociais vivenciados, por exemplo, durante a Era Vargas e o Regime Militar. Uma análise mais profunda do tema se deteria nas reformas de

Gustavo Capanema e de Getúlio Vargas, ou ainda na influência dos Atos Institucionais, não somente na educação, mas em todas as esferas da sociedade brasileira.

Passando pelas diversas fases que regularam o sistema educacional no Brasil, chegamos à Constituição de 1988 e, em seguida, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a todos os programas e avaliações que direcionam a educação em todo o território decorrente dessas legislações.

Dessas regulações surge o ensino obrigatório e gratuito dos quatro aos dezessete anos de idade conforme o Art. 208 da Constituição Federal (Emenda Constitucional nº 59, de 2009); o dever do Estado em oferecer educação gratuita; universalização da educação básica; regula as incumbências dos estabelecimentos de ensino e do professor; incentiva a democratização do ensino e a articulação entre escola, família e comunidade.

Desconsiderando outros fatores, as instituições de ensino estão submetidas à regulação do Estado, e a sua organização deve ter como norte as determinações contidas na Carta Magna e na LDB.

O fato de termos estabelecimentos de ensino com diferentes formas de sistematização dos seus processos ou com diferentes resultados pedagógicos, além das questões locais, também decorrem da possibilidade dada pela legislação que se abre, em dados momentos, permitindo essa adequação/readequação.

Apesar de avanços, quando olhamos de um ponto de vista temporal mais abrangente, ainda é possível perceber problemas que permeiam os processos e os resultados. Pode-se dizer que a educação brasileira ainda carece de muita qualificação e, se comparada a outros países, está muito debilitada. Isso quando analisada a educação de uma maneira isolada. Porém, a educação faz parte de um contexto temporal e espacial que dá a outras áreas a pecha de problemática.

Colin Brock e Simon Schwartzman, quando tratam da complexidade dos problemas enfrentados pela educação brasileira, fazem uma apropriada comparação com a área da saúde: “Em certo sentido, os problemas da educação brasileira são semelhantes aos da área da saúde, em que, debeladas as grandes epidemias, a população vive mais e passa a requerer atendimento mais caro e mais complexo” (BROCK; SCHWARTZMAN, 2005. p.43).

Desse modo, os sucessos e fracassos da nossa educação podem ser relacionados também às políticas de regulação do processo que o poder público toma para si. Não se pode esquecer que esse poder público se caracteriza por processos endógenos e exógenos. Em outras palavras, age e interage com realidades locais e globais, seja na educação ou em outras áreas por ele gerenciadas.

Fruto da Globalização e com campo fecundo encontrado nas políticas públicas brasileiras, um desses processos é a avaliação externa que se espalha como verdade absoluta e como fim em si mesma.

As mudanças na educação são discutidas em diferentes esferas exteriores à escola, incluindo grupos políticos, sociais, industriais ou financeiros. [...] Essas mudanças muitas vezes se assemelham a movimentos internacionais, por meio dos quais chegamos ao Banco Mundial e ao Fundo Monetário Internacional. (AKKARI, 2011, p. 14)

Quando se analisa o contexto educacional brasileiro, na verdade está se tratando simultaneamente de processos que, em sua gênese, não foram pensados neste país ou em outra nação que apresenta similitudes socioeconômicas ao Brasil. São processos educacionais elaborados em países que apresentam características sociais e econômicas distintas de onde serão aplicadas as fórmulas e avaliações.

Também é importante observar a influência significativa sobre a educação que exercem organizações como o Banco Mundial, a OMC (Organização Mundial do Comércio) e a OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico). Nota-se que essas instituições não estão diretamente ligadas à educação, como relata o Banco Mundial em seu *site*:

O Banco Mundial é parceiro do Brasil há mais de 60 anos, e já apoiou o Governo brasileiro, estados e municípios em mais de 430 financiamentos, doações e garantias, que somam quase US\$ 50 bilhões. Anualmente, são realizados em média US\$ 3 bilhões em novos financiamentos, em áreas como gestão pública, infraestrutura, desenvolvimento urbano, educação, saúde e meio ambiente. (ONU, 2013)

Dessa forma, pode-se acreditar que a melhoria na educação passa pelo financiamento desse banco que, ao contar com o capital, acaba beneficiando

projetos ligados a sua ideologia, a sua forma de ver e pensar os processos educacionais.

Igualmente a OMC coloca a educação como um serviço e, nesse caso, sujeito a regulação por essa agência e uma série de orientações eminentemente econômicas, conforme Abdeljalil Akkari (2011).

Sobre o assunto, onde aparece mais explicitamente a relação entre a educação e o processo de mercantilização, há manifestações em sentido contrário. No ano de 2005, o então Ministro da Educação, Tarso Genro, defendia a manutenção da regulação do sistema educacional nas mãos do Estado: “O Brasil considera a educação um direito e um bem público, não uma mercadoria ou serviço comercializável, sujeito às leis de mercado” (MEC, 2014).

Das tensões entre o local e o global, esse pode ser um exemplo de disputa em que o processo de globalização, especificamente na sua face comercial, tende a pressionar as barreiras para que as relações possam ocorrer livremente sem a intervenção/regulação estatal.

Ainda sobre a OCDE, pode-se ressaltar que sua avaliação decorre a partir de uma lógica de mercado. A educação seria uma forma de atingir o desenvolvimento econômico conforme coloca a própria organização:

A OCDE é um órgão internacional e intergovernamental que reúne os países mais industrializados e também alguns emergentes como México, Chile e Turquia. Por meio a OCDE, os representantes se reúnem para trocar informações e alinhar políticas com o objetivo de potencializar seu crescimento econômico e colaborar com o desenvolvimento de todos os demais países membros. (MINISTÉRIO DA FAZENDA, 2013)

O Brasil, como país integrante de comitês dessa organização de cooperação econômica, percebe as manifestações de influência no processo de educação através do PISA (*Programme for International Student Assessment*). Essa avaliação mede o estágio de desenvolvimento, a partir de parâmetros internacionais dos alunos e, a partir desse resultado, surgem políticas públicas na tentativa de elevar o nível dos estudantes considerado baixo em relação a outras nações.

Essa associação entre a OCDE e o poder público não é omitida ou disfarçada, ou seja, o Estado a assume publicamente. Isso pode ser identificado através do *site* do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira) responsável, entre outras coisas, pela organização do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

O Inep fornece informações para o sistema UOE - Unesco/OCDE/Eurostat, que integram os indicadores internacionais produzidos pelos países da OCDE e são publicados anualmente no Education At a Glance.

Consistem na comparação de indicadores entre o Brasil e os países da OCDE de investimentos públicos em educação.

Por meio da comparação internacional, pode-se avaliar o sistema educacional de determinado país em relação aos outros países e, desta maneira, verificar as deficiências e também a eficácia, muitas vezes não percebidas dentro dos próprios países. (INEP, 2013)

Se anteriormente observamos um exemplo em que ocorrem tensões no processo de globalização econômica, aqui é possível perceber o regime colaborativo entre duas organizações com fins específicos.

Esse caminho de internacionalização, por vezes tensas, outras alinhadas, mostra o norte que segue a educação no Brasil. Todo esse processo que padroniza e amplia os saberes está presente no cotidiano das escolas e tende a ampliar o rol das ações públicas e privadas em território nacional incorporando e adaptando inovações pedagógicas.

4.2 MOTIVAÇÃO

A motivação vem sendo estudada por muitos pesquisadores de diversas áreas. Vários conceitos foram adotados e algumas teorias foram públicas e implementadas no mundo do trabalho. Tânia Casado (2002) faz uma pertinente retomada da evolução histórica do conceito.

Conforme a autora, antes da Revolução Industrial, a motivação tinha forma de medo de punição (CASADO, 2002, p.249). Na medida em que a produção em larga escala foi aumentando, as relações entre patrões e empregados, chefia e subordinados foi tornando-se cada vez mais complexa. A partir do pressuposto do controle e da motivação como fator externo, surge a administração científica baseada no modelo de Frederick Taylor (1911). Nessa visão, caberia ao gestor a responsabilidade de alocação de cada empregado, seu treinamento e seu controle a

fim de atingir melhores resultados. Uma vez atingidas as metas, os trabalhadores deveriam ser recompensados.

Com a aplicação do método nas organizações, muitas ações dos trabalhadores buscavam melhores salários e segurança nos empregos, tendo em vista que o sistema propunha o aumento da eficácia e redundava na redução de empregados necessários à demanda de produção. Os movimentos sindicais aumentaram, a eficiência reduziu e, da necessidade das organizações, surgiu outra visão em relação ao trabalhador: deveria ser percebido como um todo. Passou-se a dar maior importância aos empregados, foram abertos canais de comunicação para que esses fossem mais ouvidos e foram revistos incentivos financeiros em grupo.

Atualmente o modelo de recursos humanos aborda as mais recentes teorias sobre motivação e nessa perspectiva estão, conforme CASADO (2002), algumas convicções sobre a natureza humana:

A primeira é que o indivíduo quer contribuir para e com o seu trabalho; a segunda é que o trabalho não é algo ruim nem aversivo em si mesmo; a terceira julga que os empregados podem influir positivamente nas decisões sobre seu trabalho numa direção que favoreça a qualidade para a organização; e, finalmente, a quarta considera que o incremento da complexidade da tarefa, assim como o controle de sua execução pelo próprio trabalhador, é um fator que aumenta a satisfação do empregado. (CASADO, 2002, p, 250).

É relevante chamar a atenção que nessa vertente teórica a intenção da gestão não se dá no sentido de manipular, mas de estabelecer com os demais um ambiente colaborativo onde as habilidades individuais bem como seus objetivos, possam ser considerados em relação aos objetivos organizacionais.

Em relação às teorias que explicam a motivação, que rotineiramente são tratadas por estudiosos da administração de empresas, algumas delas são recorrentes. Mas há uma tendência de conciliação entre as diversas teorias apresentadas.

Uma das teorias que não falta nos estudos sobre motivação é a teoria da hierarquia das necessidades, proposta por Maslow (1943). O modelo pressupõe que o sujeito tenta primeiro satisfazer suas necessidades mais básicas para somente depois buscar a satisfação de necessidades mais elevadas. Maslow propõe cinco necessidades humanas, em nível crescente: necessidades fisiológicas,

necessidades de segurança, necessidades sociais e de amor, necessidades de autoestima e necessidades de autorrealização.

Clayton Alderfer (1969), baseando-se em Abraham Maslow, apresenta um modelo baseado em três níveis de necessidades: existência, relacionamento e crescimento. Diferentemente do modelo de Maslow, Alderfer acredita que as necessidades não obedecem a uma hierarquia, mas todos os níveis ocorrerem simultaneamente.

A Teoria dos Dois Fatores, proposta por Frederick Herzberg (1959), constatou que o ser humano apresenta dois blocos de necessidades: um atendido por fatores de natureza intrínseca, e outro atendido por fatores de natureza extrínseca. Desta constatação surgiram os fatores de motivação (intrínsecos) e os fatores de higiene (extrínsecos). A título de ilustração, podemos citar os fatores motivadores, aqueles que fazem com que os sujeitos se sintam bem, satisfeitos: crescimento, progresso, responsabilidade, o próprio trabalho, o reconhecimento e a realização; e os fatores higiênicos, aqueles que fazem com que os sujeitos não se sintam insatisfeitos, mas não necessariamente satisfeitos: segurança, *status*, relacionamento com os subordinados, relacionamento com os colegas, relacionamento com os superiores, vida pessoal, salário, condições de trabalho, política e administração da empresa.

Essas três teorias podem ser comparadas em relação às suas categorias e resumidas na tabela a seguir.

Tabela 1 - Hierarquias de Maslow e de Alderfer e fatores de Herzberg

HIERARQUIA DAS NECESSIDADES	ALDERFER	HERZBERG
Autorrealização	Crescimento	Fatores motivacionais
Autoestima	Relacionamento	Fatores higiênicos
Socials		
Segurança	Existência	
Necessidades fisiológicas		

Fonte: CASADO, 2002, p.254.

Outra teoria que surgiu na década de 1960, foi proposta por Edwin Locke. Entre outros pressupostos, Locke propunha que as necessidades das pessoas estariam satisfeitas a partir de objetivos claros e específicos. Nesse sentido, tal

teoria atribui um papel central para os gestores que seriam os responsáveis pela definição de tais metas e, assim, influenciariam diretamente na motivação da equipe.

A teoria da equidade proposta por Adams está baseada no pressuposto de que as pessoas comparam o seu esforço e a sua recompensa com seus pares e de que buscam um equilíbrio nessa relação. A esse equilíbrio denomina-se equidade e, quando isto não ocorre, iniquidade.

Outra teoria foi proposta por Victor Vroom (1964), especificamente para ambientes de trabalho. Sua teoria parte de três conceitos centrais: valência, expectativa e força. Valência é a capacidade de atração de um determinado objetivo: um alvo com valência zero é indiferente para o sujeito, e outro com valência negativa o sujeito prefere não buscar. A expectativa é o grau que o sujeito acredita que seu objetivo necessita para ser atingido e a força seria a energia para a ação.

A teoria da expectativa vê um indivíduo como ser pensante que tem desejos e crenças e atua com base na antecipação e no planejamento dos eventos de sua vida, colocando em suas ações o esforço adequado e a direção apropriada de modo a atingir seus objetivos. Ou, dito de outra forma, a força de uma inclinação para a ação depende da força da expectativa (probabilidade) de que o ato será seguido por um resultado de alta valência. (CASADO, 2002, p,257)

A teoria do reforço, proposta por Skinner também foi bastante difundida. Skinner propunha que o comportamento é determinado por suas consequências. As consequências dadas após uma ação são chamadas de reforço. Os reforços podem ser positivos ou negativos. Os reforços positivos seriam recompensas financeiras como bônus e adicionais de salários e não financeiras como elogios, admiração, prestígio, *status*. O pressuposto seria de que os comportamentos reforçados apresentam tendência à repetição.

