







SUBMETIDO 18/02/2022
APROVADO 05/04/2022
PUBLICADO ON-LINE 20/04/2022
PUBLICADO 10/01/2024
EDITORA ASSOCIADA
Gilmara Teixeira Barcelos Peixoto

DOI: <http://dx.doi.org/10.18265/1517-0306a2021id6665>
ARTIGO ORIGINAL

Motivação autodeterminada e docência no Instituto Federal da Paraíba: investigação com professores do Campus Itaporanga

-  Isaiane Rozado Pereira ^[1]
-  José Janiedson Galdino da Silva ^[2]
-  Pedro Victor Jó Bastos ^[3]
-  Maria Edisandy Bezerra dos Santos ^[4]
-  Marlon Tardelly Morais Cavalcante ^[5]
-  Maria Clerya Alvino Leite ^{[6]*}

[1] isaiane.pereira123@gmail.com
[3] pedrovictorjobastos@gmail.com
[5] marlontardelly@gmail.com
Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil

[2] janiedsongaldino2@gmail.com
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), Campus Itaporanga, Brasil

[4] mariasantos5@psico.fiponline.edu.br
Centro Universitário de Patos (UNIFIP), Brasil

[6] clerya.alvino@ifpb.edu.br
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), Campus Patos, Brasil

RESUMO: O objetivo deste trabalho foi investigar a motivação, no contexto escolar, dos docentes da rede pública federal de ensino – mais especificamente, do Instituto Federal da Paraíba, Campus Itaporanga –, com base na teoria da autodeterminação. Trata-se de uma pesquisa quantitativa, realizada com 15 docentes em exercício no referido *campus*. O instrumento de coleta utilizado foi um questionário virtual desenvolvido via Google Forms. O referido instrumento continha um roteiro com os dados sociodemográficos e a Escala de Motivação Docente (EMD), já validada no Brasil. A escala apresenta 23 itens, distribuídos em cinco dimensões: Desempenho, Desenvolvimento, Prática Docente, Formação Continuada e Inserção Institucional. A dimensão Inserção Institucional apresenta menor aproximação com a motivação autodeterminada, ao passo que a dimensão Desenvolvimento se constituiu com maior aproximação desse vetor. Partindo-se, portanto, da literatura sobre o tema que avalia a motivação como mais autodeterminada quanto mais próximo de 5 forem as respostas na escala Likert, conclui-se que os docentes participantes estão incluídos, sobretudo, na etapa de motivação extrínseca do tipo motivação integrada, a mais autodeterminada.

Palavras-chave: escala de motivação docente; motivação autodeterminada; trabalho docente.

Self-determined motivation and teaching at the Federal Institute of Paraíba: research with teachers from the Itaporanga campus

ABSTRACT: The objective of this research was to investigate the motivation, in the school context, of teachers from the federal public school system – more specifically, from the Federal Institute of Paraíba, Itaporanga campus –, based on the theory of self-determination. This is a quantitative research, carried out

*Autor para correspondência.

with 15 teachers working on the campus. The collection instrument used was a virtual questionnaire developed via Google Forms. This instrument contained a script with sociodemographic data and the Teacher Motivation Scale (TMS), already validated in Brazil. This scale has 23 items, distributed in five dimensions: Performance, Development, Teaching Practice, Continuing Education and Institutional Insertion. The Institutional Insertion dimension presents less approximation with the self-determined motivation, whereas the Development dimension was constituted with greater approximation. Therefore, starting from the literature on the subject that evaluates motivation as more self-determined the closer to 5 are the answers on the Likert scale, it can be concluded that the participating teachers are, mainly, included in the extrinsic motivation stage of the integrated motivation type, the most self-determined.

.....
Keywords: teaching work. teacher motivation scale. self-determined motivation.

1 Introdução

No mundo contemporâneo da educação e na atual conjuntura em que esta se encontra, a motivação no contexto escolar é um tema bastante discutido em diversos espaços socioculturais, visto que, para se alcançar êxito nas políticas educacionais em qualquer nível de ensino, é indispensável valer-se de docentes motivados, uma vez que a motivação desses profissionais influencia diretamente na motivação dos discentes (Oliveira; Gois, 2022). Davoglio, Spagnolo e Santos (2017) reafirmam sua importância, considerando a motivação docente elemento fundamental na relação com os alunos, por, principalmente, estimular sua aprendizagem e potencializar a prática educativa. É importante ressaltar, no entanto, que a motivação dos professores é apenas um entre os vários fatores que influenciam na qualidade da educação.

Dourado e Oliveira (2009) apontam que aspectos macroestruturais (concentração de renda, desigualdade social etc.) e questões relacionadas às unidades escolares (condições de trabalho, dinâmica curricular, formação docente etc.) são apenas alguns desses fatores, pois a educação é “[...] perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade” (Dourado; Oliveira, 2009, p. 2).

Segundo Oliveira (2008), o termo motivação vem do latim *movere*, que significa mover. Das teorias modernas que tratam da motivação, a autodeterminada é a que melhor representa o potencial humano naturalmente voltado ao crescimento e à integração intrapsíquica e social (Ryan; Deci, 2000a). Segundo essa teoria, existem duas orientações motivacionais: a intrínseca e a extrínseca. Para Deci (1971), de modo geral, a motivação intrínseca é caracterizada por não envolver nenhum tipo de recompensa que seja exterior à própria atividade desenvolvida. Quanto à motivação extrínseca, tem-se que essa é definida como sendo uma ação comportamental que induz o indivíduo a realizar funções/atividades vislumbrando uma recompensa para além das atribuições da respectiva atividade (Pizani *et al.*, 2016).

Segundo a teoria da motivação autodeterminada (Ryan; Deci, 2000a), a motivação se constitui de seis etapas que variam em relação ao grau de autonomia e controle (amotivação, regulação externa, motivação introjetada, motivação identificada, motivação integrada e motivação intrínseca). Entre a amotivação e a motivação intrínseca (a autodeterminada), estão os quatro tipos de motivação extrínseca, sendo a regulação externa a mais controlada (portanto, menos autodeterminada), seguida da introjetada (pouco autônoma), identificada (autonomia média) e integrada (mais autodeterminada, mais autônoma). Essa teoria

diferencia amotivação de motivação, sendo a primeira interpretada como falta de motivação, presente no indivíduo que não tem intenção de agir (Deci; Ryan, 2008; Gagné; Deci, 2005).

No contexto atual, a educação brasileira tem enfrentado um processo de diversificação, ao mesmo tempo que a educação profissional se expande pelas diversas regiões do país, principalmente por meio dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados por meio da Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008). Essa lei resultou em um Plano de Expansão do Ensino da Rede Federal, a qual tem como finalidade promover, em todos os níveis e modalidades de ensino, educação profissional e tecnológica, com o intuito de qualificar e preparar os cidadãos para o mercado de trabalho para que esses possam contribuir para o desenvolvimento socioeconômico do país (Brasil, 2010).

