

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO

**QUALIDADE MOTIVACIONAL PARA A PROFISSIONALIDADE
DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

LÍVIA DE MELO BARROS

Orientadora: Dr^a Bettina Steren dos Santos (PUCRS)

Porto Alegre

2016

LÍVIA DE MELO BARROS

**QUALIDADE MOTIVACIONAL PARA A PROFISSIONALIDADE
DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Tese apresentada como pesquisa de Doutorado em Educação, orientado pela professora Dr^a Bettina Steren dos Santos, no curso de pós-graduação em Educação da Escola de Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul- PUCRS.

Orientadora: Dr^a Bettina Steren dos Santos (PUCRS)

Porto Alegre

2016

B277q Barros, Livia de Melo
Qualidade motivacional para a profissionalidade docente na
educação superior / Livia de Melo Barros; orientação [de] Prof^ª.
Dr^ª. Bettina Steren dos Santos. – Porto Alegre - RS: PUCRS,
2016.

133 f. il.

Inclui bibliografia.

Tese (Doutorado em Educação)

1. Educação Superior. 2. . Profissionalidade Docente. 3.
Qualidade Motivacional. I. Santos, Bettina Steren dos. (orient.).
II. Barros, Livia de Melo. III. Pontifícia Universidade Católica do
Rio Grande do Sul- PUCRS. IV. Título.

CDU: 378.12:658.56

LÍVIA DE MELO BARROS

**QUALIDADE MOTIVACIONAL PARA A PROFISSIONALIDADE
DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Tese apresentada como pesquisa de Doutorado em Educação, no programa de pós-graduação da Escola de Humanidades, da Pontifícia Católica do Rio Grande do Sul- PUCR-RS.

Aprovada em ____/____/____

Banca Examinadora

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Bettina Steren dos Santos - FACED (orientadora)
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC-RS

Banca: Prof^ª Dr^ª Tárzia Rita Davoglio -FACED
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC-RS

Banca: Prof^ª Dr^ª Janaína Bianca Barletta
Universidade Paulista – UNIP- DF

Banca: Prof^ª Dr^ª Denise Dalpiaz Antunes
Universidade Federal de Pelotas- UFPel

Banca: Prof^ª Dr^ª Elena Maria Billig Mello
Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado a meu esposo Paulo Barros, aos meus avós João e Célia e a minha tia Simone, o amor e o apoio emocional de vocês foram basilares para a realização dessa tese.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente à Deus, por me fazer ter fé que mesmo em meio as dificuldades era possível escrever a tese. A meu esposo e a minha família pelo apoio e incentivo.

Agradeço a Unit e a PUCRS instituições que proporcionaram a minha formação enquanto pesquisadora. Em especial a professora Dr^a Dinamara Feldens por ter realizado a parceria com a PUCRS e ter me estimulado a participar da seleção. E a prof^a Dr^a Isabel por ter me acolhido na PUCRS sempre de modo muito respeitoso e carinhoso.

Ao professor Dr^o Mosquera por ter selecionado o meu projeto para as suas honrosas orientações. A professora Dr^a Bettina Steren por ter me aceitado como orientanda após o primeiro ano de doutoramento, com a aposentadoria do prof^o Mosquera, e por todas as orientações e conhecimento compartilhados.

A professora Dr^a Tércia Davoglio suas contribuições e o seu olhar fizeram toda a diferença na minha formação.

Ao meu amigo Anthony Fábio por sempre ter me incentivado, motivado e acreditado em mim, desde a época do mestrado. Agradeço também a Carla Spangnolo o acolhimento, o carinho e toda a disponibilidade em me ajudar com a tese.

Aos meus colegas de doutorado por todas as discussões teóricas, pelo compartilhamento de emoções e por terem me ajudado a atravessar esse período de 4 anos. Ana Beatriz e Ana Cristina, as Anas que cuidaram e acreditaram em mim. Aninha eu já conhecia, sempre tive um enorme carinho, mas ficamos mais próximas. E Bia me conquistou com o seu bom humor e leveza, aprendi muito com vocês, enquanto profissional e enquanto pessoa, amigas especiais. Hugo Xavier, compartilhamos muitas angústias e dúvidas, mas a certeza que nos tornamos amigos, obrigada por todo suporte. A Leonardo por ter me incentivado bastante na reta final. A Bethizabel, Tereza Cristina e Carlos vocês me ajudaram muito na construção dessa pesquisa. A Rita companheira acadêmica que sempre me apoiou, mais uma etapa concluída juntas. Silvânia e Igor obrigada pela leitura da tese e as observações bem pontuadas. A Marilene por desfrutar da sua companhia e dos aprendizados proporcionados. E por último e não menos importante agradeço a Evandro Duarte por todo apoio, incentivo e por acreditar no meu potencial.

Aos professores voluntários que confiaram em mim e aceitaram participar da construção dos dados, obrigada por compartilhar as suas histórias de vida na presente tese, sempre certos de que todos os procedimentos éticos seriam cumpridos.

As psicólogas Kelyane Sousa e Jamile Maria que mesmo em meio a discussões na área da Saúde contribuíram para as minhas reflexões na Educação.

A todos aqueles que foram meus alunos ao longo desses 4 anos, mesmo sem saberem estavam contribuindo mesmo que indiretamente para a escrita desta tese, com suas dúvidas e questionamentos.

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que - fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 2001, p.14).

RESUMO

A motivação no âmbito educacional é uma temática consolidada por vários estudos. Todavia, especificamente sobre a motivação docente, observamos durante a pesquisa bibliográfica, que são ínfimos os estudos que abordam o referido tema. Dessa forma, a motivação docente é considerada uma temática emergente que perpassa a motivação na Educação. Ao professor é atribuída a responsabilidade de motivar os estudantes e a efetivação do processo de ensino e de aprendizagem. Os estudos muitas vezes desprezam os aspectos que motivam o professor. Por isso, a presente tese teve como objetivo geral identificar os aspectos motivacionais e como os mesmos impactam na profissionalidade e na qualidade motivacional dos docentes universitários de uma instituição privada situada no nordeste do Brasil. Tendo como objetivos específicos: verificar como os aspectos motivacionais interferem na profissionalidade do docente universitário; analisar os aspectos motivacionais emergentes e o impacto na qualidade motivacional a partir do *continuum* da Teoria da Autodeterminação; relacionar o sexo, o tempo na docência e a área de atuação com a qualidade motivacional e a profissionalidade dos docentes universitários. Para isso, utilizamos o método qualitativo, para a coleta de dados aplicamos o questionário sócio demográfico e entrevistas semiestruturadas, com doze professores de uma universidade privada, a amostra foi definida por saturação. As entrevistas foram transcritas na íntegra e analisadas a luz da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007). Os resultados foram divididos em quatro categorias: aspectos pessoais (a persistência na profissão, paixão por ensinar, vaidade professor-protagonista, curiosidade, investimento de energia (gás)); relacionamentos interpessoais (Relação com alunos, gestores e colegas); princípios da profissionalidade (compromisso social, formação de pessoas, desenvolvimento profissional) e aspectos contextuais (remuneração, oscilação de carga horária, salas superlotadas e perda da voz, limitação física). Essas categorias originaram os aspectos motivacionais que interferem na profissionalidade docente e que foram relacionados à qualidade motivacional em relação à docência. Com isso, identificamos que os homens possuem uma maior persistência e engajamento na docência, enquanto que as mulheres possuem um discurso de que são motivadas intrinsecamente, porém as mulheres possuem uma menor persistência em sala de aula, uma vez que algumas docentes pretendem ingressar em pós-graduação *stricto-sensu* a fim de reduzir a carga horária em sala de aula e ter uma maior disponibilidade para a pesquisa. Além disso, durante análise dos resultados “a pesquisa” emergiu como o objetivo e motivação maior por trás da docência, muitos professores estão como professores, no entanto eles pretendem ser pesquisadores. Esse dado demonstrou que apesar do professor universitário ser constituído pelo tripé: ensino-pesquisa-extensão, os docentes entrevistados percebem de modo fragmentado essas três características relativas à profissionalidade docente, sendo apenas o ensino ou a pesquisa considerados aspectos motivacionais da docência, nenhum dos entrevistados reconheceram a extensão como aspecto motivacional. Em relação a qualidade motivacional, apenas uma entrevistada possuía uma baixa qualidade motivacional em relação a profissionalidade docente, que foi ratificada não apenas através da entrevista como também pelo abandono da docência pela professora. Assim, entendemos que não basta conhecer os aspectos motivacionais relacionados a profissionalidade docente é fundamental que esse conhecimento seja traduzido em práticas pedagógicas que propiciem um melhor bem-estar psicológico aos professores e aos estudantes.

Palavras-chave: Educação Superior. Profissionalidade Docente. Qualidade Motivacional.

ABSTRACT

Motivation in the educational field has been a consolidated topic by several studies. However, specifically on teaching motivation, we can observe the bibliographical research, that there are very few studies that approach such a topic. Therefore, the teaching motivation is regarded an emerging topic that passes by the motivation on Education. It is ascribed to the professor the duty of motivating the students as well as the effectiveness of the teaching and learning process. Studies many times ignore the aspects which motivate the professor. That's why, the current thesis had as a general goal to spot motivational aspects and how they impact both the motivational quality and professional level of the teachers of a private institution in the northeast of Brazil. Having as specific goals: verify how motivational aspects interfere in the professional level of the teacher; analyse emerging motivational aspects and the impact in the motivational quality since the *continuum* of the Theory of Self-determination; connect the sex and the time in the teaching with motivational aspects and professional level of college students. In order to do that, we have used the qualitative method, for data collection we have applied a social-demographical quiz and narrative interviews, with twelve professors of a private college, the sample has been defined by saturation. Narrated interviews have been fully transcribed and analysed by the Discourse Textual Analysis (MORAES; GALIAZZI, 2007). Results have been divided in four categories: personal aspects (the job persistence, passion for teaching, vanity protagonist- professor, curiosity, power investment (gas)); interpersonal relationships (students, managers and workmates Relationships); professional levels principles (social commitment, people formation, professional development) and contextual aspects (income, workload variation, overcrowded rooms and voice loss, physical limitation). These categories provide motivational aspects that interfere in the teaching professional level and that have been related to the motivational quality as far as teaching is concerned. Henceforth we have identified that men have a higher persistence and connection to teaching, whereas women have a discourse that they are intrinsically motivated, but women have lower persistence in the classroom, once they intend to get into graduate *stricto-sensu courses* in order to reduce the workload in the classroom and have greater availability for research. Besides, during the results analysis "the research" has appeared as the goal and major motivation behind teaching, many professors are as professors, however they intend to be researches. This data has shown that despite the professor be framed by the tripod: teaching-research-extension, the interviewed teachers slightly realize these three characteristics related to the teaching professional level, only being the teaching or the research regarded as motivational aspects of the teaching, none of the interviewed professors who recognised the extension knew the extension as motivational aspect. As for the motivational quality, just an interview had a low motivational quality relating to the professional level quality, which had been ratified not only through the narrated interviewed as well as the abandonment of the professor to the teaching. Furthermore, we understand that it is not enough to know motivational aspects related to the professional teaching level, it is essential that this knowledge

be translated in pedagogical practices that provide a better psychological well being both to the professors and students.

Keywords: Higher Education. Teaching Professional Level. Motivational Quality.

RESUMEN

La motivación, en el ámbito educacional es una temática consolidada por varios estudios. Sin embargo, específicamente sobre la motivación docente observamos durante la investigación bibliográfica que son ínfimos los estudios que abordan el referido tema. De esta manera, la motivación docente es considerada una temática emergente que va más allá de la motivación en la educación. Al profesor se le asigna la responsabilidad de motivar a los estudiantes y la efectucción del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los estudios muchas veces desprecian los aspectos que motivan al profesor. Por eso, esta tesis tuvo como objetivo general identificar los aspectos motivacionales y cómo ellos impactan en la profesionalidad y en la calidad motivacional de los docentes de una institución privada ubicada en el nordeste de Brasil. Los objetivos específicos fueron: verificar cómo los aspectos motivacionales interfieren en la profesionalidad docente; analizar los aspectos motivacionales emergentes y el impacto en la calidad motivacional desde el *continuum* de la Teoría de la Autodeterminación; relacionar el sexo y el tiempo en la docencia con los aspectos motivacionales y la profesionalidad de los docentes universitarios. Para eso, utilizamos el método cualitativo; para la recolecta de datos aplicamos el cuestionario sociodemográfico y entrevistas semiestructuradas con doce profesores de una universidad privada, la muestra fue definida por saturación. Las entrevistas semiestructuradas fueron transcritas en su totalidad y analizadas a la luz de la Análisis Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007). Los resultados fueron compartidos en cuatro categorías: aspectos personales (la persistencia en la profesión, pasión por enseñar, vanidad profesor-protagonista, curiosidad, inversión de energía (gas)); relaciones interpersonales (Relación con alumnos, gestores y colegas); principios de la profesionalidad (compromiso social, formación de personas, desarrollo profesional) y aspectos contextuales (sueldo, oscilación de carga horaria, salas extremadamente llenas y pérdida de la voz, limitación física). Esas categorías originaron los aspectos motivacionales que interfieren en la profesionalidad docente y que han sido relacionados a la calidad motivacional relacionada a la docencia. Así, identificamos que los hombres poseen una mayor persistencia y compromiso con la docencia mientras que las mujeres poseen un discurso de que son motivadas intrínsecamente, todavía las mujeres poseen una menor persistencia en el aula ya que algunas docentes buscan ingresar en postgrado stricto-sensu a fin de reducir la carga horaria en el aula y tener una mayor disponibilidad para la investigación. Además, durante el análisis de los resultados “la investigación” emergió como el objetivo y motivación mayor detrás de la docencia, muchos profesores siguen como profesores todavía quieren ser investigadores. Ese dato ha demostrado que aunque el profesor sea constituido por el trípode enseñanza-investigación-extensión, los docentes entrevistados comprenden de modo fragmentado esas tres características relativas a la profesionalidad docente de manera que la enseñanza o la investigación son consideradas aspectos motivacionales de la docencia; ningún de los entrevistados reconocen la extensión como aspecto motivacional. Sobre la calidad motivacional, sólo una entrevistada poseía una baja calidad motivacional relacionada a la profesionalidad docente que ha sido ratificada no sólo por la entrevista como también por el abandono de la docencia por la profesora. De esta forma, entendemos que no es suficiente conocer los aspectos motivacionales relacionados a la profesionalidad docente sino comprender que es fundamental el conocimiento traducido en prácticas pedagógicas que favorezcan un mejor bienestar psicológico a los profesores y a los estudiantes.

Palabras clave: Educación Superior. Profesionalidad Docente. Calidad Motivacional.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. CONFIGURAÇÕES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	21
2.1. A docência e a profissionalidade na Educação Superior	23
2.2. A integralidade do ser professor	28
2.2.1. O ser professor, e a motivação para o desenvolvimento pessoal e profissional	31
2.3. A dialética motivacional e a teoria da autodeterminação	37
2.3.2. Qualidade Motivacional Docente	41
2.3.3. Motivação: meio ou fim na profissão docente?	45
3. MÉTODO	47
3.1. Participantes	48
3.2. Riscos	50
3.3. Benefícios	51
3.4. Instrumentos e recursos	51
3.4.2. Entrevistas semiestruturadas	52
3.5.1 Local	53
3.6. Procedimento de construção dos dados	53
3.7. Análise dos dados	54
4. QUALIDADE MOTIVACIONAL E PROFISSIONALIDADE DOCENTE	57
4.1.1 Categoria 01: Aspectos pessoais	60
4.1.2 Relacionamentos interpessoais	70
4.1.3 Categoria 03: Princípios da profissionalidade	85
4.1.4 Categoria 04- Aspectos contextuais	97
4.2. Qualidade Motivacional e profissionalidade docente aproximações e contradições	105
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	114

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

AC- Autoconceito

AE - Autoestima

AI- Autoimagem

CEP – Código de Endereçamento Postal

CNPq – Conselho Nacional de Pesquisa

ENADE- Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

FIES- Financiamento estudantil

IES – Instituição de Ensino Superior

MEC - Ministério da Educação e da Cultura

PROUNI- Programa Universidade para todos

PUCRS- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

RS- Rio Grande do Sul

SE- Sergipe

SINAES- Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

TAD- Teoria da Autodeterminação

TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESCO- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNIT - Universidade Tiradentes

1.INTRODUÇÃO

"Cristo ressuscitou ao terceiro dia; eu
ressuscito à terceira palavra"
(SARAMAGO, 1999, citação da professora 5).

Escrever uma tese na linha de pesquisa Pessoa e Educação é uma alegria e, ao mesmo tempo, uma responsabilidade muito grande. Estudar o educador como pessoa, numa linha de pesquisa que visa à integralidade do ser, permite- nos dar voz, humanizar, no sentido de tornar humano, esse profissional que, em alguns momentos, chega a ser visto pelo Estado e pela sociedade como alguém “não-humano”, atribuindo-lhe capacidades irreais. Em relação à reivindicação por melhores salários, é como se não fosse legítimo lutar e ter acesso a necessidades básicas de sobrevivência física e mental como: alimentar-se, vestir-se, ter lazer, acesso à cultura; em relação à saúde, deve estar sempre saudável, jamais adoecer ou faltar às aulas.

O labor do professor parece que não finda, pois não tem horas de descanso integral fora do ambiente de trabalho, está sempre corrigindo algo, orientando ou preparando aulas. Socialmente, o professor precisa ser alguém virtuoso, sempre calmo, paciente e compreensivo com os alunos. Assim, o que se pode observar é um histórico perverso de desvalorização pessoal e profissional que ronda o imaginário coletivo sobre ser professor.

No entanto, ainda temos alegria. Alegria por ter nesta tese a possibilidade de contribuir para a transformação do mundo em um lugar mais humano, mais digno, menos injusto. Utópica esta apresentação? Há quem diga que Marx teorizou uma utopia, mas, a nosso ver, a dialética marxista nos propõe o desafio da unicidade entre prática e teoria em seu conceito de *práxis*. Não que sejamos ávidas defensoras do pensamento marxista, apenas reconhecemos a imensa contribuição filosófica que, em alguns momentos, fundamenta esta tese.

Partindo desse preâmbulo, aumenta a nossa responsabilidade de escrever um discurso teórico coerente com os nossos ideais e aumenta também o desafio de mobilizá-lo na prática. No nosso cotidiano precisamos sensibilizarmos em relação às angústias e inquietações em relação à

docência, a pouca ou a nenhuma motivação, por vezes. Além disso, precisamos avaliar quais as responsabilidades acadêmicas estamos assumindo e como elas impactam na qualidade motivacional em relação à profissionalidade docente.

Em relação a construção enquanto profissional e pesquisadora, é importante destacarmos que durante o mestrado foi desenvolvida a pesquisa sobre a construção do significado do ser psicólogo, ao construir mapas de significados pudemos observar a dinâmica da formação profissional dos estudantes de Psicologia. Após a finalização o mestrado, surgiu a oportunidade de lecionar em uma Universidade privada situada no nordeste brasileiro. Esse fato motivou a escolha do objeto de pesquisa da presente tese. Diante desse contexto, emergiram inquietações ao observar a construção da profissionalidade docente, uma vez que a formação inicial foi em um curso bacharelado. Desse modo, a formação enquanto professora iniciou-se a partir das próprias experiências em sala de aula, das dificuldades no início da profissão, dos cursos de formação continuada, das motivações e das crenças. Assim, propomos produzir esta tese com o intuito de pesquisar e apontar caminhos que nos levem, como educadores, a perceber em que medida a qualidade motivacional dos professores universitários geram impactos na profissionalidade docente.

No entanto, a qualidade motivacional da profissionalidade docente, até o presente momento, não é prioridade no sistema Educacional cenário nacional. As instituições privadas de Educação Superior no Brasil voltam a sua atenção para a Política Nacional de Educação homologada pelo MEC. Em meio à globalização e ao capitalismo vigente no país, essas instituições, veementemente, tentam legitimar-se diante de um contexto multifacetado, no qual missão, valores e cultura organizacional são permeados por diretrizes, normas, portarias, leis, mercado competitivo, gerando preocupação constante em destaque na área Educacional.

Delors (1999), em relatório à UNESCO, afirmou que “a competição impele um grande número de responsáveis a esquecer da missão que consiste em fornecer a cada ser humano os meios para realizar todas as suas potencialidades” (p. 9). Diante de tantas variáveis, que perpassam o funcionamento e a logística das instituições privadas de ensino superior, destacamos os professores, como força matriz que retroalimentará o sucesso e a consolidação da instituição e os estudantes que serão o público-alvo e objetivo maior. Uma vez que são os estudantes e os professores atores sociais que representam a principal essência da instituição.

A presente tese apresenta a compreensão sobre como a profissionalidade docente relaciona-se com a qualidade motivacional. É notório que grande parte do material pesquisado sobre motivação no contexto educacional, tanto em estudos nacionais quanto internacionais, foca na motivação dos estudantes, como acontece no processo de motivação dos alunos da educação básica e superior, deixando em segundo plano a motivação dos professores (PAIVA; BORUCHOVITCH, 2010; NEVES; BORUCHOVITCH, 2006; GUIMARÃES; BZUNECK, 2008; SANCHES, 2002; TAPIA; FITA, 1999; TAPIA, 2005; REEVE; DECI; RYAN, 2004).

Todavia, destacamos algumas pesquisas realizadas em Portugal que estudam a motivação e a satisfação do docente na Educação Superior (SECO, 2002; FERREIRA; MACHADO; GOUVEIA, 2012, POCINHO; FRAGOEIRO, 2012). No cenário da América do Norte, destacamos as pesquisas (GAGNÉ; DECI, 2005; REEVE; DECI; RYAN, 2004; RYAN; DECI, 2000) que desenvolvem estudos a partir da teoria da Autodeterminação, visando compreender a motivação no ambiente de trabalho, a motivação dos alunos e a motivação na produção do bem-estar do indivíduo. Já no cenário educacional, é evidente que pesquisas, tanto nacionais como internacionais, visam compreender o estilo de ensino do professor e como esse estilo contribui com a motivação dos estudantes para aprender e com a internalização dos valores da escola, focando no estilo do professor controlador ou no do professor que desenvolve autonomia dos alunos (DECI; VALLERAND; PELLETIER; RYAN, 1991; FLINK; BOGGIANO; BARRETT, 1990; GOYA; BZUNECK; GUIMARÃES, 2008).

Nas leituras dos artigos citados acima, percebemos que o professor, na maioria das vezes, é visto como agente motivador da aprendizagem do aluno. Sobre a teoria da Autodeterminação, Maieski, Oliveira e Bzuneck (2013) destacam que o acompanhamento realizado pelo professor mostra a criança como essencial para que ela mesma desenvolva as necessidades de autonomia, pertencimento e competência. No entanto, não desprezamos a importância do professor na motivação do aluno dentro do processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, os estudos apontam que professores desmotivados prejudicam a qualidade de aprendizagem do aluno, enquanto professores motivados tornam o processo de aprendizagem efetivo (GOYA; BZUNECK; GUIMARÃES, 2008). É primordial ressaltar que compreendemos o professor como um importante ator social, que ao interagir com os estudantes auxiliará no desenvolvimento da criatividade, da autonomia e das funções intelectuais, fundamentais para a

efetivação da educação dos alunos (MAIESKI; OLIVEIRA; BZUNECK, 2013). Assim, os autores pontuam, ainda, que a qualidade da educação está relacionada à qualidade dos profissionais que a desempenham.

Preocupando-se com a qualidade da educação, desenvolvemos este estudo, que visa à compreensão da qualidade motivacional da profissionalidade docente, uma vez que entendemos que professores desmotivados afetam a qualidade da educação. Assim, escolhemos a teoria da Autodeterminação por constituir uma das teorias da motivação com maior suporte empírico que se tem na atualidade para entender a temática em questão. Um dos componentes dessa teoria são as necessidades psicológicas inatas básicas que precisam ser satisfeitas: autonomia, pertencimento e competência, as quais serão utilizados nesta tese para compreender o comportamento autodeterminado dos professores, relacionados, também, à qualidade motivacional. Tradicionalmente, a Teoria da Autodeterminação estudou a qualidade motivacional dos alunos (VANSTEENKISTE; LENS; DECI, 2006). Nesta tese, compreendemos qualidade motivacional como uma alta concentração de motivação intrínseca, com a qual a regulação das ações acontece no *locus* interno e que as necessidades psicológicas básicas são atendidas, produzindo um bem-estar psicológico ao indivíduo.

Deci e Ryan (1985) diferenciam vontade de autodeterminação. Por exemplo, de acordo com esses autores, vontade é a capacidade que o ser humano tem de escolher como satisfazer as suas necessidades. Já a autodeterminação é uma aceitação e uma compreensão acerca das nossas potencialidades e limitações. Autodeterminação não existe sem a vontade, o ser humano precisa ter a tomada de decisão de como irá satisfazer as suas necessidades psicológicas básicas, atuando ou não sobre o meio em que vive.

Entendemos que, para ter um comportamento autodeterminado, o indivíduo deve saciar-se da necessidade de competência. Ele precisa se sentir competente ao interagir com os demais, com suas atividades e profissão. Enfim, ter um domínio sobre o contexto social em que está imerso, caso isso não aconteça, terá sua sobrevivência ameaçada mediante a compreensão de uma teoria evolutiva (PINTRICH; SCHUNK, 2006). A necessidade de autonomia refere-se ao controle sobre suas tomadas de decisão em relação à atuação no meio social, que está relacionada, ainda, ao *locus* da causalidade, sendo este interno e não externo (DECI; RYAN, 2000). Já o pertencimento é referente ao sentimento de ter pertencimento ou vinculação ao grupo.

Como apresentado anteriormente, relacionamos as três necessidades psicológicas básicas da teoria da Autodeterminação com a qualidade motivacional a partir do *continuum* desenvolvido, inicialmente, por Deci e Ryan (1985). Autores como Cerven e Hentschke (2012) entendem que a Teoria da Autodeterminação auxilia na compreensão da qualidade motivacional, uma vez que se distingue dos diferentes perfis motivacionais que podem ser desenvolvidos pelos professores, gerando atuações controladoras ou promovendo a autonomia dos alunos. Esse modo de atuação do professor está intrinsecamente associado a sua qualidade motivacional. Quanto melhor a qualidade motivacional do docente, maior a sua autonomia no desenvolvimento dos alunos.

Dessa forma, entendemos que o *continuum* da Teoria da Autodeterminação apresenta diferentes tipos de motivação (desmotivação; motivação extrínseca: regulação externa, introjetada, identificada, integrada; motivação intrínseca). Esses diferentes tipos motivacionais produzem efeitos qualitativamente diferentes no modo como as pessoas sentem e se comportam (REEVE, et. al., 2002), o que a nosso ver esses diferentes tipos de motivação representam diferentes tipos de qualidade motivacional. O melhor tipo de qualidade motivacional está relacionado ao engajamento que o indivíduo desempenha ao executar as atividades, isto é, quanto maior a persistência, dedicação, vontade, autodeterminação e regulação interna, há uma melhor a qualidade motivacional que é gerada por ações autodeterminadas. Enquanto que a qualidade motivacional inferior se configura a partir de baixo engajamento, baixa competência, comportamentos heterodeterminados, por desinteresse total pelas situações e quando não houver contingências influenciando os atos.

Há ainda a qualidade motivacional intermediária, relacionada à motivação extrínseca, que será apresentada em ordem crescente em termos de qualidade motivacional, regulação externa, introjetada, identificada e integrada. A regulação externa refere-se ao regulação de comportamento por contingências, sejam recompensadoras ou punitivas, sendo considerada uma qualidade motivacional melhor no que concerne à desmotivação e, em relação aos demais tipos de motivação extrínseca e intrínseca, à que possui qualidade inferior. Em seguida temos a motivação introjetada, em que possui, em partes, o seu regulação externa, havendo uma implicação do ego, uma vez que o indivíduo tenta agradar a si mesmo e aos outros. Já a identificada, caracteriza-se pela valorização consciente da atividade, o indivíduo internalizou a

importância de desenvolver determinada ação. Dentre as motivações extrínsecas, a que possui uma melhor qualidade motivacional é a integrada, a qual há uma integração entre os valores culturais e o *self* do indivíduo, uma internalização de contingências externas, que são congruentes com os valores pessoais.

Nesta tese, esses diferentes tipos de qualidade motivacional foram relacionados à profissionalidade docente. Entendemos a profissionalidade docente como as várias competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos docentes (MASETTO; GAETA, 2013). Essa relação nos remeteu a uma complexidade, sendo que são as inúmeras demandas que competem ao professor: “cabe também motivar, acompanhar, orientar, conduzir, já não basta “saber” é preciso enfatizar o preparo pedagógico” (CERONI; CASTANHEIRA, 2012, p. 7). Os autores evidenciam o preparo pedagógico para que os professores compreendam que há um despreparo de muitos docentes universitários e estes não conseguem refletir e avaliar suas próprias práticas. Diante dessas exigências, profissionais configuram os aspectos motivacionais que modificam a qualidade motivacional. Entendemos por aspectos motivacionais todas as categorias e subcategorias que emergiram durante a coleta de dados no que dizem respeito à profissionalidade docente.

No entanto, relacionar a qualidade motivacional com a profissionalidade docente não é algo simples. Para Morin (2005), na complexidade as diferentes partes do todo sofrem interferências constantes do meio. Sendo assim, cada modificação que ocorrer, pode interferir na motivação e na profissionalidade docente, já que são tecidas juntas, há uma impregnação de fatores psicológicos, políticos, econômicos, afetivo e mitológico (MORIN, 2003) que irão influenciar na motivação e na profissionalidade docente. Desse modo, constatamos que “A complexidade num certo sentido sempre tem relação com o acaso” (MORIN, 2005, p.35).

Diante da complexidade apresentada pelo tema, entendemos que há uma valorização social e uma comprovação científica do papel do professor como motivador dos alunos. Não adianta entender o estilo motivacional do docente, se não procurarmos compreender: quais são os aspectos motivacionais que irão interferir na qualidade motivacional da profissionalidade docente? Como acontece a dinâmica da motivação em relação à profissionalidade docente? Como está avaliada a qualidade motivacional dos professores? Como as variáveis de tempo de profissão, idade e sexo interferem na qualidade motivacional da profissionalidade docente?

A fim de respondermos a essas questões norteadoras, produzimos um estudo qualitativo, que teve como objetivo primário identificar os aspectos motivacionais e como os mesmos impactam na profissionalidade e na qualidade motivacional dos docentes universitários de uma instituição privada situada no nordeste do Brasil. Nossos objetivos secundários foram os de verificar como os aspectos motivacionais interferem na profissionalidade docente; analisar os aspectos motivacionais emergentes e o impacto na qualidade motivacional a partir do *continuum* da Teoria da Autodeterminação; relacionar o sexo e o tempo na docência com os aspectos motivacionais e a profissionalidade dos docentes universitários.

Para isso, utilizamos como instrumentos de coleta, questionário sócio-demográfico e entrevistas semiestruturadas com doze professores de uma universidade privada; a amostra foi definida por saturação. As entrevistas semiestruturadas foram transcritas na íntegra e analisadas à luz da Análise Textual Discursiva. Os resultados foram divididos em quatro categorias: aspectos pessoais (a persistência na profissão, paixão por ensinar, vaidade professor-protagonista, curiosidade, investimento de energia (gás)); relacionamentos interpessoais (relação com alunos, gestores e colegas); princípios da profissionalidade (compromisso social, formação de pessoas, desenvolvimento profissional) e condições de trabalho (remuneração, oscilação de carga horária, salas superlotadas e perda da voz, limitação física). Essas categorias originaram os aspectos motivacionais que interferem na profissionalidade docente e que foram ligados à qualidade motivacional em relação à docência.

Assim, entendemos que não basta conhecer os aspectos motivacionais da profissionalidade docente, é fundamental que esse conhecimento seja traduzido em práticas pedagógicas que propiciem um melhor bem-estar psicológico aos professores e aos estudantes. Além disso, esse conhecimento pode e deve ser utilizado por psicólogos e educadores no desenvolvimento profissional dos professores universitários, em busca de um contexto educacional do Ensino Superior saudável.

2. CONFIGURAÇÕES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Este capítulo tem como objetivo abordar a Educação Superior no Brasil em um contexto de instituições privadas. É importante destacarmos o que entendemos por configurações da Educação Superior. Consideramos, aqui, não apenas a estruturação que as instituições privadas devem seguir, que são propostas pelo MEC, mas também propomos apresentar o pano de fundo que subjaz as configurações que são pré-definidas pelo Ministério da Educação. Pontuamos alguns aspectos que englobam a educação superior privada no Brasil: a profissionalização da docência, o teor competitivo e capitalista que atuam direta ou indiretamente nos desempenhos dos alunos e dos professores.

Tivemos, no início da história da educação brasileira, os catequistas como os primeiros professores do Brasil, com a missão de transmitir conhecimentos religiosos para os índios que aqui viviam. Durante muito tempo da história da educação, a formação profissional do professor se construía “acadêmica e culturalmente, num técnico para transmitir informações aos seus alunos” (SANTOS; ANTUNES, 2013, p. 299). Culturalmente, o ensino superior no Brasil herdou o modelo curricular napoleônico (MASETTO; GAETA, 2013), o qual exigia que o professor formasse profissionais reprodutores de conhecimento e que estivessem aptos a aplicar o conhecimento meramente técnico e operacional, sendo o professor o eixo central do processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, mudanças históricas e culturais passaram a exigir novas metodologias de formação profissional mudando o foco do ensino técnico para o ensino superior. Com o passar dos anos, o processo de avaliação da formação profissional sofreu diversas modificações nos moldes de avaliação do ENADE (exame que faz parte da política de avaliação e acompanhamento das instituições de ensino superior para credenciamento ou recredenciamento) avaliando se estão de acordo com padrões de qualidade exigidos (MASETTO, 2010). Na atualidade, cabe às instituições de ensino superior formar profissionais com percepção crítica e que sejam capazes de aplicar na prática as habilidades e competências desenvolvidas durante o curso de formação.