Mosquera e Stobäus (2010) apresentam uma síntese bastante significativa em relação à motivação para o trabalho proposta por Gilmer em 1975: segurança, oportunidade para progresso, mando e instituição², salários e aspectos intrínsecos ao trabalho. E acrescentam ainda:

Poderiam ser apontados, ainda, os aspectos de comunicação, como ocorrem entre os colegas, com as chefias; a promoção e o status social que

² Refere-se à variação de desempenho das pessoas de acordo com o tipo de chefia e instituição.

o trabalho pode dar em modificar condições ambientais. Todos esses são, pois, aspectos que levam os seres humanos a desenvolverem-se e reconhecerem em si, a necessidade de proceder a uma renovação do mundo, que diariamente estamos a fabricar. (MOSQUERA e STOBÄUS (2010), 2010, p.77)

A partir da abordagem das teorias sobre motivação, podemos perceber que se aproximam em alguns pontos e tendem ao afastamento em outros. Porém, não podemos eliminar totalmente suas potencialidades. Uma perspectiva interessante é proposta por Márcia Regina Banov (2011):

As teorias utilizam conceitos diferentes para definir fatores que desencadeiam a motivação. Jamais devem ser vistas como contraditórias, e sim como complementares. O ser humano tem que ser compreendido na sua totalidade e nos fatores que o influenciam. Agrega-se muito valor ao tema quando as teorias são vistas como complementares. (BANOV, 2011, p.77)

Nesse sentido, Santos, Antunes e Schmitt (2010) também corroboram essa ideia quando tratam da motivação em relação à educação:

Por um lado têm-se os estudos que colocam o foco nos aspectos endógenos dos sujeitos, ou seja, nas teorias organicistas, as quais concebiam a ação humana a partir de elementos internos do sujeito. Do outro lado, encontram-se as correntes socioculturais, as quais enfatizam a importância dos fatores externos. Contudo ambas as correntes são importantes para a compreensão do processo educacional e motivacional. (SANTOS; ANTUNES; SCHMITT, 2010, p.21)

Nesta dissertação, a motivação será tratada como um processo. Tal processo pressupõe componentes que movem o ser humano, algo que não é tangível e nem sempre evidente. É o processo que determina o planejamento e a ação do sujeito e que apresenta certo grau de voluntariedade (HUERTAS, 2001, p.48)

Os processos motivacionais vêm sendo estudados por Deci, Ryan e seus colaboradores, e inicialmente publicados na obra *Intrinsic Motivation and self-determination in human behavior* (1975). Esses autores consideram dois tipos de motivação: a motivação intrínseca que ocorre quando o sujeito executa uma tarefa por iniciativa própria, quando a atividade é o fim em si mesma, e a motivação extrínseca implica o recebimento de recompensas externas às atividades. O estudo

da motivação intrínseca e extrínseca constitui a base da Teoria da Autodeterminação (SDT).

A interação entre as forças extrínsecas agindo sobre as pessoas e as motivações intrínsecas e necessidades inerentes à natureza humana é o território da Teoria da Autodeterminação. [...] SDT articula uma meta-teoria para enquadrar os estudos de motivação, uma teoria formal que define fontes extrínsecas e intrínsecas variadas de motivação, e uma descrição dos respectivos papéis de motivação intrínseca e os tipos de motivação extrínseca no desenvolvimento cognitivo e social e em diferenças individuais. (SELF-DETERMINATION THEORY, 2013)

Huertas (2001) analisa a motivação estabelecendo relações entre as ações externas produzidas pelo meio e as representações mentais dos sujeitos. Essas relações e as consequentes representações mentais estariam determinando o processo motivacional.

Quanto ao processo intrínseco da motivação, Huertas (2001) cita Deci e Ryan (1991) que estabelecem três fundamentos que o regulam:

- De autodeterminación: que resumidamente supone sentir, origen de lo que me gusta. Tener la sensación de que el control de las acciones depende de uno mismo.
- De competencia: sentirse capaz de realizar una actividad, creerse con las habilidades necesarias, lo básico para superar retos asumibles.
- Viene acompañado de sentimientos agradables y placenteros relacionados con la satisfacción de hacer algo propio y familiar. (HUERTAS, 2001, p.100)

Pensando nesse sentido, estaríamos considerando o sujeito isoladamente, separando-o dos fatores externos. Percebemos a necessidade de aproximar esses sentimentos individuais dos processos que regulam as instituições escolares. Ou seja, a motivação também é regulada pelo meio em que está inserido o sujeito.

Condições de apoio à experiência do indivíduo de autonomia, competência e pertencimento são discutidas para promover as formas de qualidade elevadas de motivação e engajamento para as atividades, incluindo melhor desempenho, persistência e criatividade. Além disso, SDT propõe que o grau em que qualquer uma dessas três necessidades psicológicas não é suportado ou frustrado dentro de um contexto social, terá um impacto negativo no bem-estar desse cenário. (SELF-DETERMINATION THEORY, 2013)

Essas rotinas das escolas nem sempre contemplam os sentimentos ideais de motivação individual e, quando isso ocorre, há redução do interesse dos

profissionais pelas tarefas e, conseqüentemente, influi no processo de ensino e de aprendizagem. Porém,

Cuando se consigue cambiar la situación en la que se realiza una actividad extrínseca y poco atrayente, de manera que la persona ahora vaya alcanzando ciertos niveles de autonomía sobre sus actuaciones, puede elegir, decide qué hacer, cuanto tiempo dedicarle, etc. empieza a cobrar interés la tarea. (HUERTAS, 2001. p.113)

O estudo da motivação dos professores aparece em outros trabalhos como, por exemplo, o artigo de Jesus e Santos (2004) em que escrevem sobre o *Desenvolvimento profissional e a motivação dos professores*, considerando as diversas etapas da carreira do educador a partir das diferentes histórias de vida desses profissionais.

O artigo de Santos, Antunes e Bernardi (2010) apresenta um estudo da motivação dos professores relacionada à formação continuada através de oficinas de autoconhecimento. Uma das conclusões do artigo dá conta da importância do “mundo das relações constituídas entre professores, seus pares e alunos na educação da atualidade”. (p.52)

Outro estudo importante foi desenvolvido por Santos, com o objetivo de analisar o papel do gestor no bem estar docente. Na dissertação, o autor nos traz que seu estudo teórico considera que:

[...] o estilo de liderança, bem como suas atitudes, comportamentos e habilidades influenciam fortemente o clima e a saúde da escola, a motivação, a satisfação e o bem estar dos professores, a aprendizagem dos alunos e diversos outros aspectos. (SANTOS, 2012, p.81)

Nesse sentido, torna-se extremamente importante o papel do gestor escolar em administrar, coordenar e criar um ambiente de trabalho capaz de contemplar os sentimentos de maior autonomia, competência e pertencimento dos profissionais envolvidos nos processos educacionais.

4.3 MUDANÇAS ORGANIZACIONAIS

Antes de tratar das mudanças e por que ocorrem mais rapidamente, será realizada uma aproximação dos conceitos trazidos por especialistas em

administração de empresas sobre organizações. Chiavenato (2010), por exemplo, escreve que as organizações são instrumentos sociais nos quais as pessoas combinam seus esforços para atingir objetivos que não conseguiriam alcançar sozinhas.

Pode-se observar que Gibson *et al.* (2006, p. 5) também apresentam uma conceituação muito similar: “entidades que capacitam a sociedade a buscar realizações que não podem ser atingidas por pessoas agindo individualmente”.

O conceito de organização vai ao encontro dos autores já mencionados o que nos traz Newstron (2008, p.11): as organizações são sistemas sociais e as atividades que ocorrem a partir de uma organização obedecem às leis sociais e às leis individuais, “são formadas e mantidas com base na existência de algum tipo de mutualidade de interesses”, ou seja, as pessoas necessitam das organizações e também as organizações precisam das pessoas.

Considerando as escolas como organizações nas quais atuam sujeitos com propósitos comuns e que esses propósitos seriam muito dificultados, agindo-se individualmente, podemos pensar essas organizações como sistemas. Embora existam outros modelos de comportamento organizacional, conforme Tabela 02, o modelo sistêmico encontra-se mais alinhado com o objetivo deste trabalho.

Tabela 2 - Cinco modelos de comportamento organizacional

	Modelo Autocrático	Modelo Protecionista	Modelo Apoiador	Modelo Colegiado	Modelo Sistêmico
Base Do Modelo	Poder	Recursos Econômicos	Liderança	Parceria	Confiança, Comunidade, Sentido
Orientação Gerencial	Autoridade	Dinheiro	Apoio	Trabalho em Equipe	Cuidado, Compaixão
Orientação para os Funcionários	Obediência	Segurança e Benefícios	Desempenho no Cargo	Comportamento Responsável	Independência Psicológica
Resultado Psicológico para os Funcionários	Dependência do Chefe	Dependência da Organização	Participação	Autodisciplina	Automotivação
Necessidade dos Funcionários Satisfeitas	Subsistência	Segurança	Status e Reconhecimento	Auto-atualização	Ampla Variedade
Resultado do Desempenho	Mínimo	Cooperação Passiva	Desejos Despertados	Entusiasmo Moderado	Paixão e Compromisso com as Metas Organizacionais

Fonte: Newstron (2008, p.30).

Uma organização que tem como base o modelo sistêmico, que pressupõe uma modalidade de gestão em que se desenvolva um crescente senso de comunidade entre colegas de trabalho, precisa considerar o sistema como sendo dinâmico e não estático. As organizações ligadas à educação possuem, aparentemente, características muito próximas a esse modelo organizacional.

Por isso, torna-se importante analisar as mudanças organizacionais desde o processo de globalização. As mudanças promovidas pelo desenvolvimento tecnológico e pela ampliação das informações disponíveis alteraram a forma como as organizações estruturam seus processos. Chiavenato (2010) traz uma visão sistêmica de pensar as organizações.

A visão global ou gestáltica das coisas privilegia a totalidade e as suas partes componentes sem desprezar o que chamamos de emergente sistêmico: as propriedades do todo que não aparecem em nenhuma das partes. Trata-se de ter a visão do bosque e não de cada árvore. A visão da cidade e não de cada prédio ou edifício. O importante é a visão da organização toda e não de cada uma de suas partes. (CHIAVENATO, 2010, p.40).

Nesse sentido, o mesmo autor, escreve que as organizações são sistemas abertos, ou seja, estão em constantes trocas com o ambiente onde estão inseridas (CHIAVENATO, 2010). Assim, o que acontece em determinado espaço e em um determinado tempo influencia a dinâmica interna das organizações bem como os processos organizados internamente e cada um desses sistemas gera mudanças em relação ao seu exterior.

Dessa maneira, as mudanças organizacionais são inerentes à própria organização. Andrade *et al* (2005, p.313) fazem uma comparação entre as mudanças organizacionais chamadas de mecanicistas, “*que só percebem os problemas e necessidade urgentes*”, das mudanças sistêmicas:

[...] o Pensamento Sistêmico, implica uma maneira distinta de enxergar as comunidades humanas e como elas mudam de fato. Leva a enxergar essas comunidades de uma maneira alternativa à mecanicista. Passamos a vê-las como organismos vivos, como sistemas humanos, essencialmente políticos e culturais, como cérebros, ou como fluxo e transformação contínua. Nessa visão, a mudança é elemento inerente e essencial, pois vida é adaptação e criação evolutiva. (ANDRADE et al, 2005, p.313)

Ainda é importante trazer a visão de Christóvam que analisa as mudanças geradas pelo processo de globalização e o surgimento de novos valores organizacionais, destacando o seguinte:

Com as megatendências mundiais, imprevisíveis e aceleradas, percebemos a introjeção de novos conceitos e valores como:

- valorização da força humana;
- o renascimento da arte e da espiritualidade;
- a preocupação com o meio ambiente e com a qualidade de vida do homem no planeta, nos espaços sociais de convivência e em suas relações nesses ambientes, inclusive no seu trabalho (CHRISTÓVAM, 2004, p.175).

Essas formas de conceber as organizações e seus processos podem ser relacionadas à educação. Partindo do paradigma da complexidade, exposto anteriormente, e da escola como organização, não podemos desconsiderar a importância da gestão dos processos e do cuidado no efetivo envolvimento dos professores.

Neste trabalho, partimos do pressuposto das organizações como sistemas sociais, das escolas como organizações, da interdependência entre sujeito/organização, das contínuas mudanças organizacionais. Assim o estudo das mudanças organizacionais e sua influência na motivação dos professores parecem não só importante, mas necessário à qualificação do processo de ensino e de aprendizagem inerentes ao cotidiano escolar.

4.4 GESTÃO ESCOLAR

A gestão escolar pode ser vista como interesse de toda a comunidade escolar. O estudo da gestão não interessa somente aos administradores dos estabelecimentos escolares, pois os processos que se desenvolvem nas escolas estão, em última análise, relacionados à sua coordenação e ao nível de participação da comunidade educativa.

A gestão escolar concebida por Heloísa Lück vem ao encontro dessa pesquisa.

Uma forma de conceituar gestão é vê-la como um processo de mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos da sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais. (LÜCK, 2011, p.21)

Assim, à gestão cabe coordenar e canalizar a análise e a ação dos sujeitos competentes em diferentes áreas do conhecimento, a partir de objetivos organizacionais que devem ser concebidos e assumidos pelos sujeitos integrantes do processo.

Dada a complexidade da educação, torna-se extremamente importante a participação efetiva dos educadores na elaboração, na análise e nas decisões que envolvem a sua própria ação.

Essa participação dá às pessoas a oportunidade de controlarem o próprio trabalho, assumirem a autoria sobre o mesmo e sentirem-se responsáveis por seus resultados – portanto, construindo e conquistando sua autonomia. [...] Ao mesmo tempo, sentem-se parte orgânica de uma realidade e não apenas como um apêndice da mesma, ou um simples instrumento para realizar objetivos institucionais determinados por outros. (LÜCK, 2011, p.23)

A gestão concebida pelo *Projeto Educativo do Brasil Marista* também é entendida como processo de construção compartilhada pela comunidade escolar.

A gestão compartilhada promove a participação, a corresponsabilidade, o diálogo e a sinergia na tomada de decisões para planejar/significar/concretizar/avaliar o conjunto de políticas e práticas adotadas, num processo desenvolvido pela, na e para a comunidade educativa. (UMBRASIL, 2010, p.71).

Todo esse envolvimento pode ser percebido no trabalho desenvolvido por Mentges (2013) em sua pesquisa de Mestrado na qual estuda a autoformação dos gestores maristas a partir das concepções do *Projeto Educativo do Brasil Marista*. A partir dessa pesquisa percebeu, entre outros aspectos, a importância do cultivo de um clima organizacional e da valorização das pessoas.

Para Colombo (2004, p.7), o processo de gestão está relacionado ao planejamento, organização, controle e avaliação. Porém, destaca que “também engloba a busca de implementação de inovações e de melhorias nos processos, identificando oportunidades e agindo preventivamente”.

Assim, é possível aproximar as mudanças organizacionais, a gestão participativa, a motivação e a consequente qualificação dos processos educacionais e dos sujeitos que integram esses processos, levando às salas de aula conhecimentos e métodos mais coletivos e menos individualizados. Mais ricos e qualificados, portanto.

A partir desses referenciais serão analisadas as relações entre a percepção das mudanças organizacionais pelos professores e como esse processo influencia na motivação profissional.

5 MÉTODO

Esta pesquisa é de cunho quantitativo por estar baseada na coleta de dados através de questionário com itens fechados. O questionário foi aplicado no mês de junho de 2014, momento em que o grupo de profissionais que constitui a amostra desta pesquisa estava operacionalizando os processos implementados.

A pesquisa quantitativa é caracterizada por Creswell como:

[...] um meio para testar teorias objetivas, examinando a relação entre as variáveis. Tais variáveis, por sua vez, podem ser medidas por instrumentos, para que os dados numéricos possam ser analisados por procedimentos estatísticos. (CRESWELL, 2010, p.26)

Babbie (2005) nos traz diversas características das Ciências Sociais que são possíveis de ser analisadas a partir de levantamentos. Embora admita relativizações dessas características, o autor baseia-se em aspectos que norteiam o comportamento social. Dessa forma, o método baseado no *survey* pode ser aplicado nas ciências sociais.

Para facilitar o entendimento da lógica *survey* nas pesquisas sociais, foi elaborada a tabela 03 com o objetivo de aproximar as características das Ciências Sociais às características do método *survey*. Nessa tabela estão comparadas características específicas das Ciências Sociais, como a tentativa do entendimento lógico do comportamento social e o pensamento lógico próprio do método de levantamento de dados. Outras características como determinismo, generalização, parcimônia e especificidade, permeiam as pesquisas das ciências sociais e caracterizam os levantamentos, como proposto por Babbie (2005).