Buscar formas de melhorar a eficiência dos processos educacionais faz parte de uma modernização pretendida pelos diversos agentes educacionais (diretoria, coordenação pedagógica e professores). Estimular os profissionais envolvidos nesse processo é um desafio, tendo como base o cenário atual, no qual são comuns reclamações e desabafos oriundos de docentes que se queixam de baixos salários, turmas com excesso de alunos, intensificação das tarefas, sobrecargas/más condições de trabalho, insucesso e indisciplina por parte dos alunos, entre outros fatores que podem desmotivá-los (Íório; Lelis, 2015; Oliveira, 2004; Souza *et al.*, 2017).

A escassez de pesquisas sobre a motivação autodeterminada para o ensino é nítida. No Vale do Piancó, estado da Paraíba, ainda são incipientes as investigações sobre o tema, fato esse perceptível a partir da realização de pesquisas em periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), apresentando-se uma lacuna no que diz respeito a conhecer e compreender quais são as causas que podem levar os docentes à falta de motivação. Ressalta-se, ainda, a importância de se compreender e de avaliar a qualidade motivacional dos docentes, pois só assim será possível um planejamento que inclua incentivo ao exercício pleno e satisfatório da profissão e que explore a motivação em ambientes acadêmicos.

Estudos apontam ainda que o processo motivacional é um determinante para o desempenho e para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o docente motivado tende a criar ambientes capazes de desenvolver habilidades sociais e cognitivas, reforçando as relações professor-aluno (Camargo; Camargo; Souza, 2019).

Partindo da compreensão de que a motivação docente pode colaborar para a qualidade do ensino como um todo, é evidente a necessidade de que essa concepção receba mais atenção por parte dos gestores da instituição, de modo a que eles definam práticas motivadoras que resultem em uma educação de qualidade por parte dos docentes do Vale do Piancó. Dessa forma, o objetivo deste estudo foi investigar a motivação, no contexto escolar, dos docentes do IFPB – Campus Itaporanga, por meio da Teoria da Autodeterminação.

O presente artigo, além desta Introdução, apresenta mais três seções. Na seção 2, são apresentados os métodos empregados no trabalho, descrevendo-se a planta didática utilizada e o procedimento adotado para a identificação de modelos matemáticos; nas seções 3 e 4 são indicados os resultados obtidos e realizadas as considerações finais do trabalho, respectivamente.

2 Métodos

O estudo apresentado neste trabalho é uma pesquisa quantitativa do tipo exploratória descritiva, realizada a partir do projeto de pesquisa intitulado “Motivação no contexto escolar entre docentes da rede pública federal de ensino de Itaporanga, Paraíba”.

Itaporanga é um município brasileiro localizado na região Nordeste, no sudoeste do estado da Paraíba, na mesorregião do Sertão Paraibano e microrregião de Itaporanga. Dista cerca de 430 km da capital, João Pessoa, e o acesso a esta se dá por meio da BR 361 (116 km) até a cidade de Patos; a partir de então, pela BR 230 (314 km). De acordo com o censo demográfico de 2022, sua população é de 23.940 habitantes (IBGE, 2023).

Os participantes do estudo foram docentes (efetivos e substitutos) em exercício no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) – Campus Itaporanga no ano letivo de 2019. Em sua totalidade, o *campus* contava naquele ano com 20 docentes (14 efetivos e 6 substitutos), segundo informações do próprio Instituto¹. Desse total de 20 docentes, 15 deles – 11 efetivos e 4 substitutos – participaram da pesquisa, representando 75% da população. Foram excluídos da pesquisa cinco docentes, a saber: o coordenador do referido projeto de pesquisa, dois docentes que participaram do pré-teste do instrumento, o que não respondeu ao instrumento no tempo estabelecido pelos pesquisadores e outro que ainda não tinha assumido o cargo no período da coleta de dados.

O instrumento de coleta utilizado foi o questionário, que consiste no recolhimento de dados preenchidos pelos próprios participantes, sem a presença do pesquisador (Gil, 2017). O referido instrumento foi desenvolvido na plataforma Google Forms (Google Formulários) de modo que fosse transmitido aos participantes via e-mail, pensando na dificuldade de aplicá-lo presencialmente, por questões relacionadas à disponibilidade dos docentes.

O referido instrumento continha um roteiro com os dados sociodemográficos (sexo, idade, estado conjugal etc.) e a Escala de Motivação Docente (EMD). A referida escala apresenta 23 itens, distribuídos em cinco dimensões – Desempenho, Desenvolvimento, Prática Docente, Formação Continuada e Inserção Institucional –, e foi construída e validada no contexto brasileiro por Davoglio e Santos (2017). Dessa forma, a escala aqui aplicada considera as relações interpessoais, o prazer na prática docente, a formação continuada, o ambiente acadêmico, desafios e inovação, o compartilhamento do conhecimento e a percepção de autonomia (Santos, 2021).

As alternativas propostas atenderam a uma escala tipo Likert de cinco pontos. Nessas questões, tem-se uma afirmação autodescritiva e, em seguida, uma escala de pontos com descrições verbais, a qual buscou mensurar o nível de concordância percebido pelos docentes em relação aos comportamentos e crenças descritos nas sentenças e às vivências dos participantes em relação à docência. Assim, por meio da escala de concordância, buscou-se avaliar em que dimensão melhor se classificaria a motivação para o desempenho de suas atividades. A numeração apresentou níveis de medição de 1 a 5, atribuindo-se à opção “discordo totalmente” valor 1; a “discordo parcialmente”, valor 2; a “neutro/indiferente”, valor 3; a “concordo parcialmente”, valor 4; e, por fim, à opção “concordo totalmente”, o valor 5.

Para obtenção das médias de cada dimensão, foi inicialmente calculada a média dos resultados para cada item da EMD e, depois, a média de cada dimensão. A qualidade motivacional foi medida por meio de escores obtidos na escala de respostas, de modo que, quanto maior a pontuação, mais próximo da motivação autodeterminada ou autônoma estaria o docente (Davoglio; Santos, 2017). Contrariamente, quanto menor a pontuação, mais próximo da desmotivação estaria o sujeito (Ryan; Deci, 2000b). A exceção ocorreu na dimensão Desempenho, sobre a qual os pontos da escala foram computados com escores inversos (por exemplo: 1=5; 2=4), a fim de permitir a comparação com os resultados dos demais itens, a partir de uma mesma lógica de qualidade motivacional, conforme descrito anteriormente.

[1] Informação concedida em 18 de abril de 2019 pelo Diretor de Desenvolvimento do Ensino do Campus Itaporanga, na cidade de Itaporanga, Paraíba.