Diante das mudanças no contexto da educação superior, tanto do ensino proposto pelos docentes quanto da aprendizagem que deve ser desenvolvida pelo aluno, foi necessário uma reinvenção na operacionalização do trabalho docente. Foram repensados desde os objetivos educacionais, bem como metodologias de ensino, habilidades para o planejamento de aprendizagens em diferentes contextos (virtuais e profissionais) e cooperação entre os docentes. O que proporcionou ao docente universitário uma reconfiguração e reinvenção profissional surgindo, assim, a profissionalidade na docência (MASETTO; GAETA, 2013; LOUREIRO, 2001).

O histórico do ensino superior no Brasil se constituiu através da implantação de cursos profissionalizantes que capacitavam a mão de obra local, para atender as demandas do Brasil colonial. Aos poucos emergem cátedras isoladas dos cursos de direito e medicina, na Bahia, Rio de Janeiro, Recife e Manaus (MASETTO; GAETA, 2013; BARROS, 2015; ANTUNES, 2007).

Com a implantação do ensino superior no Brasil, no primeiro momento, os professores eram fidalgos, filhos de portugueses nascidos no Brasil que estudaram e se formaram em Portugal (ANTUNES, 2007). Posteriormente, durante 200 anos no Brasil, eram convidados para ministrar aulas no ensino superior os profissionais que se destacavam prestando um serviço de qualidade para a sociedade, sendo o reconhecido pela população (MASETTO; GAETA, 2013). Dessa forma, para ser professor universitário no Brasil era preciso apenas ter graduação, ser especialista e ter um reconhecimento social.

A globalização foi o grande diferencial do século XX, o que propiciou avanços significativos na construção e socialização do conhecimento através da inserção da cultura digital mediada pelas tecnologias de informação e comunicação. O que favoreceu a expansão da interdisciplinaridade, aumentando, pois, a complexidade na produção do conhecimento, do ser professor e da formação profissional (MASETTO; GAETA, 2013). Esse contexto fomentou mudanças e inovações curriculares, o repensar ser professor, emergindo o conceito de profissionalidade docente. Após o século XX, para ser professor do ensino superior não bastava ter reconhecimento social, era preciso passar por um processo de profissionalização, que discutiremos ao longo deste capítulo.

2.1. A docência e a profissionalidade na Educação Superior

Entendemos por profissionalidade o conjunto de competências, habilidades, conhecimentos e experiências sociais reconhecidas para o exercício de determinado cargo ou função (MASETTO; GAETA, 2013). Tudo o que compõe a execução de determinada função profissional relaciona-se a profissionalidade.

O fato de o termo profissionalidade ter surgido na Itália possibilitou que fosse veementemente discutido na Europa, chegando ao Brasil por influência da literatura francesa. O conceito de profissionalidade está associado “às instabilidades e ambiguidades que envolvem o trabalho em tempos neoliberais, e geralmente vem colocado como uma evolução da ideia de qualificação” (LÜDKE; BOING, 2004, p.1173). De acordo com estes autores, o termo profissionalidade emerge de um contexto social europeu no qual as empresas começam a pensar na importância da descentralização das responsabilidades e dos saberes, no desenvolvimento da produção de serviços, na flexibilidade, favorecimento das interações e da personalização, redução ao máximo do número de funcionários e aumento da qualificação profissional, pro atividade e polivalência, redução da influencia sindical e medo do desemprego.

Para Cunha (2015), autor português, a profissionalidade docente remete a funções e competências específicas, tais como: utilizar metodologias interativas, organização pedagógica horizontal, adesão a novas tecnologias em sala de aula, intervenções adaptadas a diferentes realidades socioculturais.

No Brasil, muitas vezes há dissonância entre as grades curriculares e as exigências no mercado de trabalho. A fim de minimizar essas divergências, houve a modificação das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos projetos pedagógicos da Educação Superior, o que tornou mais visível e consistente a profissionalidade docente (MASETTO; GAETA, 2013). Após o parecer nº 67/2003 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Superior, os docentes começaram a participar de modo mais ativo da construção dos conteúdos dos planos de ensino e aprendizagem com base no perfil profissiográfico. O perfil profissiográfico consiste em habilidades e competências que são necessárias no cotidiano profissional. As Instituições de Ensino Superior-IES devem alinhar as grades curriculares e os conteúdos às demandas que são exigidas pelo mercado de trabalho (PELEIAS, et. al., 2008). Assim, o profissional deve

contemplar as competências, habilidades e comportamentos específicos para exercer a profissão, conectando a teoria à prática profissional, realizando trabalhos de extensão, favorecendo o contato do aluno com a comunidade, além de construir o conhecimento interdisciplinar.

É importante destacar que, diante desse novo cenário na Educação Superior, a profissionalidade do professor se configura através da integração entre pesquisadores, professores, alunos, funcionários e técnicos, que todos passam a ser atores do processo de formação profissional (MASETTO; GAETA, 2013). O processo deixa de ser monopolizado pelo Ministério da Educação tornando-se coletivo. As Universidades passam a atuar de modo mais incisivo, inserindo o professor universitário no processo de reflexão, elaboração e construção das práxis profissionais, fortalecendo a profissionalidade.

Entendemos que esse movimento de coletividade se estende, ainda, para as relações de trabalho e do processo de ensino e de aprendizagem. Os docentes, neste novo modelo, precisam de um tempo para discutir e debater com os outros professores sobre metodologias, conteúdos e ementas das disciplinas, cabendo, também, ao professor promover nos alunos a competência de trabalhar em grupos.

Diante do cenário de mudanças nas diretrizes curriculares do ensino superior, podemos observar mudanças significativas no posicionamento do professor universitário, exigindo-se desse profissional novas competências, o que favorece o fortalecimento da profissionalidade docente. Desse modo, entendemos o conceito de competências através da explanação dos autores Masetto e Gaeta (2013):

Competência sempre tem a ver com um conjunto de saberes, conhecimentos, valores, atitudes, habilidades que nos tornam aptos a tomar decisões de forma correta, pertinente e criativa em nossa vida pessoal, familiar, profissional, social e cidadã (MASETTO; GAETA, 2013, p.304).

Contudo, ao mencionar a profissionalidade docente emergem novas competências que, de acordo com Cunha (2015), devem ser efetivadas durante a formação do professor para que haja um desenvolvimento profissional e identitário. Entre essas competências, exige-se que o professor execute uma dinâmica pedagógica e profissional no contexto da sala de aula, focando o desenvolvimento comunitário, em que todas as suas convicções, ideologias e rotinas devem ser orientadas por um saber técnico, teórico e reflexivo que ratifica a sua prática, contribuindo para a

inserção das práticas profissionais do aluno no contexto sociocultural (CUNHA, 2015), onde a universidade está inserida.

Com o passar dos anos, a exigência curricular na formação do professor universitário aumenta. Torelló (2011) separou as competências que os professores universitários precisam desenvolver em duas categorias: as competências de professor e de pesquisador. Para esse autor as competências de professor se subdividem em 34 unidades, que estão distribuídas entre 06 categorias de competências relacionadas à função docente. Enquanto que as competências de pesquisadores são subdivididas em 30 unidades, distribuídas em 04 categorias de competências relacionadas à função de pesquisador. Nessa perspectiva, o professor universitário que desempenha a função de pesquisador e professor deve ter um total de 64 unidades de competências.

Nesta tese, iremos nos reportar à categorização de Masetto e Gaeta (2013) que dividiram em três categorias as competências do professor universitário: área do conhecimento, área pedagógica e área política. Sobre a área do conhecimento, para os autores, as IES têm um foco maior na produção de pesquisa e socialização do conhecimento. Assim, para o desenvolvimento dessa competência, deve haver uma inserção em cursos de aperfeiçoamento, Mestrados e Doutorados, além de participação em congressos, eventos acadêmicos e publicação de artigos científicos. O que aparentemente é apenas uma exigência curricular, na verdade é um modo de formação do professor reflexivo, que pesquisa sobre determinado tema e tem propriedade de expressar seu pensamento e as suas percepções para seus alunos (MASETTO, 2012). Assim, entendemos que há uma ruptura com o modelo napoleônico de ensino.

No entanto, vale ressaltar que apesar de discutirmos a profissionalidade docente, é importante destacar que, de acordo com Morosini e Fernandes (2011), a exigência para atuação na docência do ensino superior tem evidenciado restritivamente o título de graduação ou pós-graduação na especialidade em que o professor atuará, sem que haja uma formação docente especificamente didática. Podemos, assim, observar que:

na medida em que a universidade legitima e habilita a formação de professores para a Educação Básica, mas, contraditoriamente, não habilita a formação do professor universitário, interrogantes nos mobilizam para discutir a Pedagogia Universitária e o investimento necessário em estudo e pesquisa, fazendo inserções nas possibilidades de intervenção nas políticas públicas e institucionais (MOROSINI; FERNANDES, 2011, p. 475).

Todavia, pontuamos uma contradição no cenário educacional. Ao passo que há uma maior exigência de competências, há um desamparo no âmbito da formação profissional didático-pedagógica (TORELLÓ, 2011). Autores como Tardif (2012) atribuem a esse cenário uma crítica em relação à profissionalidade docente. De acordo com o autor, essa formação emerge em meio a uma crise generalizada de identidade profissional, em que epistemologias, valores, ideologias e atitudes de todas as profissões estavam passando por constantes reflexões e atualizações acerca dos posicionamentos éticos profissionais.

Dessa contradição se dá a complexidade com que o tema profissionalidade docente se apresenta. O que, a nosso ver, poderá acarretar sobrecarga na atuação dos professores, podendo não saber lidarem com as diversas competências que são exigidas. Todavia, de acordo com Morosini e Fernandes (2011), os docentes não passaram por uma formação adequada para gerenciar os diversos saberes, mas precisam estar aptos para desempenhar a função de professor universitário.

Acerca dessas competências pedagógicas que remetem ao professor universitário, Masetto e Gaeta (2013) pontuam diversos tópicos, entre eles destacamos: a construção do plano de aula, a mediação pedagógica na execução do plano de aula, a articulação com outros professores trabalhando de modo interdisciplinar contemplando a formação integral do aluno, o planejamento da disciplina e da aula de acordo com as atuais exigências do mercado de trabalho. A última categoria de competências dos professores universitários proposta por Masetto e Gaeta (2013) é a política. Nessa categoria, o destaque vai para a problematização dos conteúdos ministrados em sala de aula, em rodas de discussão com alunos de modo contextualizado com os problemas atuais da sociedade, sendo realizados debates com grupos de alunos que possuem posicionamentos antagônicos para discutirem sobre o mesmo tema, favorecendo o desenvolvimento da argumentação, desenvolvendo estudos de caso, gerando produção de soluções que poderão favorecer comunidades locais, a cidade, o estado ou até mesmo o país, discutindo, também, questões profissionais que poderão ter diversos tipos de encaminhamentos pelo envolvimento de valores éticos, culturais ou sociais.

Enfim, podemos visualizar a amplitude que abrange as competências docentes. O professor universitário, além de dominar as técnicas e saberes da área de atuação específica, ele precisa desenvolver habilidades que transcendem a sua formação profissional.

No entanto, pretende-se com essa tese analisar o impacto da profissionalidade docente na motivação do professor e vice-versa. Desse modo, entendemos que devemos incluir, ainda, a perspectiva das modificações que ocorreram com a Educação em meio a globalização. De acordo com Ibarra-Colado (2003), percebe-se que ocorreu uma comercialização de produtos acadêmicos, em que o professor sai do posicionamento de artesão do saber e passa a compor as engrenagens das novas maquinarias da produção do saber. Nesse contexto, compreendemos que artigos científicos, pesquisas, livros, capítulos de livro, tornam-se o capital acadêmico. Bernardo (2014) ressalta que muitas vezes a pesquisa vira um objeto de encomenda de empresas, órgãos governamentais.

Com isso, aquele espaço universitário que proporcionava discussão, construção do conhecimento, autorregulado pela reflexão, autonomia e liberdade de ideias, dá lugar à produção acadêmica em série, aos artigos científicos, que muitas vezes trabalham temas de modo muito pontual (BLANCH-RIBAS; CANTERA, 2011), favorecendo a compreensão dos clientes (estudantes, empresas, instituições governamentais e não- governamentais) acerca das suas respectivas demandas.

Assim, temos o negligenciamento da essência da universidade defendida pela UNESCO sobre os valores da cultura universitária, tal como “a universalidade do saber, o humanismo, iluminismo e crítica social, autonomia e liberdade” (BLANCH-RIBAS; CANTERA, 2011, p. 518). Valores esses que são, na atualidade, postos em segundo plano, preservando a lógica da globalização e do capitalismo.

No Brasil, a Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES) espelhou o modelo de avaliação dos docentes que atuam em pós-graduação *stricto-sensu* no modelo americano que tem como base o quantitativo de produções acadêmicas (BERNARDO, 2014). Muitos desses professores, além da atuação em Mestrados e Doutorados, lecionam na graduação. Com isso, entendemos que pode haver, em alguns momentos, uma desumanização do docente, tanto no processo formativo, quanto na atuação profissional.

Como são avaliados pela capacidade de produção massificada, muitas vezes não têm tempo para se dedicar à didática, às novas metodologias de ensino e à relação professor-aluno. Além disso, os critérios de avaliação das universidades no Brasil, homologados pelo MEC, referem-se a uma parte significativa de professores que têm os cursos de mestrado e doutorado, mantendo uma carga horária integral e tendo produções acadêmicas. Fávero e Pasinato (2013) questionam: caso não houvesse esse critério de avaliação, será que as universidades iriam focar na pesquisa?

Em paralelo, podemos observar que nos cursos de licenciatura, a pesquisa científica e a formação do professor de ensino médio surgem de modo pontual em cursos de algumas faculdades (OLIVERI; COUTRIM; NUNES, 2010). Com isso, os próprios cursos de licenciatura negligenciam a formação e atuação do professor-pesquisador e produtor do conhecimento no âmbito do Ensino Médio. Ainda percebemos na área da Educação há uma cristalização do professor como reprodutor do conhecimento. Muito embora, destacamos que a pesquisa é um poderoso elo, que vincula professores e alunos a solucionarem problemas atuais da comunidade (FÁVERO; PASINATO, 2013), possibilitando ao professor ser posicionado como produtor do conhecimento. Logo, entendemos que a pesquisa se concretiza na formação do professor universitário, compondo um dos aspectos da profissionalidade, sendo inexpressiva durante a formação do professor do Ensino Médio.

2.2. A integralidade do ser professor

Pontuar sobre profissionalidade docente é contemplar apenas os aspectos generalista da profissão, o que exclui o profissional, a pessoa do professor (GARCÍA, 1999). Sendo assim, enfatizamos a perspectiva da inteireza do ser na formação profissional dos professores. Entendemos por inteireza do ser o “ser humano enquanto um todo inteiro – corporal, mental, social, cultural, ambiental e espiritual – o qual, por sua vez, também é parte de um Todo e em permanente conexão com o mesmo” (POZATTI, 2012, p.144). A educação, para inteireza do ser, contribui para uma educação e cuidado humanos que incluam o si mesmo, o outro, o planeta e sua conexão com o Universo.

Contudo, cada vez mais a demanda do professor aumenta, uma vez que o mesmo necessita constantemente se atualizar. Um ponto bastante discutido na atualidade é a inclusão da educação integral do ser. No entanto, a própria formação docente apresenta uma realidade paradoxal, em que esse mesmo professor, que é formador da inteireza do ser, aprendeu em sua formação a:

difundir conteúdos fragmentados, descolados da realidade em um ensino aligeirado e despido das subjetividades que constituem a inteireza do ser humano e da finalidade ético-existencial da existência do ser humano (MOROSINI; FERNANDES, 2011, p. 473).

Entendemos que isso acontece porque “Acomodamo-nos e nos permitimos a automatização de nossa vida, caracterizada pela ausência de sentido e de significado, enfatizando um fazer por fazer que segrega e tolhe toda e qualquer motivação para viver” (PORTAL, 2007, p. 287). Isso ocorre, também, devido à ausência do autoconhecimento. Ao desenvolvermos o autoconhecimento, há uma maior probabilidade de ampliarmos a nossa consciência, proporcionando um melhor gerenciamento da nossa formação integral e, conseqüentemente, um impacto na formação holística dos nossos alunos.

A fim de evitarmos a automatização de nossas vidas e a perda de sentido, propomos neste capítulo uma reflexão teórica sobre a formação docente tradicional que valoriza o desenvolvimento de habilidades técnicas, contrapondo-se ao desenvolvimento das habilidades sociais, emocionais e espirituais do ser professor. Entendemos que essas habilidades (sociais, emocionais) podem ser desenvolvidas durante a graduação e também na formação continuada dos educadores em oficinas, cursos livres, atividades que estimulem o desenvolvimento do autoconhecimento. De acordo com Santos e Antunes (2013) o autoconhecimento dos docentes:

os leva à consciência de suas características que, por sua vez, lhes ressaltam o autoconceito (AC), resultado de uma autoestima (AE) e uma autoimagem (AI) bem estruturadas. Se o professor estiver ciente de suas qualidades, potencialidades e necessidades, torna-se capaz de estabelecer metas e de traçar objetivos pessoais e profissionais pelos quais determinará seu nível de motivação (SANTOS; ANTUNES, 2013, p. 298).

Sendo assim, é importante ressaltar que não podemos desprezar a importância da autoformação na formação profissional. Para Galvani (2002), o processo de autoformação

acontece de modo holístico, como um processo tripolar, que contempla três polos principais: o si (autoformação), os outros (heteroformação) e as coisas (ecoformação). Esses polos interagem entre si permeados pelo meio ambiente e constituem, desse modo, a consciência. A autoformação caracteriza-se pelo encontro da reflexividade e da interação entre a pessoa e o meio ambiente.

A partir da complexidade apresentada por Galvani (2002), depreendemos que há uma interdependência das diferentes esferas da nossa vida. Sempre que algum setor não está bem, há um comprometimento de outras esferas. Catanante (2000) propõe uma síntese das principais características do ser integral, contemplando a interconectividade entre elas. De acordo com a autora, o ser integral tem como características essenciais: o social, o emocional, o espiritual e o racional. Sendo assim,

Quando atuamos com todos esses aspectos em equilíbrio, atingimos a excelência em 360 graus. Significa que agimos com a alma, o coração e a razão totalmente integrados em nossa vida pessoal, profissional e comunitária (CATANANTE, 2000, p. 45).

A autora ainda relaciona o social à imagem que a pessoa apresenta, como ela é vista pelos outros, que seria o reflexo de como a pessoa se vê. O emocional está relacionado com a forma como a pessoa reage em relação a si, quais emoções estariam presentes em sua vida e o modo como reagem em relação aos outros, relacionado ao modo como a pessoa se trata. O espiritual relaciona-se ao propósito de vida, ao sentido de existir, que estaria relacionado às experiências que se repetem com maior frequência no cotidiano do ser. Já o racional seria todas as realizações que foram resultantes das tomadas de decisões, reflexos do nível de consciência da pessoa.

A busca pela amplitude da consciência através do autoconhecimento poderá melhorar o desempenho pessoal, profissional e social do ser, uma vez que o autoconhecimento ao ser inserido no processo de formação profissional poderá produzir professores com maiores possibilidades de desenvolverem o seu potencial de modo integral, contribuindo para a melhoria dos aspectos motivacionais, além de incluir uma educação integral para a formação dos discentes.

Para tanto, é necessário compreendermos os significados históricos atribuídos à formação e à carreira docente. No percurso da pesquisa do referencial bibliográfico do presente capítulo, identificamos o que fora pontuado outrora por Morosini e Fernandes (2011) sobre formação pedagógica escolar, sobrepondo-se em relação à pedagogia universitária. As autoras

destacam ainda que o estudo da formação do professor do Ensino Superior ainda é recente no Brasil.

É importante destacar que ao pesquisarmos sobre formação e profissionalidade docente percebemos que esses processos são coletivos, que ocorreram ao longo da História da Educação Superior e impactaram na construção identitária da profissionalização docente. Todavia, vale ressaltar que há o termo professoralidade, que refere-se a singularidade, subjetividade e história de vida do professor. De acordo com Isaia e Bolzan (2010) a professoralidade

implica não só em dominar conhecimentos, saberes, fazeres de determinado campo, mas também na sensibilidade em termos de atitudes e valores que levem em conta os saberes da experiência. Esta, contudo, precisa ser entendida a partir de uma ótica de reflexão sistemática na qual o foco está nas relações interpessoais, componente intrínseco ao processo de ensinar, aprender, formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente. Esta, contudo, precisa ser entendida a partir de uma ótica de reflexão sistemática na qual o foco está nas relações interpessoais, componente intrínseco ao processo de ensinar, aprender, formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente (ISAIA; BOLZAN, 2010, p. 16).

Diante da particularidade e subjetividade do termo professoralidade, nesta tese, utilizamos para a análise dos dados o conceito que profissionalidade docente, uma vez que os discursos singulares dos docentes entrevistados são permeados direta ou indiretamente pela Política Nacional de Educação, pelas matrizes curriculares e pelo processo de formação através da Pedagogia Universitária. Assim, entendemos que o contexto histórico, político e cultural regulam as práticas singulares dos professores universitários.

2.2.1. O ser professor, e a motivação para o desenvolvimento pessoal e profissional

O desenvolvimento profissional do ser professor inicia-se de modo informal ainda na infância, quando os alunos ao frequentarem o ambiente escolar e ao se socializarem com professores irão, através da aprendizagem por modelagem social de Bandura et. al. (2008), construir os primeiros significados sobre o ser professor. De acordo com Tardif (2012), podemos encontrar na literatura sobre o docente e suas práxis (CARTER; DOYLE, 1996; RAYMOND, 1998; WIDEEN, MAYER-SMITH; MOON, 1998) muito do que os professores sabem sobre o ensino, o ser professor. Sendo assim, entendemos que modo como ensinar tem origem na história de vida de cada professor e no processo de socialização enquanto alunos.

O professor é um ser social constituinte e constituído no seu meio, portanto, tanto a sociedade quanto a docência são unidades complexas. A prática docente é, por conseguinte, o resultado de todas as representações consolidadas na trajetória de vida, formação e profissionalização do professor e, por isso, influenciam e determinam suas decisões e ações em sala de aula. Os saberes, ao longo das experiências de vida social, pessoal e profissional, vão se transformando em estruturas de pensar e agir.

Tardif (2012) afirma que as crenças, representações e certezas sobre a profissão docente são construídas ainda quando os professores eram crianças em processo de socialização escolar. Mesmo com a sua inserção na formação inicial docente, o professor não consegue modificar facilmente estigmas e percepções que foram cristalizadas durante a história de sua vida. Todavia,

Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, além de fases e mudanças (TARDIF, 2012, p.70).

Tanto a carreira docente como qualquer carreira profissional integra um processo de socialização, no qual ocorre uma marcação e incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas da instituição e da equipe de trabalho (TARDIF, 2012). O indivíduo se adequa a regras, valores e normas do ambiente de trabalho e não o contrário, no entanto, os profissionais passam por diferentes estágios na sua carreira docente, entre os estágios: inicial, estabilidade, diversificação, “por em questão”, serenidade e distanciamento afetivo, conservadorismo e lamentações e o desinvestimento (HUBERMAN, 1995). Autores como Jesus; Santos (2004); Nóvoa, (2009) afirmam que a fase inicial é a mais conturbada, já que quando surgem os primeiros problemas, os profissionais tendem a querer solucioná-los de acordo com as suas experiências pré-profissionais, relacionadas a sua história de vida.

Apesar desse estudo apresentar os aspectos da profissionalidade docente, não podemos desprezar a importância e a influência da história de vida do professor para a formação da professoralidade do docente, que emerge da produção subjetiva de cada profissional. Nesse aspecto, de acordo com Josso (2010) a formação intelectual:

não era mais apenas a aquisição de uma cultura científica relativa a um conjunto de disciplinas e sua história, mas mais fundamentalmente a tomada de consciência de um conjunto de pontos de vista possíveis sobre si mesmo e seu meio a atenção voltada para os pressupostos constitutivos da epistemologia do aprendente, a integração consciente do processo consciencial às práticas, a capacidade de verbalização das experiências, o poder-comunicar com terceiros, a capacidade de identificação e de diferenciação com as teorizações e experimentações de outrem, a capacidade de atribuição de sentido às ações empreendidas (JOSSO, 2010, p. 31).

Diante da complexidade pontuada pela autora referente à formação intelectual do docente que também é composta pela professoralidade, ambos são plurais, mediacionais e interativos. Ao reconhecermos a interatividade como basilar para o processo formativo. Caracterizamos o desenvolvimento profissional como grupal, reflexivo, composto por pessoas com histórias de vidas diferentes que se implicam (SOARES; CUNHA, 2010). Desse modo, apresentamos uma compreensão acerca dos diferentes estágios da carreira profissional, levando em consideração as variáveis relativas à singularidade dos docentes.

Sendo assim, citamos alguns estudos (KAISER, 1982; HUBERMAN, 1995; JESUS; SANTOS, 2004; TARDIF, 2012) que enfatizam os diferentes estágios da docência e observam os impactos dos eventos da vida pessoal na vida profissional, contemplando a perspectiva holística do ser professor. No estudo realizado por Nóvoa (2009), sobre o desenvolvimento profissional de professores, um dos fatores que contribuem para que ocorra a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores é a atenção aos primeiros anos de exercício profissional. Além disso, de acordo com Jesus e Santos (2004), não podemos deixar de pontuar que o desenvolvimento da pessoa como professor pode ser definido a partir da sua motivação, ou pela falta dela, como impulsionador e determinante de seu fazer pedagógico.

Nessa perspectiva, Jesus e Santos (2004), ao parafrasearem Lévy-Leboyer (1974), apontam que as motivações e suas variáveis sempre sofrem modificações a partir do momento em que os indivíduos evoluem, e que um mesmo docente, passa por diferentes motivações ao longo de sua carreira. Jesus e Santos (2004) também afirmam que são muitos os professores da Educação básica que diminuem o seu envolvimento com a profissão no momento em que já têm muito tempo de vivência na profissão, momento em que acabam investindo menos na profissão. Sabemos que há etapas de maior motivação e de menor motivação comuns a todos os professores, por isso é relevante investigarmos como as motivações relacionam-se com os diferentes momentos da carreira dos professores universitários.

Para Huberman (1995), durante o primeiro estágio da carreira docente a motivação inicial poderá ficar comprometida, pois é nessa fase que acontecem os primeiros conflitos e frustrações em relação à realidade do exercício profissional. Quanto maiores forem as expectativas e a motivação inicial do profissional, maior serão os conflitos e as frustrações. Em relação à fase subsequente, a qual o autor denominou de estabilidade, o professor desenvolve o senso de pertencimento e de autonomia. De acordo com a teoria da Autodeterminação proposta por Deci e Ryan (2000, 2008), o senso de autonomia, de competência e pertencimento estão associados à motivação intrínseca, e que, por sua vez entendemos, também estão associadas à qualidade motivacional. Para Huertas (2001), a autonomia é o senso de autonomia pessoal em que o indivíduo é responsável pelas suas ações, iniciando-as e controlando-as. O senso de competência é a ideia que temos sobre nossa própria habilidade e, também, está relacionado ao reconhecimento do outro. Já o senso de pertencimento pode ser identificado quando o indivíduo sente que está vinculado e inserido em determinado meio sociocultural.

Para Huberman (1995), há ainda a fase denominada de diversificação, na qual os professores desenvolvem uma necessidade de manter a motivação inicial a fim de continuar projetando-se como professor aos 50 e 60 anos, sem sentimento de frustração. Huberman (1995) faz ainda alusão a Cooper (1982) nessa fase de diversidade. Ele mostra que o professor busca novos estímulos, novas ideias, procura se envolver com projetos relevantes, na busca de mobilizar o sentimento de eficácia e competência desenvolvido na etapa anterior. Ainda segundo Huberman (1995), a motivação nessa fase é representada pela ambição pessoal, uma procura por autoridade, responsabilidade e prestígio, consolidados ao assumirem cargos administrativos.

Há ainda a fase de reflexão, que o autor (HUBERMAN, 1995) denominou de “por em questão”. Ela acontece entre o 15º e o 25º ano de ensino, quando os principais questionamentos são: será que vale a pena continuar na carreira docente, ou é melhor vagar na incerteza de uma nova carreira? De modo geral, o autor destaca que esse tipo de questionamento é característico, primeiramente do gênero masculino, enquanto o gênero feminino demora um pouco mais para chegarem a essa etapa. Sendo assim, podemos observar influências relativas ao gênero.

Na fase da serenidade e do distanciamento afetivo, denominada por Huberman (1995), acontece um aumento no nível de confiança e de serenidade. Nela o professor já desenvolveu um domínio em relação à sala de aula, em contrapartida, ocorre uma redução dos investimentos

profissionais, da ambição e da motivação dos docentes. Os autores Jesus e Santos (2004) e Huberman (1995) pontuaram que o conservadorismo e as lamentações fazem parte da penúltima fase da carreira do professor, que ocorre por volta dos 25, 30 anos de profissão. De acordo com eles, nessa fase, os profissionais podem apresentar uma rigidez e algumas lamentações em relação ao comportamento dos alunos (indisciplina e desmotivação). Relatam atitude negativa em relação às práticas de ensino, lamentam a confusa política educacional e a falta de compromisso dos colegas mais jovens. Já a última fase, denominada por Huberman (1995) de desinvestimento, acontece de forma positiva. Aos poucos as pessoas vão se afastando do âmbito educacional, sem reclamar do investimento profissional que fizeram anteriormente e passam a voltar a atenção para suas necessidades pessoais.

No tocante à formação docente, um ponto bastante destacado na atualidade é a questão do professor reflexivo e a necessidade de se refletir sobre o saber-fazer e saber-ser, relacionados às práticas dos docentes (TARDIF, 2012). Todavia, um dos maiores desafios na formação profissional do docente reflexivo é o conceito de simetria invertida, através do qual “espera-se formar professores crítico-reflexivos através de atividades técnico-instrumentais” (KRAHE; WIELEWICKI, 2011, p. 124).

Nóvoa (2009) atribui a falta de coerência entre o discurso e a prática, como uma das maiores dificuldades relacionadas à profissão docente. Para ele, o discurso teórico, na maioria das vezes, é coerente e consensual, porém nas práxis profissionais dos docentes há uma divergência que destoa o discurso teórico da prática. Talvez, isso explique a segregação entre o grupo de profissionais pesquisadores que constroem os fundamentos teóricos dos que vivem as práticas profissionais. Conquanto, segundo Nóvoa (2009) deve haver uma fusão desses dois tipos de profissionais, sendo necessário levar a formação de professores para dentro da profissão a fim de aliar a prática à teoria, posto que, segundo Santos e Antunes (2013), o cerne das práxis pedagógicas de cada profissional está veiculado a sua experiência de vida, além dos saberes acadêmicos. Dessa forma, “a ação educativa é construída no dia a dia, pessoalmente, pelos saberes de cada educador” (SANTOS; ANTUNES, 2013, p. 298). A partir dessa citação, podemos inferir a importância da singularidade de cada profissional refletida na sua formação e na sua construção como pessoa.

Segundo Freire (1979) ser profissional é atributo do ser humano. Desse modo, “quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta a minha responsabilidade com os homens.” (FREIRE, 1979, p. 10). Entendemos, a partir dessa perspectiva, que o compromisso social implica no compromisso profissional e vice-versa, tornando a capacidade dialética de refletir e atuar de acordo com Freire (1979) condição *sine qua non* para que se possa assumir um ato comprometido. Assim,

Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolavelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta este ser não é capaz de compromisso (FREIRE, 1979, p. 07).

Além disso, Freire (1979) destaca que o verdadeiro compromisso é

[...] próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas ‘águas’ os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro. Ao experienciá-lo, num ato que necessariamente é corajoso, decidido e consciente, os homens já não se fazem neutros. A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso (FREIRE, 1979, p. 09).

Destarte, assumir um compromisso implica em sair da neutralidade frente às imposições sociais, sejam elas históricas e/ou culturais, assumindo uma postura ética, comprometida com a sua própria essência, de acordo com sua visão de mundo, não cabendo posturas covardes e indecisas, devendo haver coragem e consciência para vivenciar e assumir o compromisso ético, profissional e pessoal.

Apesar de, a todo o momento, o docente estar submetido aos condicionamentos da ideologia dominante, compreendemos que o professor comprometido através das atividades realizadas na sala de aula e na comunidade, em conjunto com os alunos, pode desenvolver uma educação libertadora que proporcione a iluminação das condições em que nos encontramos, na perspectiva de contribuir para a superação da condição atual (SHOR; FREIRE, 1986). Acreditamos que ao transformar o social, o docente automaticamente contribuirá para a melhoria dos outros aspectos relacionados à formação integral do ser.