Como é possível observar, o método empregado está condizente com a proposta de pesquisa deste trabalho, embora sujeito a críticas próprias das mudanças de contexto ou relativas a variáveis não contempladas nesta pesquisa.

Martins e Theófilo (2009) caracterizam os levantamentos como próprios para responder a questões acerca da distribuição de uma variável ou das relações entre características de pessoas ou grupos. Assim o levantamento, ou *survey*, aplica-se ao propósito deste trabalho, que visa analisar a motivação dos professores frente à implementação de mudanças organizacionais.

A partir da observação da Tabela 03, fundamentada em Babbie (2005) é possível constatar que alguns objetivos a que se propõem as ciências sociais podem ser atendidos mediante a utilização de levantamentos.

Tabela 3 - Ciências Sociais e Método de pesquisa Survey

Ciências Sociais	Survey
Lógica	
Entendimento racional do comportamento social, embora nem todo o comportamento social seja racional.	Os dados <i>survey</i> facilitam a aplicação cuidadosa do pensamento lógico.
Determinismo	
O cientista social pode concluir que um grupo de pessoas se comporta de determinada maneira devido a alguns eventos e condições anteriores.	O <i>survey</i> explica as razões e as fontes dos eventos, características e correlações observadas.
Generalização	
Embora inicialmente as explicações sejam para uma faixa mais limitada, tende-se a generalizá-las para outros grupos da população.	Os <i>surveys</i> são realizados para entender a população maior a partir da qual a amostra foi realizada.
Parcimônia	
Busca-se obter a máxima compreensão com menor número de dados. O objetivo é limitar a investigação.	Busca-se obter a máxima compreensão com menor número de dados.
Especificidade	
Cientistas sociais devem especificar seus métodos de medição.	As superficialidades e as aproximações são mais aparentes.

Fonte: Próprio autor.

5.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Quais as relações entre as mudanças curriculares nos colégios da PMRS e a motivação dos professores para o trabalho?

5.2 OBJETIVO GERAL

Analisar as relações entre a implementação de mudanças organizacionais nos colégios da PMRS e a motivação dos professores.

5.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar os princípios de gestão adotados na Rede Marista de Educação Básica.
- Analisar a percepção dos professores em relação às mudanças organizacionais.
- Relacionar o processo de mudanças organizacionais à motivação de professores.

5.4 QUESTÕES NORTEADORAS

- Quais os princípios de gestão educacional adotados na Rede Marista de Educação Básica?
- Como os professores percebem as mudanças institucionais?
- Os professores são preparados para participar das mudanças organizacionais?
- Quais as relações entre mudanças organizacionais e a motivação dos professores?

5.5 AMOSTRA

Serão pesquisados professores de todos os componentes curriculares do Ensino Fundamental–Anos Finais e do Ensino Médio, de dois colégios da PMRS localizados na cidade de Porto Alegre: Colégio Marista Champagnat e Colégio Marista São Pedro.

A seleção dessas unidades da PMRS está relacionada à sua localização e a sua longa trajetória na educação. Apesar de a PMRS contar com sete unidades em Porto Alegre, não foi selecionado colégio onde exerci a função de professor, o Colégio Marista Rosário. Os Colégios Maristas Ipanema, Jaime Biazus e Vettorello foram fundados recentemente (2007, 2012 e 1998, respectivamente). Ainda foi excluído da pesquisa o Colégio Marista Assunção, por apresentar um grupo de professores recentemente contratados, o que poderia influenciar diretamente nas

questões relativas à liderança pelo vínculo incipiente com a instituição e, em relação às mudanças propostas em função de considerarmos que a admissão em um novo colégio já representa uma mudança significativa e, nesse caso, as mudanças propostas pela escola passariam despercebidas.

Assim, diferenciam-se as duas unidades selecionadas: o Colégio Marista Champagnat foi inaugurado em 1920 e o Colégio Marista São Pedro funciona desde 1927. Além disso, apresentam grupos de professores relativamente estáveis, o que, nessa pesquisa é elemento importante.

A opção por professores do Ensino Fundamental–Anos Finais e Ensino Médio está relacionada à carga de trabalho dos profissionais que, muitas vezes, encontra-se dividida entre o Ensino Fundamental e Ensino Médio, e esta pesquisa não tem o objetivo de diferenciar os dois níveis da Educação Básica. Desse modo, não se pretende traçar um perfil de um dos níveis citados, mas dos profissionais da educação que trabalham nos níveis de ensino que são divididos por componentes curriculares.

Foram excluídos da pesquisa os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental–Anos Iniciais por apresentarem um perfil profissional diferenciado, normalmente trabalhando em um colégio e com uma ou duas turmas, além da unidocência.

No primeiro semestre de 2014, especificamente no mês de junho, responderam ao questionário cinquenta e um professores do Colégio Marista Champagnat e do Colégio Marista São Pedro. No momento da aplicação, as mudanças curriculares propostas pela Rede Marista estavam em curso.

5.6 INSTRUMENTOS

Foi utilizado um questionário (Anexo D) aplicado a uma amostra em um determinado momento, com o objetivo de estabelecer relações entre a percepção da motivação pelos professores e as mudanças organizacionais implementadas na PMRS na Educação Básica.

O questionário foi construído a partir de três categorias: motivação, mudanças organizacionais e gestão escolar. A opção pela divisão nessas três categorias decorreu dos objetivos específicos deste trabalho e do referencial teórico adotado.

A tabela 04 apresenta os itens elaborados a partir das três categorias propostas, divididos em subgrupos, acompanhados dos objetivos que definiram cada grupo a fim de possibilitar a análise mais adequada dos dados.

Tabela 4 - Organização das categorias do questionário

Categ.	Item	Objetivos
M O T I V A Ç Ã O	Q1 - Sinto prazer em trabalhar nesta instituição. Q2 - Trabalho na instituição porque foi isso que escolhi para mim. Q4 - Sou reconhecido pelo meu trabalho. Q10 - Percebo que tenho autonomia para desenvolver meu trabalho. Q11 - Quando vejo o trabalho que fiz, sinto orgulho. Q16 - Percebo que desenvolvo um bom trabalho. Q24 - Sinto-me disposto a dar o máximo para desenvolver meu trabalho.	- Obter levantamento sobre a percepção da motivação dos professores em relação ao sentimento de autonomia, competência e pertencimento.
	Q13 - Trabalho na instituição porque preciso de salário. Q14 - Se pudesse, mudaria de profissão.	- Obter dados sobre o sentimento em relação ao salário e à satisfação com a profissão.
M U D A N Ç A S	Q5 - Tenho facilidade de me adaptar às mudanças quando elas ocorrem. Q15 - Acredito que as mudanças podem melhorar a qualidade do meu trabalho.	- Obter dados sobre a percepção dos professores em relação às mudanças em geral e como isso poderia melhorar a qualidade do seu trabalho.
	Q26 - Após as mudanças propostas pela instituição, me comporto como se nada estivesse acontecendo. Q28 - Sinto que mudanças na rotina prejudicam meu trabalho. Q29 - Prefiro ficar indiferente às mudanças.	- Obter dados sobre a percepção dos professores em relação às mudanças propostas pela instituição.
	Q23 - Acredito que no período de mudanças, a transição é difícil para o professor. Q30 - Mudar é um processo de dor e ansiedade para os professores.	- Fazer levantamento de como os professores percebem as mudanças em outros profissionais.
O R G A N I Z A C I O N A I S	Q6 - Acredito que as mudanças propostas pela instituição são importantes para qualificar o ensino e a aprendizagem nesta instituição. Q8 - Quando recebi informações sobre as mudanças neste colégio, considerei uma oportunidade de melhorar meu trabalho.	- Fazer levantamento da percepção dos professores em relação a importância das mudanças propostas pela instituição na qualificação do seu trabalho.
	Q18 - Quando obtive informações sobre as mudanças neste colégio, me senti indeciso quanto ao impacto real no meu trabalho. Q21 - Considero as mudanças propostas parcialmente aceitáveis e me sinto estimulado a buscar mais informações sobre elas.	- Obter informações sobre a percepção dos profissionais sobre as informações dadas pela instituição e sobre os possíveis impactos no trabalho dos professores.
	Q25 - Considero ruim a proposta de mudança e não sinto necessidade de aprofundar a análise sobre ela.	- Fazer levantamento sobre a percepção dos professores em relação à não aceitação das mudanças propostas pela instituição.
	Q3 - Sinto-me à vontade em compartilhar informações com a liderança. Q7 - Acredito que os gestores me mantêm informado sobre assuntos importantes e sobre as mudanças no colégio. Q9 - Penso que os gestores confiam no bom trabalho dos professores. Q19 - Os gestores estão interessados nas ideias e sugestões que damos e tomam medidas com base nelas. Q20 - Os gestores me mantêm informado sobre assuntos importantes e mudanças no colégio. Q22 - Percebo que os gestores respeitam minha autonomia.	- Fazer levantamento sobre a percepção que os profissionais têm sobre os gestores em relação à confiança no trabalho dos professores, e ao interesse nas sugestões dadas pelos professores e à partilha de informações importantes.
G E S T Ã O E S C O L A R	Q17 - A instituição ofereceu, formalmente, informações a respeito das mudanças propostas por meio de reuniões e palestras.	- Obter dados sobre a percepção dos professores em relação às informações prestadas pelos gestores sobre as mudanças.
	Q12 - As informações sobre as mudanças transmitidas pelos canais formais da instituição foram, sozinhas, suficientes para tirar todas as dúvidas. Q27 - As informações que recebi sobre as mudanças propostas pela instituição foram confusas ou ambíguas.	- Fazer levantamento sobre a percepção dos professores em relação à qualidade das informações prestadas pela instituição sobre as mudanças propostas.

Fonte: Próprio autor.

A opção pela coleta de dados através de questionário se deve ao fato de que esse instrumento possibilita maior praticidade e a possibilidade de coleta dos dados sem a presença do pesquisador.

O questionário é um importante e popular instrumento de coleta de dados para uma pesquisa social. Trata-se de um conjunto ordenado e consistente de perguntas a respeito de variáveis e situações que se deseja medir ou descrever. O questionário é encaminhado para potenciais informantes, selecionados previamente, tendo que ser respondido por escrito e, geralmente, sem a presença do pesquisador. (MARTINS; THEÓFILO, 2009, p.93)

5.7 PROCEDIMENTOS DE APLICAÇÃO

Foi aplicado o questionário aos professores do Ensino Fundamental-Anos Finais e do Ensino Médio com a intenção de identificar como esses profissionais percebem as mudanças institucionais e como avaliam sua motivação para o trabalho.

Esse procedimento ocorreu de forma distinta nos dois colégios: em uma escola o levantamento ocorreu a partir da distribuição dos questionários por um dos professores que os entregou a seus colegas. Cada professor levou seu questionário para respondê-lo individual e anonimamente, retornando com o documento para a escola, momento que foi recolhido e entregue a mim pelo mesmo professor que fez a distribuição.

Na segunda escola, o levantamento foi aplicado diretamente por mim, em um momento em que o grupo de professores estava reunido. Nesse caso, foram explicados os objetivos do levantamento, o procedimento de análise e do anonimato das respostas individuais. Em seguida, foram distribuídos os questionários, e os gestores e eu saímos da sala de reuniões, e os professores responderam e devolveram os documentos dentro de um envelope, impossibilitando qualquer identificação individual das respostas.

5.8 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Os resultados do questionário foram categorizados em diferentes variáveis com base nos objetivos específicos. Esse levantamento foi importante para que

possamos analisar as possíveis relações entre as mudanças e sua implementação e o processo motivacional. Conforme Triviños (1987, p.107), “variável é algo que muda, que sofre variação”. O mesmo autor destaca a importância das variáveis, “já que sem elas é impossível ter uma ideia clara dos rumos e conteúdos duma pesquisa”. (1987, p.107)

O questionário de pesquisa foi organizado em três categorias: motivação, mudanças organizacionais e gestão escolar. A partir dessa categorização, foram elaborados gráficos através do *software Microsoft Excel* e analisados à luz do referencial teórico.

Usa-se a análise estatística para mostrar a relação entre variáveis por gráficos, classificados por categorias e medidos por cálculos de parâmetros característicos (média, mediana e quartis, etc.) ou para mostrar a relação entre variáveis. Os processos de análise estatística, com o auxílio do computador, abreviaram muito a ordenação explanatória dos dados e os meios de correlacionar variáveis, ampliando as possibilidades de correlação, comparação e análise dos dados. (CHIZZOTTI, 2010, p.69)

6 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

A análise dos dados está organizada em três categorias. As questões relacionadas à motivação, às percepções sobre mudanças organizacionais e à percepção sobre a gestão. Cada categoria apresenta subgrupos de questões organizadas por afinidades para que os gráficos não apresentassem excesso de informações.

Além disso, serão utilizadas no decorrer da análise, as siglas DT, DP, I, CP e CT que significam respectivamente: discordo totalmente, discordo parcialmente, indiferente, concordo parcialmente e concordo totalmente. Essas mesmas siglas serão adotadas nos gráficos. Nos gráficos também aparecerá a sigla B, referindo-se a itens que não apresentaram respostas.