Para a análise quantitativa, foi utilizado o software Microsoft Excel® 2010, com o qual se fez a organização dos dados, os quais revelam as características sociodemográficas e as dimensões da EMD. Para caracterizar a amostra, foram utilizadas tabelas contendo frequências relativas, medidas de tendência central (média aritmética) e a medida de dispersão (desvio padrão).

O projeto de pesquisa foi encaminhado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB com o parecer de número 3.498.657/2019. Encontra-se, portanto, dentro das normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, atendendo a todos os dispositivos da Resolução CNS nº 510, de 07 de abril de 2016 (CNS, 2016).

3 Resultados e discussão

Os resultados obtidos após a aplicação do questionário referente ao perfil sociodemográfico dos docentes estão apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 ▶
Distribuição dos docentes do Instituto Federal da Paraíba – Campus Itaporanga de acordo com características sociodemográficas (n = 15). Itaporanga-PB, Brasil, 2019.
Fonte: dados da pesquisa

Variáveis	Nº	%
Sexo		
Masculino	12	80
Feminino	3	20
Faixa etária (em anos)		
25 a 30	5	33,3
31 a 35	4	26,7
36 a 40	3	20
41 a 50	2	13,3
51 a 55	1	6,7
Estado conjugal		
Solteiro(a)	4	26,7
Casado(a)/União estável	9	60
Divorciado(a)/Separado(a)	2	13,3
Filhos		
Sim	8	53,3
Não	7	46,7
Cor/Raça (autodeclarada)		
Branco	7	46,7
Pardo	8	53,3
Vínculo		
Efetivo	11	73,3
Substituto	4	26,7
Cidade onde reside		
Itaporanga-PB	2	13,3
João Pessoa-PB	7	46,7
Outras localidades*	4	26,7
Não responderam	2	13,3

*A categoria “outras localidades” englobou: Guarabira, Campina Grande, Patos e Juazeiro do Norte

No que diz respeito ao sexo, há uma predominância de docentes do sexo masculino (80%). A idade média dos docentes foi de 35,6 anos (desvio padrão igual a 7,7 anos), sendo a idade mínima 28 anos e a máxima, 52 anos. Observa-se a predominância de docentes de 25 a 30 anos de idade (33,3%), constituindo um corpo docente bem jovem. Esse resultado está de acordo com os dados obtidos no estudo de Gandra e Figueiredo (2014), realizado com docentes do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul – Campus Coxim, que também evidenciou a presença de professores jovens na composição do corpo docente.

Quanto ao estado conjugal, a maioria dos docentes do *campus* são casados ou estão em união estável (60%). Esse número se assemelha ao do estudo de Possato, Monteiro e Guimarães (2019), realizado com professores de educação profissional, cuja maior parte dos pesquisados é casada (63%). Os dados também revelaram que a maioria dos docentes tem filho(s) (53,3%). Assim, os professores que desempenham o papel de pai e mãe exercem suas práticas pedagógicas, cotidianamente, também fora das salas de aula. Os dados sociodemográficos evidenciaram, em relação à cor/raça autodeclarada, o predomínio de docentes pardos (53,3%). Consoante ao resultado obtido, outro estudo revelou que, em termos de autodeclaração, a cor/raça parda é a mais comum entre os docentes da região Nordeste do país (INEP, 2009). Com relação ao local onde os docentes moram, ficou constatado que a grande maioria não reside na cidade de Itaporanga-PB, onde se localiza o *campus*, mas sim em João Pessoa, capital do estado (53,9%). Isso acontece devido ao fato de João Pessoa estar classificada, quanto à hierarquia dos centros urbanos, como capital regional, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sendo, portanto, destino para realização de diversas atividades, exercendo influência de âmbito regional em uma grande quantidade de municípios, incluindo a cidade de Itaporanga (IBGE, 2018).

Tabela 2 ▼
Frequência, médias e desvio padrão da dimensão 1 da EMD. Itaporanga-PB, Brasil, 2019.
Fonte: dados da pesquisa

Nas tabelas a seguir, encontram-se as dimensões dos itens da EMD, sucedidas pelas respostas dos participantes, dispostas em tabelas separadas e, depois, de forma unificada. A dimensão Desempenho foca situações de pressão e a percepção de capacidades (Tabela 2).

Dimensão 1 – Desempenho	Frequência (%)					M	DP
	1	2	3	4	5		
Sinto-me menos capaz quando preciso lidar com conteúdos novos	6,7	33,3	13,3	6,7	40	3,4	1,5
A falta de apoio dos pares limita minha disposição para enfrentar as dificuldades ou oportunidades docentes	0	26,7	26,7	26,7	20	3,4	1,12
A remuneração pelo trabalho docente interfere na percepção das capacidades que possuo	0	13,3	33,3	0,0	53,3	3,9	1,22
Sinto que é difícil trabalhar cooperativamente no meio docente	0	53,3	6,7	20	20	3,1	1,28
A maioria das vezes preciso do reconhecimento dos colegas e da Instituição para me sentir competente	0	26,7	13,3	13,3	46,7	3,8	1,32
Às vezes deixo de fazer algo do meu interesse pelo receio de me sentir constrangido(a)	6,7	26,7	13,3	6,7	46,7	3,6	1,50
Médias das frequências	2,2	30	17,8	12,2	37,8		

Legenda: Escores invertidos: (1) Concordo totalmente; (2) Concordo em parte; (3) Indiferente/Não concordo nem discordo; (4) Discordo em parte; (5) Discordo totalmente. M = média; DP = desvio padrão. Nota: destaque em negrito para as maiores porcentagens (média)

Observa-se que a dimensão Desempenho obteve maior frequência na escala de resposta “discordo totalmente” (37,8%), sinalizando que, na amostra analisada, as situações de pressão e expectativas descritas nos itens não estariam afetando de forma negativa a motivação autodeterminada, por serem contrárias às tendências à integração e coesão

psicológica (Davoglio; Santos, 2017). Verifica-se que a maioria dos docentes (40%) discorda totalmente sobre sentir-se menos capaz quando precisa lidar com conteúdos novos. De acordo com Zanella (2013), os docentes, ao longo do tempo, tendem a desenvolver e aprimorar cada vez mais suas metodologias e estratégias de ensino, baseando-se em erros e acertos adquiridos com a experiência.

No que se refere à segunda afirmação, acerca da falta de apoio dos pares, observa-se que houve igual percentual entre as opções 2, 3 e 4. Isso pode estar relacionado à não visualização, por parte dos pesquisados, da afetividade como fator importante na constituição profissional do docente, apesar de que este enfrenta uma série de emoções e sentimentos durante o processo de construção de sua identidade. A relação com a família e os conflitos internos e externos, segundo a ótica de Wallon (1979), afetariam a disposição do docente no desempenho de suas funções; logo, se o docente é apoiado pelos seus pares/familiares, menores são as insatisfações, frustrações e o desânimo em sua atuação no magistério.