2.3. A dialética motivacional e a teoria da autodeterminação

Nesse momento procuraremos entender a complexidade do fenômeno motivacional. Huertas e Ardura (2004) apresentam o desenvolvimento da gênese da motivação numa visão dialética e complexa na perspectiva sociocultural. Os autores abordaram a motivação como troca contínua do sujeito com o seu contexto social, com base na teoria do desenvolvimento humano de Valsiner (1987). Para este autor, o indivíduo é visto como agente atuante e construtor do meio social, ao mesmo tempo em que sofre interferência do meio em que vive. Assim, entender a motivação nesse viés, permite-nos analisar o contexto social interferindo nas decisões internas do indivíduo, na interpretação que faz da realidade social e das crenças, esses são os fatores que antecedem a ação do indivíduo.

Ao estudarmos os processos motivacionais não podemos deixar de pontuar sobre a dialética motivacional entre a motivação intrínseca e a motivação extrínseca. A motivação intrínseca tem como características a escolha livre, espontaneidade, curiosidade, sentimentos de prazer, realização e satisfação (SANTOS, 2011; HUERTAS, 2001; PINTRICH; SCHUNK, 2006). Já na motivação extrínseca, fica evidente a obtenção de metas ou resultados, regulação guiada por vontades externas. Algumas vezes, o indivíduo pode agir sob pressão, não tendo autonomia sobre as escolhas, o foco é o propósito final e não a tarefa que está sendo desenvolvida (SANTOS, 2011; HUERTAS, 2001; PINTRICH; SCHUNK, 2006).

Apesar da aparente presença da dualidade no processo motivacional, entendemos a motivação como:

[...] um processo que engloba motivos intrínsecos e extrínsecos de cada pessoa, motivos esses construídos nas inter-relações sociais, desde a mais tenra infância, e que acabam se efetivando na intrapessoalidade. Dessa forma, a cada nova situação vivenciada, novos motivos poderão ser construídos. Por isso, entender a motivação em cada pessoa é, antes de tudo, perceber e entender o ser humano com características e subjetividades próprias, é conceber o desenvolvimento e a aprendizagem como um processo que acontece ao longo da vida de cada um (SANTOS; STOBÄUS; MOSQUERA, 2007, p. 299).

Deste modo, os processos motivacionais são compreendidos como um complexo composto por elementos extrínsecos e intrínsecos, emocionais, cognitivos, sociais e culturais, os quais, através das interações sociais, mobilizam nos indivíduos motivos para o desenvolvimento

das ações comportamentais, ações essas que são singulares. Assim, entendemos que, em alguns momentos, são os fatores extrínsecos que irão conduzir as ações dos indivíduos. Em outros momentos, a motivação e os fatores intrínsecos irão regular as ações e os comportamentos do indivíduo. É importante percebermos que as motivações extrínsecas e intrínsecas estão conectadas e se autorregulam, apesar da aparente contradição e oposição (REEVE; DECI; RYAN, 2004).

Embora estejam conectadas as motivações intrínsecas e extrínsecas, sabemos que é muito tênue o limiar que existe entre elas. Para Huertas (2001), o limiar entre as motivações intrínseca e extrínseca diminui a partir do momento em que a internalização acontece. De acordo com os argumentos de Guimarães e Bzuneck (2008), baseado na perspectiva da teoria da autodeterminação desenvolvida por Deci e Ryan (1985), um dos fatores determinante para qualidade da motivação é a internalização das regulações externas, uma vez que:

[...] grande parte das atividades que realizamos são reguladas por razões extrínsecas e, mesmo assim, pode haver grande envolvimento e resultados semelhantes aos obtidos com atividades motivadas intrinsecamente. A qualidade da motivação dependeria do nível de internalização das regulações externas, sendo que, quanto maior o nível de autodeterminação do comportamento melhor a qualidade motivacional (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008, p. 103).

Segundo Guimarães, Bzuneck (2008), Vansteenkiste, Lens e Deci (2006), a qualidade motivacional depende da condição de internalização das relações externas, que se desenvolvem ao longo das relações sociais desde o início da vida dos sujeitos. A internalização é a “reconstrução interna para uma operação externa” (VYGOTSKY, 1989, p. 74) e impactará em diferentes tipos de motivação. No entanto, não é algo que acontece automaticamente, envolve a atribuição dos significados sociais e pessoais em meio a esse processo. Machado et. al. (2012) pontua que “O conceito de internalização refere-se ao processo proativo pelo qual as regulações externas, que são as práticas e as prescrições culturais, são transformadas em autorregulações, ou seja, tornam-se valores, crenças e compreensões pessoais” (p. 190).

Para Huertas (2001), os processos motivacionais profundos são os mais gerais, basilares, internalizados pelo sujeito. Essas motivações caracterizam nossas intenções nas atividades básicas, na estrutura social e cultural do ser humano. Ao interagir com o outro são internalizadas por cada indivíduo de modo singular. Por serem motivações básicas, são pouco perceptíveis, logo, são mais difíceis de serem identificadas, uma vez que se confundem com o *self* (si-mesmo)

do indivíduo. Seguindo essa tese, entendemos que quanto mais os professores tiverem internalizado a profissionalidade docente, melhor será a qualidade motivacional, pois essa motivação possuem elementos de ordem intrínseca.

O processo mais superficial da motivação ocorre quando o esquema de ações se refere a metas mais concretas, determinadas por ações externas a nós. São mais fáceis de serem identificadas, uma vez que é projetado como algo vinculado ao meio social e por isso há uma visão mais incisiva desse tipo de processo motivacional por parte do sujeito (HUERTAS, 2001). Dessa forma, metas relacionadas as ações extrínsecas, propostas pelo meio, são superficiais, de fácil identificação, logo são menos autodeterminados, o que incide sobre uma menor qualidade motivacional.

Por consequência, quanto mais os motivos são constituídos através das relações sociais e são internalizados desde o início da vida do professor, melhor é a qualidade da motivação, pois os motivos que são imbricados com o processo de construção de si mesmo tendem a diminuir a visibilidade sobre esses motivos, tornando-os mais difíceis de serem identificados pelo sujeito. Quanto mais externo esse motivo é ao sujeito, mais superficial e mais evidente ele se torna. Entretanto, é o motivo que regula extrinsecamente a motivação, por isso ser considerado com uma qualidade motivacional inferior, uma vez que são os elementos externos controladores das ações do sujeito. Além disso, o fato de os motivos extrínsecos serem os mais evidentes viabiliza ao sujeito identificá-los mais facilmente, prevalecendo esses motivos externos e superficiais (HUERTAS, 2001), produzindo uma motivação de ordem extrínseca com menor incidência de comportamentos autodeterminados.

Vale salientar, que nesta tese utilizamos os diferentes tipos de internalização dos aspectos motivacionais para compreender a qualidade motivacional. Além disso, utilizamos o *locus* da causalidade percebido (local de regulação dos comportamentos do sujeito, pode ser interno ou externo) a fim de identificarmos os aspectos autodeterminados em relação à profissionalidade docente. Assim, defendemos que para compreendermos a qualidade motivacional, é necessário entender os comportamentos autodeterminados, que de acordo com Deci e Ryan (2000) são determinantes do comportamento intrinsecamente motivado e satisfazem as necessidades psicológicas básicas de autonomia, pertencimento e competência. Logo, podemos inferir que esses são os comportamentos com maior qualidade motivacional.

De acordo com a teoria das necessidades psicológicas básicas, “professores que se sentem aceitos em seu ambiente de trabalho despertam prazer, interesse e possuem maior envolvimento profissional” (CERVEN; HENTSCHKE, 2012, p. 90). Professores que possuem a necessidade de pertencimento atendida, automaticamente gera uma maior autonomia em relação à docência, pois aumentam o interesse profissional e o envolvimento que configura a competência. Desse modo, podemos visualizar o quanto integradas estão às necessidades básicas e como interveem na profissionalidade docente.

Ao explanarmos sobre a autonomia dos docentes, é importante destacar que ela ocorre permeada por três tipos de experiências: *locus* da causalidade percebido, *volição* e *escolha* percebida (CERVEN; HENTSCHKE, 2012). De acordo com os autores, o *locus* da causalidade percebido possibilita ao indivíduo avaliar se é ele quem controla a sua vida ou se sua vida está sendo controlada por contingências externas. A *volição* é outra característica da necessidade de autonomia e ocorre através do engajamento, sentimento de vontade e liberdade de escolha para agir de determinada forma. A *escolha* percebida diz respeito à tomada de decisão, no entanto só será relacionada à autonomia, quando o indivíduo puder realizar suas próprias escolhas de atuação, podendo, inclusive, ser flexível.

A necessidade de competência trata da atuação no ambiente, alcançando resultados almejados. Reeve (2006) pontua que a competência reflete-se no desejo de receber *feedback* positivo e superar desafios que estejam ajustados as suas reais capacidades de competência de cada indivíduo, não sendo nem muito fáceis, nem muito difíceis. Sobre o *feedback* existe o modo positivo que irá satisfazer a necessidade de competência. Caso seja negativo, reduz a percepção de competência. Já a necessidade de pertencimento, de acordo com Deci e Ryan (2000), é o desejo de ser valorizado e pertencer a determinado grupo. Além disso, quando essa necessidade é atendida cria uma maior resistência ao estresse, melhores desempenhos, respostas emocionais assertivas (REEVE, 2006). Essas três necessidades psicológicas básicas são de extrema importância para a compreensão da qualidade motivacional dos docentes.

2.3.2. Qualidade Motivacional Docente

A área acadêmica nos contempla com inúmeros estudos acerca da motivação, a partir de diferentes matrizes epistemológicas, seja ela cognitiva, comportamental ou psicanalítica. Contudo, essa tese contemplou o estudo da motivação permeado pela teoria da autodeterminação. Vansteenkiste e Deci (2006) realizaram um estudo sobre a qualidade motivacional para aprendizagem em 04 grupos de estudantes na fase escolar e em universitários. Com base na teoria da Autodeterminação proposta por Ryan e Deci (2000), os autores compreendem que existem diferentes qualidades motivacionais que estão relacionadas aos tipos de motivação intrínseca e extrínseca. A primeira está relacionada a mais alta qualidade motivacional e possui pouca, ou nenhuma, influência do ambiente (o *locus* da causalidade é interno). Enquanto a segunda, depende dos diferentes tipos de regulação que interferem na autonomia e regulação da ação, quanto mais a regulação da ação for internalizada, melhor será a qualidade motivacional. Ambientes que dão apoio à autonomia, aumentam a motivação intrínseca, já os contextos controladores, diminuem a motivação autônoma e aumentam a motivação controlada (VANSTEENKISTE; DECI, 2006). À vista disso, o que irá distinguir a qualidade motivacional dos diferentes tipos de motivação extrínseca é o grau (*degree*) de autonomia ou autodeterminação que as pessoas podem desenvolver ao internalizar a regulação externa do comportamento.

De acordo com essa premissa, Vansteenkiste e Deci (2006) pontuaram que a regulação externa (*external regulation*) é o tipo de motivação extrínseca menos autônoma, pois o comportamento é todo motivado por contingências externas, como: punição, recompensas e as razões não internalizadas pela pessoa. A causalidade da ação é sempre orientada por uma força externa.

Gagné e Deci (2005) pontuaram, também, que a Teoria da Autodeterminação-TAD nos permite realizar a distinção entre motivação autônoma e motivação controlada, ambas opostas à desmotivação. Assim, para os autores, na motivação autônoma acontece uma identificação do sujeito com a atividade, permitindo uma sensação de prazer e bem-estar ao realizar determinada atividade. Logo, a motivação autônoma é intrínseca. Assim sendo, a motivação controlada pode ser constituída tanto por fatores intrínsecos, como por alguns tipos de fatores extrínsecos internalizados por meio de uma identificação com o significado do motivo extrínseco. Na motivação controlada prevalece a regulação externa sobre a ação do sujeito, regulação

introjetada. O sujeito sente que sua ação é controlada, ele sofre pressão para comportar-se, sentir, pensar de modo específico, diferente de como ele agiria se tivesse autonomia.

Ainda sim, não podemos desprezar as ações que são motivadas extrinsecamente e são parcialmente autônomas através da internalização. Apesar de possuírem padrões autônomos, são controladas extrinsecamente. No caso da regulação identificada, ocorre um enaltecimento dos valores e expectativas em que o sujeito é submetido, apresentando um caráter moderadamente autônomo. Contudo, há ainda a regulação integrada, na qual acontece uma coerência maior entre os valores, que são expectativas a que o sujeito é submetido, permitindo uma maior liberdade e vontade para que o sujeito execute as suas tarefas, já que é apresentada num contexto congruente com as metas pessoais e a própria identidade do sujeito (GAGNÉ; DECI, 2005).

A fim de visualizarmos melhor as explicações anteriormente apresentadas, segue abaixo a figura da taxonomia da motivação humana (RYAN; DECI, 2000, p. 61) que representa o *continuum* dos estilos regulatórios:

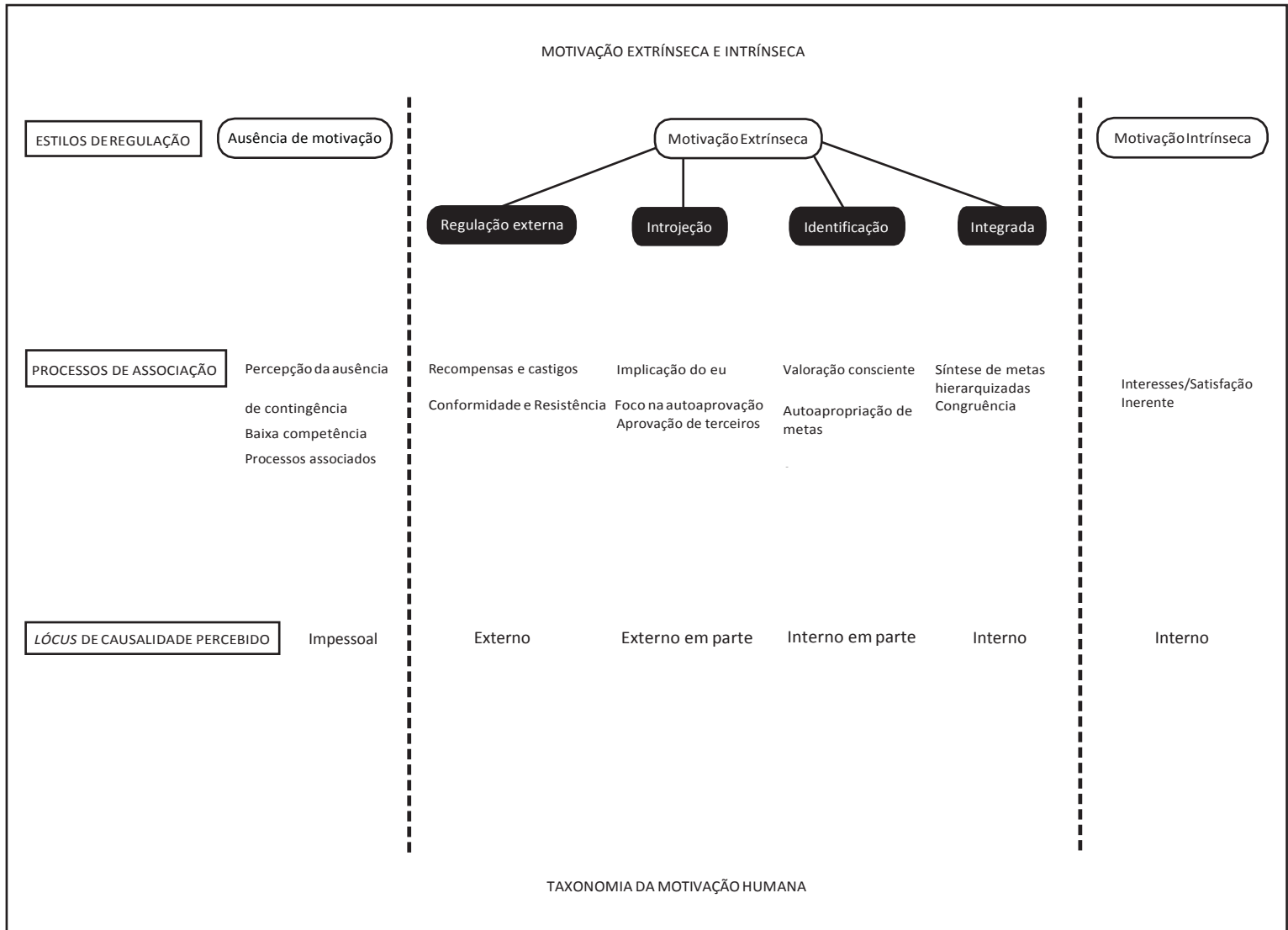


Figura 1: A Taxonomia da motivação humana (RYAN; DECI, 2000, p. 61).

Nesta figura podemos visualizar o *continuum* da teoria da autodeterminação, que compreende os diferentes tipos de motivação, a partir dos diferentes graus (*degrees*) de autonomia ou autodeterminação, além de considerar os diferentes *locus* de causalidade. É importante destacar que o *continuum* não é linear. Os diferentes tipos de motivação estão interligados e possuem uma relação dialética, um interfere no outro. Podemos citar como exemplo uma pessoa que inicia uma atividade desmotivada e depois de certo tempo há uma

internalização parcial e/ou total dos valores da atividade, modificando o tipo de motivação, melhorando a qualidade motivacional para a atividade (DECI; RYAN, 2001). A primeira parte da figura 1 (lado esquerdo) representa a desmotivação, enfatizando a falta de motivação e a ausência de regulação intencional. No centro da figura, concentra-se a motivação extrínseca (regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e regulação integrada). Já na última parte da figura 1 (lado direito), consta a motivação intrínseca (GAGNÉ; DECI, 2005, p. 336).

Sendo assim, a primeira parte da figura 1 apresenta a desmotivação que é um nível desprovido de motivação, intenção, há percepção de ausência contingências e autodeterminação, baixa competência e relevância para o sujeito, não há envolvimento nesse caso com o trabalho docente, logo não há qualidade motivacional; a segunda parte é representada pela motivação externa, tida como mais elementar e que possui pouca autonomia de motivação – nesta fase a ação do indivíduo é controlada de acordo com elementos do meio externo, há uma conformidade ou resistência, o *locus* da causalidade é externo, os comportamentos não são autodeterminados, configurando assim uma baixa qualidade motivacional.

A terceira, motivação extrínseca integrada, localiza-se no *continuum* entre a qualidade motivacional inferior e a segunda melhor qualidade motivacional de ordem extrínseca. Segundo Lens, Matos e Vansteenkiste (2008), o indivíduo desenvolve as suas ações com base em reconhecimento externo, produzido por pressões internas (culpas, ansiedade, busca por reconhecimento social), há uma implicação de ego (eu), o foco é na auto aprovação e na aprovação de terceiros, é em parte externa, os comportamentos são heterodeterminados; em seguida a regulação identificada, de acordo com Guimarães e Bzuneck (2008), é a mais autônoma das motivações anteriores, mas a realização da ação do indivíduo ainda é voltada para as consequências, benefícios e valores do meio externo, mesmo possuindo contribuições de elementos internos, no qual o sujeito também julga a razão como importante, há uma identificação com os motivos externos (LENS; MATOS; VANSTEENKISTE, 2008). Gerando uma boa qualidade motivacional, pois ocorreu a internalização parcial dos valores externos e envolve comportamentos autodeterminados, que também são regulados através do meio externo.

Além disso, a regulação externa possui como último tipo motivacional a regulação integrada. É considerada a motivação extrínseca que possui melhor qualidade, pois possui maior índice de autodeterminação e autonomia, apresentando-se de modo coerente com o autoconceito

da pessoa, posto que tem a percepção de regulação sobre a ação, mesmo a ação ainda sofrendo influência do meio externo, entretanto o *locus* da causalidade é interno. A última parte da figura 1 está representando a motivação intrínseca. O *locus* da causalidade é percebido internamente pelo indivíduo. A ação é controlada pelo interesse intrínseco, há engajamento, é intencional, gera prazer e satisfação, coincidentes com a motivação autônoma. Logo, com a autodeterminação, quanto maior a autonomia e a autodeterminação nas ações do sujeito, melhor a qualidade motivacional, caracterizando a motivação intrínseca. Além disso, o sujeito possui o senso de autonomia, competência e pertencimento, gerando o comportamento Autodeterminado.

Mediante o exposto, analisamos os dados da pesquisa empírica sobre os aspectos da qualidade motivacional docente a partir da teoria da Autodeterminação proposta por Deci e Ryan (1985). Contudo, não podemos esquecer que o limiar entre os motivos extrínsecos e intrínsecos diminuem a partir do momento em que a internalização acontece. Sendo assim, os conceitos de internalização que foi apresentado anteriormente é de extrema importância para a compreensão da relação entre a qualidade motivacional e a profissionalidade docente nessa tese.

2.3.3. Motivação: meio ou fim na profissão docente?

Anteriormente abordamos algumas concepções teóricas sobre motivação. Porém, entre as inúmeras concepções existentes sobre o tema, entendemos a motivação como algo bastante complexo, uma vez que é tecida em meio a diversas variáveis. Além disso, compartilhamos da ideia de Huertas (2001), “motivação humana deve ser entendida como um processo de ativação e orientação da ação” (HUERTAS, 2001, p.54).

De acordo com as autoras Santos, Antunes e Bernardi (2008), a motivação origina os motivos que precedem uma meta. Conceituam, ainda, os motivos como agrupamento de metas e desejos próprios de determinadas atividades sociais. As metas podem se caracterizar como “afetivas, cognitivas, de relações pessoais, de organização subjetiva e relacionada à própria tarefa à qual se destinam” (p. 50). Compreendemos que as metas nos proporcionam visualizar quais as motivações estão presentes em determinado contexto, se essas motivações possuem regulação de ordem interna ou externa. Além disso, julgamo-las extremamente importante para as análises da qualidade motivacional em relação à profissionalidade docente.

Assim, defendemos que o indivíduo estará agindo em prol de uma meta, mas nem sempre as metas ou objetivos finais são explícitos. Algumas vezes a meta pode estar implícita. Maslow (1991) foi o precursor da discussão das motivações como sendo meio ou fins, o autor entende que o objetivo final ou meta são as reais motivações dos indivíduos, todavia em alguns momentos o objetivo final pode ser confundido com os meios.

Evoluindo a discussão iniciada no parágrafo anterior e relacionando-a com as ideias de teóricos contemporâneos, compartilhamos das ideias de Pintrich e Schunk (2006), Huertas (2001) e Deci e Ryan (2000) que entendem a motivação intrínseca como sendo resultado de um comportamento motivado pela ação em si, ou pela satisfação do prazer de realizá-la. Sendo assim, podemos considerar as motivações intrínsecas como sendo os fins, as reais motivações. Nessa perspectiva, a motivação extrínseca é considerada como meios.

Além disso, Huertas (2001) destaca que os processos motivacionais se desenvolvem quando o indivíduo consegue identificar os motivos e significados que justifiquem as suas ações. Dessa forma, destacamos nesta tese o quanto é relevante entender as causas e os motivos responsáveis em fazer com que os docentes busquem atingir seus objetivos. Entretanto, ao entendermos a complexidade dos processos motivacionais, não podemos compreendê-los de modo linear. Devemos levar em consideração as mesmas causas e os motivos que fazem com que os indivíduos persigam seus objetivos, podendo, também, gerar tensão na obtenção das metas.

3. MÉTODO

Ao pesquisarmos sobre a temática (qualidade motivacional relacionada à profissionalidade docente), podemos observar a particularidade do tema e sua complexidade. Por isso, optamos por uma pesquisa exploratória, com delineamento transversal, de cunho qualitativo, descritiva das entrevistas semiestruturadas que serão analisadas à luz da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007).

Para esse estudo, utilizamos entrevistas semiestruturadas com a finalidade de identificarmos a qualidade motivacional da profissionalidade docente a partir da saturação de entrevistas com 12 participantes que foram selecionados a partir de uma amostra por conveniência, sendo professores das três áreas do conhecimento (3 das ciências biológicas e da saúde; 3 da exatas; 6 das ciências humanas e sociais). Além disso, após a escolha dos participantes, foi solicitado no início da entrevista que os professores se auto avaliassem em relação a sua motivação para a docência. Esse tipo de avaliação é intitulada de *autoinformes* (HUERTAS, 2001; PINTRICH; SCHUNK, 2006). Essa técnica de avaliação da motivação pode ser aplicada através de entrevistas, questionários, recordatórios ou testes projetivos. Em nossa pesquisa utilizamos como instrumento a entrevista semiestruturada. Solicitamos que o entrevistado apresentasse por meio do discurso o quanto ele se considera motivado na docência. Do ponto de vista psicológico, esse método é válido, pois a motivação é um fenômeno subjetivo, singular e qualitativo (LENS; MATOS; VANSTEENKISTE, 2008).

Na entrevista semiestruturada, o pesquisador direciona as perguntas, limitando as respostas às questões (FLICK, 2009; JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008). Nesse estudo, a pesquisador apenas enunciou os temas previstos no roteiro semiestruturado que direcionaram a entrevista dos participantes. Os temas previamente selecionados foram: auto avaliação na motivação para a docência; o início da profissão e o conceito de formação docente; as motivações do início da profissão; a história de vida e como se tornou professor; o ser docente na atualidade; perspectivas e motivações da profissão. Os discursos que emergiram das entrevistas foram submetidos à transcrição. Após a realização das transcrições, foram encaminhados para que os docentes participantes pudessem avaliar se iriam retirar algum trecho das entrevistas. Depois do recebimento da autorização de todos os entrevistados, realizamos várias leituras do *corpus* que

passou por um processo de interpretação da análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007).

Diante do exposto, vemos Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007) a partir do viés de um conjunto variado de metodologias que incluem desde a Análise Discursiva até a Análise de Conteúdo. Escolhemos utilizá-la por ser uma metodologia de análise diferenciada, composta por diferentes teorias metodológicas. Antes de apresentá-la, faremos um breve preâmbulo sobre a Análise Discursiva (SPINK, 1999) e a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2004).

Assim, entendemos o quanto são diversificadas e o quanto se diferenciam essas duas análises. No entanto, escolhemos uma metodologia de análise dos dados que utiliza recursos dessas e de outras metodologias. Escolhemos o método desenvolvido por Moraes e Galiuzzi (2007), em razão de o método nos proporcionar o uso da criatividade ao analisar e ao escrever um novo texto a partir do discurso singular de cada entrevistado, sem deixar de analisar as questões latentes que subsidiaram e que estavam por trás dos discursos, levando-se em consideração os significados ideológicos sociais.

Sendo assim, após fundamentar e justificar o método utilizado, apresentamos os recursos humanos e materiais que viabilizaram a execução da pesquisa.

3.1. Participantes

Como fora informado anteriormente os doze participantes foram escolhidos através de uma amostra por conveniência. A escolha do quantitativo de participantes foi realizada com base em Minayo (2014). A autora afirma que a amostra da pesquisa qualitativa deve seguir o critério de saturação. Este possibilita ao pesquisador prever aproximadamente um montante de entrevistas a serem realizadas. À medida que for adquirindo as informações necessárias e potencialmente suficientes para responder aos objetivos estabelecidos, este montante poderá ser acrescido ou reduzido.

A amostragem por saturação visa validar a amostra da pesquisa qualitativa, no entanto, de acordo com Fontanella, Rica e Turato (2008), esse procedimento não deve ser realizado de modo aleatório e subjetivo. Deve ser pautado na análise crítica dos dados, mesmo que já tenha atingido um padrão repetitivo de discursos. O padrão de repetição incide sobre a fidedignidade dos dados, valendo-se de uma amostra representativa sobre a ideologia que perpassa o grupo

entrevistado e o fenômeno estudado. Porém, de acordo com a teoria da complexidade proposta por Morin (2005), entendemos que, além das recorrentes incidências entre os aspectos motivacionais da profissionalidade docente, se faz necessário destacar também as controvérsias e contradições, tanto nos discursos do mesmo entrevistado, como o confrontar com o discurso dos pares.

Assim, selecionamos doze (12) docentes através da amostra por conveniência, sendo: 3 da área das ciências biológicas e da área da saúde, 3 da exatas e 6 da ciências humanas e sociais. Além disso, levamos em consideração a disponibilidade dos docentes para participarem da pesquisa. Não houve restrições de idade, estado civil, tempo de atuação profissional, sexo, embora estes dados fossem importantes para as análises dos resultados. A fim de preservarmos as identidades dos docentes, enumeramos o *corpus*¹ da entrevista de 1 a 12, cada numeração correspondem aos discursos dos respectivos participantes, sendo codificados.

É importante destacar que a média de idade e de tempo de atuação na docência das professoras participantes foi de 56,16 e 19,5 anos respectivamente, enquanto que a média de idade e atuação na docência dos professores participantes foi de 40,66 e 10,66 anos.

¹ Segundo Bardin (2004) o *corpus* representa os dados da pesquisa que serão analisados, de modo geral, esse corpus é constituído por um texto, porém também pode ser composto por produções imagéticas e outras expressões linguísticas.

TABELA 1: Características dos sujeitos participantes.

PARTICIPANTE	SEXO	TITULAÇÃO MÁXIMA	ÁREA DE ATUAÇÃO	TEMPO DE DOCÊNCIA
1	M	Mestre	Saúde/ Biológicas	3 anos
2	F	Mestre	Humanas/ Social	19 anos
3	M	Doutor	Humanas/ Social	15 anos
4	F	Especialista	Humanas/ Social	15 anos
5	F	Mestre	Humanas/ Social	20 anos
6	F	Pós-Doutora	Saúde/ Biológicas	25 anos
7	F	Mestre	Saúde/ Biológicas	10 anos
8	M	Mestre	Humanas/ Social	10 anos
9	F	Mestre	Humanas/ Social	28 anos
10	M	Mestre	Exatas	10 anos
11	M	Mestre	Exatas	15 anos
12	M	Especialista	Exatas	11 anos

3.2. Riscos

Entendemos que os participantes poderiam desencadear processos psicológicos/afetivos durante a pesquisa. Entendemos, também, que poderia ocorrer uma exposição do docente perante o pesquisador, dessa forma remeteria a conflitos intrapsíquicos podendo ser desencadeados durante as entrevistas. Esses possíveis riscos mínimos foram devidamente informados aos participantes através do termo de livre esclarecimento (ANEXO-I). É importante ressaltar que além dos riscos descritos anteriormente, qualquer risco não descrito, não previsível, porém

ocorrido em decorrência da pesquisa, é de inteira responsabilidade da pesquisadora. Mesmo assim, não houve queixas por parte dos entrevistados, nem ocorreram possíveis danos.

3.3. Benefícios

Entendemos que o ato de falar sobre as motivações pessoais e profissionais durante as entrevistas semiestruturadas, possibilitou aos entrevistados a organização dos significados sobre pessoa e profissional, facilitando a compreensão do autoconhecimento, da profissionalidade docente. Outrossim, os participantes receberam em todas as ocasiões, respostas a todas as perguntas realizadas e esclarecimentos sobre as dúvidas quanto aos assuntos relacionados à pesquisa. A pesquisadora também assumiu o compromisso de proporcionar informações atualizadas obtidas durante a realização do estudo. Destacamos, ainda, a liberdade que os voluntários tiveram de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, não acarretando dano algum ao voluntário. Os participantes também tiveram o direito à privacidade. A identidade (nomes e sobrenomes) do participante não foi divulgada e os voluntários assinaram o termo de consentimento para que os resultados obtidos pudessem ser apresentados em congressos e publicações. Não houve danos previsíveis decorrentes da pesquisa, mesmo assim, fica prevista indenização, caso se faça necessário.

3.4. Instrumentos e recursos

Utilizamos como instrumentos de coleta de dados o questionário sóciodemográfico simplificado (APÊNDICE-I) e a entrevista semiestruturada (roteiro de entrevista- APÊNDICE II). Além disso, foram utilizados como recursos gravadores digitais, pen drives, cds, folhas de papel branco, netbook, programa de áudio e multimídia, fones de ouvido.

3.4.1. Questionário sóciodemográfico simplificado

Antes de iniciarmos as entrevistas semiestruturadas, solicitamos aos participantes que respondessem ao questionário sóciodemográfico, o qual definia o perfil dos sujeitos. O questionário foi composto pelos dados pessoais dos professores entrevistados, os dados

consistiam em: idade, sexo, tempo de atuação na docência, estado civil, se possuía filhos e titulação máxima. Todos os participantes preencheram o questionário sócio-demográfico.

3.4.2. Entrevistas semiestruturadas

A entrevista foi um dos instrumentos metodológicos utilizados na presente pesquisa. A entrevista é compreendida como uma ação prática discursiva, na qual são produzidos sentidos sobre a realidade do participante (SPINK, 1999). Entretanto, os sentidos não estão na linguagem, de acordo com a autora, ao relacionarmos essa prática com produção de sentido, afirma-se que os sentidos não estão na linguagem, mas no discurso que utiliza a linguagem como ferramenta para se pensar e falar sobre a realidade.

Manzini (2012) pontua sobre as diferenças entre as entrevistas estruturadas e as entrevistas semiestruturadas. De acordo com o autor a entrevista estruturada é composta por um roteiro prévio e as perguntas são fechadas. Não há flexibilidade quanto a ordem em que são apresentadas as perguntas, inevitavelmente o pesquisador deve seguir a ordem do roteiro pré-estabelecido, sem ser permitida qualquer tipo de alteração. Esse tipo de entrevista é utilizado em um grande número populacional, em pesquisas de cunho quantitativo, e faz uso das análises estatísticas para a compreensão do fenômeno. Além disso, cabe ao pesquisador ter um domínio acerca do tema estudado para compor com precisão a elaboração das alternativas de respostas no roteiro estruturado com respostas fechadas.