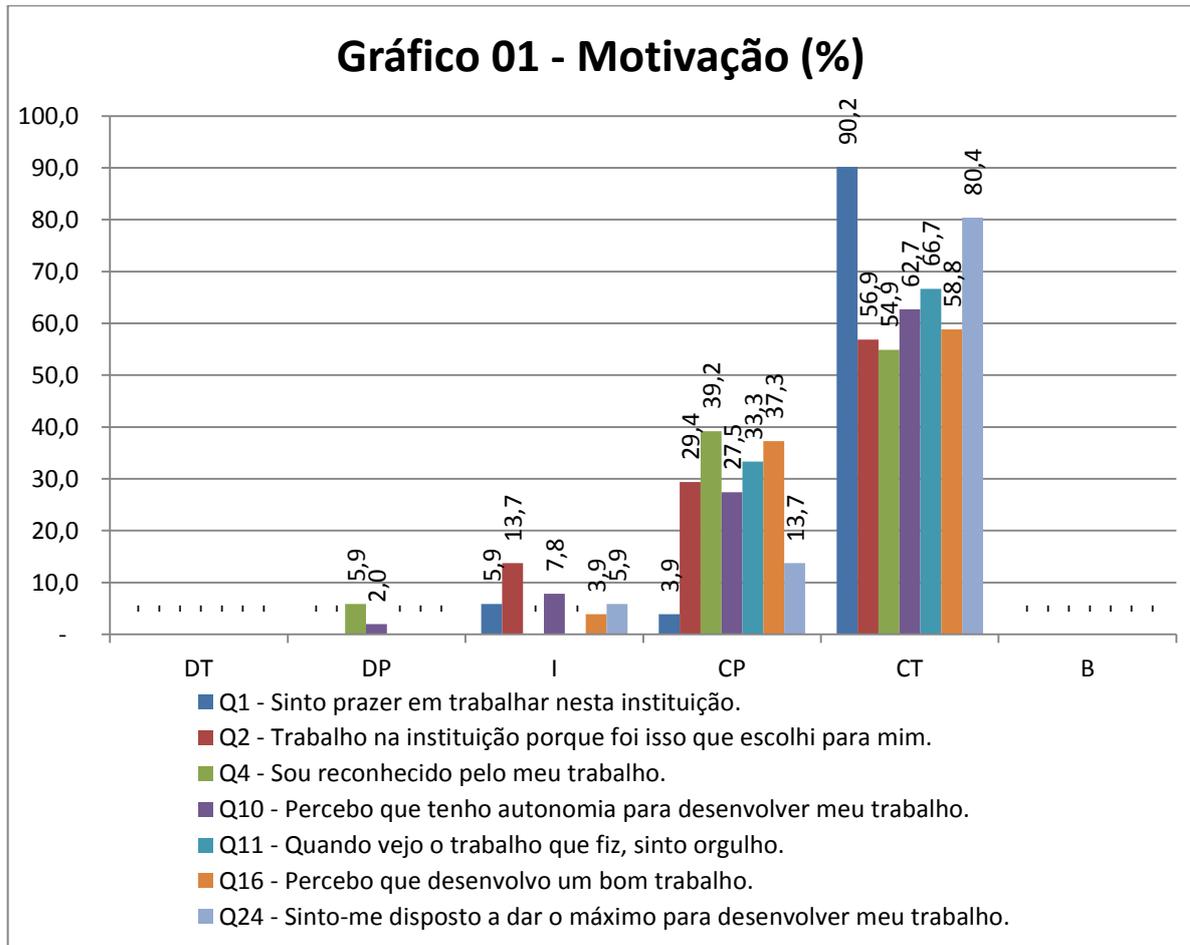
6.1 CATEGORIA 1: MOTIVAÇÃO

Sobre a motivação foram elaborados o gráfico 01 e o gráfico 02. O primeiro apresenta um grupo de questões relacionadas à motivação intrínseca, ou seja, relacionam-se àquelas atividades que não apresentam nenhuma recompensa externa aparente. Nesse caso, a atividade não é um meio para atingir outro objetivo, senão um fim em si mesma. Nesse bloco de questões, são retratadas as percepções relacionadas à autodeterminação, à autonomia e ao sentimento de pertencimento que são os fundamentos do processo de motivação intrínseca.

No gráfico 02, são apresentadas duas questões. A Q13 trata de motivação externa, ou seja, o fim da atividade estaria relacionada ao salário e a Q14 questiona a possibilidade de mudança de profissão. Nesse caso, as respostas positivas à possibilidade de mudança de profissão podem remeter a um grupo desmotivado.

A partir da observação do gráfico 01, é possível perceber que a Q24 e, principalmente, a Q1 apresentam concentração de respostas na alternativa CT. É importante notarmos que o restante do bloco de questões apresenta certa uniformidade.

Gráfico 1 – Motivação



Fonte: Próprio autor.

O objetivo desse bloco de itens é de analisar a percepção dos professores sobre a motivação em relação ao sentimento de autonomia, competência e pertencimento. Como é possível observar no gráfico 01, a maioria absoluta dos profissionais concorda que se sente motivado em relação ao seu trabalho e ao seu vínculo com a instituição.

Analisando mais detalhadamente o item Q4, que se refere ao reconhecimento do trabalho do professor, há 5,9% (3 educadores) que discordam desta afirmação. Aliado a isso, é o item que apresenta menor percentual na alternativa CT, 54,9. Esse item chama a atenção, pois está relacionado mais diretamente ao sentimento de pertencimento e de competência e, indiretamente, pode influenciar na autonomia. Nesse caso, seria importante um olhar mais atento dos gestores, pois há indicativo de que essa parcela do grupo carece de maior reconhecimento, ou esse não tenha sido referido adequadamente na percepção desses educadores.

Aliado a isso, o segundo item com menor percentual na alternativa CT foi o Q2 que, além disso, apresenta 13,7% das respostas na alternativa I. Este item refere-se à escolha da instituição como local de trabalho. É plausível afirmar que sete educadores (13,7%), que foram indiferentes na escolha do local de trabalho, não apresentam vínculo com a instituição na mesma intensidade que os educadores que concordaram totalmente com a afirmação do item. Essa constatação, aparentemente trivial, faz-se necessária em função de que outros vínculos institucionais possam aproximar estes profissionais do grupo e da instituição e reforçar o sentimento de pertença desses profissionais que, em uma avaliação inicial, não aparece, ou fica pouco evidente, em 29,4% dos educadores.

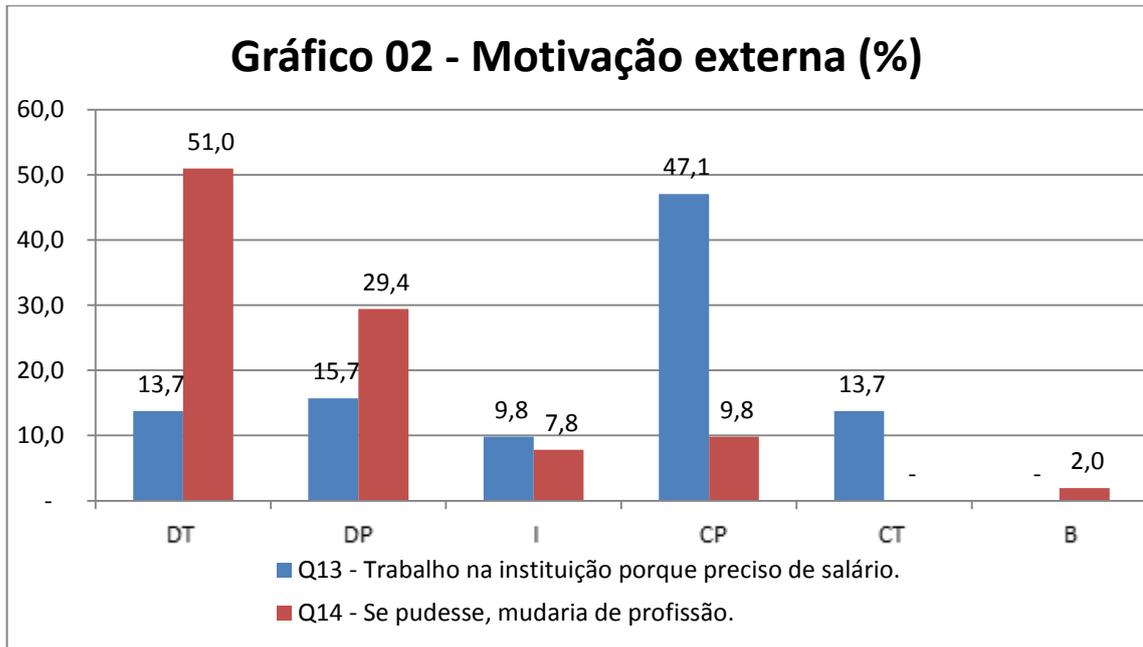
O gráfico 02 trata de uma questão relacionada à motivação externa (Q13) e outra (Q14) relacionada à possível mudança de profissão. Poderíamos dizer que a motivação externa seria generalizada no grupo, se as respostas estivessem concentradas na alternativa CP e CT. No caso, as respostas apresentadas pelo grupo pesquisado mostraram que 60,8% dos professores concordam que trabalham na instituição porque necessitam do salário.

Sozinha, a motivação pelo salário não seria problema, pois afinal a maioria das pessoas depende do salário para sobreviver. Mas é pertinente o alerta de que, para além dos aspectos motivacionais retratados no gráfico 01, o fator salário apresenta-se como fator relevante na percepção da maioria dos educadores.

Ao analisarmos as respostas sobre a possível mudança de profissão, 80,4% dos professores assinalaram que discordam ou discordam totalmente com a afirmação. Considerando somente esse gráfico, poderíamos estimar, de maneira incipiente, a possibilidade de que a motivação dos profissionais pesquisados pode ser influenciada pela possibilidade de trabalho em outras instituições.

Essa constatação é possível, a partir da análise dos gráficos 01 e 02 e da observação do contexto social, que apresenta maior tendência ao consumo, como constatam Mosquera e Stobäus (2010), quando se referem ao salário como fator de motivação e, na crítica, bastante pertinente, a utilização desse na aquisição de “objetos considerados úteis”, denominados “bens de primeira necessidade”. (2010, p.76).

Gráfico 2 – Motivação externa



Ao compararmos os dois gráficos já apresentados, podemos perceber que a motivação externa, aqui representada pelo fator salário, é um fator importante para a maioria dos professores. Porém, quando observamos o Gráfico 01, 90,4% afirmam sentir prazer em trabalhar na instituição. Dessa forma, embora a motivação externa possa ser considerada significativa, as condições de apoio ao sentimento de competência e autonomia são percebidas pelo grupo de educadores e são elas que, conforme *Self-Determination Theory* (2013), “promovem as formas de qualidade elevadas de motivação e engajamento para as atividades, incluindo melhor desempenho, persistência e criatividade”.

6.2 CATEGORIA 2: MUDANÇAS ORGANIZACIONAIS

Nos gráficos 03 a 08 são apresentados os dados relacionados à mudança, desde as percepções sobre essas de uma forma mais genérica, às percepções sobre a mudança proposta pela Rede Marista.

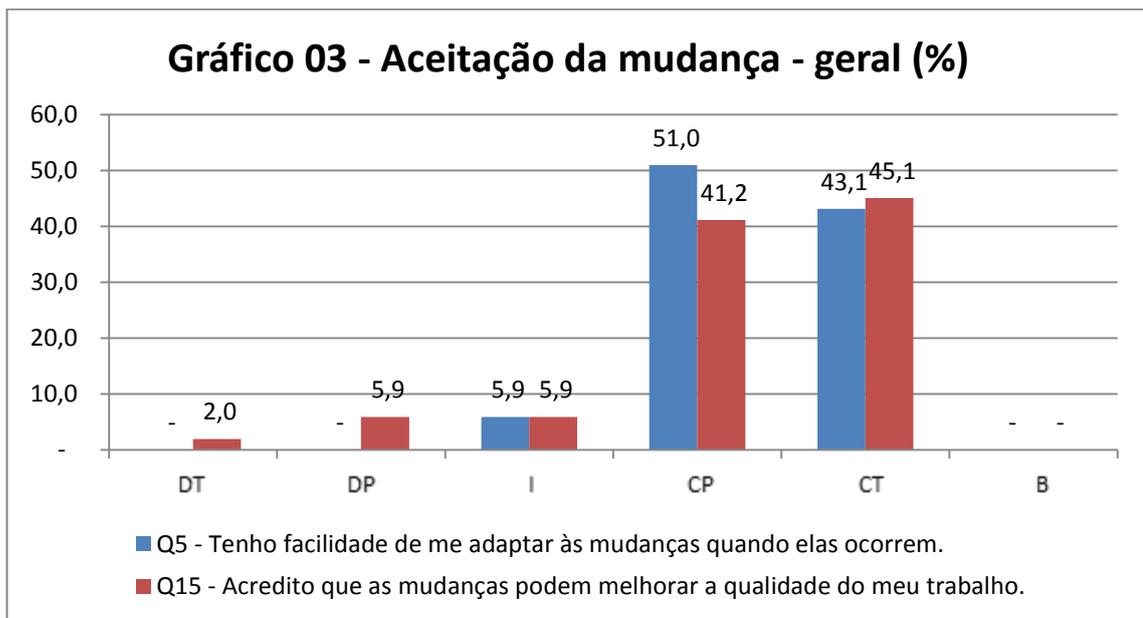
Ao analisar esses gráficos podemos considerar, como colocam Gibson *et al* (2006), que normalmente as pessoas tendem a resistir às mudanças e que vários

fatores podem influenciar nessa resistência. Inclusive os autores tratam essa questão como *inevitável*.

Paul Strebrel (1999) também nos traz relatos nada animadores quando o assunto é mudança. Esse afirma que são bastante comuns os fracassos relacionados a programas de mudança. Segundo ele, isso ocorre devido à diferença de visão entre os executivos seniores (neste trabalho, chamados de gestores), que veem como oportunidade, e os colaboradores (professores), que percebem a mudança como algo disruptivo e intrusivo.

Para que pudéssemos observar a percepção dos professores sobre mudança, foram elaborados os gráficos 03 e 04.

Gráfico 3 - Aceitação da mudança - geral

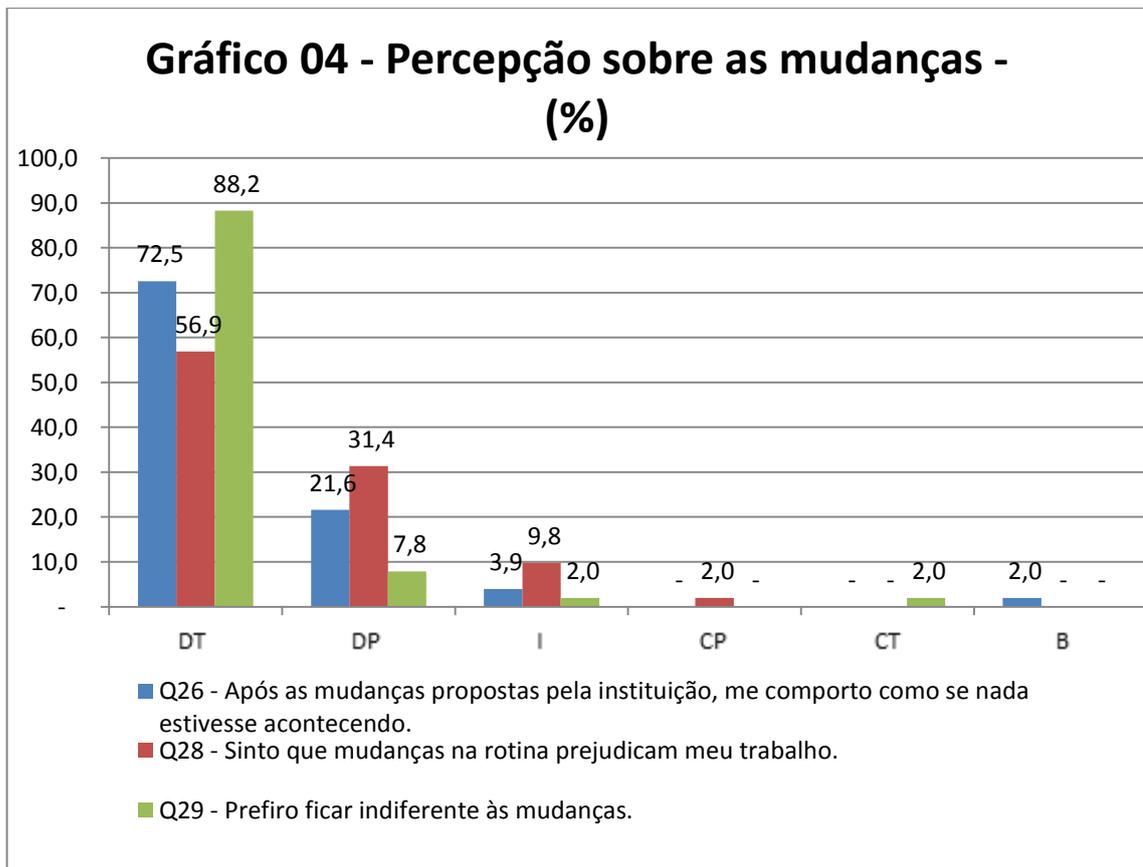


Fonte: Próprio autor.