Em relação à afirmação seguinte, 53,3% discordam totalmente da ideia de que a remuneração interfere na percepção das suas capacidades. Souto (2013) afirma que os baixos salários da profissão docente interferem na representação social dessa profissão, tornando-a pouco atraente para os jovens. Em muitos casos, o salário não necessariamente reflete as habilidades e competências de um professor, mas sim um problema de investimento preocupante na educação do Brasil, o qual se perpetua ao longo de anos, tendo em vista o desdém em relação ao valor dessa categoria e a grande quantidade de atividades que realiza dentro e fora da sala de aula.

Quanto à afirmação “*sinto que é difícil trabalhar cooperativamente no meio docente*”, a maioria relatou concordar em parte (53,3%). Em contrapartida, apesar do assentimento parcial dos docentes do Campus Itaporanga à afirmação, os participantes do estudo realizado por Oliveira, Sales e Silva (2017) reconheceram a importância da interação com colegas experientes, registrando a vontade de ampliar e enriquecer seus conhecimentos e suas práticas. Já acerca das últimas afirmações dessa dimensão, verifica-se que 46,7% dos docentes discordam em absoluto das afirmativas. Para autores como Cheetham e Chivers (2000, 2005), isso indica que os docentes possuem autoconfiança, característica presente na base das competências comportamentais/pessoais dos educadores.

A seguir, tem-se a dimensão Desenvolvimento, relacionada às atitudes voltadas para o crescimento profissional dos docentes (Tabela 3).

Tabela 3 ▼
Frequência, médias e desvio padrão da dimensão 2 da EMD. Itaporanga-PB, Brasil, 2019.
Fonte: dados da pesquisa

Dimensão 2 – Desenvolvimento	Frequência (%)					M	DP
	1	2	3	4	5		
Compartilhar ideias, sentimentos e dúvidas com meus colegas influencia positivamente meu trabalho	0	0	6,7	33,3	60	4,5	0,64
Continuo estudando porque acho que ainda tenho muito a aprender	6,7	0	6,7	0,0	86,7	4,6	1,12
Sempre avalio criticamente minhas ações docentes	6,7	0	0,0	33,3	60	4,4	1,06
Interajo e socializo com meus colegas como forma de desenvolvimento	6,7	0	13,3	40	40	4,1	1,10
Na minha prática, tento levar os alunos a compreender que errar faz parte da aprendizagem	0	0	0,0	26,7	73,3	4,7	0,46
Invisto na profissão docente porque me proporciona realização dos meus objetivos	0	0	6,7	46,7	46,7	4,4	0,63
Média das frequências	3,4	0	5,6	29,9	61,1		

Legenda: (1) Discordo totalmente; (2) Discordo em parte; (3) Indiferente/Não concordo nem discordo; (4) Concordo em parte; (5) Concordo totalmente. M = média; DP = desvio padrão. Nota: destaque em negrito para as maiores porcentagens (média)

Verifica-se que a dimensão Desenvolvimento, igualmente à dimensão anterior, apresentou maior frequência na escala de número 5 (61,1%), sinalizando que as atitudes e escolhas dos docentes estão voltadas ao crescimento e ao desenvolvimento, alinhadas a um processo contínuo de aprender mais sobre si e na interação com os outros (Davoglio; Santos, 2017).

Em relação à primeira afirmação presente na Tabela 3, observa-se que a maior parte dos pesquisados (60%) concorda em sua totalidade sobre o impacto positivo da interação com os colegas em seu trabalho. Miranda (2012) afirma que a interação com outros professores permite a partilha de atitudes e valores semelhantes, facilitando o crescimento pessoal de cada docente, além de atuar como componente motivacional para o exercício da profissão.

Quanto à segunda assertiva, 86,7% da amostra relatou concordar totalmente em relação à necessidade da continuidade dos estudos. Para Miranda (2012), a formação contínua, ao longo de toda a carreira, é necessária, devido à natureza do ensino, como forma de revisão, renovação e aperfeiçoamento do compromisso profissional. Da mesma forma, Oliveira (2016) ratifica a importância da continuidade dos estudos dos professores bacharéis e tecnólogos da EPT, tendo em vista que, muitas vezes, esses docentes não tiveram a docência como formação inicial e atuam em diferentes níveis e atividades dentro de um Instituto Federal.

No que se refere à sentença seguinte, observa-se que grande parte dos docentes (60%) concorda sobre a avaliação crítica de suas ações. A visão dos pesquisados está consonante com o estudo de Batista e Mendes Sobrinho (2016), que afirmam que os professores reflexivos são capazes de construir e ressignificar seus conhecimentos, sendo caracterizados pela criatividade e pela capacidade de questionar sua própria prática.

Os dados referentes à quarta afirmação demonstraram um equilíbrio entre os docentes que concordam parcialmente e totalmente (40% cada) acerca da possibilidade de desenvolvimento por meio da interação com os colegas. Reforçando esse argumento, Pena (2011) apresenta, em seus estudos, a relevância de que todos os docentes, independentemente do título, discutam coletivamente seus processos formativos de natureza pedagógica, de maneira a perceberem as necessidades do ensino.

A maioria dos pesquisados (73,3%) concorda com o fato de que é importante ensinar aos alunos que o erro faz parte do processo de desenvolvimento e da aprendizagem do ser humano e que, por trás de cada erro, existe um ensinamento. Essa ideia também pode ser observada no pensamento de Luckesi (2002, p. 139), que afirma: “[...] o erro não é fonte para castigo, mas suporte para o crescimento”.

Os dados referentes à última sentença da Tabela 3 revelam que os docentes concordam em parte (46,7%) e no todo (46,7%) acerca do investimento na profissão para realização de seus objetivos. Para Baccon (2011), a docência exige uma aplicação energética do docente cujos “frutos” não são imediatos e concretos, mas que atendem a um dos propósitos de todo docente: ensinar e contribuir para com os alunos, além de transformar a si mesmo.

A dimensão Prática Docente, conforme visualizado na Tabela 4 (próxima página), obteve, igualmente às dimensões anteriores, maior frequência na escala de número 5 (46,7%), indicando que os docentes pesquisados estão focados no alinhamento entre os interesses pessoais e o fazer docente, harmonizando, assim, a vontade pessoal e as demandas da profissão (Davoglio; Santos, 2017).

Tabela 4 ►

Frequência, médias e desvio padrão da dimensão 3 da EMD. Itaporanga-PB, Brasil, 2019.