Em relação a entrevista semiestruturada Manzini (2012) destaca que tem como característica a elaboração de um roteiro formado por questões abertas e que devem ser aplicados a grupos de uma população específica, como cita os exemplos: grupo de alunos; grupo de professores, ou um grupo que represente determinada profissão. O autor enfatiza sobre a flexibilidade que pode ocorrer durante a sequência da apresentação das perguntas, caso o pesquisador julgue necessário poderá complementar acrescentando outras perguntas a fim de adquirir uma melhor compreensão do fenômeno estudado. É utilizada em pesquisas de cunho qualitativo e misto.

3.5. Ambiente da construção de dados

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas nos locais de trabalho dos professores ou nos lugares de maior conveniência para eles, como: na casa dos entrevistados ou na casa da pesquisadora.

3.5.1 Local

Escolhemos realizar a presente pesquisa com os docentes de uma Universidade privada do nordeste brasileiro, uma vez que a instituição, na época, era local de trabalho da pesquisadora, e, dessa forma, favoreceu a construção da tessitura pessoal e profissional, a partir da observação constante do processo motivacional de professores de diversas áreas.

3.6. Procedimento de construção dos dados

Inicialmente convidamos alguns professores de uma instituição privada para participarem da pesquisa, o que configurou uma amostra por conveniência. Antes de realizarmos a entrevista, aplicamos um questionário sóciodemográfico (APÊNDICE-I), no qual os participantes disponibilizaram voluntariamente as suas informações pessoais, como: idade, tempo de profissão, sexo, se tem relacionamento estável, filhos, área de atuação. Esses dados foram associados aos dados referentes a qualidade motivacional da profissionalidade docente que emergiram durante a entrevista, a fim de verificar se tais variáveis (sexo, idade, tempo na profissão) interferem na qualidade motivacional da profissionalidade docente.

Após preencherem o questionário sóciodemográfico foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais sobre a história pregressa à docência, formação docente e motivação profissional. Assim, todas as entrevistas semiestruturadas tiveram as mesmas temáticas: auto avaliação sobre a motivação para a docência, o início da profissão e o conceito de formação docente, as motivações do início da profissão, a história de vida e como se tornou professor, o ser docente na atualidade, perspectivas e motivações em relação a profissão. As entrevistas serão de no mínimo 30 minutos e no máximo 60 minutos, com a quantidade de uma entrevista por participante.

Durante o processo de investigação, e os posteriores produtos contendo os resultados da presente pesquisa, usamos nomes fictícios para os participantes a fim de garantir o sigilo e a sua privacidade. Para a análise dos dados utilizamos a numeração dos participantes de 1 a 12.

3.7. Análise dos dados

A Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007) é um conjunto amplamente variado de metodologias que incluem desde a Análise Discursiva até a Análise de Conteúdo. Escolhemos utilizá-la por ser uma metodologia de análise diferenciada, por ser composta de diferentes teorias metodológicas. Antes de apresentá-la, apresentaremos um breve preâmbulo sobre a Análise Discursiva (SPINK, 1999) e a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2004).

Entendemos a Análise do Discurso uma linguagem não neutra. Ao expressar reflexões, opiniões e vivências, o entrevistado sofre influência da realidade social, política e histórica que o cerca. Algumas vezes, o discurso é tomado de modo errôneo como propriedade individual, todavia esse discurso é perpassado pela ideologia vigente em um dado tempo e lugar (VYGOTSKY, 1989). Nessa perspectiva, o discurso transcende o que foi dito, trazendo consigo sentidos pré-estabelecidos que traduzem leituras coletivas sobre fenômenos sociais, exigindo um entendimento sobre a construção social dos conceitos apresentados pelo entrevistado (SPINK, 1999). Aplicando a Análise Textual Discursiva proposta por Moraes e Galiazzi (2007), não podemos desprezar esses aspectos.

No que concerne à Análise de Conteúdo de Bardin (2004), caracteriza-se como um conjunto de técnicas de análise de diversas expressões que visam, através de procedimentos sistemáticos e objetivos, descrever o conteúdo das mensagens, identificando indicadores, sejam eles quantitativos ou não, que permitam o uso da dedução de conhecimentos inferidos em relação a condições de construção e de afetação destas mensagens.

Assim, entendemos o quanto são diversificadas e o quanto se diferenciam essas duas análises. No entanto, escolhemos uma metodologia de análise dos dados que utiliza tanto a estrutura de análise de conteúdo, quanto o viés interpretativo da Análise de Discurso. Destacamos, ainda, que os dados apresentados nesta pesquisa são construídos na perspectiva êmica, na qual os dados não estão prontos, eles são construídos na interação pesquisador-entrevistado.

O método desenvolvido por Moraes e Galiuzzi (2007) nos proporcionou o uso da criatividade ao analisar e ao escrever um novo texto a partir do discurso singular de cada entrevistado, sem deixar de analisar as questões latentes que subsidiaram e estavam por trás dos discursos, considerando os significados ideológicos sociais.

Esse método possui um posicionamento fenomenológico, o qual os fenômenos se manifestaram de forma livre, sem que seja imposto direcionamento (MORAES; GALIAZZI, 2007), possibilitando uma leitura dos dados verossímil e dialética. Todavia, destacamos que utilizamos o uso do método intuitivo com categorias estabelecidas, posteriormente, que emergiram dos dados.

O método consistiu em, após realizarmos as entrevistas semiestruturadas com os docentes e transcrevemos todos os dados, construímos o que Bardin (2004) intitulou de “*corpus*”. Realizaremos várias leituras do *corpus* referente à entrevista de cada um dos participantes. Esse *corpus* passou por um processo de fragmentação e de unitarização. Durante a fragmentação, ocorreu uma desorganização de toda a produção textual, somente após essa desorganização os dados passaram por um processo de auto organização, passo compreendido pelos autores como o movimento para o caos. Foi fundamental iniciarmos o processo separando as ideias principais do *corpus* em unidades de sentidos, reescritas, favorecendo, assim, o estabelecimento de relações que conceberam palavras-chave originando as categorias e subcategorias emergentes. Esse movimento de fragmentar e organizar as ideias possibilitou a imersão no texto.

Em seguida ocorreu o processo de imersão nos resultados. Nessa etapa, realizamos a unitarização². Neste contexto, a pesquisadora passou por uma impregnação³ do texto. Nos procedimentos de imersão e impregnação, para que ocorresse um aprofundamento da leitura e da análise dos dados, foi necessária uma desorganização na estrutura do *corpus*. Para os autores Moraes e Galiuzzi (2007) “é preciso desestabilizar a ordem estabelecida, desorganizando o

² Para Moraes e Galiuzzi (2007) unitarizar é desmembrar o texto em unidades de sentido ou significado. Porém não podemos perder a visão do todo. A globalidade deve permanecer como um pano de fundo. Uma estratégia que pode ser feita para não perder a totalidade dos dados é codificar enumerando todo o *corpus* e as categorias. A nosso ver seria uma atividade de organizar o “caos” na tentativa de não se perder na fragmentação textual.

³ “A impregnação persistente nas informações dos documentos do “*corpus*” passa por um processo de desorganização e desconstrução, antes que se possa atingir novas compreensões” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 81).

conhecimento existente” (p.81). Essa complexidade permitiu um novo tipo de relação entre os elementos unitários constituindo uma nova ordem, representando novas compreensões acerca do fenômeno estudado. Para isso foi necessário a intuição da pesquisadora para desprender-se de teorias já existentes, estabelecendo-se a capacidade criativa do processo de análise.

Após categorização dos dados, a pesquisadora produziu argumentos centralizadores ou teses parciais para cada uma das categorias. Esses argumentos proporcionaram a validação da tese principal e maior coerência e consistência na produção do metatexto final.

Para a análise textual discursiva é extremamente valoroso a emergência do novo, um processo auto organizado e intuitivo que envolveu percepções, interpretações e análise do conteúdo implícito. A subjetividade se fez presente na construção do novo, havendo uma necessidade de sua validação, através dos sujeitos participantes, literatura acadêmica existente sobre o tema e análises do pesquisador. A triangulação dos dados foi uma possibilidade de validação, pois a pesquisadora pontuou as interpretações acerca da percepção do entrevistado à luz das teorias. Contudo, essa triangulação não necessariamente produziu a emersão do novo. O novo se estabeleceu no limiar antagônico, em meio a distanciamentos e aproximações de: teorias, percepções, sensações, interpretações.

Ademais, a análise textual discursiva favorece o espaço para que o leitor, em contato com os trechos dos discursos dos entrevistados, possa realizar as suas próprias análises sobre os discursos apresentados.

A etapa subsequente consistiu em comunicar as compreensões emergentes, produzindo novas compreensões e sentidos que foram expressos através da linguagem escrita de modo complexo e aprofundado. É importante pontuar que os nossos recortes e percepções puderam gerar uma nova compreensão acerca dos sentidos apresentados pelos participantes. O objetivo dessa fase foi construir um metatexto a partir de categorias e subcategorias que tem como matriz as ideias principais do texto reformuladas, fragmentadas e relacionadas com outros discursos, além do acréscimo das nossas pontuações com embasamento na literatura sobre o fenômeno estudado.

4. QUALIDADE MOTIVACIONAL E PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Durante a revisão bibliográfica sobre o tema motivação no contexto educacional, ficou evidente o quanto a motivação do aluno é uma temática recorrente em diversas pesquisas (PINTRICH; SCHUNK, 2006; ARIAS, 2004; RYAN; DECI, 2000; VANSTEENKISTE; DECI, 2006), principalmente na Educação Básica. Assim sendo, compreendemos a motivação como multifacetada, dependente de inúmeras e complexas interfaces com a cultura, com o contexto e com os aspectos individuais para sua efetivação (DECI; RYAN, 2000). Logo, cada aluno e cada professor terão aspectos coletivos e/ou singulares que contribuirão para a construção das suas motivações pessoais. Nesta tese, abordamos a construção dos aspectos da qualidade motivacional em relação à profissionalidade docente.

Partindo dessa premissa, apresentaremos os resultados da pesquisa empírica realizada com os professores de uma universidade privada. Analisamos os discursos à luz da compreensão que motivação não é produto, por isso não pode ser avaliada diretamente, já que possui caráter subjetivo, composto pela singularidade de cada participante. No entanto, pode ser analisada como um processo com características que devem ser inferidas como: a persistência, a escolha efetivada entre diferentes tarefas, o esforço e a vontade de continuar executando determinada atividade (PINTRICH; SCHUNK, 2006). Escolhemos analisar os dados a partir da perspectiva da complexidade (MORIN, 2005), em que diferentes partes do todo sofrem interferências constantes do meio. Sendo assim, entendemos que cada modificação que ocorre no meio interfere diretamente nos resultados. Além disso, há um emaranhado de ideologias, contexto histórico, cultural e político que perpassam os dados, produzindo a tessitura dos resultados apresentados a seguir.

A fim de viabilizar a análise e a compreensão da qualidade motivacional relacionada a profissionalidade docente, foram construídos através dos dados coletados desesseis aspectos motivacionais relacionados à profissionalidade docente, que foram organizados no quadro abaixo e agrupados em quatro categorias denominadas: aspectos pessoais; relacionamentos interpessoais; princípios da profissionalidade e condições de trabalho. Além disso, através dos aspectos

motivacionais, pudemos analisar a configuração do processo e da qualidade motivacional dos entrevistados docentes, a tensão e oscilação constante entre aspectos motivadores e desmotivadores da profissão.

Quadro 01: Aspectos motivacionais e a profissionalidade docente

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
ASPECTOS PESSOAIS	<ul style="list-style-type: none"> • PERSISTÊNCIA NA PROFISSÃO • VAIDADE DO PROFESSOR COMO PROTAGONISTA • PAIXÃO/AMOR POR ENSINAR • INVESTIMENTO DE ENERGIA/GÁS • RESPEITO • CURIOSIDADE- ENFRENTAR DESAFIOS
RELACIONAMENTOS INTERPESSOAIS	<ul style="list-style-type: none"> • RELAÇÃO COM ESTUDANTES (Interação com o aluno em sala de aula, alunos hostis, professor-motivador) • RELAÇÃO COM COLEGAS (Competição acirrada, acolhimento, compartilhamento de experiências) • RELAÇÃO COM GESTORES (<i>Feedback</i>, gestor controlador, desvalorização docente)
PRINCIPIOS DA PROFISSIONALIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • COMPROMISSO SOCIAL • FORMAÇÃO DE PESSOAS • DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL (Pesquisa, reciclagem, Formação continuada)
CONDIÇÕES DE TRABALHO	<ul style="list-style-type: none"> • REMUNERAÇÃO • OSCILAÇÃO DE CARGA HORÁRIA • SALAS SUPERLOTADAS • PERDA DA VOZ, LIMITAÇÃO FÍSICA

A fim de proporcionar uma melhor visualização dos dados, em relação aos aspectos motivacionais, como se organiza a qualidade motivacional referente a profissionalidade docente, construímos um mapa mental de acordo com os aspectos motivacionais que emergiram durante a coleta dos dados.

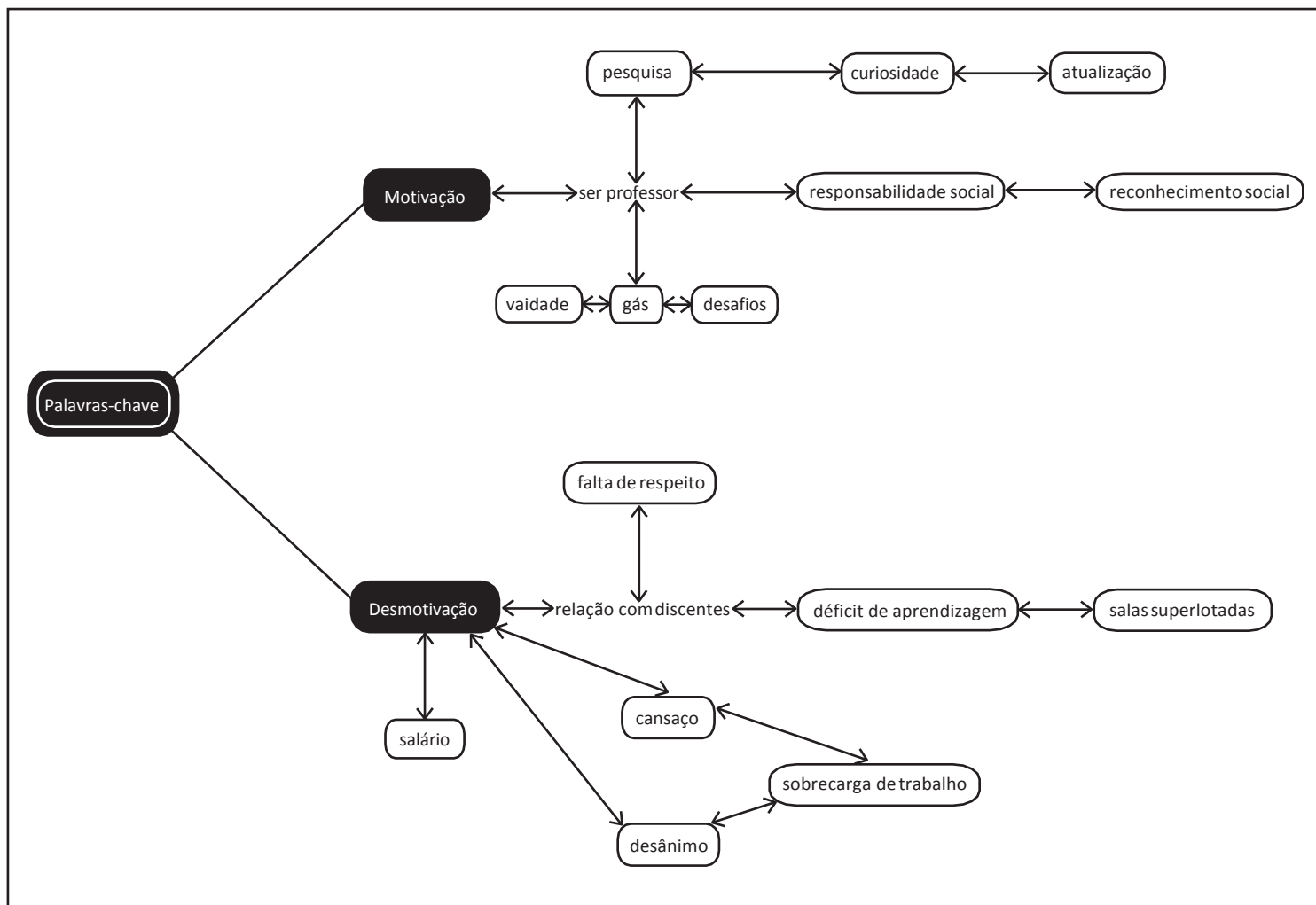


Figura 01: Mapa mental sobre os aspectos motivacionais docente Fonte: Autor (2016)

Didaticamente categorizamos os aspectos motivacionais a partir das palavras-chave motivação e desmotivação. É importante destacar que esses processos referentes a motivação e desmotivação não são considerados processos opostos, no entanto, ao analisarmos os discursos dos participantes, pudemos relacionar que alguns aspectos contribuem para uma melhor qualidade motivacional, uma vez que possuem comportamentos autodeterminados, que no quadro a seguir está representado pela palavra motivação. Enquanto que a palavra desmotivação está relacionada aos aspectos que impactam na redução da qualidade motivacional docente e pois diminuem os comportamentos autodeterminados dos professores. Todavia esse processo motivacional, não ocorrer de modo linear, nem tampouco é estático, ele é dialético e a todo

momento é impactado e modificado permeado pelas relações interpessoais, condições de trabalho e os aspectos pessoais e os princípios da profissionalidade docente.

4.1 Categoria 01: Aspectos pessoais

A categoria 01 é composta pelos vários aspectos motivacionais pessoais que emergiram durante a pesquisa, são eles: a persistência na profissão, paixão por ensinar, vaidade professor-protagonista, curiosidade, investimento de energia (gás). Destacamos as subcategorias que estão relacionadas aos mais altos níveis de qualidade motivacional, à motivação intrínseca e às necessidades psicológicas básicas de autonomia, pertencimento e competência. Optamos por destacar, nesta categoria, apenas aspectos motivacionais intrínsecos, pois, inevitavelmente, os mesmos estão associados aos aspectos pessoais. De acordo com Pintrich e Schunk (2006), a motivação intrínseca é nata do ser humano, inicia-se ainda na infância, não sendo diferenciada de competência e autodeterminação.

4.1.1 Persistência na profissão

Ao iniciarmos com a apresentação desta subcategoria, podemos observar nos discursos a seguir os sentimentos de ambiguidade e ambivalência que prevalecem na profissionalidade docente. Mesmo ocorrendo algumas situações que são consideradas negativas, os entrevistados optaram por continuar na profissão e não se imaginam fazendo outra coisa a não ser ministrar aulas: *“ensinar é um vício, né? Pra mim é um vício, eu comecei e aí eu não me vejo mais fora da docência, embora eu esteja muito desanimado, mas eu não... eu não me vejo fora da docência de maneira nenhuma”*(professor 10). Neste trecho, podemos visualizar que há uma tensão entre desânimo e permanecer na profissão, no entanto o que prevalece é a persistência na docência. Além disso, ao comparar a profissão ao vício, permeia uma ideia sobre dependência em relação ao trabalho, que também apareceu em outros discursos. No trecho a seguir, percebemos uma dependência financeira da participante em relação à docência, tudo o que se tem, conseguiu através da profissão, e, por isso, persiste há mais de trinta anos na profissão (28 anos no Ensino Superior). No entanto vale ressaltar que essa dependência financeira em relação à docência é significativa nos profissionais licenciados, que se formaram para atuar como docentes. Enquanto que essa “dependência financeira em relação a docência” não foi identificada nos discursos dos

professores que são bacharéis e possuem outras fontes de renda além da docência, para esses profissionais os recursos financeiros oriundos da atividade docente, emergiram em alguns discursos como uma complementação da remuneração.

“eu nunca me desmotivei, eu já me aposentei com 34 anos de serviço devido ao magistério municipal, já me aposentei do magistério estadual também, mas assim nunca me sentir desmotivada a continuar na carreira docente. Pra mim sempre foi a minha praia, eu gosto da carreira docente, tudo que eu tenho hoje, que sou, DEVO é... a minha profissão, tenho muito orgulho dela, e me sinto assim, no geral, motivada. [...] bom, eu me considero uma pessoa muito motivada, sempre gostei muito de sala de aula e adoro ensinar, sempre tô muito motivada. Mas há situações e ocasiões em que você fica mais ou menos motivada” (professora 9)

Apesar de afirmar que é motivada profissionalmente, iniciou discursando que nunca “se desmotivou”, a entrevistada finaliza pontuando que existem situações em que a sua motivação oscila. Veremos na segunda categoria analisada que um dos motivos da sua desmotivação é a interação com os alunos. Por mais que a entrevistada se posicione em um outro momento como desmotivada, o que prevalece é uma alta qualidade motivacional da docência, porque sua motivação intrínseca, o *locus* da causalidade, é o sujeito, sente-se protagonista dos seus atos, tem interesse, satisfação das necessidades de competência, pertencimento e comportamentos autodeterminados (SECO, 2002, p.94).

A motivação de ordem intrínseca, além de gerar satisfação e bem-estar psicológico, promove a autorrealização do sujeito:

“Fui fisgado, pela sala de aula, pela docência e não parei mais. Eu sou super realizado como docente. [...] É, mas eu me sinto muito motivado, eu não me vejo fazendo outra coisa a não ser interagir com os discentes. [...] A minha carreira hoje é meu ganha pão, é minha felicidade e eu não me vejo fazendo outra coisa não, a não ser professor” (professor 11)

“Então meu projeto futuro sim, é continuar dando aula, em classes, ou em um espaço em que eu possa. ter uma remuneração parecida com o que eu tenho nos dois espaços, mas só trabalho só ali. Mas sim, pretendo me aposentar dando aula” (professor 3).

A motivação intrínseca é formulada desde as metas que foram estipuladas pelos sujeitos, sendo a própria atividade e profissionalidade docente percebida como recompensadora para os sujeitos 11 e 3, gerando satisfação, bem-estar e maior persistência. Assim, entendemos esses sujeitos como saudáveis, na perspectiva da Teoria da Autodeterminação, afirmando que a pessoa saudável absorveu os valores culturais, estabelecendo metas de autodeterminação para atingir os seus objetivos, tendo como consequência momentos produtores de satisfação e bem-estar, gerado

através do sentimento de autorrealização, conseguindo uma readequação e adaptação contínua entre os objetivos pessoais e o contexto social (APPEL-SILVA; WENDT; ARGIMON, 2010).

Podemos visualizar essa readequação dos objetivos pessoais no discurso abaixo:

“Sempre há modificação na minha motivação. A minha motivação .ela entra em alta, alta e baixa. Mas isso é geralmente ligado não a ser docente, mas é ligado ao trabalho, as condições de trabalho, ao local de trabalho e isso oscila a motivação, ela... ela melhora, ela piora, ela... né, às vezes você pensa se o que que você tá fazendo nessa...nessa profissão, mas aí quando você chega em casa é, “é isso mesmo que eu quero”” (professor 8).

Para o professor 8, essas readequações precisam ser feitas não por causa da docência, mas sim nas condições de trabalho que é submetido. Observamos no trecho anterior que durante os momentos de reflexão há questionamentos sobre o que se está fazendo ainda na profissão. Mesmo em meio a questões nem sempre agradáveis e dificuldades de operacionalização da profissão, que serão apresentadas na última categoria (aspectos contextuais), o professor 8 confirma seu querer em ser professor e, por isso, persiste na profissionalidade docente. Destarte, a docência para esse participante é uma profissão que gera um comportamento autodeterminado, os profissionais se engajam nas tarefas laboratoriais, há liberdade psicológica, não se sentem pressionados a exercerem a profissão, a profissão é coerente com seus interesses e preferências pessoais, há percepção de escolha se irá continuar ou não na profissão e até quando (GUIMARÃES; BZUNECK, OLIVEIRA, 2012).

4.1.2. Vaidade- professor protagonista

A vaidade no âmbito educacional não é algo discutido cientificamente, vez ou outra aparece em jornais, *websites*, revistas. Em 24 de fevereiro de 2016, a Carta Capital, revista de circulação nacional, publicou a matéria “Precisamos falar sobre a vaidade na vida acadêmica”, da autora Rosana Pinheiro Machado. A autora aborda em seu texto jornalístico uma crítica à formatação do sistema universitário brasileiro. Para Machado (2016), esse sistema educacional fomenta a vaidade nos estudantes ainda na graduação e tem um impacto significativo quando eles ingressam na graduação *stricto sensu* e passarão a refletir sobre a atuação dos professores do Ensino Superior.

Apesar da vaidade não ser investigada com veemência e rigor científico na área da Educação, ela apareceu nas reflexões filosóficas de Matias Aires, sendo analisada por Silva (2009): “a vaidade não era apenas a fonte de muitos males, mas também de alguns bens: ações de valor, de generosidade, de constância podem ser motivadas pela vaidade” (SILVA, 2009, p.369). Diante dessa perspectiva filosófica, buscamos compreender os resultados desta pesquisa que apresentou como dado emergente a vaidade: “*eu acho que é um fator importante, assim na motivação, você ser o centro das atenções, você ser respeitado [...]*” (professor 10). A vaidade é expressa pelo participante 10, como propulsora da motivação docente. Além disso, pudemos observar nos discursos subsequentes que a vaidade favorece para que os professores desenvolvam ações de valores e de generosidade na formação do aluno. Vejamos o trecho a seguir:

“[...] pra mim é a satisfação é muito grande saber que eu sou um ponto alvo naquele momento de poder orientar, de poder ensinar, de poder fazer diferença no coração daquelas pessoas, na mente dessas pessoas” (professor 1).

No trecho anterior, a vaidade emerge no primeiro momento como uma faceta positiva, generosa em que o entrevistado sente satisfação, alimenta o próprio ego, motiva-se pelo fato de poder instruir e colaborar com a transformação dos estudantes. No entanto, no discurso dos professores 1 e 10 foram identificadas contradições que a vaidade possa estar em uma mesma situação de sala de aula:

“[...] eu amo, né, parece que eu sinto uma coisa extraordinária, me pega e aula torna um palco, um show, um espetáculo, porque eu, eu consigo atingir eles de uma maneira sem agredi-los muito culturalmente” (professor 1).

“[...] sou um cara muito vaidoso. No dia em que eu entrar em uma sala de aula, com um papel que me dá um suporte, uma referência pra anotar no quadro, eu não entro na sala. Eu não entro. E eu digo pros meus alunos assim: “oh, você comigo você não tem aula, você tem show”, e eu brinco não, isso é verdade, você pode perguntar a qualquer aluno meu. E eu sou um professor muito querido, né, pelos meus alunos” (professor 10).

Desta forma, inferimos dos discursos dos professores 1 e 10 que a vaidade de ser o centro das atenções, de se ver como ator, atuando no palco para a platéia, mostrando o seu conhecimento para os alunos, permite compreender a perspectiva hierárquica que esses docentes utilizam em sala de aula, sendo os únicos detentores do saber, utilizando-se de estratégias tradicionais do

ensino. Já o aluno, um reproduzidor do conhecimento que lhe é apresentado e imposto pelos seus professores.

Esse tipo de configuração do ensino promove uma satisfação dos docentes e, conseqüentemente, os motivam. Mesmo que para isso o aluno seja agredido culturalmente, como é colocado no último trecho da fala do professor 1. Essa vaidade e altivez alimentada pelo modelo tradicional de ensino, ao mesmo tempo que gera um bem-estar e motivação nos docentes, agride e negligencia a autonomia dos discentes. Avaliamos a qualidade motivacional dos docentes nessa situação como introjetada, pois a auto-estima é controlada por contingências e, também, internalizada com base nos valores culturais, possuindo, assim, tanto características de ordem intrínseca, como de âmbito extrínseco. O entrevistado 10 possui uma percepção de auto-eficácia pessoal no trabalho. Este ponto aparece na literatura como um dos fatores de ordem intrínseca que está relacionado a uma boa qualidade motivacional (SECO, 2002).

A perspectiva do professor ator é mais uma vez ratificada no discurso da professora 6, que tem 25 anos de experiência na docência e afirmou que:

“[...] não adianta, professor gosta de plateia, se não gostasse de plateia eles não estavam dando aula, né, ele... ele quer agradar aos alunos, mas ao mesmo tempo ele quer se agradar, né, então eu gosto de uma plateia que participa, que o admira, né, isso é muito importante, você ser admirado, seria bem canalizado e é assim mesmo” (professora 6).

Neste discurso identificamos o viés dialético em que o professor quer agradar o aluno e a si mesmo. Constatamos a motivação da participante 6 relacionada com a participação e admiração dos alunos. Para Deci e Ryan (2008), esse tipo de motivação envolve a motivação introjetada, em que a motivação é parcialmente internalizada, mas também é retroalimentada por fatores externos, envolvendo questões de ego e auto-estima dependente de contingências.

Averiguamos que a motivação não é constante, ela muda ao longo do tempo. A participante 6 destaca que no início da sua carreira docente tinha como motivação ganhar o reconhecimento mundial através do prêmio Nobel. Vejamos:

“O meu foco mudou, porque antes eu queria salvar o mundo e ganhar o prêmio Nobel, eu não ganhei o prêmio Nobel, não vou ganhar mais, e vi que eu posso mudar o mundo de outra forma. Então a minha motivação mudou. Ela agora tá mais voltava para minhas próprias vaidades, de ver que eu posso, que eu posso estimular alguns alunos . bem menos do que antes, porque aquela história, você consegue mudar um, depois aquele vai ajudar mais um, aquilo me envaidece, e isso me envaidece muito, então eu acho que eu tô nesse ponto. Mudou a história, continuo motivada, continuo querendo mudar o mundo, mas deixei os outros um pouco de lado, tô voltada para mim. Para minha própria vaidade” (professora 6).

Assim, apuramos que no início da carreira a motivação da docente era permeada por uma baixa qualidade motivacional, porque o *locus* da causalidade da sua ação era externo, era controlado por recompensas. Entretanto, ao longo da carreira docente, ela passou a direcionar a motivação para as próprias vaidades e a sua satisfação pessoal estaria em modificar as pessoas. Apesar de a participante avaliar que houve uma modificação da sua motivação, entendemos que a motivação ainda é modificar o mundo, só que modificando uma pessoa para essa outra pessoa modificar outra mais adiante e, assim, cumprir sua motivação inicial de modificar o mundo. Essa satisfação pessoal é parcialmente regulada internamente e regulada através da recompensa de formar pessoas e modificar o mundo, tratando-se de uma regulação introjetada, apresentando uma qualidade superior à motivação no início da carreira.

4.1.3. Paixão/ amor por ensinar

Indubitavelmente, a Teoria da Autodeterminação entende que os seres humanos precisam ser autônomos, dedicar-se a fazer algo, porque o querem fazer (DECI; RYAN, 1985, PINTRICH; SCHUNK, 2006). Isto implica na compreensão das características da motivação intrínseca. À luz desses postulados, iremos analisar a subcategoria: paixão/amor por ensinar. Esse aspecto motivacional sobre a profissionalidade docente envolve interesse, satisfação, autonomia sobre as suas escolhas e decisões, vontade de usar a energia interna para satisfazer as necessidades, o que fará o indivíduo atuar voluntariamente satisfazendo a motivação intrínseca (PINTRICH; SCHUNK, 2006).

“Porque eu nunca fui estimulada a gostar de aprender, e eu sempre fui apaixonada por aprender, e muito agora por ensinar, já há muitos anos que faço isso. Então essa motivação é pra mim, a razão PRIMEIRA do meu ofício” (professora 4).

Podemos observar que há uma coerência entre as ações relativas à profissionalidade docente e às necessidades intrínsecas da professora 4. A entrevistada 4 sente-se satisfeita, autorrealizada, não precisando, necessariamente, de uma recompensa externa para atuar enquanto docente, a própria satisfação está em atuar como professora. É deixado explícito em seu discurso que a sua motivação é controlada de modo autônomo, pois sempre gostou de estudar e agora é apaixonada por ensinar. Para ela, a docência é o fim e não o meio, é o objetivo final do seu trabalho, toda a motivação é direcionada para a docência em si. Desta forma, entendemos que a professora 4 possui uma alta qualidade motivacional, apresentando aspectos de ordem intrínseca.

No entanto, apesar de o professor 1 demonstrar satisfação em estar na sala de aula interagindo com os alunos, essa motivação não é de ordem intrínseca, mas sim de ordem extrínseca: *“pra mim é a satisfação é muito grande saber que eu sou um ponto alvo naquele momento de poder orientar, de poder ensinar, de poder fazer diferença no coração daquelas pessoas, na mente dessas pessoas”* (professor 1). A satisfação gerada ao estar em sala de aula foi internalizada parcialmente, sendo considerada motivação extrínseca de regulação introjetada, podendo ser visualizada a satisfação referente ao ego, sendo reforçada por servir como referência para esses alunos. Além disso, é importante destacar que, para o professor 1, a docência não o fim de suas ações, mas o meio para atingir o seu objetivo para a atuação profissional. Em outros momentos da entrevista, o participante 1 enfatizou que o seu objetivo enquanto professor universitário é ser pesquisador e que está se preparando para isso. Assim, pontuamos a motivação intrínseca relacionada à pesquisa e não meramente à docência.