O gráfico 03 apresenta as questões relacionadas à aceitação das mudanças de uma maneira geral, não trata ainda das mudanças propostas pela Rede Marista que serão abordadas no gráfico 06. Os itens desse gráfico tratam da facilidade que o respondente percebe de se adaptar às mudanças e da crença na possibilidade de melhoria da qualidade do trabalho a partir dessas. O máximo de aceitação de mudanças pelos professores estaria na concentração da afirmativa CT. O que mostra o gráfico 03 é que 94,1% do grupo pesquisado concorda que apresenta facilidade de adaptação às mudanças e 86,3%, concorda que essas podem

melhorar a qualidade do trabalho. O que chama a atenção é que 7,9% dos professores não acreditam que as mudanças possam melhorar a qualidade do seu trabalho, mas esse percentual não apresenta dificuldade de adaptação a elas.

Gráfico 4 - Percepção sobre as mudanças



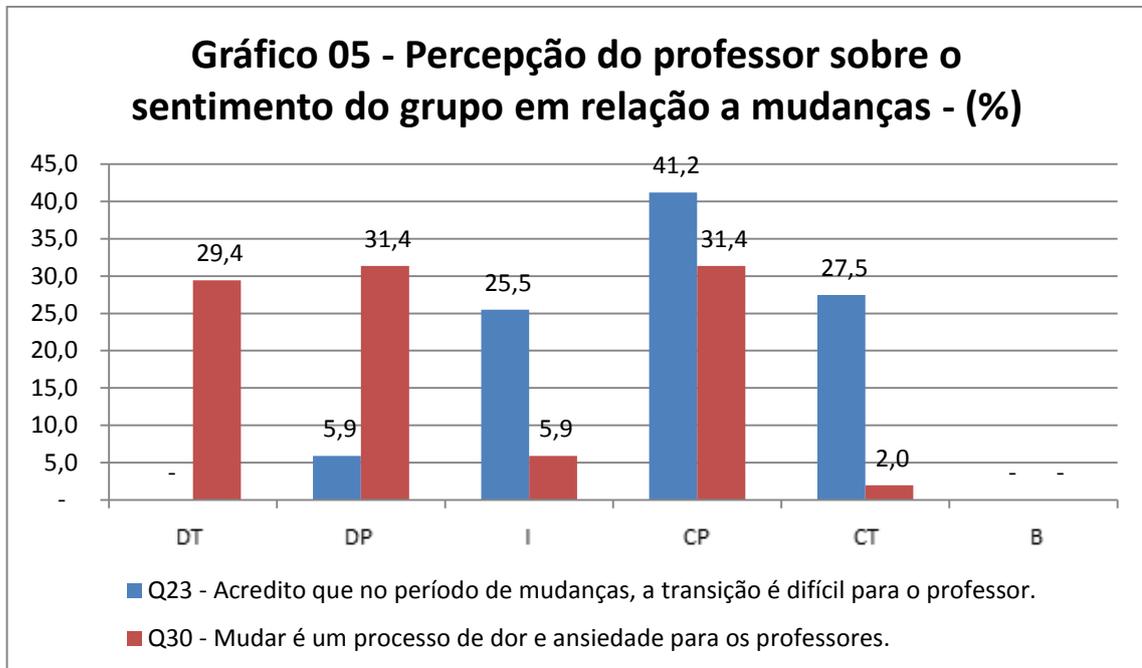
Fonte: Próprio autor.

Ao contrário do gráfico 03, o gráfico 04, deveria apresentar as respostas concentradas na alternativa **DT** para confirmar o gráfico anterior. De certa forma, essa confirmação acontece se considerarmos que a ampla maioria discorda das afirmações negativas em relação às mudanças. Ou seja, a partir da leitura e da relação entre o Gráfico 03 e o Gráfico 04, é possível dizer que o grupo pesquisado apresenta facilidade em aceitar mudanças e acreditam que o seu trabalho será qualificado a partir dessas.

Podemos perceber, assim, que este grupo, analisando somente os Gráficos 03 e 04, aparentemente não confirma a expectativa de que normalmente há

resistência em relação à mudança, apontado por GIBSON et al. (2006) e STREBEL (1999), citados anteriormente.

Gráfico 5 - Percepção do professor sobre o sentimento do grupo em relação a mudanças



Fonte: Próprio autor.

O gráfico 05 apresenta duas questões relacionadas à percepção do professor sobre o sentimento do grupo de professores em relação às mudanças. O objetivo da análise desses itens é estabelecer uma confirmação dos dados do gráfico anterior. Isso porque a intenção da pesquisa é obter um levantamento da percepção do grupo em relação às mudanças. Se o professor, individualmente, não consegue perceber dificuldades em trabalhar com mudanças, mas aponta que o grupo apresenta tal dificuldade, acreditamos que o primeiro levantamento torna-se questionável.

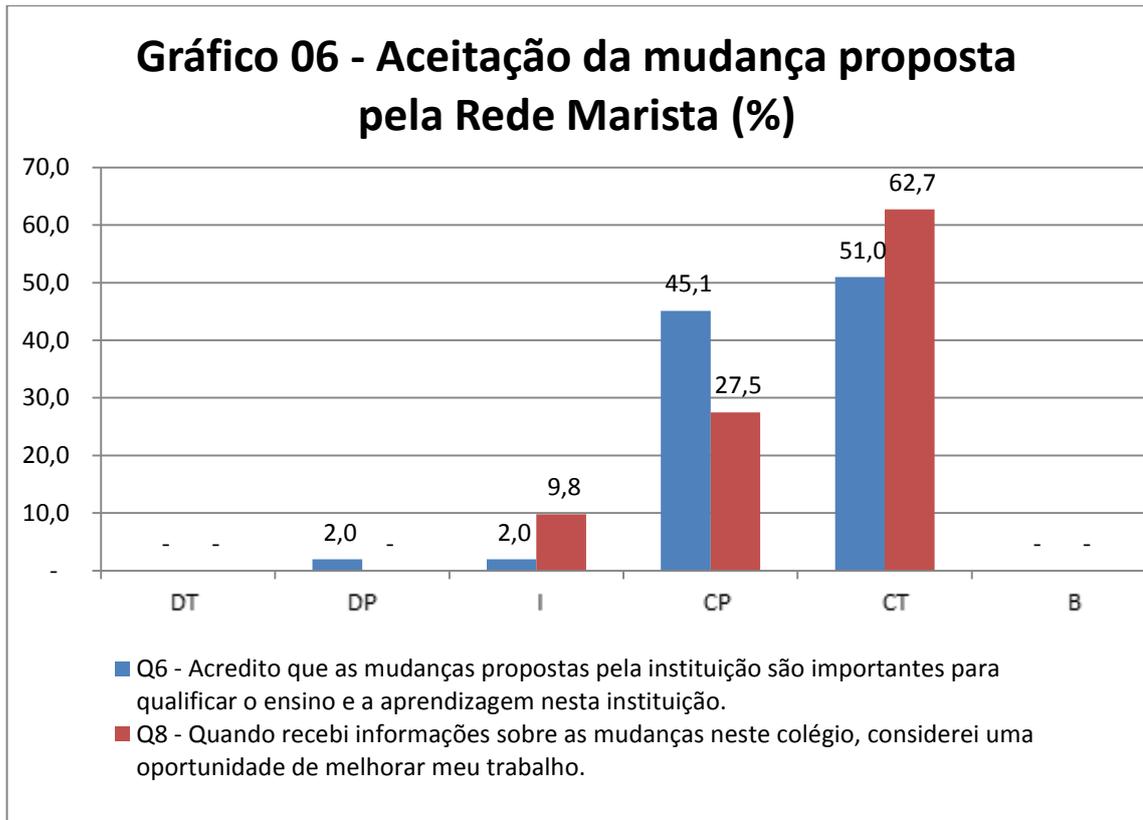
Gibson et al. (2006, p.99) trazem como conceito de percepção o “processo pelo qual um indivíduo atribui significado ao ambiente. Esse processo envolve a organização e interpretação de vários estímulos”. Nesta análise, não nos propomos a aprofundar o conceito, discutindo os possíveis estereótipos e suas origens que poderiam surgir em função de uma falsa avaliação do professor ao observar o grupo. Propomo-nos aqui, então, analisar os resultados da facilidade de aceitação, ou não, das mudanças no coletivo dos educadores.

Ao compararmos este gráfico ao gráfico 04, por uma questão de coerência, o desenho deveria ser parecido. Como é possível observar, isso não acontece. O grupo de professores pesquisado acredita que apresenta facilidade em trabalhar com as mudanças e, inclusive, que esse processo pode qualificar o seu trabalho. Porém, contraditoriamente, não percebe nos colegas de profissão essa mesma aceitação, como demonstram as respostas apresentadas no gráfico 05. Ou seja, 68,7% dos profissionais entrevistados concordam que o período de mudanças é difícil para o professor, e 33,4% concordam que o processo de mudanças causa dor e ansiedade nos professores.

Assim, ao confrontarmos os gráficos 03, 04 e 05, podemos relacionar duas hipóteses: os professores não percebem sua própria dificuldade em trabalhar com a mudança, e os professores apresentam uma visão distorcida do grupo de profissionais no qual estão inseridos.

Diante de tal situação, podemos considerar como plausível a possibilidade dos educadores apresentarem dificuldades ao trabalhar com mudanças e também percebemos a necessidade de aprofundar os estudos nesse aspecto para detectar as incoerências dos resultados.

Gráfico 6 - Aceitação da mudança proposta pela rede Marista

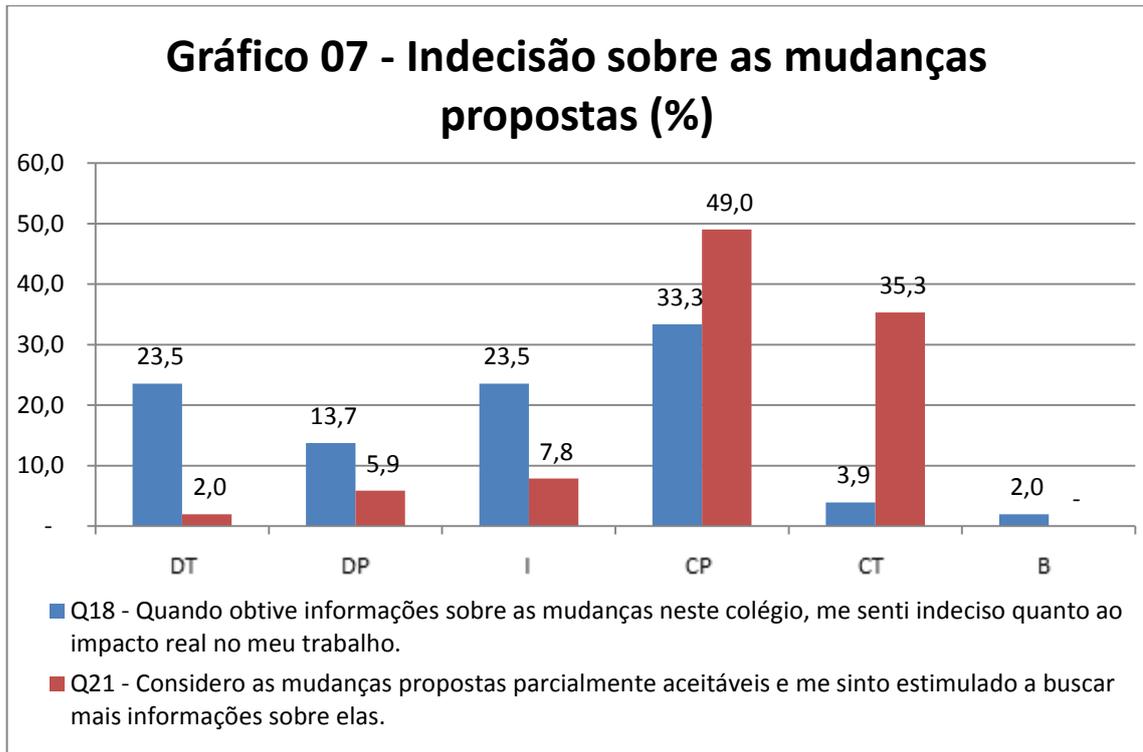


Fonte: Próprio autor.

No gráfico 06, são apresentados dois itens que remetem diretamente às mudanças propostas pela instituição. É possível observar que a ampla maioria aceita as mudanças propostas. Se compararmos ao gráfico 03, teremos uma confirmação de que os professores entrevistados não apresentam muitas dificuldades em aceitar as mudanças quando ocorrem.

Porém, devemos observar que 4% (dois professores) estão indiferentes ou discordam parcialmente com a proposta de mudança, e que esta proposta qualificaria o ensino e a aprendizagem, e que 9,8% (cinco educadores) estão indiferentes em relação às mudanças propostas como oportunidade de melhorar o seu trabalho. Esses dados são importantes porque acabam se mostrando mais expressivos no gráfico 07.

Gráfico 7 - Indecisão sobre as mudanças propostas



Fonte: Próprio autor.

O objetivo dos itens do gráfico 07 é confirmar as respostas apresentadas no Gráfico 06. Se os professores consideraram importantes as mudanças propostas e as consideram importantes na qualificação do seu trabalho, o item Q18 deveria concentrar as respostas nas alternativas DP e DT e o item Q21 deveria concentrar as respostas nas alternativas CP e CT.

Analisando o item Q18 separadamente, observamos que as informações a respeito das mudanças causaram indecisão no grupo de professores. Os professores marcaram 37,2% das respostas nas alternativas DP e DT. Ou seja, discordam ou discordam totalmente de que se sentiram indecisos quanto ao impacto das mudanças propostas no seu trabalho. Por outro lado, vemos que exatamente o mesmo percentual concorda ou concorda totalmente que se sentiram indecisos sobre as mudanças propostas.

A partir das observações realizadas sobre os gráficos 06 e 07, seria coerente considerarmos que os educadores não se sentem totalmente seguros em relação ao processo proposto. Nesse caso, também é pertinente que possamos retomar as condições que pressupõem o conceito de motivação adotado neste trabalho: autonomia, pertencimento e competência.