Fonte: dados da pesquisa

Dimensão 3 – Prática Docente	Frequência (%)					M	DP
	1	2	3	4	5		
Gosto de trabalhar cooperativamente, mesmo com colegas que não conheço	6,7	6,7	6,7	33,3	46,7	4,1	1,22
Sinto-me bem quando posso arriscar-me com soluções criativas	0	0	13,3	60	26,7	4,1	0,64
Valorizo ter atividades e horários de trabalho flexíveis	0	13,3	0	33,3	53,3	4,3	1,03
Esforço-me para que meus alunos e colegas sintam que me importo com eles	0	0	0	53,3	46,7	4,5	0,52
É muito estimulante a possibilidade de escolher o modo como vou ensinar	0	0	0	40	60	4,6	0,51
Média das frequências	1,3	4	4	44	46,7		

Legenda: (1) Discordo totalmente; (2) Discordo em parte; (3) Indiferente/Não concordo nem discordo; (4) Concordo em parte; (5) Concordo totalmente. M = média; DP = desvio padrão. Nota: destaque em negrito para as maiores porcentagens (média)

Os dados referentes à primeira sentença da Tabela 4 revelam que a parte majoritária dos docentes pesquisados concorda totalmente (46,7%) sobre gostar de trabalhar cooperativamente, mesmo com colegas que não conhecem. Em concordância, Isaia (2006) afirma que o processo de aprendizagem do professor não pode ocorrer de modo isolado/solitário, tornando-se essencial o contato com outros colegas e com a comunidade acadêmica em geral. Assim, por meio do trabalho cooperativo e na interação com o outro é que o “ser” professor pode ser edificado (Zabalza, 2004). Na profissão docente, portanto, o agir individual é pouco (ou de forma alguma) encorajado, dando-se visibilidade a uma relação de troca capaz de proporcionar satisfação no ambiente de trabalho. Nesse contexto, Guerra (2000) ressalta a ideia de que é por meio da colaboração dos docentes, de debates, projetos e trabalhos coletivos que esses profissionais desfrutarão da profissão, motivados a buscar melhorias em suas práticas de ensino.

Cerca de 60% dos professores concordam, em parte, sobre o sentimento positivo ao se arriscarem com soluções criativas na sua prática docente. Para Alencar e Martinez (1998), o desenvolvimento da criatividade no ambiente escolar passa necessariamente pelo nível de originalidade dos profissionais envolvidos – entre eles, os docentes. Dessa forma, segundo os autores, para incentivar o desenvolvimento criativo dos alunos, é de suma importância que existam professores motivados a utilizarem práticas pedagógicas dinâmicas e originais.

Em relação ao item seguinte, sobre a valorização de atividades e horários de trabalho flexíveis no exercício da docência, constata-se que a maioria dos docentes concorda totalmente (53,3%) com essa afirmação. Reforçando o resultado obtido, os docentes pesquisados no estudo de Davoglio, Spagnolo e Santos (2017) vincularam a possibilidade de flexibilização das atividades e dos horários à autonomia e, ainda, à independência, atuando como componente motivacional relevante. Ressalta-se que a sobrecarga de trabalho, evitada pela flexibilização dos horários, pode afetar o trabalho docente (pouco tempo para descanso, alimentação e lazer), trazendo consequências diretas para o professor (estresse e má qualidade de vida) (Meleiro, 2002).

Os docentes pesquisados concordam (53,3% parcialmente e 46,7% totalmente) com a afirmação de que se empenham em construir um bom relacionamento com seus alunos e colegas de trabalho. Segundo Cabral, Carvalho e Ramos (2004), a boa relação professor-aluno tende a garantir a qualidade do ensino, além de ser indispensável ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Todos os professores concordaram – seja parcialmente (40%) ou totalmente (60%) – com a ideia de que é estimulante a possibilidade de escolher como irá ensinar. De acordo com Reeve (2006), essa experiência subjetiva de autonomia é ancorada em três bases existenciais: o *locus* de causalidade percebida, que se refere à compreensão que o professor possui sobre sua fonte de motivação e que está dentro de um *continuum* bipolar que varia de interno (cunho pessoal, por exemplo) para externo (atuação realizada por influências ambientais, por recompensas ou para evitar punições); a volição, que se refere à vontade que o professor tem de se engajar numa certa atividade, sem estar sendo pressionado, e que está relacionada ao sentimento de liberdade de escolha; e, por fim, a escolha percebida, que se refere ao sentimento de escolha que o professor experimenta quando se encontra em ambientes que fornecem uma flexibilidade para tomada de decisão.

Quando o indivíduo fica satisfeito com as ações que desempenha, seu caráter autônomo se eleva, uma vez que ele tem o poder e independência de seleção. O comportamento é autônomo, portanto, quando os interesses e vontades regem o processo de tomada de decisões (Ryan; Deci, 2006), possibilitando o estímulo e a motivação pelo desenvolvimento de diversas atividades.

No que se refere à dimensão Formação Continuada (Tabela 5), dedicada à dimensão Formação Continuada, percebe-se que, em relação à primeira sentença, a maior parte dos pesquisados concorda totalmente (60%) sobre o fato de que realizam cursos de atualização por iniciativa própria. Tal iniciativa está relacionada não só ao processo de autorrealização e criação de uma identidade profissional, como afirma Nóvoa (1995), mas também pode ser fruto da necessidade do desenvolvimento dos professores que atuam na EPT, que, em geral, não receberam a formação pedagógica inicial necessária para atuar no âmbito docente (Oliveira, 2016; Oliveira; Sales, 2015).

Tabela 5 ►

Frequência, médias e desvio padrão da dimensão 4 da EMD. Itaporanga-PB, Brasil, 2019.
Fonte: dados da pesquisa

Dimensão 4 – Formação Continuada	Frequência (%)					M	DP
	1	2	3	4	5		
Realizo cursos de atualização por iniciativa própria	0	0	13,3	26,7	60	4,5	0,74
Gosto quando a Instituição me oferece oportunidades para realizar atividades desafiadoras	0	0	13,3	60	26,7	4,1	0,64
Participo de atividades de educação continuada porque quero	0	0	20	40	40	4,2	0,77
Média das frequências	0	0	15,6	42,2	42,2		

Legenda: (1) Discordo totalmente; (2) Discordo em parte; (3) Indiferente/Não concordo nem discordo; (4) Concordo em parte; (5) Concordo totalmente. M = média; DP = desvio padrão. Nota: destaque em negrito para as maiores porcentagens (média)

Com relação à segunda assertiva, os pesquisados demonstraram concordar em parte (60%) acerca do sentimento positivo ao receber oportunidades de realização de atividades desafiadoras. Fundamentando o resultado obtido, os desafios encontrados durante a prática docente seriam um aspecto positivo da profissão, tendo em vista a busca constante por novos conhecimentos e o processo de autoconhecimento (Davoglio; Spagnolo; Santos, 2017).