Já o professor 12 afirma que nasceu para ser professor. Assim, entendemos que ele percebe o ser professor como um dom, ou uma consequência do destino, pois seu pai também é professor:

“Eu nasci pra ser professor. Desde a minha infância, meu pai é professor aposentado da Escola Técnica que hoje é o IFS. E assim, eu sempre fui um menino hiperativo, não parava pra nada, tanto que na escola, no ensino médio, eu odiava as matérias de humanas e arrebatava nas matérias de exata. Mas só que ninguém nunca me viu como professor, mas só que depois de um tempo trabalhando em outras áreas, resolvi começar a ensinar, me apaixonei, minha motivação hoje é total. Sou apaixonado pelo que faço, amo o que faço, de verdade. Trabalho não só aqui, mas sou concursado do estado também e lá a motivação é a mesma. E assim, eu acho que na minha ideia, pra que você possa se motivar com o que você faz, você tem que nascer pra aquilo, e eu nasci pra ser professor, não consigo fazer outra coisa, não” (professor 12).

Pudemos observar, neste discurso do professor 12, marcas culturalmente canônicas (BRUNER, 1997). A docência como um dom (nasceu para ser professor) é algo embrenhado na cultura brasileira, esse cânone circula tanto no meio acadêmico, como também no senso comum. Mesmo pontuando no final da fala a motivação a partir da vocação, faz referência ao fato de seu pai ser professor. Dessa forma, podemos entender que o ser professor, para o entrevistado 12, pode ter sido algo imposto pelo seu pai. Como já havia trabalhado em outras funções, mas não havia se identificado, o que prevaleceu, enquanto profissão, foi a docência como herança recebida de seu pai. Com essa possibilidade de análise, podemos avaliar a motivação como introjetada, em que os sentimentos e sensação de que deveria ser professor são do pai e foram internalizadas por ele, assim o entrevistado encontra uma maneira de agradecer o pai, ao exercer a mesma profissão, já que ele faz questão de iniciar falando que nasceu para ser professor e complementa afirmando que o pai é professor aposentado (ordem na qual o discurso foi apresentado).

Temos ainda como resultado da pesquisa que nem todos os professores são ou se percebem intrinsecamente motivados a docência. A professora 2, por exemplo, verbalizou que no início da carreira não gostava de ministrar aulas: *“a coisa que eu mais gosto na vida é dar aula. É. Quando eu comecei a trabalhar, eu não gostava de dar aula não (risos), mas a coisa que eu mais gosto na vida é dar aula.”* (professora 2.) Algumas vezes, como neste caso, os professores aprendem socialmente a internalizar a profissão, os valores profissionais, proporcionando uma motivação identificada. Em partes, essa motivação é interna, mas foi exigida certa escolha consciente por insistir na profissão, reconhecendo a sua importância social, tornando parte da sua motivação na atualidade intrínseca, que se originou externamente.

4.1.4. Investimento de energia (“Gás”)

A palavra “gás” surgiu durante as entrevistas como um dos aspectos motivacionais da profissionalidade docente. Entendemos “gás” como um investimento de energia, caso a pessoa escolha investir energia em algo, ela estará desprendendo-se de uma motivação intrínseca que possui um comportamento autodeterminado. A professora 5 relaciona a palavra “gás” como um tipo de motivação: *“[...] porque eu tenho muito gás, não sei onde eu arranjo tanto, mas eu tenho*

um certo tipo de...de...de motivação mesmo” (professora 5). Apesar de a professora já ser aposentada, e continuar em sala da aula, verbalizou ter muito gás, muita motivação para a docência.

Outro ponto a destacar é o fato de o professor 3 relacionar ao início da profissão o investimento maior de energia, *“mas no início tinha um gás muito grande” (professor 3)*. Dessa forma, entendemos na autoanálise do sujeito houve uma oscilação motivacional. No entanto, em outros momentos da entrevista, podemos analisar que o professor 3 continua tendo um comportamento autodeterminado, já que a profissão atende às suas necessidades psicológicas básicas de autonomia, pertencimento e competência. Observamos, ainda, a persistência do professor na profissão. Mesmo verbalizando em seu discurso a oscilação da motivação, suas atitudes, em outros momentos, geram um predomínio de motivação intrínseca.

A motivação não é algo estático, está em constante modificação e pode ser renovada a partir da interação social. A professora 2 relata não ter problemas de motivação, mas na interação com um aluno desmotivado, há uma redução da sua motivação, que é renovada a partir da interação com os colegas.

“pelo menos lá no âmbito do curso da gente, como é um curso pequeno, a gente senta muito e conversa. Então é... é . Fulana me diz “olhe, eu tô fazendo isso”, o outro me diz “olhe, eu vou fazer desse jeito”, e aí, isso acaba criando uma expectativa de que eu posso fazer melhor, de que ainda vale a pena acreditar, então isso, eu não tenho tido problemas de motivação não. É, eu tenho é dificuldade inicial que é do aluno, e às vezes me chega muito desmotivado, mas . é . quando você senta com o colega, quando você conversa com ele, que você troca com ele, acaba dando um novo gás pra você, entendeu?” (professora 2)

Podemos visualizar o quanto o compartilhamento de experiências com os colegas de trabalho é importante para a renovação da motivação. Discutiremos mais adiante sobre a participação das relações interpessoais no processo motivacional, constituindo um dos aspectos da profissionalidade docente. Contudo, não podemos deixar de enfatizar que essa motivação pode a ser renovada através da percepção de vínculo social entre a professora 2 com seus colegas de trabalho. Deste modo, concluímos que a entrevistada não tem problemas de pertencimento, de interação com os colegas, a motivação (pertencimento) mediará o processo e as dificuldades da relação inicial com o aluno.

4.1.5. Curiosidade

Dentre os múltiplos aspectos motivacionais de ordem pessoal, emergiu durante os resultados a curiosidade. A mesma também emergiu como um aspecto motivacional intrínseco nas pesquisas de Pintrich e Schunk (2006) sobre motivações em escolares. Nesta pesquisa, podemos observar, no discurso da participante, a necessidade de vivenciar tudo que foi proporcionado pela curiosidade: “[...] não tinha só que ver. E, a curiosidade, eu tinha que ver, mas eu tinha que experimentar, eu tinha que vivenciar” (professora 5). Na Educação, a curiosidade se faz presente nas teorias de Freire (2001) e Rogers (2012). Para este, o ser humano é potencialmente curioso, criativo e quem inibe essa capacidade natural da pessoa é o sistema educacional tradicional. Freire (2001) pontuou que a curiosidade está atrelada à produção da imaginação, intuição e emoções. Ele afirma que o exercício da curiosidade promove o encontro com a razão de ser. Desse modo, entendemos sua extrema importância no cenário educacional. Durante os resultados da presente pesquisa, ela apareceu como um dos aspectos da motivação docente e foi considerada de ordem pessoal. Vejamos o trecho a seguir:

“Eu sempre fui muito interessada, eu sempre fui muito curiosa e dentro do possível nas minhas aulas eu quero despertar nesses alunos esta curiosidade, esta vontade de saber. Pra mim motivação é isto, é ter vontade de conhecer. O que está no mundo para que eu viva melhor nele” (professora 4).

No discurso anterior a motivação é significada como sendo considerada a própria curiosidade, o que nos faz compreender que essa motivação é de ordem intrínseca, pois é produzida pelo próprio docente. Destarte, ele mesmo tem o controle sobre a sua regulação e autonomia. Em conformidade com a teoria de Autodeterminação, a curiosidade é um comportamento autodeterminado que atende às necessidades básicas de autonomia, competência e pertencimento, pois o professor entende que o *locus* da causalidade é interno, é ele quem decide o que terá interesse a partir dos seus valores pessoais (REEVE; DECI; RYAN, 2004).

Desse modo, consideramos a curiosidade como uma motivação de alta qualidade motivacional, de ordem intrínseca e que é produzida pelo próprio docente, composta de comportamentos autodeterminados, gerando um bem-estar para si próprio. Porém, a teoria não despreza a dialética com o ambiente, inevitavelmente há interferência do meio sobre a nossa curiosidade, mas quem regula se despertará ou não a curiosidade é o próprio sujeito. Esse tipo de

motivação ocasionada pela curiosidade é tão presente no professor que se confunde com seu próprio ser.

“[...] na realidade o que motiva é a curiosidade, o que me motiva é a curiosidade. Eu passo um tempinho sem aprender uma coisa nova, eu tô me sentindo mal, né, eu tô falando “ah, minha cabeça tá tão chata”. O que me motiva é a curiosidade, quando o aluno participa, quando ele traz as perguntas que quando não sabe eu adoro, porque aí você tem que saber, né, você tem que procurar, esse tipo de coisa e quando ele traz novidade eu enlouqueço” (professora 6).

Segundo a participante 6, para que haja essa produção de bem-estar, há a necessidade de sempre aprender algo novo e essa possibilidade é gerada por uma demanda intrínseca e produzida através da dialética com os estudantes. Apesar de os alunos interferirem direta ou indiretamente na sua curiosidade, o *locus* da causalidade sempre é regulado internamente. Mas, de acordo com Freire, “O que importa é que alunos e professores e alunos se assumam epistemologicamente curiosos” (FREIRE, 2001, p. 33).

Além da curiosidade, outra característica apareceu nos resultados da pesquisa: **o desafio** (como um possível aspecto motivacional que impacta na profissionalidade docente). Ao enfrentar desafios, nem sempre será algo motivador para todos os professores participantes. Contudo, a docente 7 sente-se motivada ao se deparar com situações novas *“Quando eu faço uma coisa também nova pra mim, me motiva, entendeu? É, o desafio. Os desafios me motivam também”*. (professora 7). De acordo com a teoria de Deci e Ryan (1985), as necessidades psicológicas básicas de competência e autonomia promovem no sujeito a busca por ciclos contínuos de desafios adaptados para o seu nível de competência (REEVE, 2006; CERNEV; HENTSCHE, 2012). No caso dessa depoente, o desafio possui uma alta qualidade motivacional, já que. Invariavelmente, a motivação intrínseca leva o sujeito a buscar desafio e superá-lo, satisfazendo a necessidade de competência e autodeterminação (DECI, 2008).

4.2 Relacionamentos interpessoais

As relações interpessoais são fundamentais no processo de internalização de valores, costumes, normas, muitas vezes utilizando recompensas e punições para modelar o comportamento, principalmente da criança nas fases iniciais do desenvolvimento, a longo prazo. Esses motivadores extrínsecos que foram regulados socialmente podem ser internalizados, e até

mesmo fazer parte do processo de autorregulação (PINTRICH; SCHUNK, 2006). A teoria da autodeterminação entende que as formas autônomas de regulação do comportamento são mediadas pelas interações sociais e poderá satisfazer, ou não, as necessidades psicológicas básicas, tais como: competência, autonomia, pertencimento.

Assim, vemos que as interações interpessoais irão impactar tanto nas necessidades psicológicas básicas (principalmente referente a competência e pertencimento), como na qualidade motivacional concernente à profissionalidade docente. Para a Teoria da Autodeterminação, as necessidades sociais variam de acordo com as histórias de vida de cada sujeito, não sendo inatas ao ser humano. As necessidades sociais organizam-se a partir da interação que cada sujeito desenvolve consigo e com o ambiente (CERNEV; HENTSCHEKE, 2012).

4.2.1. Relação com estudantes

Notamos nos discursos ulteriores uma prevalência da vaidade dos professores (no primeiro trecho do professor 8 o relato de gostar de receber o **reconhecimento social** por parte dos alunos, de ser convidado para as formaturas e ser homenageado durante a conclusão do curso). A vaidade predomina nos discursos dos professores 8 e 10 por meio da exigência do reconhecimento social. Vejamos:

“mas todas as turmas dessa instituição até depois que eu sair, até depois que eu estou aqui nessa instituição, as turmas foram se formando, me homenagearam, me convidaram todos pra suas formaturas. E assim, pra mim é gratificante, porque fizeram os agradecimentos, aquelas coisas que no fundo eu gosto de saber que contribuí assim, essa é minha motivação maior é saber que o aluno formou e reconheceu que houve aí uma contribuição minha” (professor 8)

“eu sempre quero ser o melhor sim, eu quero ser o melhor pra os meus alunos. E mais do que isso, eu quero . que meus alunos reconheçam isso, e... eu acho que a minha motivação ela vai por aí, de sempre querer ser o melhor. Acho que até mais para os outros do que pra mim”. (professor 10)

Entendemos o reconhecimento social como uma das necessidades psicológicas relacionadas à motivação regulada externamente, dependente diretamente das variáveis do meio social para desenvolver o bem-estar do docente, regulada externamente de modo introjetado. As motivações são controladas e mediadas por aprovação do meio social, proporcionando ao docente a necessidade de competência, considerada por Deci e Ryan (1985) como um dos pré-requisitos

para o comportamento intrinsecamente motivado. De acordo com a teoria da autodeterminação, há uma dialética de que o reconhecimento social é algo que controla externamente uma motivação do sujeito também composto por componentes intrínsecos. Para Seco (2002), neste caso, o reconhecimento social implica em um aspecto informativo da recompensa, que produzirá um *feedback* positivo, tendo como consequência o aumento da sua competência e eficácia na execução das tarefas docentes.

Ainda sobre o aspecto motivacional do reconhecimento social, destacamos “o ser respeitado” por se tratar de professor universitário. Na educação brasileira ronda um estereótipo no imaginário popular acerca da percepção dos professores universitários, os quais seriam mais importantes que os professores de outros níveis da educação, pois são atribuídas maiores exigências devido a maior titulação. Isso os atribuiriam um determinado status social, enquanto para ser professores do ensino fundamental e médio a exigência de títulos por parte do MEC é menor.

“eu acho que é um fator importante, assim na motivação, você ser o centro das atenções, você ser respeitado, porque a gente não tá falando de professor. de ensino de primeiro, de segundo grau, “ah, professor de município, da prefeitura”, não, a gente tá falando de professor universitário. porque eu acho que já tem uma dimensão diferente, ai já tem um olhar diferente. Então ser um cara respeitado, ser o centro das atenções e querer sempre fazer o melhor, acho muito mais para os meus alunos do que pra mim é o que tem me motivado mais hoje em dia hoje em dia. Sem dúvidas” (professor 10).

Diante da cultura como variável na compreensão e desenvolvimento do sistema educacional, temos exemplos de países europeus, como a França, que possuem professores doutores ministrando aula para crianças nas séries iniciais. A cultura educacional francesa entende que a infância é um dos momentos mais importantes do desenvolvimento humano e da aprendizagem e exige professores bastante capacitados para lidar com o ensino infantil. No entanto, no Brasil, infelizmente, os professores das séries iniciais são desvalorizados, como observamos no discurso do entrevistado 10, predominando maior prestígio aos professores universitários.

Ao realizamos a pesquisa bibliográfica sobre a motivação, constatamos que algumas pesquisas apontam o professor como agente motivador dos alunos. Durante os resultados desta pesquisa, a motivação surgiu como um dos aspectos motivacionais que interferem na profissionalidade docente. Alguns professores entrevistados se reconhecem, assumindo o

posicionamento profissional de **professores-motivadores** dos estudantes. Esse dado corrobora com os dados das pesquisas apresentados anteriormente.

Assim, observamos, no discurso do professor 1, que ele sente-se capaz de promover a motivação intrínseca no aluno (mesmo que a literatura se contraponha a opinião pessoal do depoente). O professor utiliza palavras de incentivo em sala de aula como possíveis motivadores para os alunos.

“eu acho que é a motivação que eu ofereço pra eles. Eu chego lá na frente e digo “você podem ser isso e muito mais”, e vocês são felizes, porque vocês estão na sala de aula, muitas pessoas dariam tudo pra tá no lugar de vocês, então vocês têm que aproveitar esse momento mágico” (professor 1).

“eu tô falando de uma realidade, eu tô falando da sobrevivência, e não SÓ da sobrevivência, não é só de você tirar NOTA, você precisa ter prazer pra tá na sala de aula, e o professor ele tem um papel importantíssimo nesse entendimento de motivação, não é” (professor 1).

De acordo com a literatura sobre motivação, a motivação intrínseca está relacionada ao prazer, interesse e satisfação, possuindo o *locus* de causalidade interno, não podendo ser regulada pelo meio. Por conseguinte, o professor, tomando por base a teoria da Autodeterminação, pode influenciar nas motivações de ordem extrínsecas com qualidade motivacional inferior, se compararmos com a motivação de ordem intrínseca que se refere a melhor qualidade motivacional.

“ eu vejo isso nos relatos dos meus alunos que são estagiários na licenciatura, eles têm inclusive dificuldades de rever os processos porque eles acreditam que ensinar é transmitir conhecimento. O que tá pronto, eu transmito e avalio. Não se considera esse sujeito que precisa descobrir potencialidades nele, condições de aprender a partir do que você ativa dele, ativa nele. E se eu não sou motivada, como é que eu vou ativar no outro alguma coisa?” (professora 4)

Existe uma cristalização do professor como transmissor do conhecimento. No primeiro momento, é mais fácil para o professor manter a postura de autoridade do saber, mantendo controle e domínio sobre o conteúdo, do que propor uma aula reflexiva que conduza o aluno a refletir sobre o saber que se constrói no espaço coletivo da sala de aula. Muitos professores sentem-se inseguros quando precisam dar autonomia para o aluno e têm dificuldades para confiar no estudante e saber que ele pode construir o seu próprio (ROGERS, 2012). Sobre o citado, a professora 4, como orientadora de estágio, utiliza a teoria da aprendizagem centrada no aluno

proposta por Rogers (2012), na qual o professor é um facilitador que irá conduzir o aluno a um processo de auto realização.

Já a docente 4 enfatiza que só se pode ativar algo no outro, se primeiramente tivermos em nós. Apesar de mostrar uma postura “rogeriana”, volta a responsabilidade do processo de aprendizagem para o controle do professor, tendo a percepção de que o aluno só será motivado se o professor for motivado ou estiver motivando-o. Assim sendo, como explanado na fundamentação teórica, a motivação é algo complexo, categorizada por Deci e Ryan (1985) de diferentes modos de internalização e regulação, com diversos *locus* da motivação. Com isso, não podemos afirmar que o aluno será motivado ou desmotivado única e exclusivamente pelo professor (apesar de que Goya, Bzuneck e Guimarães (2008) pontuam a motivação do professor como determinante para uma aprendizagem eficaz, enquanto professores desmotivados teriam alunos apáticos). Defendemos que o aluno, em sua singularidade de vida, possa ter internalizado a importância de estudar, ou até mesmo de sentir prazer em estudar, independente da figura do professor, o que caracterizaria uma motivação de ordem intrínseca. O aluno que não desenvolveu esse tipo de internalização sobre os valores acerca dos estudos, tende a ter seus comportamentos heterodeterminados, só executarão ou desenvolverão seus comportamentos a partir da regulação externa (APPEL-SILVA; WENDT; ARGIMON, 2010; DECI; RYAN, 1990).

Sob esta perspectiva, destacamos a situação de a turma ser desmotivada, o professor tenta motivá-la, mas não consegue e acaba se desmotivando: “*mas essa turma assim tá sendo uma tortura dar aula, sabe, por mais que eu planeje, parece que nunca nada dá certo, que eles nunca se motivam com nada, entendeu?*” (professora 9). Observamos que há uma dialética motivacional em que o professor pode interferir na motivação do aluno e vice-versa, pois essas variáveis motivacionais não atuam de modo isolado. A motivação do professor não é invariável, ela é passível de modificação ao interagir com o meio. Todavia, pontuamos a presença desse tipo de interferência motivacional professor-aluno/aluno-professor em indivíduos que possuem motivações de ordem extrínseca, ocorrendo em menor frequência em pessoas motivadas intrinsecamente.

A professora 9 explica sobre o seu modelo ideal de como motivar os alunos para desenvolverem as atividades:

“Então assim, meus alunos, eu sempre digo a eles no primeiro dia: não fazem nada de graça, né, raramente eles fazem, é raro. Geralmente eu dou meio ponto, eu dou, né, uma assinatura sempre minha é, vale meio ponto, e aí eu motivo eles a fazerem o trabalho em casa[...]” (professora 9)

Esse tipo de recurso utilizado pela docente para motivar os estudantes é um modelo com baixa ou pouca qualidade motivacional. Deci e Ryan (2000) apresentaram esse método motivador como falho ou com pouca durabilidade motivacional, sendo pouco eficaz. O modelo de recompensas ou punição é baseado na teoria do Behaviorismo. O *locus* da causalidade é de ordem externa, não possuindo nenhum tipo de internalização para o sujeito que está sendo motivado, inclusive existem experimentos que comprovam que oferecer recompensa para um indivíduo intrinsecamente motivado pode reduzir a motivação em relação à tarefa (PINTRICH; SCHUNK, 2006).

Ademais, entendemos essa postura da docente como sendo controladora. Os professores controladores regulam os comportamentos dos estudantes através de estímulos externos, seja recompensando-os ou punindo-os, sempre direcionando para que os alunos obtenham o comportamento esperado por ele. Esse modelo baseado em pressões externas para impactar no comportamento do aluno promove um clima hierárquico, em que os professores estão ali para controlar os alunos (MACHADO, et. al, 2012).

Sobre o **processo interrelacional com os alunos**, podemos destacar os trechos de fala das professoras 6, 7 e 9, as quais super valorizam a participação do aluno, do *feedback* positivo, o que irá reforçar a ideia de que têm professores motivados mediante a interação com os alunos: *“é, tem turmas que lhe motiva mais, tem turmas que lhe motiva menos”* (professora 9). Entendemos a importância atribuída pelas professoras à participação e interação dos estudantes, já que não existe professor sem aluno.

“na realidade o que interessa quando você tá dando aula é seu aluno. Que é o seu tudo, e ele é interessado, e ele participa, porque a participação do aluno incentiva muito, né, pelo menos me incentiva, incentiva o professor [...]” (professora 6)

“EU me motivo a partir dos alunos, então se os alunos me dão aquele feedback por turmas que participam e que é... é, eu acabo ficando motivada, mas quando não acontece isso” (professora 7).

No entanto, esse aspecto motivacional não apresenta uma boa qualidade motivacional, pois as professoras possuem como *locus* da causalidade da motivação a regulação externa, neste

caso, controlada pelos alunos. A teoria da autodeterminação compreende que o ser humano nasce com a potencialidade para atender às necessidades psicológicas básicas e desenvolver naturalmente a motivação autônoma. Entretanto, para isso, faz-se necessário interações sociais que fortaleçam os sentimentos de competência, autonomia e pertencimento (DECI; RYAN, 2000; MACHADO, et. al., 2012). Configurando um processo que integra as relações interpessoais com a construção intrapsíquica.

“outra coisa que eu valorizo muito, que me motiva, né, é aluno que pergunta, aluno que você vê a curiosidade do aluno, ele quer saber, né, e ele tá sempre intervindo com exemplos, ele promove, ele faz a relação do que você tá explicando com alguma situação de vida dele, ou profissional e etc” (professora 9).

Nos estudos sobre a motivação do aluno para aprender (PINTRICH; SCHUNK, 2006; GUIMARÃES; BZUNECK; OLIVEIRA, 2012), a literatura apresenta a curiosidade e o interesse do aluno como um aspecto motivacional que compõe a motivação intrínseca. Essas características de ordem intrínseca, relativa à motivação dos discentes, são destacadas nos três turnos dos discursos das professoras 6, 7 e 9, apresentadas anteriormente como sendo reguladoras da motivação das docentes. Desse modo, essas professoras possuem uma baixa qualidade motivacional docente, avaliamos, assim, como predominante a motivação introjetada, pois há uma dependência da interação, aprovação do outro, elas atuam para agradar os outros primeiramente, não a si mesmas.

Outro aspecto motivacional relatado pelos professores 2, 3 e 9, decorrente da interação com o aluno, são as limitações pessoais acadêmicas dos estudantes. Para esses professores essas dificuldades comprometem o desempenho nas atividades acadêmicas e variam desde problemas de interpretação de textos, desmotivação ao aprender, déficit da escrita. Podemos observar nos trechos subsequentes: *“Agora realmente uma coisa que desmotiva, que é o fato dos alunos estarem chegando cada dia mais fragilizados de conhecimento, e assim, sem vontade. Acho que essa falta de vontade do aluno de aprender” (professora 2).*

A professora 2 apresentou em seu discurso uma desmotivação ligada à desmotivação que muitos alunos chegam à Universidade. Fato também pontuado pelo professor 3, que entende como contraditório, uma vez que, no ensino médio, quem decide o que o aluno irá estudar é a grade curricular nacional, tornando um pouco mais compreensivo a desmotivação do aluno. Para

o professor 3, no ensino superior, quem escolhe o que irá estudar é o aluno, foi ele quem optou estar ali, por isso não entende como muitos, mesmo optando fazer aquele determinado curso, permanecem desmotivados em sala de aula: *“Mas no ensino superior ele também é uma questão de escolher, “eu fui e escolhi fazer História, e eu não quero estudar História?” isso me desmotiva porque a escolha foi sua de estar ali, você podia está em qualquer lugar, mas o fato de não querer estar estando, isso me desmotiva”*.

“[...] encontrei certas barreiras, entendeu? É nesse sentido da maneira da capacidade de leitura, das dificuldades que o meu aluno tinha, e eu estranhava porque no ensino fundamental eu até compreendia, mas no ensino superior eles tinham que ter no mínimo uma capacidade de leitura, ou uma tentativa de melhorar no plano da escrita e da leitura, porque seriam professores, seriam figuras como eu fui, como eu me tornei” (professor 3)

“[...] me sinto desmotivada às vezes, uma turma mesmo, isso acontece de vez em quando, acho que com qualquer professor, você acha que aquela turma tá bem, e quando você aplica o instrumento de avaliação, o instrumento de avaliação totalmente voltado para as questões quotidianas que você discutiu em sala de aula, que eles participaram, que você achou que ia ser um rendimento excelente, foi ruim” (professora 9)

Todas as questões destacadas pelos docentes como desmotivadoras transcendem a interação com os alunos, ela é reflexo da atual política educacional brasileira. Na década de 90, a educação no Brasil tinha como vilão os altos índices de repetência, o que desmotivava o aluno. A repetência escolar configura-se como um sintoma do fracasso escolar, no entanto a desseriação consiste na redução dos índices de repetência escolar, contentando-se com a melhoria da eficiência do sistema educacional visando a redução dos custos governamentais através da aceleração das séries, colocando os alunos nas séries de acordo com a sua idade, estratégia essa que impacta comprometendo a qualidade da aprendizagem (GOMES, 2005). Consequentemente, gera problemas e dificuldades de aprendizagem no ensino superior que irão ocasionar uma desmotivação em alguns docentes do ensino superior, pois as consequências do fracasso escolar irão trazer impactos na profissionalidade do professor no ensino universitário. Entre as inúmeras atribuições do docente, ele precisa, ainda, no ensino superior, fazer com que o aluno melhore o seu desempenho na leitura, interpretação e escrita de textos.

Outro ponto que destacamos é a herança do modelo napoleônico que os alunos no Brasil ainda tem como base: o modelo de professor como reproduzidor do conhecimento. A maioria dos

professores da educação básica reproduzem em sala de aula esse modelo. Apesar de termos professores que atuam promovendo a autonomia dos alunos, muitos alunos não estão acostumados a ler, interpretar e formular o seu pensamento crítico e reflexivo, como a proposta de Shor e Freire (1986) para uma educação libertadora. Quando o professor propõe essa metodologia na universidade, percebe que há uma resistência por parte dos alunos.

“Você sugerir alguma coisa que faça o aluno pensar, você é... é tratado como um professor que não quer ensinar, entendeu? De repente. Entendeu como é? Ai você tem que fazer aquela aula expositiva, e isso vem me desmotivando muito” (professora 7)

De acordo com Machado et. al. (2012), o professor auto promotor de autonomia irá incentivar aos alunos a solucionarem situação problemas de modo autônomo. Já os professores controladores, tendem a reduzir a parcela de responsabilidade dos alunos, disseminando uma resistência a desafios, diminuindo a persistência dos discentes (MAIESKI; OLIVEIRA; BZUNECK, 2013; BZUNECK; GUIMARÃES, 2010). Com isso, podemos levantar como uma possível hipótese, a partir do discurso da entrevistada, que a maioria dos professores da IES são controladores, tentam motivar os alunos a partir de fatores externos. Aqueles professores que tentam incentivar uma maior autonomia dos alunos percebem a situação como desafiadora, porque esses docentes os colocam como construtores do próprio conhecimento.

Como grande parte do alunado já está acostumado a aulas expositivas e professores controladores, na maioria das vezes, optam por permanecerem na zona de conforto, preferindo aulas expositivas. Contudo, acreditamos que esse modelo tenha sido cristalizado ainda nas primeiras experiências dos alunos sobre o processo de aprendizagem em sala de aula que foram submetidos por anos. Por mais que a Universidade tente inserir metodologias ativas, que torne esse aluno mais ativo no processo de aprendizagem, ainda assim, encontra-se resistência tanto em alunos, como em alguns professores.

Ainda sobre a interação entre alunos e professores, não podemos deixar de citar que a professora 5 pontuou sobre os alunos hostis com os professores. No discurso, a docente observou que as alunas são mais hostis que os alunos:

“Eu já tive aluna que rasgou prova na minha cara, que quebrou a mão esmurrando paredes, né, essa...essa...esse não conformismo com uma consequência do próprio hábito que me incomoda muito, porque eu nunca vi isso em outro lugar. Então foi desde que eu cheguei aqui, né, e a coisa vem piorando, porque o aluno da universidade, mudou, né, mudou. E contam mentiras aqui. “ah, porque vou perder minha bolsa por causa da senhora”. “Não você pode perder se reprovar em duas, você tem uma e tem

outra, não vai ser por minha causa, vai ser por sua causa”[...] na hora que as coisas não acontecem do jeito que eles desejam eles não suportam essa frustração e te atacam, te atacam e muito. Te atacam muito, principalmente as meninas. Todos os professores reclamam desse tipo de coisa. Então isso me incomoda muito aqui, me incomoda demais”(professora 6).

É importante destacar que a professora se aposentou em um outro estado e só depois da aposentadoria como professora de universidade pública, começou a lecionar na instituição privada estudada nesta pesquisa, por isso destaca que, talvez, essa hostilidade em relação ao professor seja algo que tenha relação com a cultura local.

Dentre as 12 entrevistas, esta foi a única professora que mencionou uma desmotivação em relação a hostilidade com o professor, no entanto reforça que todos os professores reclamam do mesmo tipo de situação. Outro ponto é a modificação do perfil do aluno, relacionado aos programas (FIES, PROUNI) que ampliaram o acesso ao ensino superior, fornecendo benefícios para os alunos, como bolsas de estudo e financiamento do curso sem juros. Entretanto, para o aluno continuar estudando na universidade só poderá reprovar no máximo em duas disciplinas. Assim, a professora 6 afirma que quando o aluno não consegue passar na disciplina, não reconhece que estudou pouco e coloca a culpa da sua reprovação no professor. Alguns chegam a mentir dizendo que vão perder a bolsa de estudos e inicia-se, muitas vezes, a hostilização do professor.

4.2.2. Relação com os colegas de trabalho:

Para compreendermos as interações interpessoais, não podemos deixar de citar as relações dos docentes com seus pares e colegas de trabalho. Em alguns momentos, os colegas irão motivar uns aos outros, acolhendo-se mutuamente, **compartilhando experiências**, aumentando o sentimento de pertencimento.

a gente trabalhou com a perspectiva, a gente trabalhava na mesma escola, a gente tinha grupos e todas dificuldades de alunos, os desafios da sala de aula, tudo era discutido, “então essa, quando você ter uma escola um suporte, um grupo de discussão pra estudar, pra analisar situações e encontrar alternativas, foi uma coisa que me ajudou muito na minha vida profissional, me amadureceu muito mais do que a universidade. O conhecimento que adquiri em universidade é muito pequeno perto dessa experiência que eu tive, então isso foi uma coisa muito boa, e eu tive poucas dificuldades a partir daí, então tudo era partilhado, tudo era discutido, então é a gente tentou trazer um pouco aqui pra universidade, quando a gente começou, lá no campus “X”, no curso “Y” essa

experiência da discussão, da...da reflexão constante sobre o fazer da gente, acho que isso foi um momento muito importante da vida profissional” (professora 2).

Para Vygotsky (1989), podemos aprender através das nossas próprias experiências e através das experiências mediadas pelo outro. Desta forma, o compartilhamento de experiências se faz necessário para repensarmos as nossas práticas. Através deste compartilhamento, os indivíduos recebem auxílio para desempenhar tarefas, suporte emocional para questões pessoais, além do companheirismo (CERNEV; HENTSCHE, 2012). A necessidade de pertencimento é satisfeita quando o sujeito observa que o auxílio que recebe é genuíno, apoio para as dificuldades familiares no ambiente de trabalho (APPEL-SILVA; WENDT; ARGIMON, 2010).

Além de favorecer o comportamento autodeterminado, com alta qualidade motivacional, as relações sociais possibilitam uma melhora nos desempenhos, uma maior resistência ao estresse, repostas emocionais assertivas, vinculação social, auxilia no aperfeiçoamento de estratégias de ensino (CERNEV; HENTSCHE, 2012).