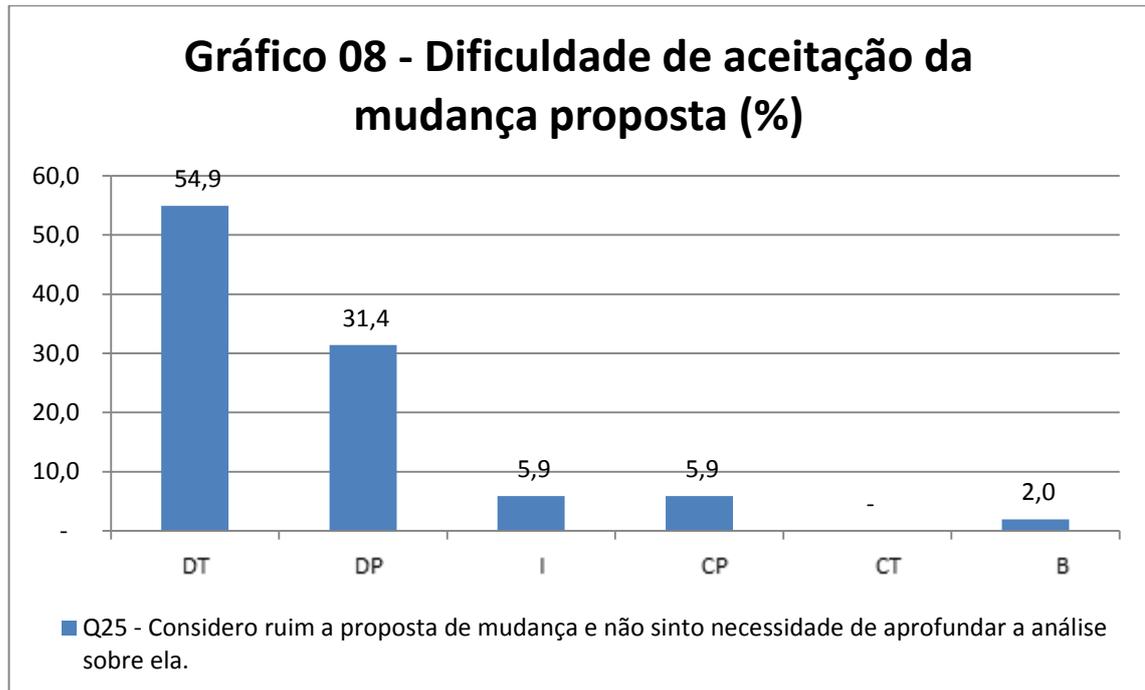
Como pressupõe a teoria da autodeterminação, essas condições são discutidas para “promover as formas de qualidade elevadas de motivação e engajamento para as atividades, incluindo melhor desempenho, persistência e criatividade”. (SELF-DETERMINATION THEORY, 2013)

Retomando Huertas (2001), na medida em que as pessoas vão adquirindo certo nível de autonomia sobre seu trabalho, podendo tomar decisões acerca do que fazer e quanto tempo dedicar à determinada tarefa, tende a despertar maior interesse na execução da mesma.

Também cabe retomar os pressupostos de uma organização de base sistêmica como vistos na tabela 01. A Confiança, o senso de comunidade e o sentido, só para citar a base do modelo, carecem de maior atenção por parte das lideranças, tendo em vista as organizações com mutualidade de interesses, ou seja, a interdependência entre os sujeitos e a instituição.

Assim, podemos pressupor que seria conveniente aprofundar as discussões e os esclarecimentos sobre as mudanças propostas, a fim de qualificar o processo como vimos nos parágrafos anteriores.

Gráfico 8 - Dificuldade de aceitação da mudança proposta



Fonte: Próprio autor.

Analisando isoladamente os dados do gráfico 08, podemos perceber que 86,3% dos professores respondentes discordam ou discordam totalmente da afirmação de que a proposta de mudança seria ruim. Ao confrontarmos com o gráfico 07, é possível confirmar a necessidade de maiores esclarecimentos em relação ao processo, como pressupomos anteriormente, há possibilidade de insegurança do grupo em relação às mudanças propostas, o que pode comprometer o processo.

6.3 CATEGORIA 3: GESTÃO ESCOLAR

No gráfico 09 está representada a categoria confiança na liderança. A análise desses itens torna-se pertinente desde o pressuposto de uma gestão compartilhada e participativa e da influência dos gestores na motivação dos professores.

Por gestão participativa entendemos a forma regular e significativa de envolvimento dos professores nos processos decisórios que envolvem objetivos, solução de problemas, alteração ou manutenção de padrões e na garantia de que a

qualidade do processo de ensino e aprendizagem possa ser garantido, como bem define Heloísa Lück *et al* (2011).

Sobre gestão compartilhada, o Projeto Educativo do Brasil Marista pressupõe:

A gestão compartilhada promove a participação, a corresponsabilidade, o diálogo e a sinergia na tomada de decisões para planejar/significar/concretizar/avaliar o conjunto de políticas e práticas adotadas, num processo desenvolvido pela, na e para a comunidade educativa. (UMBRASIL, 2010, p.71)

Sobre a importância dos gestores na motivação dos professores, resgatamos Douglas Leal dos Santos (2012) que aponta a forte influência dessas lideranças no clima e na saúde da escola, na motivação, na satisfação e no bem estar dos professores, na aprendizagem dos alunos e em diversos outros aspectos.

Também podemos citar Maria Carmem Tavares Christóvan (2004):

Todos os movimentos da administração contemporânea apresentam estratégias de soluções empresariais, todas necessárias, mas não se pode desconsiderar o fato de que, se os líderes que comandarão essas mudanças não refletiram credibilidade na visão, princípios de caráter, comprometimento com o autodesenvolvimento pessoal – elementos fundamentais no sucesso pessoal – e se não forem grandes influenciadores de grupos, as mudanças corporativas estarão comprometidas. (*in* COLOMBO, 2004, p.175)

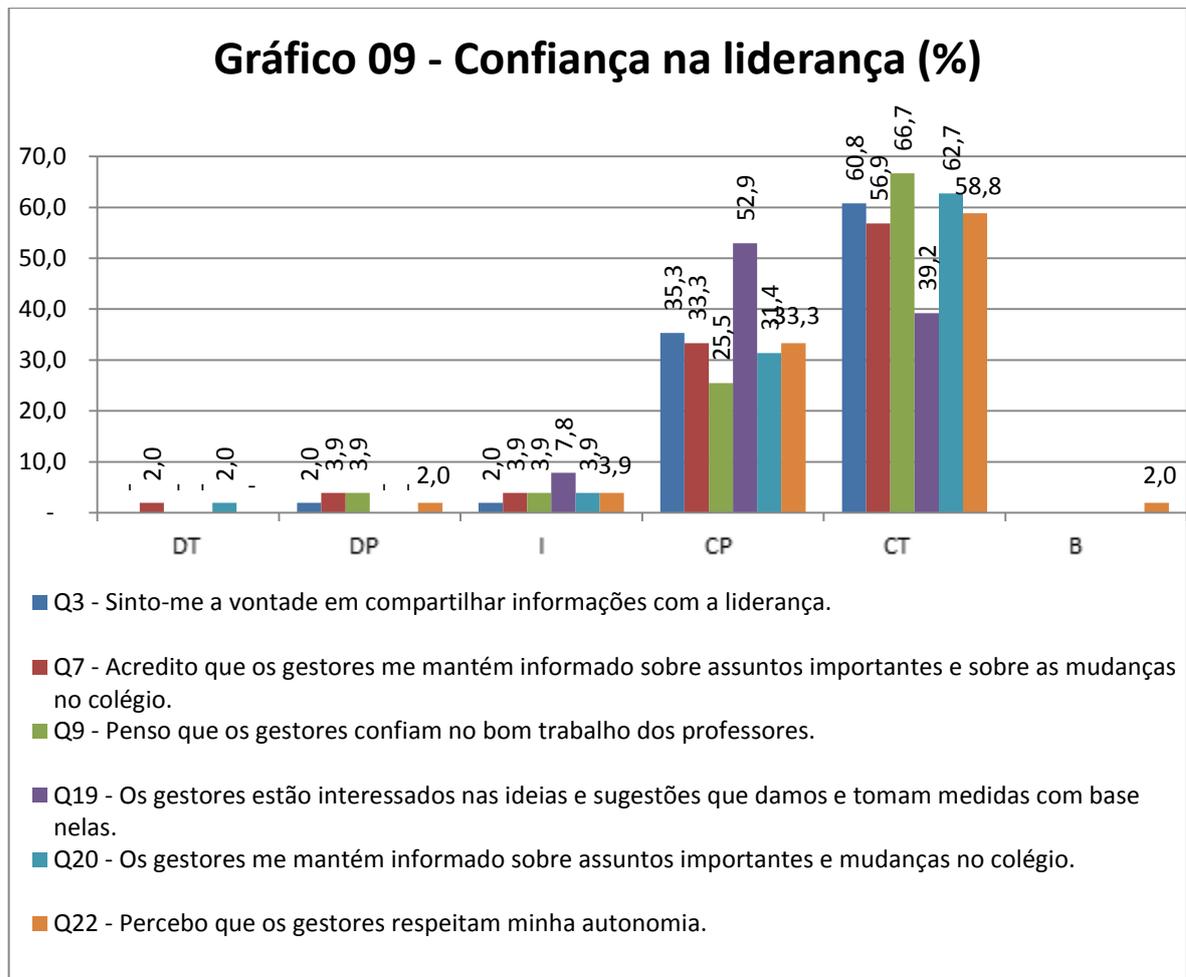
Assim, a confiança depositada pelo grupo de professores nas suas lideranças pode ser relacionada a como os gestores trabalham com as demandas de sugestões, opiniões, reclamações; como (e se) compartilham informações significativas; se respeitam o trabalho e a autonomia dos professores.

O gráfico 09 apresenta um grupo de itens relacionados à confiança dos professores nas lideranças. Os dados obtidos apontam para um grupo que confia nos gestores das suas escolas. Isso é possível perceber na medida em que todos os percentuais de concordância estão acima de 90%. Ou seja, a maioria dos professores que participou da pesquisa concorda que os gestores da sua escola compartilham informações, mantêm o grupo informado, confiam no trabalho dos professores e se interessam pelas ideias e sugestões dos educadores.

Nesse sentido, os dados confirmam que nas escolas pesquisadas, os professores percebem uma gestão participativa, depositam confiança nessas

lideranças e podemos afirmar, com base nas respostas e nos pressupostos anteriormente descritos, que há influência positiva dos gestores na motivação dos profissionais.

Gráfico 9 - Confiança na liderança



Fonte: Próprio autor.

O que destoa no gráfico são os itens Q3 e Q19. Ao observarmos essas afirmações separadamente, podemos perceber que o item Q19 está relacionado ao interesse e à tomada de decisão dos gestores, baseados nas sugestões dadas pelos professores, e o item Q3 relaciona-se à tranquilidade do professor em compartilhar informações com a liderança. Os demais itens relacionam-se à partilha de informações por parte da liderança e da confiança no trabalho dos professores. Como o percentual do item Q19 é o mais destacado na alternativa *concordo parcialmente*, em relação à alternativa *concordo totalmente*, é possível considerar

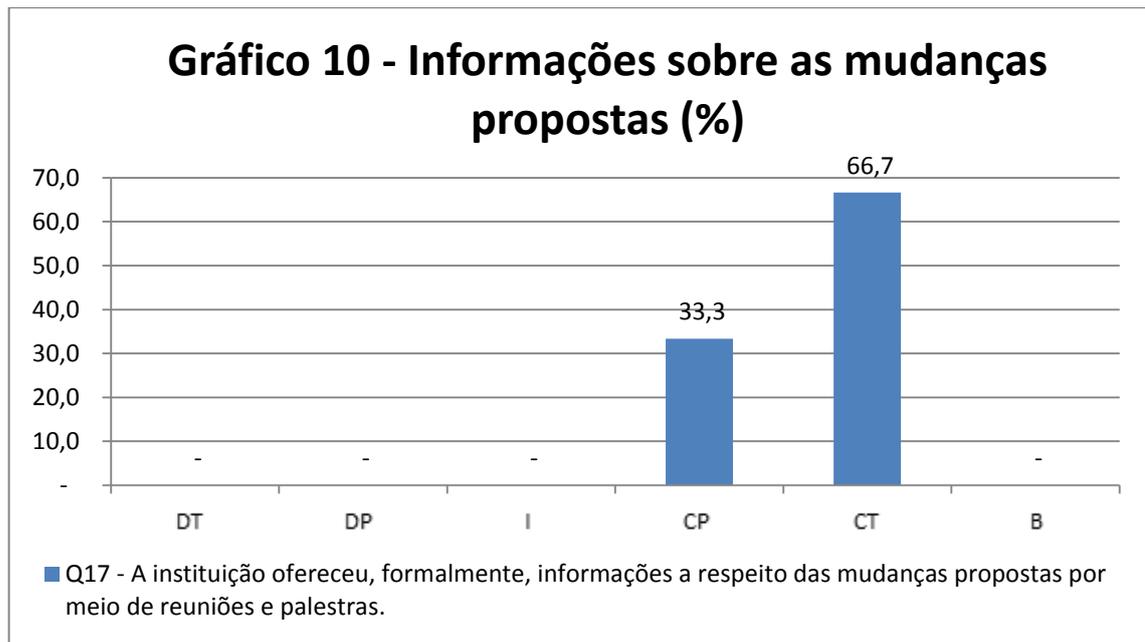
que o grupo de professores participantes da pesquisa não percebe a liderança valorizando suas sugestões ou, por outro lado, os professores têm expectativas de participação nas decisões da escola maior do que a proporcionada pelos gestores.

Os gráficos 10 e 11 tratam da comunicação por parte da instituição sobre as mudanças propostas. No Gráfico 10 o objetivo é o levantamento quantitativo da comunicação sobre o processo, e no Gráfico 11 os itens relacionam-se à qualidade das informações prestadas.

A análise destes itens torna-se pertinente à medida que consideramos as informações, e a qualidade dessas, sobre as mudanças propostas como fundamentais para que o processo como um todo possa lograr êxito. Como ressalta William G. Dyer citado por James L. Gibson *et al* (2006, p.505): “as pessoas envolvidas [no processo de mudança] precisam de informações prévias que lhes permitam tomar conhecimentos dos fatos e dos motivos” para a execução do novo processo.

Kotter (1997, p.11) também nos traz um argumento importante ao analisar a qualidade das informações sobre as mudanças a que se propõe uma instituição quando afirma que “a simples deflagração do processo exige a cooperação ativa de muitas pessoas. Sem motivação, as pessoas não ajudarão e os esforços serão infrutíferos”.

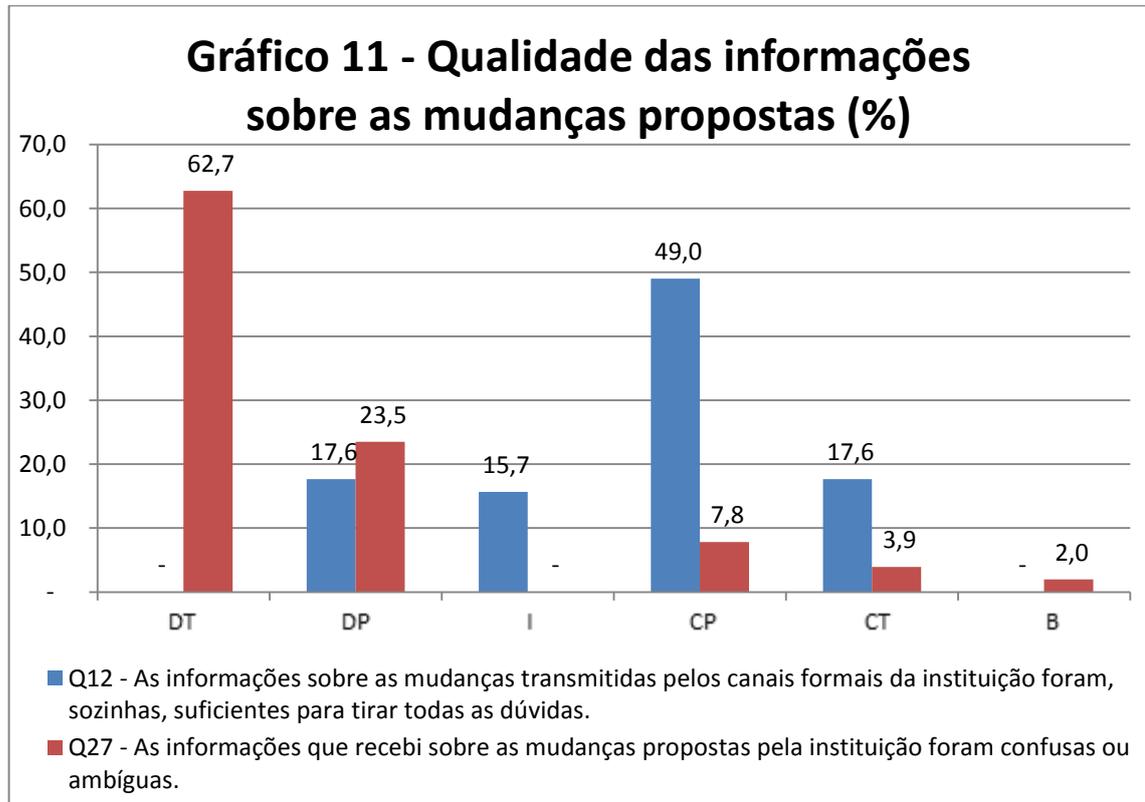
Gráfico 10 - Informações sobre as mudanças propostas



Fonte: Próprio autor.