Os dados referentes à última sentença demonstram que 80% dos docentes concordam sobre participarem de atividades de educação continuada por vontade própria. Discrepando dos dados obtidos, as investigações de Oliveira (2016) apontam que uma

parcela significativa dos docentes de sua pesquisa não considera produtivo e relevante a participação em cursos que complementam a sua formação, uma vez que acreditam ser suficiente sua titulação. De acordo com Oliveira e Sales (2015), é preocupante a realidade com a qual nos deparamos nos dias atuais, principalmente nos Institutos Federais, quando visualizamos a ausência de formação inicial ou pedagógica para atuação na EPT de bacharéis ou tecnólogos, tendo em vista que, para Miceli (2017), é por meio da formação continuada que os professores se tornam mais capacitados acerca dos aspectos pedagógicos e motivados a encontrar soluções para os empecilhos do cotidiano, como forma de transformar a comunidade escolar.

Quanto aos dados referentes à primeira sentença da dimensão Inserção Institucional (Tabela 6), o assentimento parcial (46,7%) foi o que mais se destacou dentro das respostas dos pesquisados acerca do fato de sentirem liberdade para negociar a participação nas diferentes atividades docentes. Segundo Cernev e Hentschke (2012), a teoria da autodeterminação relata que a liberdade e a autonomia tendem a aumentar a motivação dos docentes. As autoras ainda ratificam as consequências geradas por ambientes controladores, que atuam negativamente na motivação dos professores, entre as quais se destacam os conflitos e as pressões.

Tabela 6 ▶
Frequência, médias e desvio padrão da dimensão 5 da EMD. Itaporanga-PB, Brasil, 2019.
Fonte: dados da pesquisa

Dimensão 5 – Inserção Institucional	Frequência (%)					M	DP
	1	2	3	4	5		
Sinto que tenho liberdade para negociar a participação nas diferentes atividades docentes	0	20	6,7	46,7	26,7	3,8	1,08
Os espaços de cooperação entre docentes promovidos pela Instituição são fonte de prazer para mim	20	26,7	13,3	33,3	6,7	2,8	1,32
Sinto-me livre para expressar meus sentimentos e ideias no trabalho	0	33,3	13,3	33,3	20	3,4	1,18
Média das frequências	6,7	26,7	11,1	37,7	17,8		

Legenda: (1) Discordo totalmente; (2) Discordo em parte; (3) Indiferente/Não concordo nem discordo; (4) Concordo em parte; (5) Concordo totalmente. M = média; DP = desvio padrão. Nota: destaque em negrito para as maiores porcentagens (média)

Em relação à afirmação seguinte – *os espaços de cooperação entre docentes promovidos pela Instituição são fonte de prazer para mim* –, observa-se um nível de concordância variável entre os docentes (20% discordam totalmente, 26,7% discordam em parte e 33,3% concordam parcialmente). Validando essa assertiva, Coutinho Filho *et al.* (2007) afirma que a produtividade e a qualidade de trabalho estão diretamente relacionadas ao ambiente físico promovido, neste caso, aos docentes. Assim, proporcionar um espaço de interação e troca entre os educadores é essencial para um desenvolvimento saudável, para o aumento da satisfação no desempenho da profissão e para o compartilhamento de experiências com seus colegas, de tal modo que se edifique uma aprendizagem mútua e reflexiva.

No que se refere à última afirmação, os dados evidenciam o equilíbrio entre os docentes que discordam parcialmente (33,3%) e os que assentem parcialmente (33,3%). Conciliando-se com o resultado, Guterres e Del Pino (2019) ratificam a importância da livre expressão de ideias e opiniões por parte dos docentes, não só compartilhando experiências construtivas, mas também buscando soluções para os problemas do dia a dia.

O cerne quantitativo da pesquisa encontra-se na discussão das cinco dimensões presentes na escala: Desempenho, Desenvolvimento, Prática Docente, Formação Continuada e Inserção Institucional, conforme pode ser visualizado na Tabela 7.

Tabela 7 ▶

Frequência, médias e desvio padrão das dimensões da EMD. Itaporanga-PB, Brasil, 2019.
Fonte: dados da pesquisa

Dimensão	Frequência (%)					M	DP
	1	2	3	4	5		
Desempenho	2,2	30	17,8	12,2	37,8	3,5	0,8
Desenvolvimento	3,4	0	5,6	29,9	61,1	4,5	0,56
Prática Docente	1,3	4	4	44	46,7	4,3	0,44
Formação Continuada	0	0	15,6	42,2	42,2	4,3	0,61
Inserção Institucional	6,7	26,7	11,1	37,7	17,8	3,3	0,96

Legenda: (1) Discordo totalmente; (2) Discordo em parte; (3) Indiferente/Não concordo nem discordo; (4) Concordo em parte; (5) Concordo totalmente. M = média; DP = desvio padrão. Nota: destaque em negrito para as maiores porcentagens (média)

De maneira geral, os resultados obtidos revelam a pluralidade de percepções de cada docente em relação às diferentes esferas do seu trabalho. Infere-se, com base nos resultados encontrados nas afirmações de cada dimensão, que a parte majoritária do corpo docente do *campus* expressa uma percepção positiva relacionada à sua atuação no magistério. Sendo assim, conforme Davoglio e Santos (2017), é possível medir a qualidade da motivação por meio dos escores obtidos na escala de respostas, de modo que quanto maior a pontuação, mais próximo da motivação autodeterminada. Dessa forma, observou-se a menor média na dimensão Inserção Institucional (média igual a 3,3 e desvio padrão igual a 0,96), que analisa a vivência de integração do corpo docente no ambiente laboral, e a maior média na dimensão Desenvolvimento (média igual a 4,5 e desvio padrão igual a 0,56), que analisa as atitudes e escolhas dos docentes voltadas ao crescimento e desenvolvimento. Esse resultado que converge para os estudos de Santos (2021), nos quais as referidas dimensões apresentaram, respectivamente, a menor e a maior média. Já estudo recente de Oliveira e Gois (2022), que objetivou investigar a motivação dos docentes do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) que atuavam nos cursos de Licenciatura em Química, constatou que a dimensão Prática Docente foi a que apresentou maior índice de motivação, com média de 4,5, seguida da dimensão Desenvolvimento, com média de 4,4.