Vale, ainda, relacioná-la à característica da docência como profissão. Após o século XIX, com a inserção da profissionalidade docente, passou-se a exigir dos professores domínio de conhecimentos que são construídos fora das salas de aula e dos cursos de formação, mas que são aprendidos através da reflexão e das vivências (OLIVERI; COUTRIM; NUNES, 2010). Esta reflexão é proporcionada pelo compartilhamento de experiências docentes. Mostra o processo de adaptação dos professores, as novas habilidades exigidas aos docentes.

Sobre o **acolhimento dos colegas**, observamos quando as relações interpessoais entre os colegas de trabalho ocorrem de modo acolhedor, são capazes de reduzir as dificuldades encontradas no espaço laboral, além de produzir um bem-estar psicológico, melhorando a saúde mental nos docentes. *“Teve algumas dificuldades, mas acontece que eu tinha uns colegas professores que me acolheram, e aí a gente não passou tanto na hora mais difícil”*. A necessidade de pertencimento caracteriza-se pelo desejo de conectar-se ao outro (COSTA; NTOUMANIS; BARTHOLOMEW, 2015). No entanto, essa necessidade de vinculação ao outro, ou de pertencer a determinado grupo, só será satisfeita a partir do momento em que o sujeito observar uma percepção de vínculo e interação com o outro:

“eu fui recebido muito bem, até porque o curso é, um curso muito novo, e os professores são novos também. Então a gente mesmo que o tempo seja curto aqui, a gente acaba tendo só um intervalozinho pra se comunicar mais a gente tem uns bons laços, já saímos

juntos, então isso fortalece os laços de amizade. É, alguns eu já conhecia a gente se dá super bem, é um grupo muito unido, então a gente se entende, um bom relacionamento” (professor 11).

No discurso do professor 11 houve uma percepção de vínculo social, o docente sente-se integrado aos outros colegas de trabalho. A literatura pontua que isso ocorre quando o sujeito percebe que os colegas se preocupam com seu bem-estar ou há vínculos afetivos envolvidos nas relações de trabalho (CERNEV; HENTSCHKE, 2012).

Todavia, não podemos deixar de destacar que essas relações interpessoais estão permeadas em um contexto sóciopolítico e econômico influenciador das relações. Essa condição imposta pelo meio, reflete na **alta competitividade** que alguns docentes desenvolvem em relação aos colegas, um produto do sistema capitalista e o fato de atuarem em uma instituição privada:

“quando eu entrei aqui, eu encontrei com outro professor que ministrava essa disciplina, e que não senti receptividade nenhuma desse professor, ao ponto de o professor esconder lâminas do laboratório que eu ia utilizar pra eu não poder pegar as laminas e estudar e poder dar uma aula maravilhosa, né, então eu passei momentos assim é de desafios” (professor 1).

Esse turno de fala expressa que a universidade privada, apesar de ser um ambiente educacional, não está imune às leis do mercado capitalista e à luta pela sobrevivência, o que aumenta consideravelmente a competição ferrenha no ambiente de trabalho, resultando em relações de trabalho superficiais, adoecimento psíquico e mal-estar docente (VILELA; GARCIA; VIEIRA, 2013; SANTANA; SANTOS; BARROS, 2016).

O discurso também expressa a insegurança profissional de docentes que agem com intuito de prejudicar o colega por meio de atitudes individualistas, o que resultou num desafio para o professor 1, recém-contratado. Esse desafio inicial, não contribuiu para a melhora na qualidade motivacional do sujeito entrevistado, mas sim para a redução da qualidade motivacional, pois a necessidade psicológica básica de pertencimento não foi contemplada.

4.2.3. Relação com os gestores:

O participante 12 categorizou o gestor como sendo o responsável pela sua motivação: “*é o cara que comanda nossa motivação*” (professor-12). Para ele é muito gratificante ouvir do coordenador do curso que está recebendo tal disciplina para lecionar porque o gestor confia no

trabalho dele enquanto profissional: “só tô entregando pra você porque eu confio em você” (professor 12). Avaliamos essa motivação como regulada externamente pelo contexto educacional, controlada pelo coordenador do curso, fazendo com que haja um comprometimento na qualidade motivacional, tendo uma motivação introjetada, que será discutida mais adiante.

Ainda sobre o **feedback dos gestores**, os professores 1, 10 e 12, atuantes em diferentes áreas do conhecimento, na área da saúde e ciências biológicas, na área das ciências humanas e nas exatas, respectivamente, interpretam o *feedback* dos coordenadores de modo extremamente diferenciados. Vejamos o trecho de fala a seguir:

“[...] vamos dizer assim, de eu ser chamado “você está de parabéns”, né, parabéns não enche bolso, né . você dizer “você é ótimo, você é maravilhoso” não aumenta seu salário no final do mês, se aumentar . Então eu não posso ser hipócrita eu não pensar nisso [...]” (professor 1).

O docente 1 deixa claro que os elogios recebidos dos gestores, mesmo sendo positivos, não os motiva, pois não incidem em aumento salarial. Destarte, percebemos que o docente valoriza a remuneração muito mais que a profissão. Em outros momentos, o professor 1 afirma que está na docência pela formação enquanto pesquisador, esse é o seu objetivo principal, utilizando a docência como um percurso e não como um fim. O docente mencionado valoriza a recompensa extrínseca e não a docência em si, representando uma baixa qualidade motivacional, pois possui baixa internalização sobre a docência através da remuneração como recompensa.

O professor 10, contrapondo-se à percepção do professor 1, afirmou que gostaria de receber elogios e *feedbacks* das coordenações em que atua:

“O que eu sinto que falta um pouco, não todos, alguns sim, especificamente, é: o reconhecimento. Porque o reconhecimento às vezes não vem por uma questão financeira, mas um elogio, de chegar e falar pra você assim: “Oh, F. você tá fazendo um bom trabalho. Os alunos têm gostado do seu trabalho, os alunos têm te elogiado. isso pra gente aqui da coordenação é importante” (professor 10).

Neste aspecto, entendemos que em outro momento da entrevista a motivação do professor 10 foi analisada como intrínseca, relativa à permanência na profissão. Todavia, podemos identificar uma oscilação na qualidade motivacional do sujeito, reduzindo a qualidade que antes era alta, intrínseca para um padrão de qualidade inferior, com regulação extrínseca para alimentar o seu ego e aumentar a sua percepção de competência. De acordo com a teoria da

Autodeterminação, o *feedback* tanto pode ser positivo quanto negativo. O positivo aumenta a percepção de competência do indivíduo, enquanto o negativo diminui a percepção de competência (CERNEV; HENTSCHKE, 2012).

Podemos observar que para o professor 12 os elogios os motiva e regula o seu comportamento em sala de aula, evitando a ser chamado a atenção pelos coordenadores.

“Os dois (coordenadores) me motivam o tempo todo, me elogiam, me dão feedback com base na opinião dos alunos sobre as minhas aulas, como também quando também é pra tomar um vacilo meu, alguma coisa que aconteceu em sala de aula chamam e dão bronca numa boa” (professor 12).

É importante destacar que nesse discurso podemos observar que o professor 12 apresenta uma motivação introjetada, há essa necessidade de aprovação do outro em relação a sua atuação docente. Inicialmente, ele valorizou a aprovação do pai, neste momento da entrevista a aprovação dos alunos e dos coordenadores dos cursos o qual está vinculado, e a sua auto-aprovação. Esse tipo de motivação possui uma baixa qualidade motivacional, pois ainda prevalece a regulação externa, além de uma implicação do ego.

Temos três situações em que o aspecto motivacional recebe um *feedback* do coordenador. Seja elogios ou críticas, impactará de modos diferenciados na profissionalidade dos docentes 1, 10 e 12. Além disso, o *feedback* pode ser entendido como a necessidade que o indivíduo tem de exercer as suas capacidades, buscando enfrentar desafios adaptados para o seu nível de desenvolvimento em busca da obtenção de um *feedback* positivo, o que irá representar a necessidade de competência (REEVE, 2006; CERNEV; HENTSCHKE, 2012).

Evidenciando a importância do gestor do curso no processo de motivação docente, podemos fazer um paralelo com as pesquisas que comparam o estilo motivacional do professor à motivação do aluno. Os artigos abordam sobre o tipo de professores controladores e os professores que promovem autonomia, sendo assim podemos fazer uma analogia entre esses estudos (MAIESKI; OLIVEIRA; BZUNECK, 2013; MACHADO, et. al., 2012), nesse estudo destacamos o **gestor controlador**:

“Quando eu entrei na universidade, Fulano era meu coordenador. Lá tudo era discutido, tudo era definido no coletivo. Entendeu? E quando eu fui coordenadora de curso, utilizava essa mesma prática, em que tudo era discutido. Depois veio outra coordenadora e deu continuidade a essa... a essa forma de trabalhar, mas nos últimos anos a gente foi perdendo isso, e hoje, ela assumiu, entendeu? Ela assumiu. A gente não. Não tem espaço mais de discussão e eu acho que isso é muito ruim. É ruim pra todo mundo, entendeu?” (professora 2)

Podemos inferir da fala da professora 2 o quanto a postura democrática e participativa de todos os professores é importante, não só para a motivação e profissionalidade da docente 2, como também para o que é proposto pelas Leis e Diretrizes Brasileira da Educação. Segundo esta lei, as instituições superiores devem incentivar a participação coletiva dos professores, na construção das ementas e conteúdo programático do curso, o que irá favorecer a amplitude de visão do professor deixando de ser fragmentado, dicotômico e cartesiano, para que se estabeleça relações de interdisciplinariedade e faça com que o aluno perceba o curso e a sua formação de modo integral. Contudo, cabe aos gestores incentivar ou não aos professores a participarem do processo de construção de curso. Coordenadores com estilo motivacional controlador que centralizam as decisões desmotivam os professores ao impor suas tomadas de decisão.

Apareceu, ainda, nos resultados, outro aspecto motivacional também relacionado ao gestor. A palavra gestor refere-se, nesse episódio, à diretoria geral da instituição e não aos coordenadores dos cursos. A professora 7 fala sobre a política motivacional docente na instituição, que gera uma **desvalorização do docente**:

“acho que festinha, brindezinho, não é uma coisa que vai me motivar o professor a gostar da Universidade, mas a valorização do trabalho dele, aí sim, é que vai ser, entendeu? É você saber que você é uma pessoa que trabalha certinho. E, ou então, o professor está desmotivado é, vamos ver se não existe um núcleo que consegue ajudar” (professora 7).

A professora foi categórica ao afirmar que fatores motivacionais extrínsecos não motivarão o professor, nem farão com que ele goste da instituição. Vale ressaltar que ela foi a única entrevistada considerada sem qualidade motivacional por estar desmotivada em relação à docência. Por este fato, a docente sugere que a instituição tivesse um núcleo para compreender e ajudar os docentes a melhorar os seus padrões de qualidade motivacional e que inserisse práticas de reconhecimento dos professores íntegros e corretos no desempenho da sua função.

4.3 Categoria 03: Princípios da profissionalidade

Nesta categoria destacamos os princípios da profissionalidade, observamos que a docência universitária tem como princípio o compromisso com a formação profissional, o respeito ético pela profissão e pela sociedade, pois esses significados são inerentes à docência universitária (CERONI; CASTANHEIRA, 2012), implicando na veemência dos aspectos motivacionais, tais como: compromisso social, formar pessoas, desenvolvimento profissional.

4.3.1 Compromisso social

O compromisso social é um aspecto motivacional que surgiu nos resultados e tem inúmeros significados: inclusão das questões sociais e culturais, apresentação do conhecimento, não dependência da questão salarial, formações profissionais. Entre esses aspectos, podemos observar, no primeiro trecho, a necessidade de contextualização do conhecimento e capacidade de reflexão e posicionamento crítico.

“Então o professor não é apenas um cara que transmite conhecimento é um ser que possui um compromisso social, por isso que ele não pode tá alheio [] dimensão na qual ele está inserido do processo, das questões políticas e também das questões da carreira, entendeu? Do condicionamento dos alunos frente a necessidade de formação, mas da ausência de interesse que essa formação poderia dar” (professor 3).

A área da Educação não considera mais o professor como um transmissor de conhecimento. Há uma mudança do modelo napoleônico de educação para o modelo de educação libertadora, crítica e reflexiva. Exige-se uma nova postura do professor. Neste cenário, entram em cena as metodologias ativas, as habilidades e competências do professor. A literatura atual enfatiza a necessidade de ampliação do compromisso social do professor, destacando o profissional não apenas como um organizador e doador do conhecimento. Para o desempenho da aprendizagem dos alunos, é necessário a inclusão das questões sociais e culturais de modo crítico, autônomo, atrelado às práticas investigativas que proporcionem múltiplas formas de aprendizagem (CUNHA, 2015; CERONI; CASTANHEIRA, 2012).

Além disso, compreendemos que cabe ao professor o olhar crítico e um posicionamento político acerca do contexto social. Para o docente 3, ser professor é assumir um compromisso social, é formar opiniões, tecer críticas sociais. No entanto, estamos vivenciando um momento

político conturbado, em que deputados querem aprovar uma lei proibindo o professor de manifestar sua opinião política e ideológica em sala de aula. Até o momento, o decreto entrou em vigor apenas no estado de Alagoas, com a intenção de expandi-lo para todo território nacional, mesmo sendo um projeto de lei com base inconstitucional, vetado pelo artigo 5º da constituição Federal, que trata sobre liberdade de expressão e manifestação (BRASIL, 1988). Assim, esse posicionamento do entrevistado ficará comprometido caso o projeto de lei seja aprovado pelo Senado Federal. Nesta perspectiva, o compromisso social apontado pelo professor deverá perder a sua legitimidade, precisará ser (re)significado.

Já na entrevista da participante 4, podemos perceber o seu compromisso em sala de aula com os alunos. A depoente assume um posicionamento de responsabilidade, pois, para ela, o modo como apresentará o mundo letrado para os estudantes impactará no modo como eles irão se apresentar socialmente, tanto como pessoas, quanto como profissionais. A consciência da docente incide sobre o seu compromisso social e sobre as consequências subsidiadas pelos alunos.

“E eu não sei se... se é... o conceito de motivação seria suficiente para traduzir o que eu sinto quando eu exerço a docência, eu me desligo das outras coisas, e eu estou ali com aquelas pessoas que é... eu sei que sou importante pra elas. E o que elas vão ser daqui pra frente depende também de como eu mostro este mundo letrado pra elas. Isso é o que mais importa pra mim” (professora 4).

Sobre o compromisso profissional, Freire (1979) destaca que se trata de uma dívida assumida ao tornar-se profissional, implicando no compromisso enquanto homem (a solidariedade com o mundo e com os homens, numa busca constante da humanização). No trecho acima, podemos visualizar a humanização e a solidariedade da professora com os estudantes.

Nos discursos subsequentes destacamos dois trechos que representam o processo de imersão no compromisso profissional proposto por Freire (1979). Dito isso, o compromisso transcende as questões salariais, institucionais, governamentais.

“eu quero ser sempre um bom professor, um bom professor no sentido de que eu consigo o objetivo que a aula demande, de que aquela pessoa melhore como pessoa, a instituição é um emprego, que tá me pagando, tá comprando meus serviços, e eu tô fornecendo os meus serviços a ela, mas a minha relação docente, a relação com o aluno é para além de qualquer instituição, poderia ser uma instituição privada, uma instituição é... pública. É para além, o salário não vai jamais interferir nesse processo, eu vou dar sempre a melhor aula.” (professor 8)

“Naquela época era metade de um salário mínimo porque eu só tinha um horário. E assim, tinha que comprar o giz, tinha que comprar muita coisa, a escolinha sem condição nenhuma, mas eu gostava, eu me sentia bem” (professora 9).

Sobre os dois relatos anteriores, podemos inferir, embasados nos argumentos de Freire (1979), que não devemos burocratizar o nosso compromisso profissional atuando de modo que favoreça a inversão de valores, servindo mais aos meios do que aos fins humanos. Diante do exposto, compreendemos que o professor nunca deve perder de foco na qualidade da formação integral do ser e da sua aula. Assim, nota-se, ainda, nesses dois trechos, que o compromisso não é com nenhuma das instituições, sejam elas do Ensino Superior ou Fundamental, mas sim com o aluno e com os valores pessoais.

Apesar da complexidade da sociedade constituída por juízos de valores contraditórios, que dificultam o processo de internalização (GAGNÉ; DECI, 2005), os participantes 8 e 9 conseguiram internalizar valores regulados externamente, mas coincidentes com seus valores éticos, morais e pessoais. Desse modo, avaliamos alta a qualidade motivacional deles, pois os valores externos foram internalizados de maneira integrada, havendo uma junção entre valores externos e crenças pessoais, o que leva o sujeito a acreditar que esses valores lhes pertencem, dando uma sensação de comportamentos autodeterminados, como se estivesse tendo o controle do seu comportamento.

Afora isso, há, também, uma modificação dos significados atribuídos ao aspecto motivacional do compromisso profissional em relação ao ensino médio e ao ensino superior. No ensino médio, o erro é visto como permitido ao professor, porque o seu compromisso social é treinar o aluno para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Caso o aluno erre ele terá uma nova chance no ano posterior de repetir a prova. Já no ensino superior, há uma personificação e maior consistência acerca do papel do professor enquanto formador. Neste caso, formador de profissionais, por isso não pode ser passível de erro, carregando um peso, ou uma

representatividade maior do compromisso profissional e social que tem na atuação enquanto professor universitário. Destacamos o trecho abaixo verbalizado por um professor que atua tanto no ensino médio, como na Educação superior.

“no ensino médio tem a questão do treinamento, né, o treinamento pra passar numa prova, num exame, então é um pouquinho diferente o foco, porque aqui a gente tá formando profissionais pra sociedade. Então realmente é desafiador pra mim essa parte do Ensino Superior. Mas eu tô gostando do compromisso social” (professor 11).

Neste trecho, podemos visualizar os diferentes aspectos que rodam o imaginário da sociedade e recai sobre a responsabilidade do professor. Enquanto estiver no ensino médio, o professor estará apenas habilitando alunos para resolverem algumas questões referentes ao Exame Nacional do Ensino Médio. Mas, quando o contexto for a sala de aula universitária, o professor estará “verdadeiramente” formando pessoas e profissionais, implicando em um maior compromisso social.

No ensino médio o aluno é visto como mero reprodutor, associado ao modelo napoleônico de educação. Quando esse aluno se insere na Educação Superior ele torna-se um sujeito pensante, que necessita de uma visão crítica sobre a sociedade, pois esse estudante assumirá um papel social e o professor deve assumir esse compromisso em seu processo de formação.

Outro ponto que destacamos, ainda, sobre o trecho de fala do participante 11, são as contradições na prática do docente. No ensino médio ele não precisa atuar de acordo com o compromisso social exigido pela profissão, entretanto, na Educação Superior, deve atuar assumindo o compromisso social da formação do profissional. Assim, percebemos como os aspectos motivacionais do ser professor sofrem, nesse caso, interferência das variáveis relacionadas ao nível Educacional. No entanto, o processo de internalização dos valores regulados externamente no ensino médio não foram bem internalizados pelo docente, a regulação introjetada causou uma dissonância cognitiva (APPEL-SILVA; WENDT; ARGIMON, 2010) que se traduz na operacionalização do comportamento externo do professor.

O compromisso social é legitimado e confirmado através da escolha profissional. O participante 8 destaca não ser pela remuneração financeira, mas sim pela representação e pelo significado social da profissão docente.

“Mas um exemplo que dou para que a pessoa se perceba enquanto o seu papel de professor, acho algo muito sério, penso e aí eu lhe digo que eu poderia tá em qualquer outra profissão, eu não tenho dificuldade eu podia tá em qualquer uma, se o caso fosse somente o dinheiro, eu poderia tá ganhando muito dinheiro, podia tá em qualquer profissão. Mas eu escolhi ser professor pela função, acho que é a melhor profissão que existe” (professor 8).

Neste trecho, um aspecto interfere na qualidade motivacional do docente percebido ao narrar que poderia estar em qualquer profissão, mas está na que considera a melhor profissão do mundo. Além de possuir uma regulação integrada da internalização dos valores profissionais da docência com seus valores pessoais, notamos a persistência na profissão emanada por uma autonomia sobre o ser professor, o que nos permite avaliar uma motivação de ordem intrínseca. Ademais, o compromisso social é reafirmado pela expressão “muito sério”, ao falar sobre a percepção da pessoa em relação ao papel que assume sendo professor.

4.3.2 Formar pessoas

No espectro do aspecto da profissionalidade, destacamos a formação de pessoas. No trecho a seguir podemos identificar a motivação de regulação identificada da entrevistada ao identificar-se com a profissão, já que possibilita auxiliar na formação de pessoas. De acordo com Fávero e Pasinato (2013), interferir e formar pessoas seria uma das principais intenções do professor universitário:

“Eu me sinto extremamente motivada, mesmo porque é . a docência, a docência pra mim foi uma escolha. Eu me identifico com o meu ofício porque eu reconheço nele a IMPORTÂNCIA que há na formação do outro” (professora 4).

No entanto, podemos observar no trecho da participante 4 que há um significante que reconhece e expressa a importância da profissão docente. Para Rogers (2012), a aprendizagem só é significativa quando o aprendiz reconhece a importância do que se está aprendendo. Nos princípios de Aprendizagem para Rogers (2012), o professor deixa de ser professor e torna-se o aprendiz-facilitador, embora antes de o professor ser docente, ele foi aluno. É justamente neste momento que o professor começa a aprender e a cristalizar as suas primeiras percepções sobre o ser professor (TARDIF, 2012).

O participante 8 destaca como um dos aspectos motivadores da profissionalidade docente o “formar pessoas” e a docência propriamente dita. Vejamos a seguir:

“Olha, a minha motivação para a docência, ela é permeada por várias situações, né? Em alguns momentos você tá motivado pelo fato de ser professor, pelo fato de ter esse estímulo de poder tá formando pessoas, de poder tá atuando, como diz o nosso professor de filosofia: fazendo gente, né?” (professor 8).

A formação de pessoas é condição *sine quo non* para a docência. Na perspectiva de Vygotsky (2001), o professor é o mediador no processo de formação de pessoas. Já na teoria de Rogers (2012), a aprendizagem é centrada no aluno, contudo o alunado não existe diante da ausência do professor, nesta existe o processo de auto-didática. Todavia, podemos destacar que a interação com o docente possibilita a construção do novo, uma reflexão acerca do que está posto em livros, artigos científicos, filmes, pois é na relação com o outro que o ser humano se reinventa, se forma e se transforma (VYGOTSKY, 2001).

Como podemos visualizar no discurso “*como eu tenho a consciência do... das possibilidades de transformação do outro pelo ensino eu exercito isto, eu vivo isto*” (professora 4) o professor mediador possibilitando a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Desde a década de 80, Shor e Freire (1986) defendiam a educação libertadora. Se a educação tiver o caráter libertador, logo será transformadora.

4.3.3. Desenvolvimento profissional

Para Cunha (2010), o desenvolvimento profissional dos docentes é promovido por atividades reflexivas que envolvam pesquisas investigativas críticas junto aos pares sobre o processo de ensino e de aprendizagem, além do compartilhamento dos pensamentos e crenças, incluindo as análises do contexto, proporcionando a produção de novas práxis docente.

García (1999) defende que o desenvolvimento profissional não é algo simples, está relacionado a múltiplas variáveis, entre elas: a formação permanente e o processo de reciclagem, conhecimento e compreensão do professor pelos conteúdos curriculares e de si mesmos. Para mais, o autor defende que o desenvolvimento profissional está intimamente atrelado à melhoria de condições de trabalho e à promoção institucional de autonomia, incluindo a capacidade de atuação docente individual e coletiva. Nos dados apresentados, o desenvolvimento profissional é

representado por três subcategorias: a pesquisa e as publicações, a reciclagem profissional e capacitação docente.

Mais da metade dos entrevistados consideram a **pesquisa** como um aspecto motivacional. Apesar de muitos professores dizerem sentir-se motivados em ministrar aulas, ser professor, contraditoriamente, algumas vezes, é apenas um meio e não a finalidade em si. Sendo um meio para tornar-se um pesquisador, em vários momentos da pesquisa, principalmente com os professores que estão cursando o doutorado, esse indicador aparece como meta maior, sendo o objetivo ou propósito principal de ser pesquisador.

Para esses profissionais, a profissão é um meio e não um fim. *“O que eu quero, o que é que eu desejo? Me tornar um pesquisador, completo” (professor 1)*. Nesta perspectiva, a pesquisa pode ser compreendida como a motivação extrínseca integrada, a qual o participante 1 direciona a sua formação. Apesar de aparecer na literatura autores que diferenciam o professor do pesquisador, outros que afirmam que a pesquisa e o ensino são faces da mesma moeda, entendemos nesta tese a perspectiva da complementariedade em que Freire (2001) já havia afirmado, não existe ensino sem pesquisa e vice-versa.

“E como eu sou apaixonada por pesquisa, literalmente, eu trabalhei no IBGE, e fui fazer o curso de estatística, porque era apaixonada, e desde que eu fui trabalhar no IBGE, fui trabalhar com pesquisa. Então, pesquisa faz parte da minha vida, eu não consigo pensar. em nada da minha vida sem pesquisa. Eu acho que esse é a maior motivação” (professora 5).

É importante contemplar a pesquisa no seu sentido mais amplo. O professor-pesquisador vai desde aquele que tem o *status* e formação em pesquisa (mestrado e doutorado), até o professor-pesquisador que está em constante atualização em sua área de atuação. Assim, para Fávero e Pasinato (2013), o professor “participaria tanto da produção na área educacional com vistas ao domínio dos conhecimentos e técnicas necessárias à construção de sua profissionalidade docente, quanto da pesquisa que garante a permanente atualização em seu campo específico (p. 204).” Diante disso, o professor 11 enfatiza sobre a possibilidade e necessidade de integração do ensino com a pesquisa, pois, para ele, a pesquisa deveria estar mais presente nos cursos de graduação:

“Eu sou um cara que gosto muito de pesquisa. Eu acho que os cursos de graduação, é deveriam ter as disciplinas como são obrigatórias, é, mas deveriam ter um foco maior na pesquisa, e não na disciplina em si. É, eu percebo que isso é uma falha, mas que com o tempo vai ser, vai mudar porque o interesse da gente é pesquisar, é servir a sociedade com pesquisas úteis, né, pra nossa sociedade” (professor 11).

A pesquisa aparece nos resultados como um aspecto motivador do docente, todavia a pesquisa é incluída pelo MEC como uma das funções que devem ser desenvolvidas pelo docente. No entanto, nem todos os professores conseguirão desenvolvê-la, mesmo sendo um dos tripés que compõe o ensino superior, junto à extensão e ao ensino.

“Então eu acho que a pesquisa é uma coisa que estimula o professor, só acho que o professor precisa ter tempo pra isso, ele precisa ter tempo pra chegar em casa, e pensar, pra ir buscar a fonte, pra estudar, pra coletar os dados, refletir sobre aquilo aqueles dados, apresentar alternativas. E quando você vive sua situação corrida de...de trabalho, você acaba não tendo tempo” (professora 2)

“Então, é . há um descaso né, assim o nosso país ele não investe em pesquisa, é uma pena. É, isso me deixa um pouco desmotivado, mas com relação a ser professor eu...eu não perco essa motivação, tenho muita esperança de que um dia isso vai mudar, entendeu?” (professor 11)

“Olha, eu confesso que estou um pouquinho desmotivada. Por que eu acho que docência ela... ela tem que englobar também vamos dizer assim, um incentivo à pesquisa, eu acho que falta, eu acho isso, entendeu? Você faz por conta própria, mas acho que se sobrecarregar de sala de aula não é... não é... é... eu acho que não é = = não motiva ninguém, pelo menos a mim, entendeu? [...] Então acho que isso me deixa mais desmotivada é o fato de eu não conseguir fazer um trabalho de pesquisa quando eu sei que eu estou no ambiente que tem que trabalhar com pesquisa” (professora 7).

A professora 2 destaca as condições de trabalho como uma das problemáticas que interferem na não execução da pesquisa na atuação docente, em razão de possuir muitas atribuições e não sobrar tempo para a pesquisa. De acordo com a entrevistada, desenvolver pesquisa é uma atividade que leva tempo para buscar subsídios teóricos sobre o fenômeno, pensar na metodologia, coletar dados, analisar os dados e buscar melhorias para modificar a realidade. O professor 11 aponta o descaso no país para a pesquisa, mas se mantém otimista e motivado, tendo a esperança de que esse cenário melhorará e haverá uma integração entre ensino e pesquisa.

Outro elemento presente nos resultados é a falta de incentivo à pesquisa. A professora 7 reconhece que a pesquisa faz parte da sua função, porém alega que não possui incentivos nem do governo, nem da instituição de ensino, já que esta prioriza a sala de aula em detrimento da pesquisa, o que, para a entrevistada, torna inviável desenvolver pesquisa.

Um aspecto que marca essa estagnação em relação a não produção de pesquisa é o fator motivacional. A professora 7 foi avaliada por ser a docente que não possui motivação, por necessitar de estímulos externos e recompensas para haver um aumento de interesse na profissionalidade docente. Contudo, cabe ainda evidenciar que os textos basilares desta tese apontam as próprias instituições de ensino superior, muitas vezes, categorizando os professores e segregando aqueles que irão se dedicar ao ensino, os que irão pesquisar e os que desenvolverão as práticas de extensão (FÁVERO; PASINATO, 2013). De acordo com os autores, essa cisão a qual os professores são submetidos, dificulta a integração dos três pilares pelos docentes e se cristaliza na Educação Superior.

“a minha intenção em relação à docência é...é clara. Eu...eu pretendo dar aula na pós-graduação, mestrado e doutorado, esse é o meu foco inicial. É, eu é claro tenho um...um...uma intenção, eu não vou dizer que é sonho, porque sonho é uma coisa que a gente não alcança, mas eu tenho uma intenção mesmo de contribuir de forma mais ampla, com palestra, com...com conferência, com...com né, e publicações, enfim, eu procuro estudar afim de alcançar esse processo. Mas docência, eu gostaria mesmo de chegar na pós graduação, no stricto sensu” (professor 8).

Fávero e Pasinato (2013) destacam que muitos docentes focam na pesquisa querendo se livrar da sala de aula, esquecendo-se da legislação nacional. Esta regulamenta que a atuação do professor universitário deve se estabelecer com base na tríade ensino, pesquisa e extensão. Para o professor 8, a docência é o meio para se conseguir alcançar um fim, nesse sentido não há uma motivação intrínseca, mas sim uma regulação externa mediando a sua motivação na docência (a pesquisa). O entrevistado pretende atingir a formação para ser pesquisador e a docência compõe o seu discurso. A docência é o meio de se conseguir o objetivo, a verdadeira meta que é o ser pesquisador, ou seja, o verdadeiro fim é a pesquisa. Então, a pesquisa será a sua motivação intrínseca, uma vez que representa satisfação, interesse.

Além do professor 8, os professores 1, 3 e 9 verbalizaram a sua intenção de atuarem em núcleos *stricto sensu*, para atuarem na pesquisa, que seria o interesse maior desses professores. Apenas o professor 3 manifestou interesse pelo ensino, mesmo tendo, também, interesse pela pesquisa.

Diante do exposto, reafirmamos a relevância da pesquisa como um dos principais aspectos motivacionais relacionados à profissionalidade docente, tendo como marco as publicações e as orientações dos alunos.

“sempre tô envolvendo os alunos, se apaixonam rápido por mim no sentido do... da figura do professor. Pelo apoio, vamos pesquisar, vamos fazer isso. Né, agora mesmo, três publicações em São Paulo, três publicações em Florianópolis, dez congressos nacional e internacional de dermatologia. Tô levando dez resumos. Só faço isso com quem se motiva, né, porque eu pego três ali, vou pra sala conheço três, gosto dos três, começo a trabalhar “vocês vão fazer isso, façam isso”” (professor 1).

“Outra coisa que me motiva MUITO na universidade, né, é a...a...a... a pesquisa, né, eu sempre tô orientando alunos, mesmo agora no doutorado, como é mais pesado e tal, mas eu sempre procuro um aluno pra orientar, é, dupla, trio, etc. pra poder manter a pesquisa viva. Isso me anima muito, eu gosto muito de pesquisar, e gosto muito de escrever, né, de pesquisar coisas novas” (professora 9).

Assim, podemos visualizar nessa subcategoria os três aspectos que contemplam a atuação da profissionalidade docente: ensino, pesquisa e extensão. Apesar de o ensino ser o mais tradicional na profissão, desperta, em alguns professores, um distanciamento da sala de aula, já que é um espaço o qual envolve situações desencadeadoras de mal-estar docente, provocado pelas longas horas de trabalho em pé, falando, sendo considerada uma das profissões mais estressantes, com altos índices de professores com *Burnout* (FÁVERO; PASINATO, 2013; SANTANA; SANTOS; BARROS, 2016). A pesquisa é colocada por alguns docentes como a real motivação, pois proporciona um trabalho de produção de conhecimento, exigindo uma reflexão entre saberes e fazeres, mobilizando conhecimento para responder as problemáticas sociais e apresentar melhoria de vida das pessoas. A extensão, no entanto, não foi mencionada em nenhum momento da coleta dos dados, não por apresentar nenhum tipo de relevância social, mas por ter sido construída no país em que o contexto histórico é bastante conturbado por seu caráter assistencialista (CARBONARI; PEREIRA, 2007).

A **reciclagem** aparece nas leituras relacionada à atualização de professores e envolve treino, ocorrendo quando o conhecimento do professor torna-se defasado, ou até mesmo quando há um reconhecimento que houve falhas durante o processo de formação (GARCÍA, 1999).