Neste gráfico, os educadores assinalaram o item que diz respeito às informações sobre as mudanças propostas pela instituição. Como é possível observar, todos os profissionais concordam que foram oferecidas informações sobre as mudanças. É importante ressaltar que os dados desse item são quantitativos. O objetivo é levantar se os professores receberam informações, e no gráfico 11 serão abordados aspectos qualitativos desse item.

Gráfico 11 - Qualidade das informações sobre as mudanças propostas



Fonte: Próprio autor.

Se, no gráfico 11, os professores percebem que as mudanças foram comunicadas, nesse gráfico, o objetivo é levantar as percepções sobre qualidade das informações das mudanças propostas. O que é possível observar nesse sentido é que as respostas do grupo de professores pesquisados apresenta certa dispersão.

O item Q12 afirma que as informações prestadas pela instituição foram suficientes para sanar todas as dúvidas sobre o assunto. Do total de respostas, 66,6% dos professores concordam com a afirmativa. Um percentual significativo do grupo discorda parcialmente ou percebe-se indiferente em relação à afirmação: 17,6% e 15,7%, respectivamente. Ainda em relação a esse item, chama a atenção que a maioria dos profissionais concordam, 49% assinalaram a alternativa **CP** e 17,6%, marcaram a alternativa **CT**.

Em relação ao item Q27, 86,2% dos professores discordam que as informações foram confusas ou ambíguas, e 11,8%, discordam dessa afirmação. Se compararmos os dois itens, é possível perceber certa ambiguidade nas respostas. Vamos considerar que um item (Q27) afirma que as informações foram suficientes para tirar as dúvidas e a percepção dos professores mostrou dispersão entre

concordância, discordância e indiferença. Consideremos também que o outro item (Q27) afirma o contrário do anterior, ou seja, que as informações foram confusas ou ambíguas e a maioria discordou. Seria coerente considerar que, se as informações não foram confusas ou ambíguas, logo seriam suficientes para tirar as dúvidas decorrentes desse processo.

Dessa forma podemos considerar que a qualidade das informações prestadas pela instituição ainda não foram suficientes para que o processo se efetive na sua totalidade. Ainda concordando com Kotter (1999, p.10) quando escreve que os processos de mudanças envolvem várias fases e que “erros críticos em quaisquer das fases às vezes exercem um impacto devastador, desacelerando o impulso e anulando algumas árduas vitórias”.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os objetivos desta dissertação, é possível fazer algumas observações a partir dos estudos teóricos e da leitura e interpretação dos levantamentos realizados diretamente com os educadores das escolas selecionadas.

Revisitando o objetivo principal desta pesquisa, analisar as relações entre a implementação de mudanças organizacionais na motivação dos professores nos colégios da Rede Marista, foram consideradas três grandes variáveis que poderiam influenciar mais diretamente nessas relações.

Uma categoria imprescindível nesta análise é a própria motivação. Após estudarmos os princípios que norteiam as teorias relativas aos processos motivacionais, consideramos os estudos de HUERTAS (2001); SANTOS, ANTUNES e SCHMITT (2010) e SELF-DETERMINATION THEORY (2013) como balizadores das análises dos resultados apontados nos levantamentos.

Outra categoria importante para esse estudo é a de mudanças organizacionais. Nessa categoria partiu-se inicialmente para a conceituação de organizações e, após, como essas organizações atualmente estão inseridas em um contexto de mudanças contínuas e que afetam os processos e as pessoas. Para o estudo dessa categoria foram considerados diferentes autores, como GIBSON *et al* (2006) e STREBEL (1999), que tratam sobre organizações, mudanças organizacionais e gestão de processos e de pessoas.

Uma terceira categoria que aprofundamos foi a da gestão escolar. Nessa, foram utilizados como base os estudos de Heloísa Lück (2011) e o Projeto Educativo do Brasil Marista (2010). A autora e o documento da Rede Marista partem do princípio de uma gestão com a efetiva participação dos professores na construção dos processos e, portanto, pautada no envolvimento dos diversos atores e na descentralização das decisões que regulam o cotidiano das escolas.

Assim, foram confrontadas as três categorias com os resultados obtidos para que pudessemos estabelecer as devidas relações. A análise dos dados foi realizada em cada categoria separadamente, e as possíveis relações entre elas serão discutidas a seguir.

Nas observações sobre a motivação dos professores foi destacado que os profissionais pesquisados apresentam-se motivados para o trabalho. Em relação às respostas sobre a motivação externa, é possível destacar, com base na percepção dos educadores sobre o salário, que o grupo apresenta certa suscetibilidade ao contexto.

O fator salário passa a ser um regulador importante na percepção dos professores pesquisados e, na medida em que a percepção do grupo sobre o salário torna-se mais evidente, é possível afirmar que a motivação para a realização das tarefas perde em qualidade. Como destaca Huertas (2001), a motivação governada por estímulos externos tende a influenciar negativamente na criatividade.

Porém, como foi constatado a partir da análise do gráfico 01, a autonomia, o sentimento de pertença e de competência, fatores relacionados à Teoria da Auto Determinação, estão percebidos pelos educadores de maneira significativa pela ampla maioria. Assim, é plausível considerar que o ambiente das escolas pesquisadas contribui para a motivação dos professores e que estes percebem a autonomia, sentem-se competentes e pertencentes à instituição.

Essas percepções são extremamente importantes para o processo de ensino e de aprendizagem, pois como destaca Self-Determination Theory (2013), são eles que “promovem as formas de qualidade elevadas de motivação e engajamento para as atividades, incluindo melhor desempenho, persistência e criatividade”.

Em relação às mudanças organizacionais, foi elaborado maior número de gráficos, representando várias subcategorias, para que fosse possível uma análise mais precisa do fenômeno. Em um primeiro momento, procurou-se identificar as percepções sobre as mudanças de forma mais genérica, a seguir foram levantados dados sobre as mudanças propostas pela Rede Marista e, finalmente, procurou-se identificar a qualidade das informações sobre as mudanças propostas.

Assim, quando foram confrontadas as questões sobre mudanças e a percepção do respondente sobre o assunto, as respostas foram positivas, ou seja, aparentemente os entrevistados não apresentariam dificuldades em trabalhar com as mudanças. Quando as questões levantaram a percepção dos respondentes sobre o sentimento dos colegas sobre a mudança, as respostas remetem à ideia de que os *outros* teriam dificuldade de lidar com as mudanças.

Dessa forma, podemos perceber certa contradição nos dados obtidos. As respostas dos educadores inicialmente remetem a poucas dificuldades ao trabalhar com o processo de mudança, mas admitem que o grupo apresenta dificuldades nesse sentido.

A partir das observações dos Gráficos e da análise de autores como Gibson *et al* (2006) e Strebel (1999) que apontam resistência em relação a mudanças inerentes ao processo, foi considerado como plausível a possibilidade dos educadores apresentarem dificuldades ao trabalhar com mudanças.

Outra subcategoria sobre as mudanças organizacionais foi a de aceitação das mudanças propostas pela Rede Marista. Nesse caso, também ocorreu certa contradição entre a intencionalidade de aceitação das mudanças propostas e a possibilidade de execução do processo.

Isso aparece de forma evidente quando o grupo de profissionais, na sua maioria, aceita as mudanças propostas pela rede. Porém, quando foram questionados sobre as informações que obtiveram sobre as mudanças e o real impacto no trabalho, a maioria se sentiu indecisa.

Desse modo, a qualidade das informações sobre as mudanças propostas tende a prejudicar a qualidade do processo como um todo conforme destaca Kotter (1999). Também a motivação, a partir da autonomia, da competência e do pertencimento, fica comprometida, como bem coloca a Self-Determination Theory (2013).

Em relação às lideranças, é possível afirmar que os professores pesquisados confiam nos seus gestores. Essa confiança apresenta-se como fator extremamente relevante quando tratamos de mudanças organizacionais, pois, como aponta Christóvan (2004), todo o processo pode ficar comprometido caso os gestores não reflitam credibilidade e não forem grandes influenciadores de grupo.

Um fator importante está na qualidade das informações fornecidas sobre as mudanças propostas. Ao analisar os gráficos sobre o assunto, foi possível perceber dispersão nas respostas dos professores, o que aponta um grupo de profissionais com percepções diferentes para a mesma orientação.

Nesse sentido, cabe retomar o alerta de James L. Gibson *et al*. (2006) e Kotter (1999) sobre os impactos no êxito do processo de mudanças quando as

pessoas envolvidas não se apropriam das informações inerentes à influência desse fenômeno no seu trabalho.

Ao analisar os gráficos da pesquisa, pode-se perceber certa insegurança dos educadores em relação à proposta de mudança. Essa insegurança, pressupomos, também com base nos gráficos, que possa ter origem na qualidade das informações prestadas pela instituição. Em relação à motivação dos professores, constata-se que o grupo se percebe como motivado para o trabalho e que apresenta confiança em relação às lideranças.

Ao se estudar a motivação dos professores para o trabalho, muitas são as variáveis que influenciam nesse processo. Seria possível analisar várias e todas poderiam ser consideradas plausíveis. No entanto, acredita-se que as mudanças organizacionais, representadas nesse trabalho através da mudança proposta pela rede Marista, podem ter influência bastante significativa no clima organizacional, representado nessa dissertação pela percepção dos professores em relação aos gestores e na motivação dos professores.

Dessa forma, seria importante aprofundar os estudos nesse campo. O desenvolvimento dessa pesquisa aponta para uma relação entre as mudanças propostas pela Rede Marista e a qualidade das informações prestadas sobre as mesmas; a importância da percepção dos professores sobre mudanças e; a percepção dos professores em relação aos gestores. Esses fatores estão intrinsecamente ligados à motivação dos professores para o trabalho, e, essa motivação, pode ser relacionada, em última instância, à qualidade do ensino e da aprendizagem.

Desde as análises dos gráficos e do referencial teórico, e considerando as limitações desta pesquisa, é importante que se possa elencar algumas diretrizes à instituição. Essa devolução se faz necessária por uma questão ética e também como forma de retribuição e agradecimento pela disponibilidade dos gestores e professores da Rede Marista, através do Colégio Marista Champagnat e do Colégio Marista São Pedro, em participar deste trabalho.

O primeiro aspecto que merece destaque, diz respeito ao processo motivacional percebido pelos professores em relação aos colégios da Rede Marista. À revelia de todo um contexto social, que nem sempre valoriza os profissionais da educação, os gestores da instituição viabilizam um ambiente em que os educadores

manifestem autonomia, sentimento de competência e de pertencimento, pressupostos para o processo motivacional e para a qualidade do ensino e da aprendizagem, como vimos neste trabalho.

Outro fator relevante é a confiança depositada pelos educadores nos gestores dos colégios pesquisados. Em relação aos aspectos técnicos da influência no êxito das mudanças a que se propõe a rede, esse aspecto torna-se extremamente relevante como apontamos anteriormente. Mas, além disso, a gestão mostra-se alinhada aos pressupostos pelo documento que norteia o trabalho dos profissionais da Rede Marista, o Projeto Educativo.

E, finalmente, seria pertinente considerar um aprofundamento da análise em relação às informações prestadas e discutidas sobre o processo de mudança organizacional proposto pela rede. Como foi visto na análise dos dados sobre os itens relativos ao assunto e, conforme alertam os autores neste trabalho referidos, esse é um aspecto fundamental para o êxito do processo de mudança curricular, para a manutenção do processo motivacional estabelecido e, enfim, para a manutenção e maior qualificação do ensino e da aprendizagem socialmente reconhecidos da Rede Marista.

REFERÊNCIAS

- AKKARI, Abdeljalil. *Internacionalização das políticas educacionais*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ANDRADE, Aurélio L. (org.) *Pensamento sistêmico: caderno de campo: o desafio da mudança sustentada nas organizações e na sociedade*. Porto Alegre: Bookman, 2006.
- AZZI, Riolando. *História da Educação Católica no Brasil: contribuição dos Irmãos Maristas*. São Paulo: Edições Loyola, 1997, v.1.
- BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisa de survey*. Trad. Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- BANOV, Márcia Regina. *Psicologia no gerenciamento de pessoas*. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BAUER, Rubem. *Gestão da mudança: caos e complexidade nas organizações*. São Paulo: Atlas, 1999.
- BAUMANN, Zygmunt. *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BERTRAND, Yves. *Teorias contemporâneas da educação*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- BORUCHOVITCH, Evely. *A motivação no contexto escolar: implicação para a formação de professores*. In SANTOS, Bettina Steren dos; CARREÑO, Ángel Boza. *A motivação em diferentes cenários*. Porto Alegre: Edipucrs, 2010.
- BROCK, Colin. SCHWARTZMAN, Simon. *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- CASADO, Tânia. *A motivação e o trabalho*. In: *As pessoas na organização*. Vários autores. 15ª ed. São Paulo: Gente, 2002.
- CHIAVENATO, Idalberto. *Comportamento organizacional: a dinâmica do sucesso das organizações*. 2ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 11ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- CHRISTÓVAM, Maria Carmem Tavares. *A formação permanente do educador e o processo ensino-aprendizagem*. In: COLOMBO, Sônia Simões. (org.) *Gestão educacional: uma nova visão*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COLOMBO, Sônia Simões. (org.) *Gestão educacional: uma nova visão*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COTTA, Gildo. *Princípios educativos de Marcelino Champagnat*. São Paulo: FTD, 1996.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Trad. Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DECI, E.; RYAN, R. *Self-Determination Theory an approach to human motivation & personality*. In: <http://www.selfdeterminationtheory.org/> - Acesso em 27/12/2013.

ETGES, Adelmo Germano. A pessoa do gestor e do educador leigo como estimuladores da proposta Marista no RS: do empenho original do fundador, Marcelino Champagnat, aos desafios do século XXI. Diss. (Mestrado em Educação) Fac. de Educação – PUCRS, 2014.