Observando os dados, pode ser afirmado que a dimensão Inserção Institucional se apresentou como mais distante da motivação autodeterminada, ao passo que a dimensão Desenvolvimento aparece como mais próxima da motivação autodeterminada. Destaca-se que a ocorrência das dimensões apresentou maiores frequências nas escalas de respostas 4 e 5, sendo três das cinco dimensões na opção 5 (Desempenho, Desenvolvimento e Prática Docente), uma na opção 4 (Inserção Institucional) e a dimensão Formação Continuada com o mesmo percentual nas duas opções (Tabela 7). Partindo do que consta na literatura – quanto mais próximo de 5 forem as respostas na escala Likert, mais autodeterminada é a motivação (Davoglio; Santos, 2017) –, pressupõe-se que os docentes participantes desta pesquisa estariam incluídos na motivação extrínseca, fato comprovado nas médias e frequências das respostas que indicavam as opções “concordo parcialmente” (4) e “concordo totalmente” (5) como as mais prevalentes. Resultado semelhante foi observado por Oliveira e Gois (2022), cujos dados referentes às cinco dimensões evidenciaram um perfil autodeterminado, demonstrando a satisfação e a motivação dos docentes para atuarem na Instituição, indicando que prevaleceram, entre os participantes, as formas mais autônomas de motivação.

Compete aqui lembrar, conforme Deci e Ryan (2008), as seis etapas da motivação autodeterminada: amotivação; motivação extrínseca (regulação externa, motivação introjetada, motivação identificada, motivação integrada); e a motivação intrínseca. Neste caso, a motivação extrínseca seria a mais apropriada – a motivação integrada e, portanto, a mais autodeterminada (Gagné; Deci, 2005).

4 Conclusão

O aspecto motivacional rege nossas atuações, sejam elas atividades de sobrevivência, estudo, trabalho ou até lazer, pois, além de impulsionador, ele tem um caráter reflexivo, fazendo o sujeito refletir sobre por que está realizando ações com justificativas explícitas, apesar de subjetivas. Desse modo, é válido destacar estudos que exploram as motivações em diversos contextos e sujeitos (como a docência), elencando e discutindo os principais componentes motivacionais que podem influenciar comportamentos comuns (como a escolha da profissão e a atuação no mercado de trabalho).

A motivação não diz respeito apenas a se estar ou não motivado em um espaço e tempo; trata também de processos motivacionais complexos que estão relacionados com os constituintes individuais. Seu estudo auxilia na identificação de obstáculos que possam causar desmotivação e na intervenção nestes. Pode-se, assim, evidenciar quão ampla e variável é a motivação. Consoante essa constatação, é notória a necessidade da investigação da motivação no contexto escolar dos docentes, levando em consideração aspectos que vão desde suas vivências enquanto alunos até sua atuação na profissão, quando projetam e se conscientizam da transformação que o seu trabalho pode oferecer na vida dos seus alunos. Evidencia-se, pois, que o perfil docente, suas vivências, suas reflexões e pesquisas sobre si mesmo e sobre o magistério são pontos-chave a serem observados no que tange a sua motivação.

Ao examinar os resultados obtidos a partir da EMD, foi possível constatar que os docentes participantes desta pesquisa estão incluídos na motivação extrínseca do tipo motivação integrada, a mais autodeterminada. Segundo os participantes, assim como esperado pelos princípios da Teoria da Autodeterminação, a interação com os colegas de trabalho, a socialização de ideias, pensamentos e práticas, o engajamento nas atividades desenvolvidas, a liberdade de escolha e experimentação no âmbito profissional e o incentivo à participação em cursos de formação continuada são elementos que interferem diretamente no estímulo para a realização da atividade docente.

Uma questão relevante a ser observada nessa etapa da pesquisa, no entanto, é que há uma dicotomia no que diz respeito ao sentimento de liberdade de expressão do afeto e de ideias dentro do ambiente de trabalho. Tal discrepância simboliza que, apesar de o docente se encontrar estimulado nos vários aspectos de sua atuação, ainda há “falhas” na esfera institucional que precisam ser revistas, a fim de que sejam verificadas questões relacionadas a esse sentimento de liberdade, para que este se torne um fator motivador da prática docente, tendo em vista que, se o professor não considera que está liberto para manifestar suas emoções/vivências dentro do meio em que está inserido, pouco se sentirá confortável para exercer seu ofício.

Por fim, destaca-se a relevância da produção de trabalhos futuros relacionados ao tema, levando em consideração a importância e os benefícios atrelados à motivação dentro do ambiente escolar e, em específico, à motivação docente, que afeta não só os próprios professores, mas também compromete, entre outros fatores, a aprendizagem dos alunos e a qualidade de ensino.

Financiamento

O projeto recebeu financiamento do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, por meio do Edital Interconecta 2019.

Conflito de interesses

Os autores declaram não haver conflito de interesses.

Declaração do Conselho de Ética

O projeto de pesquisa foi encaminhado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal da Paraíba (IFPB) com o parecer de número 3.498.657/2019.

Referências

ALENCAR, E. M. L. S.; MARTINEZ, A. M. Barreiras à expressão da criatividade entre profissionais brasileiros, cubanos e portugueses. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 2, n. 1, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85571998000100003>.

BACCON, A. L. P. **O professor como um lugar**: um modelo para análise da regência de classe. Curitiba: Honoris Causa, 2011.

BATISTA, S. M. M.; MENDES SOBRINHO, J. A. C. Prática docente reflexiva crítica como possibilidade de formação continuada de professores do ensino superior. *In*: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 8., 2016, Imperatriz. **Anais [...]**. Campina Grande: Editora Realize, 2016. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2016/TRABALHO_EV057_MD1_SA32_ID1005_05082016222314.pdf. Acesso em: 21 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**: um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica. Concepção e diretrizes. Brasília, DF: SETEC/MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&Itemid=30192. Acesso em: 4 abr. 2022.

CABRAL, F. M. S.; CARVALHO, M. A. V.; RAMOS, R. M. Dificuldades no relacionamento professor/aluno: um desafio a superar. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 29, p. 327-355, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2004000300008>.

CAMARGO, C. A. C. M.; CAMARGO, M. A. F.; SOUZA, V. O. A importância da motivação no processo ensino-aprendizagem. **Revista Thema**, Pelotas, v. 16, n. 3, p. 598-606, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15536/thema.V16.2019.598-606.1284>.

CERNEV, F. K.; HENTSCHE, L. 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, p. 88-102, 2012. Disponível em: <http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/93>. Acesso em: 1 abr. 2022.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. A new look at competent professional practice. **Journal of European Industrial Training**, v. 24, n. 7, p. 374-383, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1108/03090590010349827>.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. A. **Professions, competence and informal learning**. Cheltenham, UK: Edward Elgar, 2005.

CNS – CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2022.

COUTINHO FILHO, E. F.; SILVA, E. C. S.; SILVA, L. B.; COUTINHO, A. S. Avaliação do conforto ambiental em uma escola municipal de João Pessoa. *In*: ENCONTRO DE EXTENSÃO, 9.; ENCONTRO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA, 10., 2007, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: UFPB, 2007. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/anais/IXEnex/extensao/documentos/anais/5.MEIOAMBIENTE/5CTDEPPEX01.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2022.