Vale ressaltar, em meio a conturbada tempestade de informações científicas que chegam com bastante rapidez às redes de indexadores, o professor precisa, constantemente, atualizar as suas leituras sobre as temáticas que ministrará suas aulas. Apesar de ser um processo intensificado e contínuo, é considerado, pelos entrevistados, como aspecto motivador: *“E em outros momentos você se motiva pela necessidade né, de estar no campo, de estar estudando”* (professor 8); aparecendo como um dos aspectos de maior qualidade motivacional do docente. Assim, consideramos o fato possuidor de uma elevada qualidade motivacional, pois houve a

integração e congruência entre os valores internalizados e integrados pelos docentes aos seus valores pessoais, gerando um comportamento intencional e satisfatório mediado pelo ato de se atualizar, atendendo às necessidades intrínsecas do sujeito (APPEL-SILVA; WENDT; ARGIMON, 2010; DECI; RYAN, 2000).

“Mas pra mim, a melhor coisa do mundo é ser professora, eu sou apaixonada por cada dia que eu dou aula. Não só porque você pode compartilhar experiências, que em outros espaços você não compartilha – já trabalhei em lugares diferentes – as experiências são muito individuais e não são coletivas. É a primeira coisa, a segunda é que me obriga a tá estudando constantemente, porque ou você estuda, ou estuda, porque todo dia surgem novas teorias, novas formas de pensar, de colocar as coisas, e você tem que está atualizada. Hoje eu não sou mais a mesma professora do que eu entrei aqui na instituição. Então a possibilidade de você compartilhar conhecimento, e de você estar se atualizando obrigatoriamente” (professora 5).

“outra coisa que me motiva é achar coisa nova, por exemplo, eu tô pesquisando na internet e de repente me aparece um texto novo, aí eu vou lá. Agora mesmo tem uma disciplina que eu modifiquei o texto, né, porque eu achei um texto melhor, mas interessante, e aí, eu me motivo com isso” (professora 9).

“Eu sou um cara supermotivado, eu não deixo a peteca cair, eu sempre tô me renovando, me adaptando. Então eu sempre tô procurando ferramenta novas, software novos pra apresentar pra os meus alunos, eu sou um cara que eu busco muito a pesquisa, gosto demais” (professor 11).

Diante dos discursos dos depoentes citados acima, pudemos observar a união e integração dos valores implicados na atividade docente atrelados aos valores pessoais, promovendo uma satisfação ao se atualizar sobre os conteúdos ministrados em sala de aula e ao buscar ferramentas mais atualizadas para os alunos.

A **formação continuada** dos docentes é um desafio tanto para quem os promove, como para quem participa. A literatura já comprovou os inúmeros motivos do quanto a formação deve ser realizada pelos profissionais. Diante da infinidade de exigências e adequações que os professores devem cumprir, muitos professores tornam-se resistentes à participação. Nóvoa (2007) pontua sobre a eclosão de inúmeros cursos de educação permanente que alimentam no professor a sensação de desatualização. Para ele, essa não é a proposta da formação continuada. Esta deve ser contextualizada e adequada de acordo com a realidade do docente, além de estimular trabalhos coletivos, compartilhando dialogados profissionais, visando à formação, que

deverá ser constante e não de pontual. Vejamos a seguir algumas considerações pontuadas nos turnos de fala dos docentes, criticando os cursos de formação continuada que eles já participaram:

“Acho que a capacitação tem que está voltada para a realidade do professor. Eu acho, entendeu? Vai ter uma capacitação? Vai, mas essa capacitação vai suprir as necessidades e as dificuldades do professor? Isso que eu acho importante” (professora 7).

“E é fundamental sobretudo para quem tá, no Ensino Superior. Acho que é uma iniciativa bacana, embora grande parte dos cursos que são oferecidos de formação docente são professores da universidade. É muito generalista, não tem algo mais específico. Acho que devem direcionar esses cursos para áreas específicas, acho que seria bem mais interessante” (professor 10).

É notório que as áreas de conhecimento e os cursos de graduação possuem perfis profissiográficos distintos e, com isso, são exigidas habilidades e competências diferentes de cada professor. Destarte, é ressaltada nos discursos anteriores a importância da contextualização e adequação da formação docente. Além disso, sabemos da diversidade de alunos que a Universidade engloba cada vez mais. Alunos que chegam com idade cada vez mais reduzida à Educação Superior, o que pode ocasionar um choque geracional entre alunos e professores, além dos raros, mas não inexistentes, alunos da terceira idade que querem ser inseridos na cultura da universidade. Muitos destes alunos não se adaptam, pois esse sistema não está preparado para receber esse público, o público-alvo no Brasil ainda são os jovens que tem participação majoritária. Não podemos deixar de mencionar a diversidade de identidade de gênero, orientação sexual dos alunos, que pode apresentar, ainda, desconforto para alguns professores por não saberem e/ou não se sentirem preparados para lidar com as situações cotidianas decorrente da diversidade. Outrossim, os professores universitários muitas vezes não recebem preparação nem nenhum tipo de formação sobre a inclusão dos alunos estrangeiros que participam de intercâmbios internacionais e dos estudantes brasileiros com algum tipo de deficiência.

Enfim, são demandas diferenciadas que o professor tem que gerenciar em sala de aula. Diante desse contexto, entendemos que a formação permanente do professor deveria ter o papel de contribuir para o desenvolvimento profissional, pessoal e institucional, fortalecendo o trabalho colaborativo e construindo novas práticas educativas inclusivas (IMBERNÓN, 2009).

Já a professora 2 narrou que a formação continuada transformou-a como pessoa e como profissional: *“e eu sou fruto dessa formação continuada, eu evolui muito, eu era muito bruta nos primeiros anos de docência, acho que da minha formação mesmo, era assim “ou é, ou não*

é”[...] (professora 2). Neste caso, a formação continuada recebida foi eficaz para modificar as práxis, não somente na sua docência, mas também perpassaram esse campo modelando as características pessoais da participante, cumprindo, de fato, a proposta de Imbernón (2009) sobre o papel da formação permanente do professor.

4.4 Categoria 04- Condições de trabalho

Apesar de inúmeros aspectos motivacionais terem sido categorizados como aspectos contextuais, é importante destacar que muitos desses aspectos estão relacionados às condições de trabalho e García (1999) relaciona as condições de trabalho com o desenvolvimento profissional. Malgrado categorizarmos separadamente, esses aspectos estão associados, e podem se adequar, a diferentes categorias, aqui explicitadas. Surgiram como subcategorias dos aspectos contextuais: remuneração, ser horista – oscilação de carga horária, salas superlotadas e perda da voz e limitação física. É importante destacar que todos esses aspectos são de ordem extrínseca, muitas vezes não dependem da vontade nem do controle dos sujeitos participantes. O *locus* da causalidade é externo, controlado pela profissionalidade docente no contexto das instituições privadas de educação superior, o que gera uma baixa qualidade motivacional, porque esses aspectos em alguns momentos podem interferir na dinâmica do processo da redução motivacional em relação à docência.

4.4.1 Remuneração

De todos os aspectos motivacionais construídos durante a pesquisa, consideramos a remuneração o mais delicado de todos. Desperta reações, sentimentos e emoções diferentes em cada professor. Há uma tensão entre os valores históricos e culturais, os desejos e crenças pessoais e a história de vida de cada participante. Pinto (2009) fez uma retrospectiva histórica procurando analisar a remuneração docente, no entanto desde o Brasil Império até a atualidade não obtivemos muito desenvolvimento nesse contexto.

O autor destaca ainda o quanto esse tema é controverso, pois a classe de professores tem consciência sobre a má remuneração, evidenciado nos resultados aqui apresentados. Porém, de acordo com Pinto (2009), a mídia faz de tudo para incutir no imaginário popular que o professor é bem remunerado. No entanto, o autor conclui que se precisa aumentar o investimento em

educação no país, não só para os alunos, como também para a mão de obra docente, uma vez que os professores são produtores do conhecimento e precisam ser bem remunerado por isso.

Em meio ao contexto de desvalorização do professor, o participante 1 destaca: “[...] *todos passam pelas mãos dos professores, e é uma classe muito mal remunerada, até na Universidade,[...]*”. Observamos uma indignação do professor, ao mencionar que todos os cidadãos passaram por um professor, no entanto, não há uma valorização na sociedade. Entendemos que essa desvalorização profissional irá impactar na motivação e no desempenho profissional do docente.

“[...] quando você ganha 10 mil reais, 15 mil reais, você é motivado a acordar 4 horas da manhã e encerrar seu currículo 1 hora da manhã, né. Mas quando não, você precisa defender o seu pão de cada dia, e como você se manter motivado? [...] para que os profissionais trabalhem bem é preciso ganhar bem, porque não adianta a gente ser medíocre, hipócrita, dizer que eu amo o que eu faço. A gente precisa do dinheiro, né, a mola pra gente poder fazer as coisas e ter motivação de vim pra cá, defender o pão de cada dia, defender as aulas, fazer bem, ter nome” (professor 1).

Observamos no discurso anterior, e em outros momentos da apresentação dos resultados, que o professor 1 não possui nenhuma motivação em relação à docência, como já dito anteriormente. Ele está como docente para ser o centro das atenções, proporcionar uma mudança e motivação na vida dos alunos. Numa perspectiva docente, ele tem a motivação introjetada, pois alimenta o seu próprio ego, a motivação intrínseca é voltada para a pesquisa, nem a remuneração docente que poderia motivar o professor, através da regulação externa, é capaz de motivá-lo. Assim, analisamos que a remuneração reduz ainda mais a motivação do docente 1 na sua profissionalidade docente. No caso deste professor, analisamos em seu discurso que somente se ele ganhasse uma média de dez mil reais por mês, teria uma melhor motivação na profissão.

A professora 7, avaliada ao longo dos resultados desmotivada, pontuou que entre as diversas causas da sua desmotivação uma delas é a questão salarial, relacionada de modo oposto à sobrecarga de trabalho, ou seja, são inversamente proporcionais: “*desmotivada um pouco é o fato, assim, várias coisas, NÉ? Você tem a questão salarial, você tem a questão da sobrecarga, né?*” (professora 7). O professor 12 complementa essa ideia, narrando: “*eu acho que tá defasado pro que a gente faz hoje em dia, entendeu? Acho que professor universitário deveria receber muito mais pra carga de trabalho que a gente tem” (professor 12). No entanto, o professor 12 acredita que futuramente as condições de trabalho do docente irão melhorar:*

“Então eu acredito e os discursos são sempre os mesmos: “precisa se investir em educação, precisa se investir em educação”. E pra se investir em educação, tem que se investir em professor, e pra se investir em professor tem que qualificar o professor. Isso significa dizer o que? Melhores salários, melhores condições de trabalho, e assim vai. Então, as minhas motivações são sempre as melhores possíveis, e em todas as conversas que eu tenho com meus colegas aqui e no Estado eu sempre digo: que eu acredito piamente que numa questão de médio prazo a gente vai ter um salário muito bom, muito, muito bom”(professor 12).

Além de o professor 12 mostrar-se motivado no momento da entrevista, e com pensamentos positivos em relação ao futuro da docência, temos também o depoente 8 que afirmou também gostar de ser professor e a sua motivação não diminui pelo salário estar abaixo do que deveria ser. É importante ressaltar que o professor 8 também citou o fato de sua motivação ser maior em relação à pesquisa e à pós-graduação *stricto-sensu*:

“eu gosto de ser professor, a minha motivação de...pelo fato de é a profissão de é uma motivação muito grande, salário não é, obviamente salário não é, acho que pra nenhum professor [...] eu sinto a...que o salário pago para o professor é muito menos do que ele merece ter, eu tenho essa consciência, essa convicção, mas isso não diminui a minha disposição e a minha vontade em fazer sempre a melhor aula” (professor 8).

Para alguns, a motivação independe do salário, mas para a maioria dos entrevistados um salário compatível com a demanda do trabalho do professor é fundamental para estabelecer uma motivação frente à profissão. *“Eu sempre tive muita motivação, motivação, mesmo com o salário baixo” (professora 9).* Para esta entrevistada, o salário não produz desmotivação, já a relação com os alunos é um aspecto desmotivador, com qualidade motivacional inferior, quando não consegue atrair o interesse dos discentes para suas aulas. Nesse aspecto sigular vemos o valor das relações pessoais e da humanização na educação, prevalecendo a recompensa financeira, já que foi citado pela docente o início de sua carreira iniciado com a remuneração de metade de um salário mínimo, tendo que comprar giz, pois na escola não havia recursos. Esta professora é uma das mulheres que possuem um alto padrão de qualidade motivacional, ela também verbalizou que almeja atuar na pós-graduação *stricto sensu*.

O professor 10 apresenta a boa remuneração como um importante aspecto motivacional: *“um fator pra mim motivacional é um professor também seja bem remunerado, acho que pra compensar o tanto de sofrimento que nós temos em sala de aula. [...] a política de salário também tem me estressado, me deixado... me deixado bastante desmotivado” (professor 10).* A professora 5 enfatiza sobre a indissociabilidade entre trabalho e remuneração: *“Claro que essas*

coisas estão juntas também, que ninguém trabalha sem receber” (professora 5). Nos trechos transcritos vemos a concordância e coerência dos professores ao pontuar que, imprescindivelmente, a remuneração e a política de salário afeta a dialética motivacional. Mais uma vez o professor 10 posicionou-se como desmotivado, porém em outros momentos a sua motivação foi avaliada como intrínseca, por causa da persistência na profissão e a satisfação que proporciona.

O professor 3 elucida em seu discurso um posicionamento crítico, o que nos remete à educação libertadora proposta por Shor e Freire (1986):

“Porque pra mim, o professor, o professor é um profissional remunerado, ele precisa ser valorizado financeiramente pelo conhecimento que ele produz, porque se ele produz e não reproduz conhecimento ele é produtor, ele é produtor também ele precisa ser reconhecido, ele precisa ser valorizado por isso que ele produz, como todo mundo em todas as áreas” (professor 3).

Observamos um discurso que predomina o autoconhecimento pessoal e uma autoimagem bem definida enquanto profissional. O docente tem consciência sobre o seu papel na sociedade, buscando reconhecimento social ao ser um produtor de conhecimento. A partir disto, inferimos um empoderamento da profissionalidade docente, a partir do momento que o entrevistado aproxima a profissão docente de outras profissões. O capitalismo exige uma produção em massa, no entanto a sociedade enxerga o docente como mero reproduzidor de conhecimento. Assim, o professor 3 posiciona os docentes como profissionais produtores de conhecimento, o que, a nosso ver, fortalece a identidade profissional, a legitimação da profissionalidade, desmistificando a crise profissional pontuada por Tardif (2012) ou o mito da profissionalidade questionado por Loureiro (2001). Se o professor não assumir as imposições do século XXI, que o desafiam e lhes competem profissionalmente, dará vazão a questionamentos e legitimação da docência enquanto profissão.

4.4.2. Oscilação de carga horária

Ainda sob o prisma da remuneração, um dos aspectos motivacionais é a oscilação de carga horária. A professora 2 não pontuou diretamente sobre a remuneração, mas sim o que a incomoda, preocupa e a desmotiva diante dos aspectos contextuais referentes à carga horária:

“Hoje o que interfere na minha motivação é a oscilação de carga horaria. A incerteza de como vai ficar sua vida. Isso me incomoda bastante, porque por exemplo, nesse

semestre eu já tive vinte (horas), agora eu já não sei quantas (horas) eu vou ter, então é, e o que é que eu vou pegar (disciplinas)” (professora 2).

Entre os inúmeros aspectos contextuais no que concerne à docência, a oscilação de carga horária não só impactará na redução da motivação da professora 2, como também poderá refletir na sua saúde e bem-estar. Entendemos que esse discursos expõe a desvalorização docente em consequência do processo de mercantilização da educação e o aumento crescente da força de trabalho docente principalmente no âmbito da educação superior privada (FERREIRA; NASCIMENTO; SALVÁ, 2014), o aumento da oferta de trabalho favorecerá ao sentimento de instabilidade e incerteza expresso no discurso anterior, esse contexto ocasionará provavelmente na docente a necessidade de se submeter as condições impostas pela instituição (SANTANA; SANTOS; BARROS, 2016), que nesse caso será lecionar qualquer disciplina mesmo que não tenha domínio, na tentativa de não reduzir a carga horária e consequentemente a remuneração no final do mês.

4.4. 3. Salas superlotadas

As salas superlotadas é uma das estratégias que as IES privadas passaram a utilizar após o processo de mercantilização da educação, ocorrendo, assim, uma assimilação entre leis de mercado pelas instituições universitárias (SANTANA; SANTOS; BARROS, 2016), o que gerou uma dinâmica que reduz o número de funcionários em detrimento do atendimento a um grande número de estudantes, visando a redução dos gastos e o aumento dos lucros, implicando em um professor para um elevado número de alunos (FERREIRA; NASCIMENTO; SALVÁ, 2014):

“o que me deixa assim, desmotivada um pouco é o fato, assim, várias coisas. Você tem a questão salarial, você tem a questão da sobrecarga. Você tem a questão das salas muito cheias de alunos que você às vezes não tem como fazer um trabalho com eles, que é, assim até que motive mesmo o aluno” (professora 7).

“Turmas superlotadas, por exemplo, amanhã eu tô movendo mundos e fundos para reservar uma sala maior, porque eu tenho 40 alunos pra dar aula em uma disciplina específica, uma disciplina específica, e não tem equipamento suficiente. Isso tudo também vai estressando, vai cansando, estão superlotando as salas de aula, e não tão dando suporte suficiente” (professor 10).

Todos os aspectos citados anteriormente nos discursos dos professores 7 e 10 estão relacionados à questão da globalização e das leis capitalistas que dominam o sistema educacional privado. Por mais que queiram superlotar as salas de aula, faz-se necessário a criação de

instalações e infraestrutura que acolham de modo adequado alunos e professores. Caso haja uma inviabilidade para o que o professor desenvolva as suas atividades, logo haverá um comprometimento da qualidade do ensino. Além disso, vale ressaltar que esse aumento do quantitativo de alunos contribuirá para a redução da motivação do professor, o que, futuramente, ocasionará um mal-estar docente e até mesmo consequências físicas, como a perda da voz do professor.

4.4.4. Perda da voz e Limitação física

Durante os resultados, apreenderam como aspectos motivacionais: o cansaço, a exaustão física e a perda de voz. Esses aspectos estão nos artigos científicos relacionados aos indicadores de estresse em relação às condições de trabalho da docência na educação básica, o que pode ocasionar um adoecimento físico e/ou psíquico do docente (GIANNINI; LATORRE; FERREIRA, 2012). Estudo sobre o professor universitário constatou que eles possuem dupla jornada de trabalho, a maioria chega a trabalhar 40 horas semanais, restando um curto espaço de tempo para o lazer e o repouso, o que acarreta em um desgaste físico, ou até mesmo uma exaustão física e/ou mental (SERVILHA; PEREIRA, 2008), que a longo prazo pode desencadear concomitantemente outras variáveis, como a Síndrome de *Burnout*. Vejamos o relato do docente 01 que inicia a sua jornada em sala de aula às 7 da manhã e finaliza às 22:15 da noite:

“Sete horas da manhã a coisa começa muito bem, né, às 11 horas da manhã a coisa vai tendo um déficit, às 2 horas da tarde você já tá mais fraco ainda, e quando chega à noite, no horário das últimas aulas da noite, você tá sem energia” (professor 1)

Destacamos no discurso anterior o relato de uma redução de energia, em outros momentos da entrevista a palavra energia emergiu como sinônimo da palavra “gás”, que foi interpretado por nós como um investimento de energia na motivação intrínseca. Diante do exposto, entendemos que há uma perda da qualidade motivacional ao longo do dia, em professores que ministram aula o dia todo, mesmo que inicie a jornada de trabalho intrinsecamente motivado, a limitação física, como o cansaço e a exaustão física e a perda da voz impactam na motivação,

“Eu perco um pouco a motivação, depois volta. Por exemplo, sábado passado, terminei a aula 6 horas. Eu não tinha voz, eu dei reposição, [...] a minha aula não sai motivada como eu quero, eu preciso da minha voz” (professor 1).

Podemos inferir do turno de fala anterior que a ausência da voz gera impacto direto na motivação docente. Para que o professor ministre uma boa aula é imprescindível que ele esteja com a voz intacta. Entretanto, a literatura aponta que a perda da voz é condicionada a fatores multideterminados, de ordem: -ambiental: a projeção da sala de aula, os ruídos que estejam presentes no ambiente aonde esteja sendo ministrada a aula, exigindo que o docente fale mais alto, a presença de poeira no ambiente - biológicos: há ainda uma relação direta entre a rinite alérgica e a disфонia em professores, os refluxos gastroesofágico - psicológicos: estresse e problemas de ordem emocional (GIANNINI; LATORRE; FERREIRA, 2012; SERVILHA; PEREIRA, 2008). Enfim, diante da complexidade representada por esse aspecto motivacional, poderíamos ter inserido na categoria de aspectos pessoais, mas optamos por inseri-lo nos aspectos contextuais, pois todos os aspectos pessoais apresentaram motivação de ordem intrínseca, enquanto os aspectos contextuais manifestaram motivação de ordem extrínseca.

Ainda sobre o cansaço e a exaustão física, destacamos nos turnos de fala dos participantes 6 e 10 a presença da palavra “cansado (a)” como um sinônimo de desmotivação, no entanto a entrevistada 6 justifica que mesmo cansada, ela ainda consegue falar muito:

“Olha, esse semestre eu tô cansada, eu acho que eu tô com 35 horas de aula, é aquele negócio de “ah, não tem professor”, “ah, você tem que ter outra disciplina” então coincidiu de que... que de todas as disciplinas foram colocadas em cada, e aí como ia ser, né? Ai eu tô dando, eu tô cansada, mas eu ressuscito a terceira palavra” (professora 6).

A pesar de afirmar veementemente sobre o cansaço, sobre a sobrecarga de 35 horas em sala de aula, a professora 6 faz menção a Saramago (1999): “*Cristo ressucitou no terceiro dia e eu ressucito a terceira palavra*”. Esta frase foi dita por Saramago em uma entrevista à revista Bravo, ao citar a sua habilidade de falar muito, mesmo cansado. A entrevistada 6 demonstra no seu discurso persistência na profissão docente, mesmo sendo aposentada de uma universidade pública, permanece ativa e em sala de aula, o que reafirma a sua motivação intrínseca e com elevada qualidade motivacional, mesmo diante das condições de trabalho impostas pela instituição (como um quadro de professores reduzidos na sua área de atuação, sobrecarga em sala de aula). Esses fatores externos não interferem no desempenho profissional, preservando, em relação à docência, um comportamento autodeterminado.

Outro ponto é que o professor 10, ao ser entrevistado no final do semestre letivo, faltavam em média 30 dias para entrar de férias, expressa e enfatiza no discurso subsequente o quanto a permanência do cansaço físico, que foi acumulado ao longo do semestre, pode impactar reduzindo a qualidade motivacional e tornar o processo de ensino algo desmotivante:

“Então no momento eu me porto assim, principalmente com o que eu falo, cansado, ao ponto de dizer aos meus alunos que eu tô com uma mente cansada. [...] Acho que a tendência é aumentar a desmotivação. A minha condição. Eu tô cansado, hoje eu tô cansado. E eu estou há muitos dias. Eu tô cansado, eu quero férias. Eu não tô nem aguentando mais nesse... nessa reta final ficar em sala de aula: eu tô cansado, eu tô estressadíssimo,[...]. É rezar pra dar as férias e a gente poder descansar e ganhar energia para o próximo semestre” (professor 10)

Podemos observar que de acordo com as dados das pesquisas (GIANNINI; LATORRE; FERREIRA, 2012; SERVILHA; PEREIRA, 2008), o cansaço físico permanente pode levar a quadros de estresse. Identificamos o estresse no discurso do professor 10 ao mencionar que diz para os alunos que está cansado, que está com a mente cansada. O estresse e o cansaço mental podem configurar um enfraquecimento da saúde mental ou até mesmo um adoecimento psíquico de docentes (SANTOS; BARROS, 2015). Ao mencionar que deseja férias, o professor 10 atribui ao descanso das férias a expressão “ganhar energia para o próximo semestre”. Mais uma vez a palavra energia reaparece no discurso e continua sendo analisada como equivalente à motivação. Desse modo, o descanso favorece a renovação da motivação. Esse processo motivacional é dinâmico, sofre oscilações no semestre, no mês e até mesmo no dia dos professores. Um fato curioso é que mesmo verbalizando seu cansaço e o fato de não aguentar mais a reta final, a desmotivação só aumenta. O entrevistado 10 enfatiza, em outro momento da entrevista, sobre a sua persistência na profissão: *“embora eu esteja muito desanimado, mas eu não... eu não me vejo fora da docência de maneira nenhuma.”* (professor 10). Essa frase evidencia a tensão entre a motivação intrínseca e a desmotivação. Mesmo sendo motivações opostas, a desmotivação não prevalece na profissionalidade do docente entrevistado. Neste caso, temos a persistência na profissão, atuação há 9 anos na universidade, mais 10 anos em cursos técnicos profissionalizantes, e não se imagina fora da docência em hipótese alguma. Assim, temos a prevalência de uma alta qualidade motivacional de ordem intrínseca.

4.5. Qualidade Motivacional e profissionalidade docente aproximações e contradições

Ao construirmos os aspectos motivacionais que interferem na profissionalidade docente percebemos que os professores, com no mínimo nove anos na docência, denominam-se como cansados ao ser professor, devido à sala de aula, ao desgaste da relação professor-aluno. Esse aspecto poderia ser relacionado a uma baixa qualidade motivacional, no entanto é importante destacar que dos 12 participantes entrevistados, apenas uma professora, a participante 7, com 10 anos de docência, estava realmente desmotivada para continuar em sala de aula. A entrevistada já havia solicitado inúmeras vezes para o coordenador do curso a sua demissão, mas, logo após a entrevista, no mesmo semestre, ela se desvinculou da Universidade, comprovando a sua total desmotivação em relação à docência.

Mesmo os outros participantes relatando, também, cansaço da sala de aula, demonstraram, por meio das práticas discursivas, a persistência na profissão.

Os professores com pouco tempo de docência, entre um a três anos, são aqueles os que se referem à motivação como um gás, um investimento de energia, que possuem um maior engajamento na interrelação com os discentes. Tivemos três participantes (professoras 5, 6 e 9) que se consideraram altamente motivadas, mesmo possuindo muito tempo de docência (mais de 30 anos). Acreditam que nasceram para ser professoras, adoram pesquisar, a curiosidade as movem e, apesar do cansaço, ou até mesmo do estado de saúde fragilizado, não se imaginam fora da sala de aula. As professoras 5 e 9 são aposentadas como professoras de escolas municipais, estaduais e continuam adorando lecionar, principalmente na educação superior que favorece à pesquisa e à produção acadêmica. Também tivemos a professora 6, doutora, aposentada de Universidade Federal, que continua lecionando em uma IES privada e não possui perspectiva para deixar de lecionar. Esse significado da persistência na profissão é algo que remete a melhor qualidade motivacional, a motivação intrínseca.

Houve também os significados sócio culturais que perpassam o imaginário do professor universitário. Em alguns trechos, foi afirmado que o *status* de um professor universitário é maior do que professores escolares. Esse *status* apareceu em algumas entrevistas, sendo representado como privilégio, conforme pontuado por professores que tanto ministram aulas em escolas como também em universidades. Pois, segundo os entrevistados, o professor

escolar faz uma preparação do aluno para a prova do ENEM, na prova o aluno pode errar e repetir o exame no ano seguinte. Entretanto, na universidade, o professor prepara o aluno para ser um profissional e, segundo os entrevistados, essa responsabilidade aumenta, já que o profissional não poderá errar, o erro representa uma ameaça para a sociedade. Logo, o compromisso social do docente aumenta.

Outro aspecto que podemos destacar dos resultados é a relação dialética entre ser professor como uma casualidade e ser possuidor do dom de ensinar. Parte dos entrevistados, consideram a docência como uma imposição do meio, por ter pais professores, ou até mesmo uma casualidade do destino, que aconteceu sem estarem esperando. Vendo na docência um meio de sobrevivência. Outros, perceberam essa vocação desde muito cedo, ainda na infância, ou pelo fato de gostarem de estudar, e/ou também por ter facilidade de ensinar para outras pessoas e, com o tempo, foi se aperfeiçoando até se tornar professor.

Outro dado que devemos destacar é o fato que em todos os discursos dos professores universitários, emergiu que todo professor é um pesquisador inato e que independente da titulação máxima, todos realizam a pesquisa de modo direto. Seja a pesquisa de cunho investigatório e científico, seja a pesquisa para a preparação de material para preparar as aulas. O professor é um pesquisador inato. Essa ideia emergente na pesquisa foi defendida por Demo (1996), para ele tanto professores e estudantes são pesquisadores. A pesquisa deve ser inserida no cotidiano da sala de aula, o aluno deve ir para o ambiente educacional para pesquisar, os professores devem fazer pesquisas para preparar as aulas. Segundo Demo (1996) a pesquisa é a possibilidade de sair da ignorância, pois possibilita a reflexão crítica da realidade, deixando de ser objeto (massa de manobra) para torna-se emancipado. Assim temos a Educação como instrumento emancipatório que necessita da pesquisa como método formativo da consciência crítica que possibilitará questionar e reconstruir constantemente a realidade.

Do total dos 12 entrevistados, 07 demonstraram motivação e interesse pela pesquisa, seja ela voltada para a docência e/ou para a área científica. Além disso, cinco participantes dos quais 04 são mestres, mas estão cursando o doutorado, afirmaram que o principal interesse na docência é dedicar-se em maior parte do seu tempo a carreira de pesquisador acadêmico e não professor. No entanto, respondemos as indagações mencionadas no capítulo III, sobre motivação meios ou fins na profissão docente. Diante dos dados apresentados, para alguns professores a

motivação se faz como um meio para atingir determinado fim, que seria a carreira de pesquisador (total de 4 professores), enquanto outros entendem a docência como um fim em si mesma (total de 7 professores). A maioria dos professores está na docência como um fim em si mesma, ou seja, para a maioria dos entrevistados a motivação enquanto profissional é relativa a docência, e uma professora entrevistada foi avaliada como desmotivada em relação a profissionalidade docente.

Destacamos ainda o fato do MEC exigir que o professor universitário deva atuar de modo tríptico: ensino-pesquisa-extensão. No entanto, observamos que, de acordo com os resultados, esses professores não entendem essa exigência de modo integrado. Para eles, predomina a existência de um pensamento dicotômico, havendo algumas vezes, uma tensão entre ensino e pesquisa. A maioria dos entrevistados percebe, equivocadamente, que a escolha de uma delas implica automaticamente na anulação da outra. Entendemos que os entrevistados não conseguiram internalizar que a profissionalidade docente exige habilidades e competências para desenvolver conteúdos em sala de aula, respaldando-se na produção de pesquisas científicas e promovendo práticas extensionistas na comunidade. O MEC exige uma atuação profissional docente na perspectiva integradora, alinhando os conteúdos ministrados em sala de aula com a pesquisa e a intervenção comunitária, promovendo uma formação cidadã para o estudante e proporcionando cidadania através do desenvolvimento da comunidade local.

Ao relacionarmos o sexo, tempo de profissão observamos, durante os resultados, que as mulheres docentes entrevistadas, apesar de a maioria se intitular como motivadas, e apenas uma intitular-se como desmotivada, somente uma apresentou, durante o seu discurso, o aspecto motivacional relacionado à permanência e à persistência na docência. Muito embora, é importante destacar que existem três professoras que já são aposentadas e continuam lecionando. Para essas três, houve o aspecto motivacional de persistência na profissão.

Pontuamos, ainda, que quatro participantes do sexo masculino narraram sobre a persistência na docência e que se veem dando aula até a aposentadoria. Porém, esses mesmos participantes apresentam em outros momentos do seu discurso que estão cansados, desanimados com a política educacional e institucional, mas, mesmo assim, persistem na profissão demonstrando oscilações da qualidade motivacional. Todavia, o comportamento de persistir na profissão configura uma motivação intrínseca que satisfaz as necessidades psicológicas básicas,

tornando uma elevada qualidade motivacional em que os valores da profissão coincidem com valores pessoais, havendo uma forte internalização, tanto para os quatro professores, quanto para as três docentes.

Outro dado emergente foi no que diz respeito à pesquisa. Os professores que não desenvolvem pesquisa, alegaram que a dificuldade para desenvolver projetos de pesquisa seria a falta de incentivo no Brasil e que as instituições particulares sobrecarregam os docentes de carga horária em sala de aula, atuando apenas no ensino. Assim, o corpo docente não tem tempo para a pesquisa. Nesta perspectiva, entendemos que alguns acabam se eximindo dos seus deveres como profissional e acabam justificando o porquê de não desenvolverem pesquisa.

Deste modo, temos duas situações extremas e dicotômicas sobre o mesmo tema: um grupo de professores quer apenas ser pesquisador e reduzir a carga horária em sala de aula, ou até mesmo parar de atuar no ensino, e outro grupo de docentes que restringe a atuação profissional apenas ao ensino, alegando a falta de tempo para a pesquisa. Frisamos que em nenhum momento da pesquisa os professores citaram a extensão como um dos aspectos motivadores da profissionalidade docente. A extensão universitária passa despercebida não havendo uma legitimação nas práxis docentes. Infelizmente, esse dado nos mostra que há uma resistência por parte dos professores em atuar intervindo na comunidade. Talvez, isso aconteça, pois a história da extensão no Brasil foi conturbada, sendo recentemente inserida, em 2004 pelo SINAES, no ensino superior como último pilar da prática dos docentes.