GARCIA, C. M. *Formação de professores - para uma mudança educativa*. Trad. Isabel Narciso. Porto/Portugal: Porto Ed., 1999.

GIBSON, James L. (et al) *Organizações: comportamento, estrutura e processos*. 12ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. SILVA, Narbal. *Motivação no trabalho*. In: ZANELLI, J.C.; BORGES-ANDRADE, J.E.; BASTOS, A.V.B. (Orgs) *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HARVEY, David .*A condição pós-moderna*. São Paulo : Loyola, 1992.

HUERTAS, Juan Antonio. *Motivación: querer aprender*. Buenos Aires: Aique, 2001.

INEP. <http://portal.inep.gov.br/>. – Acesso em 10/11/2013.

JESUS, Saul Neves de. SANTOS, Joana Conduto Viera. *Desenvolvimento Profissional e Motivação*. In: *Educação*. Porto Alegre: EDIPUC, ano XXVII, n. 1 (52), p. 39 – 58, Jan./Abr. 2004.

KOTTER, John P. *Liderando mudança*. 21.ed. Trad. Follow-Up Traduções e assessoria de informática. Rio de Janeiro: Elsevir, 1997.

LDB. portal.mec.gov.br. Acesso em 02/11/2013.

LINDO, Augusto Perez. *Para qué educamos hoy?* Buenos Aires: Biblos, 2009.

LÜCK, Heloísa. *A gestão participativa na escola*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a.

_____. *Gestão da cultura e do clima organizacional da escola*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011b.

_____. *et al. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011c.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCHESI, Álvaro. *O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores*. Trad. Naila Tosca de Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARTINS, G. A.; THEÓFILO, C. R. *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. 2ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MASLOW, Abraham. *Maslow no gerenciamento*. Trad. Eliana Casquilho. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.

MEC. <http://portal.mec.gov.br> – Acesso em 03/06/2014.

MENTGES, Manuir José. *Autoformação do ser gestor marista preconizada à luz do Projeto educativo do Brasil Marista*. Porto Alegre, 2013. Diss. (Mestrado em Educação) Fac. de Educação – PUCRS, 2013.

MINISTÉRIO DA FAZENDA. <http://www1.fazenda.gov.br>. - Acesso em 09/11/2013.

MORIN, Edgar. *O método III: o conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Sulina, 1999.

_____. *A cabeça bem feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001a.

_____. *O método II: a vida da vida*. Porto Alegre: Sulina, 2001b.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. *O método I: a natureza da natureza*. Porto Alegre: Sulina, 2002b.

_____. *O método IV: as ideias*. Porto Alegre: Sulina, 2002c.

_____. *O método V: a humanidade da humanidade*. Porto Alegre: Sulina, 2002d.

_____. *A religião dos saberes: o desafio do século XXII*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. *Teorias de aprendizagem e a proposta educativa marista no novo milênio*. In: *Educação*. Porto alegre: EDIPUC, ano XXIV, n.43, abril 2001.

_____. STOBÄUS, Claus Dieter. *Afetividade, motivação e emoção: uma introdução ao sentir em educação*. In: SANTOS, Bettina Steren dos; CARREÑO, Ángel Boza. *A motivação em diferentes cenários*. Porto Alegre: Edipucrs, 2010.

_____. *Pessoas, trabalho e motivações*. In: SANTOS, Bettina Steren dos; CARREÑO, Ángel Boza. *A motivação em diferentes cenários*. Porto Alegre: Edipucrs, 2010.

NARANJO, Cláudio. http://www.claudionaranjo.net/index_portuguese.html – Acesso em 02/11/2013.

_____. *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. 5ed. Barcelona: Ediciones la Llave, 2013.

NASCIMENTO, D. S.; LABIAK JR. S. *Ambientes e dinâmicas de cooperação para a inovação*. Curitiba: Aimirá, 2011.

NEWSTRON, John, W. *Comportamento organizacional: o comportamento humano no trabalho*. Trad. Ivan Pedro Ferreira dos Santos. São Paulo: McGraw-Hill, 2008.

ONU. <http://www.onu.org.br/onu-no-brasil/bancomundial/> - Acesso em 11/11/2013.

PERRENOUD, Philippe. *Desenvolver competências ou ensinar saberes: a escola que prepara para a vida*. Trad. Laura Solange Pereira. Porto Alegre: Penso, 2013.

PMRS. www.maristas.org.br – Acesso em 03/03/2014.

SACRISTÁN, José Gimeno. *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Morata, 2013.

SANTOS, B. S.; ANTUNES, D. D.; SCHMITT, R. E. *O processo educacional na educação universitária*. In SANTOS, Bettina S. dos; CARREÑO, Ángel Boza. *A motivação em diferentes cenários*. Porto Alegre: Edipucrs, 2010.

SANTOS, Douglas Leal dos. *A influência da gestão escolar no bem-estar docente: percepções de professores sobre líderes educacionais de uma escola particular de Porto Alegre*. Porto Alegre, 2012. Diss. (Mestrado em Educação) Fac. de Educação – PUCRS, 2012.

SANTOS, Milton. *O espaço cidadão*. São Paulo: Nobel, 2002.

_____. *O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania*. São Paulo: Publifolha, 2002

SAVIANI, Dermeval (org). *Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira*. Vitória: EDUFES, 2010.

SCHLIING, Voltaire. Educar o povo. Disponível em: http://educaterra.terra.com.br/voltaire/mundo/revolucao_educacao2.htm - Acesso em: 21 dez 2014.

SCHMITT, Rafael Eduardo. *Acadêmicos de educação física: perfil, motivações e o valor atribuído aos componentes formativos*. Diss. (Mestrado em Educação) Fac. de Educação – PUCRS, 2011.

SELF-DETERMINATION THEORY. <http://www.selfdeterminationtheory.org/> - Acesso em 11 nov 2013.

SENGE, Peter M. *A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende*. Trad. Gabriel Zide Neto e OP traduções. 28. ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena C. (Org.) *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol I: séculos XVI a XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol II: séculos XIV. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol III: século XX. Petrópolis: Vozes, 2004.

STREBEL, Paul. *Por que os empregados resistem à mudança?*: In HARVARD BUSINESS REVIEW. *Mudança*. Trad. Afonso Celso da Cunha Serra. 3ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. *O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais*. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008.

THURLER, Monica G., MAULINI, Olivier. *A organização do trabalho escolar: uma oportunidade para repensar a escola*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Penso 2012.

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

UMBRASIL. *Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a educação básica*/União Marista do Brasil. Brasília: UMBRASIL, 2010

UMBRASIL. *Tessituras do currículo Marista: matrizes curriculares de educação básica: área de ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília: União Marista do Brasil, 2014.

WOOD JR. Thomaz. (Coord.) *Mudança organizacional*. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

ZANELLI, J.C.; BORGES-ANDRADE, J.E.; BASTOS, A.V.B. (Orgs) *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O presente estudo denominado AS RELAÇÕES ENTRE A IMPLEMENTAÇÃO DE MUDANÇAS ORGANIZACIONAIS DA REDE MARISTA E A MOTIVAÇÃO DOS PROFESSORES que tem por objetivo analisar as relações entre a implementação de mudanças organizacionais na Rede Marista de Educação Básica e a motivação dos professores, mediante um estudo quantitativo da percepção dos professores da área de Ciências Humanas de três escolas maristas da Província Marista do Rio Grande do Sul.

Essa pesquisa será desenvolvida com participação, por meio de um questionário aplicado aos professores.

Rui Antonio Piassini (mestrando) e Bettina Steren dos Santos (PUCRS) orientadora e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS são os responsáveis por esta pesquisa e salientam que os entrevistados não serão identificados.

Eu, _____, declaro que recebi informações claras e detalhadas a respeito dos objetivos e da forma como participarei desse estudo, sem ser coagido(a) a responder às questões. Também estou informado de que a qualquer momento posso esclarecer as dúvidas que tiver em relação ao questionário, assim como usar da liberdade de deixar de participar da pesquisa. A minha assinatura nesse termo de consentimento autoriza os pesquisadores a utilizar e divulgar os dados obtidos, sempre preservando a minha privacidade, bem como a de pessoas ou instituições eventualmente por mim citadas. Declaro que recebi uma cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que o momento foi suficientemente esclarecido pelo pesquisador. Muito Obrigado.

Rui Antonio Piassini
e-mail: rpgeo@hotmail.com
Fone: (51) 8117 6695

Assinatura do Participante

Mestrando Rui Antonio Piassini

Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos

Porto Alegre, ___ de _____ de 2014.

ANEXO B - CARTA DE ENCAMINHAMENTO DA PESQUISA CIENTÍFICA

Porto Alegre, 26 de maio de 2014

À Comissão Científica – PUCRS

Prezados Senhores

Ao cumprimentá-los, encaminhamos para apreciação o Projeto de Pesquisa de Mestrado denominado, AS RELAÇÕES ENTRE A IMPLEMENTAÇÃO DE MUDANÇAS ORGANIZACIONAIS DA REDE MARISTA E A MOTIVAÇÃO DOS PROFESSORES que tem por objetivo analisar as relações entre a implementação de mudanças organizacionais na Rede Marista de Educação Básica e a motivação dos professores para o exercício da docência, mediante um estudo quantitativo dos professores das escolas maristas da Província Marista do Rio Grande do Sul sob a orientação da Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos.

Informamos que essa pesquisa será realizada em três Colégios da Rede Marista do Rio Grande do Sul: Colégio Marista Champagnat, Colégio Marista Assunção, Colégio Marista São Pedro, com o consentimento do Gerente Educacional da Rede, sob a orientação da Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos.

Atenciosamente,

Rui Antonio Piassini

Mestrando em Educação - PUCRS

**ANEXO C - CARTA DA GERÊNCIA EDUCACIONAL DA REDE DE COLÉGIOS
DA PROVÍNCIA MARISTA DO RIO GRANDE DO SUL**

Porto Alegre, 12 de maio de 2014.

À Comissão Científica – PUCRS

Prezados Senhores

Declaramos que temos conhecimento e consentimento do Projeto de Pesquisa denominado: AS RELAÇÕES ENTRE A IMPLEMENTAÇÃO DE MUDANÇAS ORGANIZACIONAIS DA REDE MARISTA E A MOTIVAÇÃO DOS PROFESSORES, proposto por Rui Antonio Piassini, sob a orientação da Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos, a ser desenvolvido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS. O referido Projeto será realizado com professores do Ensino Fundamental – Anos finais e do Ensino Médio de três Colégios da Rede Marista do Rio Grande do Sul: Colégio Marista Champagnat, Colégio Marista Assunção e Colégio Marista São Pedro, que ocorrerá a partir da apresentação da carta de aprovação da Comissão Científica ou Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS.

Atenciosamente,



Ir. Gilberto Zimmermann Costa

Gerente Educacional da Rede de Colégios da PMRS

ANEXO D - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL - PUCRS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Mestrando: Rui Piassini

Orientadora: Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Prezado Professor

O questionário no verso desta página é parte integrante da Dissertação de Mestrado junto à Faculdade de Educação – FACED, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, orientado pela Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos.

Esta pesquisa tem por objetivo o levantamento de dados sobre a percepção dos professores da Área de Ciências Humanas em relação aos processos de mudanças organizacionais da Rede Marista.

É importante salientar que se trata de um questionário **anônimo** e que, em momento algum, interessa à nossa pesquisa a identificação individual dos participantes.

Desde já agradecemos sua participação nesta pesquisa com a certeza de que será extremamente importante para o aprofundamento do tema.

Rui Piassini

Responda cada item, marcando um **X** na alternativa que apresenta a resposta mais próxima a sua opinião conforme a legenda a seguir:

Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Indiferente	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

N.	ITEM	1	2	3	4	5
1	Sinto prazer em trabalhar nesta instituição.	1	2	3	4	5
2	Trabalho na instituição porque foi isso que escolhi para mim.	1	2	3	4	5
3	Sinto-me a vontade em compartilhar informações com a liderança.	1	2	3	4	5
4	Sou reconhecido pelo meu trabalho.	1	2	3	4	5
5	Tenho facilidade de me adaptar às mudanças quando elas ocorrem.	1	2	3	4	5
6	Acredito que as mudanças propostas pela instituição são importantes para qualificar o ensino e a aprendizagem nesta instituição.	1	2	3	4	5
7	Acredito que os gestores me mantêm informado sobre assuntos importantes e sobre as mudanças no colégio.	1	2	3	4	5
8	Quando recebi informações sobre as mudanças neste colégio, considerei uma oportunidade de melhorar meu trabalho.	1	2	3	4	5
9	Penso que os gestores confiam no bom trabalho dos professores.	1	2	3	4	5
10	Percebo que tenho autonomia para desenvolver meu trabalho.	1	2	3	4	5
11	Quando vejo o trabalho que fiz, sinto orgulho.	1	2	3	4	5
12	As informações sobre as mudanças transmitidas pelos canais formais da instituição foram, sozinhas, suficientes para tirar todas as dúvidas.	1	2	3	4	5
13	Trabalho na instituição porque preciso de salário.	1	2	3	4	5
14	Se pudesse, mudaria de profissão.	1	2	3	4	5
15	Acredito que as mudanças podem melhorar a qualidade do meu trabalho.	1	2	3	4	5
16	Percebo que desenvolvo um bom trabalho.	1	2	3	4	5
17	A instituição ofereceu, formalmente, informações a respeito das mudanças propostas por meio de reuniões e palestras.	1	2	3	4	5
18	Quando obtive informações sobre as mudanças neste colégio, me senti indeciso quanto ao impacto real no meu trabalho.	1	2	3	4	5
19	Os gestores estão interessados nas ideias e sugestões que damos e tomam medidas com base nelas.	1	2	3	4	5
20	Os gestores me mantêm informado sobre assuntos importantes e mudanças no colégio.	1	2	3	4	5
21	Considero as mudanças propostas parcialmente aceitáveis e me sinto estimulado a buscar mais informações sobre elas.	1	2	3	4	5
22	Percebo que os gestores respeitam minha autonomia.	1	2	3	4	5
23	Acredito que no período de mudanças, a transição é difícil para o professor.	1	2	3	4	5
24	Sinto-me disposto a dar o máximo para desenvolver meu trabalho.	1	2	3	4	5
25	Considero ruim a proposta de mudança e não sinto necessidade de aprofundar a análise sobre ela.	1	2	3	4	5
26	Após as mudanças propostas pela instituição, me comporto como se nada estivesse acontecendo.	1	2	3	4	5
27	As informações que recebi sobre as mudanças propostas pela instituição foram confusas ou ambíguas.	1	2	3	4	5
28	Sinto que mudanças na rotina prejudicam meu trabalho.	1	2	3	4	5
29	Prefiro ficar indiferente às mudanças.	1	2	3	4	5
30	Mudar é um processo de dor e ansiedade para os professores.	1	2	3	4	5

P581 Piassini, Rui

As relações entre a implementação de mudanças organizacionais da Rede Marista e a motivação dos professores/Rui Piassini; Orientadora Bettina Steren dos Santos. – Porto Alegre: PUCRS/FACED, 2015.
89 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS.

1. Educação. 2. Gestão Educacional. 3. Clima organizacional. 4. Mudanças organizacionais. 5. Motivação docente.. I Bettina Steren dos Santos . II. Título.

CDU 37.07

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Patrícia Saldanha CRB10/1666