DAVOGLIO, T. R.; SANTOS, B. S. Escala de motivação docente: desenvolvimento e validação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 65, p. 201-218, jul.-set. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47470>.

DAVOGLIO, T. R.; SPAGNOLO, C.; SANTOS, B. S. Motivação para a permanência na profissão: a percepção dos docentes universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 2, p. 175-182, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121099>.

DECI, E. L. Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**, Washington, v. 18, n. 1, p. 105-115, 1971. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0030644>.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. **Canadian Psychology/Phycologie Canadienne**, Winnipeg, v. 49, n. 3, p. 182-185, 2008. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0012801>.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200004>.

GAGNÉ, M.; DECI, E. L. Self-determination theory and work motivation. **Journal of Organizational Behavior**, v. 26, n. 4, p. 331-362, 2005. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/job.322>.

GANDRA, L. P.; FIGUEIREDO, C. V. S. Formação de professores/educação profissional: o perfil do docente ingressante no IFMS Campus Coxim. **Holos**, Natal, ano 30, v. 2, p. 47-56, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.15628/holos.2014.1992>.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GUERRA, M. S. **A escola que aprende**. 2. ed. Porto: ASA, 2000.

GUTERRES, R. A.; DEL PINO, J. C. Um olhar para o docente do ensino público municipal de Alegrete-RS. **Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade**, v. 12, n. 2, p. 179-189, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.14571/brajets.v12.n2.179-189>.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Itaporanga. **IBGE Cidades**, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/itaporanga/panorama>. Acesso em: 26 out. 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **REGIC**: Regiões de Influência das Cidades. 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/redes-geograficas/15798-regioes-de-influencia-das-cidades.html>. Acesso em: 8 abr. 2022.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília, DF: INEP, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2022.

IÓRIO, A. C. F.; LELIS, I. A. O. M. Precarização do trabalho docente numa escola de rede privada do subúrbio carioca. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 138-154, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053142815>.

ISAIA, S. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. *In*: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (org.). **Docência na educação superior**. Brasília, DF: INEP, 2006. p. 63-84. (Educação Superior em Debate, v. 5). Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/docencia_na_educacao_superior.pdf. Acesso em: 01 abr. 2022.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MELEIRO, A. M. A. S. O stress do professor. *In*: LIPP, M. E. N. (org.). **O stress do professor**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2002. p. 11-27.

MICELI, M. Z. D. **A importância da formação continuada de professores**. 2017. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/blogs/blog-dos-colegios-santaamalia/a-importancia-da-formacao-continuada-de-professores/>. Acesso em: 28 ago. 2019.

MIRANDA, M. R. A. C. **O impacto da desmotivação no desempenho de professores**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de

Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/11906>. Acesso em: 8 abr. 2022.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003>.

OLIVEIRA, J. E. B. M. **A motivação ética no processo de ensino/aprendizagem na formação de professores do ensino fundamental**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: https://ppge.educacao.ufrj.br/teses/tese_joao_eduardo_bastos_malheiro_de_oliveira.pdf. Acesso em: 1 abr. 2022.

OLIVEIRA, R. C.; GOIS, J. Motivação dos docentes nos cursos de Licenciatura em Química no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Revista Principia**, João Pessoa, v. 59, n. 1, p. 95-108, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.18265/1517-0306a2021id4520>.

OLIVEIRA, R. S. **Ser professor na Educação Profissional e Tecnológica: fazeres e saberes docentes no IF Sertão-PE**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2016. Disponível em: <http://www.saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/358>. Acesso em: 1 abr. 2022.

OLIVEIRA, R. S.; SALES, M. A. O. Professor leigo: releituras sobre os saberes profissionais na Educação Profissional e Tecnológica. In: COLÓQUIO DOCÊNCIA E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: POLÍTICAS, PRÁTICAS E FORMAÇÃO, 2., 2015. Salvador **Anais [...]**. Salvador: EDUNEB, 2015. v. 1, p. 187-200. Disponível em: <http://anaissegundocoloquiouneb.blogspot.com/>. Acesso em: 1 abr. 2022.

OLIVEIRA, R. S.; SALES, M. A.; SILVA, A. L. G. Professor por acaso? A docência nos Institutos Federais. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 17, n. 37, p. 5-16, 2017. DOI: <https://doi.org/10.31496/rpd.v17i37.1115>.

PENA, G. A. C. Formação docente e aprendizagem da docência: um olhar sobre a educação profissional. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 2, n. 1, p. 98-118, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6491>. Acesso em: 1 abr. 2022.

PIZANI, J.; BARBOSA-RINALDI, I. P.; MIRANDA, A. C. M.; VIEIRA, L. F. (Des) motivação na educação física escolar: uma análise a partir da teoria da autodeterminação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 38, n. 3, p. 259-266, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2015.11.010>.

POSSATO, A. B.; MONTEIRO, P. O.; GUIMARÃES, J. C. Perfil sociodemográfico e identidade dos docentes da educação profissional na área de tecnologia da informação e comunicação. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 1, p. 138-156, jan.-abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.26849/bts.v45i1.741>.

REEVE, J. **Motivação e emoção**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. **Contemporary Educational Psychology**, v. 25, n. 1, p. 54-67, 2000a. DOI: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, Washington, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000b. DOI: <https://doi.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.55.1.68>.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-regulation and the problem of human autonomy: does Psychology need choice, self-determination, and will? **Journal of Personality**, v. 74, n. 6, p. 1557-1585, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x>.

SANTOS, L. M. **Motivação autodeterminada dos professores das áreas de Ciências Exatas, da Terra e Biológicas**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Ipojuca, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/handle/123456789/259>. Acesso em: 8 abr. 2022.

SOUTO, R. M. A. O abandono do magistério entre os profissionais egressos da licenciatura em matemática da UFSJ – indícios sobre a condição docente no Brasil. *In*: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 7., 2013, Montevideu. **Actas [...]**. Montevideu: Federação Ibero Americana de Sociedades de Educação Matemática (Fisem); Sociedade de Educação Matemática Uruguaia (Semur), 2013. p. 4555-4562. Disponível em: <http://funes.uniandes.edu.co/19778/1/Alves2013O.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2022.

SOUZA, D. G.; MIRANDA, J. C.; GONZAGA, G. R.; SOUZA, F. S. Desafios da prática docente. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 19, 2017. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/19/desafios-da-prtica-docente>. Acesso em: 1 abr. 2022.

WALLON, H. **A psicologia e educação da criança**. Lisboa: Vega Editora, 1979.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANELLA, C. As dificuldades que os professores enfrentam em sala de aula nos anos iniciais da docência. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013. Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Educere, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/anais2013/pdf/9875_6234.pdf. Acesso em: 1 abr. 2022.