A oscilação motivacional é uma constante nos processos motivacionais e, conseqüentemente, na qualidade das motivações. No entanto, o que nos fornece indícios se um professor está intrinsecamente motivado e com alta qualidade motivacional é a satisfação, o interesse e a persistência na profissão. O professor 3, por exemplo, em alguns momentos da análise dos discursos, mostrou-se veementemente desmotivado, porém o que prevalece como determinante na sua motivação, não é a oscilação motivacional entre desmotivado e motivado, mas sim a sua persistência diante da profissionalidade docente ao afirmar que pretende se aposentar ministrando aulas. É natural que ocorram oscilações, o professor 10 também apresenta alguns momentos como desmotivado, mas a persistência e o fato de não querer mudar de profissão comprovam que os professores 3 e 10, aparentemente desmotivados em alguns

momentos, mas possuem uma alta qualidade motivacional, uma vez que a persistência na profissão prevalece em seus discursos, promovendo uma motivação de ordem intrínseca.

Ainda em relação ao sexo, observamos que os homens entrevistados são mais vaidosos que as mulheres, além disso os dados apresentados nos revelou que os homens são mais persistentes na docência universitária do que as mulheres. As mulheres, muitas vezes, buscam a pesquisa e os cursos *stricto sensu* em busca da redução de carga horária em sala de aula, enquanto os homens, mesmo aqueles que relataram interesse também pela pesquisa e o ensino nos mestrados e doutorados, verbalizaram que se veem no futuro ministrando aula até o dia da sua aposentadoria.

As mulheres apresentaram um alto padrão de motivação regulada de modo externo. Quatro participantes, as professoras 2, 6, 7 e 9, possuem suas motivações reguladas através do *feedback* positivo dos estudantes, na interação em sala de aula e na dificuldade que o discente possui para aprender. Entendemos que para estas professoras a qualidade motivacional que prevalece é o terceiro tipo de motivação: a motivação introjetada, com comportamentos heterodeterminados e *locus* da causalidade externo, configurando uma reduzida qualidade motivacional. Há uma implicação do *eu* do professor, regulado mediante aprovação dos outros. Neste caso, a profissionalidade das docentes heterodeterminadas faz o comportamento das professoras ser controlado pelo comportamento principalmente pelos estudantes.

Sobre a questão salarial, destacamos que mais da metade dos entrevistados, mais precisamente 8 de um total de 12 entrevistados, entendem que o professor é mal remunerado, que não há um reconhecimento financeiro nem social sobre a importância da profissão, sendo os professores sobrecarregados de tarefas, com a remuneração não condizente com o quantitativo de atribuições.

A análise dos resultados nos possibilitou visualizarmos a dialética existente entre os comportamentos autodeterminados e os comportamentos heterodeterminados, cabendo alegar que tanto os comportamentos de ordem intrínseca podem ser alterados em relação aos estímulos externos e vice-versa. Com isso, há uma possibilidade de intervenção institucional na contribuição de uma melhor qualidade motivacional dos docentes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de essa pesquisa estudar os aspectos relacionados à qualidade motivacional e profissionalidade docente no contexto da educação superior, compreendemos que motivação é um termo polissêmico, pois cada sujeito entrevistado nos apresenta um conceito diferente sobre o tema estudado. Devido a amplitude e fluidez da motivação, não deve ser definida em um conceito simplista e fechado, precisamos investigar os diversos aspectos motivacionais docente e problematizá-los. Diversas variáveis perpassam e subjaz esse conceito, desde vicissitudes arraigadas no meio cultural, subjetivo, nas histórias de vida, nas relações interpessoais, na cultura institucional.

Ressaltamos, mais uma vez, que a literatura atual vislumbra compreender os estilos motivacionais dos docentes (professor controlador ou professor promotor de autonomia) e como interferem na motivação dos estudantes. Não que essa temática não seja relevante, porém, antes de compreendermos esse estilo motivacional, temos que verificar quais são os aspectos que motivam o docente e como os mesmos impactam na qualidade motivacional para a profissionalidade docente. No Brasil, ainda não temos nenhuma intervenção que tenha sido desenvolvida no contexto Educacional com base nos tipos de motivação da teoria da Autodeterminação. As pesquisas visam, inicialmente, avaliar quantitativamente a motivação de estudantes e professores. Essa pesquisa teve como diferencial relacionar a qualidade motivacional com a profissionalidade docente que emergiram através dos discursos dos professores de uma universidade privada.

Diante da complexidade com que os dados foram apresentados pelos participantes, tornou-se possível visualizarmos que tanto os aspectos motivacionais, como a sua qualidade são fluídos e não lineares. Por mais que pudéssemos organizar uma ordem cartesiana para explaná-los, o discurso apresenta em sua natureza uma característica não linear. O que possibilitou apresentar algumas contradições presentes nos turnos de fala, entre elas, a remuneração, que foi considerada um importante aspecto motivacional para a maioria. Talvez, essa entrevista sendo realizada com os mesmos participantes, em outro momento, não os fizessem levar em conta a remuneração para a sua motivação. Não obstante, alguns entrevistados afirmaram estar motivados com a sua remuneração, enquanto outros afirmaram que a remuneração era um aspecto

desmotivante, sendo avaliada como impactante na qualidade motivacional, já que a docência tinha como *locus* da causalidade percebida para esses professores a regulação externa. O que reduzia a autonomia em relação à profissionalidade docente para alguns sujeitos.

Além disso, é importante ressaltar que não existe a dicotomia entre intrínseco e extrínseco, há uma relação dialética que perpassa os diferentes tipos de qualidade motivacional (boa qualidade, qualidade intermediária e déficit de qualidade). Defendemos, assim, que o que há são intensidades com que os aspectos extrínsecos são internalizados contribuindo na produção da motivação intrínseca, gerando os diferentes padrões de qualidade motivacional.

Sobre o sexo, tempo e área de atuação, pudemos observar que as variáveis de sexo e tempo de atuação na profissão interferem na qualidade motivacional dos professores. As mulheres verbalizaram veementemente e se autoavaliaram como motivadas em diferentes momentos da entrevista. Entretanto, as professoras demonstraram-se mais propensas a trocar a sala de aula pela pesquisa, relataram conflitos interpessoais com alunos e possuem menor persistência e engajamento na docência do que os homens. Mas, em compensação o aspecto motivacional da curiosidade só apareceu nos discursos femininos. Enquanto, os homens, apesar de se intitularem cansados e até desmotivados diante da docência, das condições de trabalho e das políticas de remuneração e ascensão na carreira profissional, demonstraram, ao longo dos discursos, um maior engajamento e persistência na profissão do que as mulheres.

Os professores também apareceram como mais vaidosos em relação às docentes. Após 9 anos em sala de aula, inicia-se a verbalização das palavras cansado, um pouco desmotivado, principalmente em relação aos professores. As professoras se demonstraram desmotivadas na interação com a turma, problemas com alunos, mas não em relação ao tempo de docência, pois três professoras, mesmo estando aposentadas, continuam em sala de aula e uma delas ainda almeja lecionar em cursos de *stricto-sensu*.

Os resultados dessa pesquisa nos permitiram, também, fazer uma reflexão acerca da cultura institucional, das diretrizes e normas que a Educação Superior do Brasil está submetida. É notório que as diretrizes pressupõem a profissionalidade docente às atividades de pesquisa-ensino-extensão. No entanto, na prática essa atuação que deveria ser una, divide-se. Tanto é que a literatura afirma o fato de as instituições de Educação Superior segregarem os professores universitários, que irão atuar no ensino, na pesquisa e na extensão. Por isso, os entrevistados não

se reconhecem como atuantes na pesquisa, ensino e extensão, visto que muitos alegam ser horistas e não ter tempo para desenvolverem pesquisas. Dessa maneira, faz-se necessário o olhar humanizado para esse professor que recebe inúmeras atribuições, o ensino, a pesquisa e a extensão, já que as instituições necessitam de professores eficazes que atendam todas as demandas. Em meio às pressões, exigências e cobranças da profissionalidade docente, há uma tensão de inúmeros aspectos motivacionais apresentados neste estudo que podem desestabilizar o bem-estar psicológico do docente.

Destarte, esta tese possibilitou elucidar o que move esses professores durante a atuação profissional, mesmo diante de uma realidade repleta de exigências governamentais, institucionais, curriculares, habilidades, competências, relações interpessoais e intrapsíquica que esses seres humanos precisam reinventar todos os dias para colocar em prática a docência. No entanto, por mais que o Estado queira uniformizar a profissionalidade docente, não podemos deixar que a inteireza desses profissionais passe despercebida. Sendo assim, uma possível sugestão para pensarmos como mobilizar na prática esses resultados seriam as oficinas de autoconhecimento, autoimagem e autoestima conforme posto por alguns pesquisadores (JESUS, 1993; SECO, 2002; NÓVOA, 1995; SANTOS; ANTUNES, 2013) que colocam a motivação docente como central na problemática da qualidade de ensino, da formação dos professores inicial e continuada, para a motivação dos estudantes, além de serem responsáveis pelas próprias satisfações pessoais e autorrealização. Desse modo, por entendermos a motivação docente um eixo central, um dos pilares do sistema Educacional, faz-se necessário que as instituições, principalmente da esfera privada, dediquem-se a ouvir as aspirações desses professores, o que os incomodam. As instituições, às vezes, abrem espaço para a escuta na avaliação interna da instituição, no entanto, sugerimos espaços de escuta qualificada e humanizada, em busca das motivações dos docentes.

Consoante constatado nos resultados da presente pesquisa, nem todos possuem a docência como um fim, alguns a vêem como meio. Os gestores institucionais, ao identificarem quais são os profissionais que têm um maior envolvimento com a docência, poderiam oferecer cursos de formação continuada com ênfase nas dificuldades encontradas na prática, no intuito de pensar em solução de problemas, além de criar espaços para o desenvolvimento de pesquisa, para que os professores que têm motivação para a pesquisa, possam motivar os que não são motivados. Já àqueles docentes que apresentam um perfil de pesquisador, possuam maiores

espaços e apoio institucional para a produção de pesquisa e, quiçá, ser promovido para cursos de mestrados e doutorados das instituições universitárias as quais fazem parte, mas sem colocar em segundo plano o ensino e a extensão.

Nesse sentido, entendemos que construir espaços, ou até mesmo um núcleo de escuta qualificada para o docente, é um possível primeiro passo antes de desenvolver intervenções a fim de melhorar a qualidade motivacional docente. Oficinas de autoconhecimento, autoimagem e autoestima também seria uma possibilidade de compreensão dos docentes e dos seus aspectos motivacionais. Após uma contextualização dos docentes acerca das suas motivações e expectativas em relação à docência, viabilizaria um maior aproveitamento de recursos humanos nas instituições privadas, estabelecendo, possivelmente, um maior bem-estar, satisfação e qualidade motivacional entre os docentes.

Deixamos como sugestão para futuros estudos investigar a qualidade motivacional em relação a profissionalidade docente outras regiões do Brasil e em diferentes níveis de ensino. Compreender os aspectos e a qualidade motivacional em professores universitários de instituições públicas. Desenvolver intervenções que promovam comportamentos autodeterminados em relação a docência. Comparar a qualidade motivacional de professores de instituições públicas e privadas.

É imprescindível ressaltar que a presente pesquisa teve algumas limitações, entre elas citamos o fato da pesquisadora trabalhar na mesma instituição em que os dados foram coletados, o que dificultou o distanciamento dos sujeitos analisados. Outra limitação foi a triagem e seleção dos trechos de fala que foram divulgados e analisados no estudo. A fim de preservar os entrevistados e não expor a instituição na qual os professores trabalhavam, na época em que os dados foram produzidos, realizamos uma criteriosa seleção acerca do que poderia ser apresentado. Além disso, esse estudo ficou restrito a uma única instituição privada, do nordeste brasileiro, o que não nos permite generalizar os dados para outras instituições e outros municípios do Brasil.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição**. 5ª Ed. São Paulo: Educ, 2007.
- APPEL-SILVA, Marli; WENDT, guilherme welter; ARGIMON, Irani Iracema de Lima. A teoria da autodeterminação e as influências socioculturais sobre a identidade. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 351-369, ago. 2010.
- ARIAS, Jesús de la Fuente. Perspectivas recientes en el estudio de la motivación : la Teoría de la Orientación de Meta. Em: **Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa**. Volume: 2, Pages: 35-62, 2004.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições 70, 2004.
- BARROS, Livia de Melo. **Os significados da formação do ser psicólogo: das crenças culturais as práticas psicológica**. Editora: Novas Edições Acadêmicas, Alemanha, 2015.
- BERNARDO, Marcia Hespanhol. Produtivismo e precariedade subjetiva na universidade pública: o desgaste mental dos docentes. Em: **Psicologia & Sociedade**; 26(n. spe.), 129-139, 2014.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.
- BLANCH-RIBAS, Josep M^a; CANTERA, Leonor M. Espinosa. La nueva gestión pública de universidades y hospitales: aplicaciones e implicaciones. In E. Agulló, J. L. Álvaro, A. Garrido, R. Medina; I. Schweiger (Eds.), **Nuevas formas de organización del trabajo y la empleabilidad** (pp.515-534). Oviedo: Universidad de Oviedo, 2011.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. **Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade**. Revista Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organização de Alexandre de Moraes. 16.ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BZUNECK; José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola: uma análise teórica e empírica. Em E. BORUCHOVITCH, J. A. BZUNECK; S.É.R. GUIMARÃES (Orgs.). **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo** (pp. 43-70). Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CARBONARI, Maria Elisa Ehrhardt; PEREIRA, Adriana Camargo. A extensão universitária no Brasil, do assistencialismo à sustentabilidade. *Revista de Educação*, Itatiba, v. 10, n. 10, p. 23-28, 2007.

CATANANTE, Bene. **Gestão do ser integral**: como integrar alma, coração e razão no trabalho e na vida. São Paulo: editora Infinito, 2000.

CERONI, Mary Rosane; CASTANHEIRA, Ana Maria Porto. Docência universitária: algumas reflexões sobre o desenvolvimento profissional do professor. Em: “Aprendizagem e desenvolvimento profissional na docência universitária”. **Revista Pandora Brasil**, nº 49 Dezembro de 2012.

CERNEV, FRANCINE KEMMER. HENTSCHKE, Liane. A teoria da autodeterminação e as influências das necessidades psicológicas básicas na motivação dos professores de música. **Revista da ABEM**, Londrina, v.20, n.29, 88-102, jul.dez 2012.

CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Juqueira & Marin: Brasília, DF: CAPES: CNPq. 2010.

CUNHA, António Camilo **Ser professor**: bases de uma sistematização teórica. Chapecó: Argos, 2015.

DECI, Edward. L.; RYAN, Richard. M. **Intrinsic Motivation and self determination in Human Behavior**. New York: Plenum Publishing Co, 1985.

_____. Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. **Canadian Psychology**, 2008, Vol. 49, No. 3, 182–185.

_____. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. **Contemporary Educational Psychology** 25, 54–67, 2000.

_____; VALLERAND, Robert J.; PELLETIER, Lug G.; RYAN, Richard M. Motivation And Education: The Self-Determination Perspective. **Educational Psychologist**, 26(3 & 4), 325-346, 1991.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir (3ª ed.). SP: Cortez, 1999.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Coleção Educação Contemporânea, Editora: Autores Associados, 8ª edição, Campinas: 1996.

FÁVERO, Altair Aberto; PASINATO, Darciel. O docente universitário como profissional pesquisador de sua própria prática. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, Vol. 13 - n. 3 - p. 195-206 / set-dez 2013.

FERREIRA, Paula Cristina Afonso dos Santos; NASCIMENTO, Rejane Prevot; SALVÁ, Maria Nair Rodrigues. Professor: Profissão de Risco. Uma análise do Impacto da Gestão de IES Privadas sobre o Trabalho Docente. Sociedade, **Contabilidade e Gestão**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, mai/ago 2014.

FERREIRA, José Brites; MACHADO, Maria de Lourdes; GOUVEIA, Odília. Satisfação e motivação dos docentes do ensino superior em Portugal. Em: **Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação**. n.º 58/1 – jan. 2012.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa Qualitativa**. São Paulo: Artmed, 3ª Ed., 2009.

FLINK, Cheryl; BOGGIANO, Ann K; BARRETT, Marty. Controlling Teaching Strategies: Undermining Children's Self-Determination and Performance. **Journal of Personality and Social Psychology** 1990, Vol. 59, No. 5, 916-924.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 25ª edição, 1979.

_____. **Educação e Mudança**. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 2001.

FONTANELA, Bruno José Barcellos; RICAS, Janete; TURATO, Egberto Ribeiro. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. Em: **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 24(1):17-27, jan, 2008.

GAGNÉ, Marylène; DECI, Edward. Self-determination theory and work motivation. Em: **Journal of Organizational Behavior**, 26, 331–362, 2005. Published online in Wiley Inter Science www.interscience.wiley.com.

GALVANI, Pascal. A Autoformação, uma Perspectiva Transpessoal, Transdisciplinar e Transcultural. In: Educação e Transdisciplinaridade II – CETRANS. São Paulo: TRIOM, p. 95-121, 2002.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: por uma mudança educativa. Porto Editora: 1999.

GIANNINI, Susana Pimentel Pinto; LATORRE, Maria do Rosário Dias de Oliveira; FERREIRA, Leslie Piccolotto. Distúrbio de voz e estresse no trabalho docente: um estudo caso-controle. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 28(11):2115-2124, 2012.

GOMES, Carlos Alberto. Desseriação escolar: alternativa para o sucesso? **Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas, Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 46, p. 11-38, jan./mar. 2005.

GOYA, Alcides, BZUNECK, José Aloyseo, GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. Crenças de eficácia de professores e motivação de adolescentes para aprender Física. **Psicologia Escolar e Educacional**, 12(1), 51-67, 2008.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini; BZUNECK, José Aloyseo. Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação em universitários. **Ciência e Cognição**, vol. 13, p. 101-113, 2008.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini; BZUNECK, José Aloyseo; SANCHES, Samuel Fabre. Psicologia educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes. Em: **Psicologia Escolar e Educacional**, 2002 Volume 6 Número 1 11-19.

HUBERMAN, Michaél. O ciclo de vida profissional dos professores. In NÓVOA. A. (ed.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1995. p.31- 61.

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

_____. ARDURA, Arancha. Socialización y Desarrollo do los motivos: Uma perspectiva sociocultural. *Educação*. Ano XXVII, n. 1, p. 11-37, jan./abr., 2004.

IBARRA-COLADO, Eduardo. Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada. *Educação e Sociedade*, 24(84), 1059-1067, 2003.

IMBERNON, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

JESUS, Saul Neves de.; SANTOS, Joana Conduto Vieira. **Desenvolvimento profissional e motivação dos professores**. *Revista Educação*. Porto Alegre - RS, p. 39-58. Jan./ abr. 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Tradução Albino Pozzer, revisão Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

KAISER, Jeffrey S. **Teacher Longevity: Motivation or Burnout**, The Clearing House, 1982.

KRAHE, Elizabeth Diefenthaler; WIELEWICKI, Hamilton de Godoy. Pedagogia universitária: mudança nos discursos sem eco nas práticas. Em: **Qualidade da educação superior : a Universidade como lugar de formação** [recurso eletrônico]. Org. ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; cols., BOLZAN, Doris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

LENS, Willy; MATOS, Lennia. VANSTEENKISTE, Maarten. Professores como fontes de motivação dos alunos: O quê e o porquê da aprendizagem do aluno. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n.1, p. 17-20, jan./abr. 2008.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004.

MACHADO, Amélia Carolina Terra Alves; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. MACIEL, Aline Guilherme; BZUNECK, José Aloyseo. Estilos Motivacionais de Professores: Preferência por Controle ou por Autonomia. **Psicologia: ciência e profissão**, 2012, 32 (1), 188-201.

MACHADO, Rosana Pinheiro. Precisamos falar sobre a vaidade na vida acadêmica: Combater o mito da genialidade, a perversidade dos pequenos poderes e os "donos de Foucault" é fundamental para termos uma universidade melhor. **Revista Carta Capital**, 24 de fevereiro de 2016. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/precisamos-falar-sobre-a-vaidade-na-vida-academica>. Acessado em 15 de maio de 2016.

MAIESKI, Sandra; OLIVEIRA, Katya Luciane de; BZUNECK, José Aloyseo. Motivação para aprender: o autorrelato de professores brasileiros e chilenos. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 18, n. 1, p. 53-64, jan./abril 2013.

MANZINI, Eduardo José. O uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em Educação. **Revista Percorso-NEMO**. Maringá v. 4, n. 2 , p. 149-171, 2012.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2 ed. São Paulo: Summus, 2012.

_____; GAETA, Cecília. A docência com profissionalidade docente. **Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium**, Ituiutaba, v. 4, Special Issue 1, p. 299-310, jul./dez. 2013.

MASLOW, Abraham. **Motivacion y Personalidad**. Ed. Díaz de santos, S. A. Madrid, 1991.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. Ed. São Paulo-SP: Hucitec; 2014.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Ijuí, 2007.

MORIN, E. **Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 3a. ed. - São Paulo - Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

_____. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Tradução do francês: Eliane Lisboa - Porto Alegre: Ed. Sulina, 2005. 120 p.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. **Educação Superior: universidade e o projeto de formação cidadã**. Educação, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 465-482, set./dez. 2011).

NEVES, Edna Rosa Correia; BORUCHOVITCH, Evely. Escala de avaliação da motivação para aprender de alunos do ensino fundamental (EMA). Em: **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 20(3), 406-413, dez. 2006.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Editora: Educa, Lisboa, 2009.

_____. Percursos profissionais e aprendizagem ao longo da vida. Palestra proferida na **Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida**. Lisboa, Setembro de 2007. Disponível em www.dgae.mec.pt/c/document_library/get_file?p_l_id...pdf, acessado em 13 de setembro de 2015.

_____. Os professores e as Histórias da sua vida. In NÓVOA, A. (ed.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 11- 30.

OLIVERI, Andressa Maris Rezende; COUTRIM, Rosa Maria da Exaltação; NUNES, Celia Maria. Como se forma o professor pesquisador? Primeiras aproximações a partir de um estudo de caso. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 293-311, jul./dez. 2010.

PAIVA, Mirella Lopez Martini Fernandes; BORUCHOVITCH, Evely. Orientações motivacionais, crenças educacionais e desempenho escolar de estudantes do ensino fundamental. Em: **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 381-389, abr./jun. 2010.

PELEIAS, Ivam Ricardo; GUIMARÃES, Paulo César; SILVA, Dirceu da; ORNELLAS, Martinho Maurício Gomes de. Identificação do perfil profissiográfico do profissional de contabilidade requerido pelas empresas, em anúncios de emprego na região metropolitana de São Paulo. Em: **Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos** 5(2):131-141, maio/agosto 2008.

PINTRICH, Paul R.; SCHUNK, Dale H. **Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones**. 2ª ed. Pearson Educación, S. A., Madrid, 2006.

PINTO, José Marcelino Resende. Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 3, n. 4, p. 51-67, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>, acesso em 29 de maio 2016.

POCINHO, Margarida; FRAGOEIRO, Joana Gouveia. Satisfação dos docentes do ensino superior. Em: **Acta Colombiana de Psicología**. 15 (1): 87-97, 2012.

PORTAL, Leda Lísia Franciosi. Educação para inteireza: um (re) descobrir-se. Em: **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. especial, p. 285-296, out. 2007.

POZATTI, Mauro Luiz. A Educação para a inteireza do ser. Em: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 143-159, jan./abr. 2012. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade/

REEVE, Johnmarshall. **Motivação e emoção**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Ltc, 2006.

_____. DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. Self-determination theory: a dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. In: MCINERNEY, Dennis. M.; VAN ETTEN, Shawn. (Eds.) *Big theories revisited*. Greenwich: Information Age Publishing, p. 31-60, 2004.

_____; JANG, Hyungshim; HARDRE, Pat; OMURA, Mafumi. Providing a rationale in an autonomy-supportive way as a strategy to motivate others during an uninteresting activity. **Motivation and Emotion**, 26(3), 183-207, 2002.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward. L. Self-determination Theory and facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 68-78, jan. 2000.

_____. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and news directions. **Contemporary Educational Psychology**, 25, 54-67.

ROGERS, Carl. **Um jeito de ser**. São Paulo: E. P.U., 2012.

SANTANA, José Murilo; SANTOS, Fabyanne Wilke; BARROS, Livia de Melo. **Mal-estar e bem-estar docente**: um estudo de caso. Publicado nos Anais do 9º Encontro Internacional de Formação de Professores, 2016.

SANTOS, Bettina Steren. Indicadores de Qualidade e Motivação Discente. In: MOROSINI, M. C. (org.) **Qualidade da Educação Superior. Observatório da Educação CAPES/ INEP**, v. 3, Porto Alegre: Edipucrs, 2011.

_____; ANTUNES, Denise Dalpiaz; SCHMITT, Rafael Eduardo. O processo motivacional na educação universitária. In: SANTOS, B.; BOZA CARREÑO, A. (orgs) **A motivação em diferentes cenários**. Porto Alegre: Edipucrs, p. 21-31, 2010.

_____; ANTUNES, Denise Dalpiaz; BERNARDI, Jussara. O docente e suas subjetividades nos processos motivacionais. **Educação**, Edipucrs, Porto Alegre, Educação, ano XXXI, v. 31, p. 46-53, 2008.

_____; STOBÄUS, Claus D.; MOSQUERA, Juan Jose. Processos motivacionais em contextos educativos. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. especial, p. 297-306, out. 2007.

_____; ANTUNES, Denise Dalpiaz. Formação docente: processos motivacionais e subjetividade. Em: **Educação e formação de professores**: questões contemporâneas. Orgs: BEZERRA, A. A. C. e NASCIMENTO, M. B. C. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

SANTOS, Fabyanne Wilke; BARROS, Livia de Melo. O adoecimento psíquico do docente: um diálogo entre educação e psicologia. Anais ENFOPE, 2015.

SARAMAGO, José. Saramago- O Nobel da Língua Portuguesa. São Paulo 1999. Entrevista concedida a Jefferson Del Rios, Beatriz Albuquerque e Michael Lamb, nº 21 da Revista **BRAVO**, 22 de junho de 1999.

SECO, Graça Maria Santos Batista. A satisfação dos professores. Teorias, modelos e evidências. Porto: ASA, 2002.

SERVILHA, Emilse Aparecida Merlin; PEREIRA, Pamela Manchado. Condições de trabalho, saúde e voz em professores universitários. **Rev. Ciênc. Méd.**, Campinas, 17(1):21-31, jan/fev., 2008.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Trad. Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1986.

SILVA, Paulo José Carvalho da. A dor da alma nas reflexões sobre a vaidade de Matias Aires (1952). **Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 366-378, junho 2009.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade [online]. Salvador: EDUFBA, 2010. 134 p.

SPINK, Mary Jane [org.]. **Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 1999.

TAPIA, Jesus A. **Motivar em la escuela, motivar em la familia**. Madrid: Morata, 2005.

_____. FITA, Enrique C. **A motivação em sala de aula**. São Paulo: Loyola, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TORELLÓ, Óscar Mas. El profesor universitario: sus competencias y formación. Em: Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. Volume 15, 3. Dezembro, 2011.

VALSINER, Jaan. **Human development and culture: The social nature of personality and its study**. Lexington, MA: Lexington, 1989.

VANSTEENKISTE, Maarten, LENS, Willy, DECI, Edward L. Intrinsic versus extrinsic goal-contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. **Educational Psychologist**, 41, 19 –31, 2006.

VILELA, Elena Fátima; GARCIA, Fernando Coutinho; VIEIRA, Adriane. Vivências de prazer-sofrimento no trabalho do professor universitário: Estudo de caso em uma instituição pública. **REAd. Revista Eletrônica de Administração (Porto Alegre)**, Ed. 75, no.2, Porto Alegre, 2013.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO SÓCIODEMOGRÁFICO SIMPLIFICADO

Idade:

Sexo:

Estado civil:

Tem filhos:

Quanto tempo atua na docência?

Titulação Máxima:

**ROTEIRO DA ENTREVISTA DA PESQUISA: ASPECTOS E QUALIDADE
MOTIVACIONAL DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE**

- 1^a) Nesse momento como você considera a sua motivação em relação a docência? E por que?
- 2^a) Gostaria que você falasse da época em que você ainda não tinha se tornado um professor, você pode falar sobre o que te vier a memória dessa época e o que fez você escolher essa profissão?
- 3^a) Agora eu gostaria que você falasse sobre como foi o início da sua carreira como professor.
- 4^a) Para você qual é o significado do conceito de formação docente?
- 5^a) Agora gostaria que você falasse sobre as suas motivações durante a carreira.
- 6^a) Quais as suas aspirações futuras em relação a docência?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, abaixo assinado, autorizo a pesquisadora a prof^a Lívia de Melo Barros, a desenvolver a pesquisa referente ao curso de doutorado em Educação da PUCRS abaixo descrita:

1-Título do Experimento: **Aspectos e qualidade motivacional da profissionalidade docente**

2-Objetivos:

Geral: Identificar os aspectos motivacionais e como os mesmos impactam na profissionalidade e na qualidade motivacional dos docentes de uma instituição privada situada no nordeste do Brasil.

Específicos:

- Verificar como os aspectos motivacionais interferem na profissionalidade docente;
- Analisar os aspectos motivacionais emergentes e o impacto na qualidade motivacional a partir do *continuum* da Teoria da Autodeterminação;
- Relacionar a idade, o sexo e o tempo na docência com os aspectos motivacionais e a profissionalidade dos docentes universitários.

3-Descrição de procedimentos: Convido você para participar das entrevistas que terão no mínimo 50 minutos, tendo a quantidade mínima de 1 entrevista e no máximo 3 entrevistas por participantes. O número de entrevistas será de acordo com a disponibilidade dos docentes. É importante ressaltar que durante o processo de investigação e os posteriores produtos contendo os resultados da presente pesquisa usaremos enumeração para representar os participantes a fim de garantir o sigilo e a privacidade dos mesmos.

4-Desconfortos e riscos esperados: entendemos que os participantes podem desencadear processos psicológicos/afetivos durante a pesquisa. Além disso, entendemos que poderá ocorrer uma exposição do docente perante ao pesquisador e, dessa forma poderá remeter a conflitos intrapsíquicos que podem ser desencadeados durante as entrevistas. Fui devidamente informado dos riscos acima descritos e de qualquer risco não descrito, não previsível, porém que possa ocorrer em decorrência da pesquisa será de inteira responsabilidade dos pesquisadores.

5-Benefícios esperados: Os participantes ao falarem sobre as suas histórias de vida eles organizam os significados e os re-significam, facilitando a compreensão sobre o autoconhecimento, a profissionalidade docente possibilitando uma maior identificação e uma possível reflexão sobre a atuação profissional.

6-Informações: Os participantes têm a garantia que receberão respostas a qualquer pergunta e esclarecimento de qualquer dúvida quanto aos assuntos relacionados à pesquisa. Também os pesquisadores supracitados assumem o compromisso de proporcionar informações atualizadas obtidas durante a realização do estudo.

7-Retirada do consentimento: O voluntário tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, não acarretando nenhum dano ao voluntário.

8-Aspecto Legal: Elaborado de acordo com as diretrizes e normas regulamentadas de pesquisa envolvendo seres humanos atende à Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério de Saúde - Brasília – DF.

9-Confabilidade: Os voluntários terão direito à privacidade. A identidade (nomes e sobrenomes) do participante não será divulgada. Porém os voluntários assinarão o termo de consentimento para que os resultados obtidos possam ser apresentados em congressos e publicações.

10-Quanto à indenização: Não há danos previsíveis decorrentes da pesquisa, mesmo assim fica prevista indenização, caso se faça necessário.

ATENÇÃO: A participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em casos de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Tiradentes. Av. Mutilo Dantas, 300 bloco F – Farolândia – CEP 49032-490, Aracaju-SE, 79-32182206.

Aracaju, 26 de janeiro de 2015.

ASSINATURA DO (A) VOLUNTÁRIO (A)

ASSINATURA DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL

ANEXO

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
COMISSÃO CIENTÍFICA

PROTOCOLO DE PESQUISA Nº 157/2014

PROJETO DE PESQUISA:

SUBJETIVIDADE E INDICADORES DE QUALIDADE MOTIVACIONAL DOCENTE

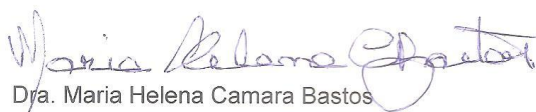
Doutoranda: Livia de Melo Barros

Orientadora: Dr^a Bettina Steren dos Santos

O projeto apresenta o foco de pesquisa, o problema, a contextualização do objeto, objetivos, marco teórico e metodológico (questionário sócio etnográfico, entrevistas narrativas; análise textual discursiva), cronograma, referências, apêndices (Questionário sociodemográfico, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Roteiro de entrevistas; Declaração da Instituição UNIT; Ata de defesa de proposta de Tese).

Considerando que não há um perfil invasivo no procedimento com seres humanos, o encaminhamento para o CEP é facultativo, ficando essa deliberação a cargo dos pesquisadores, inclusive com vistas a publicações posteriores.

Porto Alegre, 29 de setembro de 2014.


D^{ra}. Maria Helena Camara Bastos
p/Comissão Científica da FACED