

**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA – UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
PROCESSOS DE ENSINO, GESTÃO E INOVAÇÃO**

CONCEIÇÃO CARLA ROSA

**A MOTIVAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
PARA CONTINUAR OS ESTUDOS: O QUE DIZEM AS TESES E
DISSERTAÇÕES NOS ANOS 2000.**

**ARARAQUARA
2020**

**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA – UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
PROCESSOS DE ENSINO, GESTÃO E INOVAÇÃO**

CONCEIÇÃO CARLA ROSA

**A MOTIVAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
PARA CONTINUAR OS ESTUDOS: O QUE DIZEM AS TESES E
DISSERTAÇÕES NOS ANOS 2000.**

Dissertação apresentada à Banca examinadora do Mestrado em Educação, Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – Uniara.

Orientação: Prof^a Dr^a Luciana Maria Giovanni

**ARARAQUARA - SP
2020**

FICHA CATALOGRÁFICA

R694m Rosa, Conceição Carla

A motivação de professores da educação básica para continuar os estudos: o que dizem as teses e dissertações nos anos 2000/Conceição Carla Rosa. – Araraquara: Universidade de Araraquara, 2020.
63f.

Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação - Universidade de Araraquara-UNIARA

Orientador: Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni

1. Motivação docente para estudos. 2. Educação básica. 3. Pesquisa bibliográfica. 4. Desenvolvimento profissional. I. Título.

CDU 370



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de **Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação**.

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

NOME DO AUTOR: **CONCEIÇÃO CARLA ROSA**

TÍTULO DO TRABALHO: **"A motivação de professores da educação básica para continuar os estudos: o que dizem as teses e dissertações nos anos 2000"**.

Assinaturas dos Examinadores:

Conceito:

Prof.ª Dr.ª Luciana Maria Giovanni (Orientadora)
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovada () Reprovada

Prof.ª Dr.ª Maria Regina Guarnieri
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovada () Reprovada

Prof.ª Dr.ª Maria Fernanda Alves Garcia Montero
Escola Brasileira de Medicina Chinesa – EMBRAMEC

Aprovada () Reprovada

Versão definitiva revisada pela orientadora em: 06/05/2020

Prof.ª Dr.ª Luciana Maria Giovanni (Orientadora)

AGRADECIMENTOS

A Deus pela saúde e força. A esta Universidade; ao corpo docente;
aos meus colegas de curso e funcionários e à minha orientadora pelo suporte.

DEDICATÓRIA

À memória de minha avó Neci Maria Diniz e meu avô Jaime Ferreira Diniz. Aos meus pais Francisco José Rosa e Maria das Graças Rosa, ao meu irmão Francisco José Rosa Filho, às minhas irmãs: Sandra Maria Rosa e Simone Regina Rosa
À minha sobrinha Maria Clara Rosa. À Luci de Lima Andrade. A todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação.

ROSA, Conceição Carla. **A motivação de professores da educação básica para continuar os estudos: que dizem as teses e dissertações nos anos 2000.** Dissertação (Mestrado em Educação, Processos de Ensino, Gestão e Inovação). Araraquara-SP: Universidade de Araraquara – Uniara, 2020 (Orientação: Prof^a Dr^a Luciana Maria Giovanni).

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo identificar e analisar, por meio de pesquisas já produzidas, o que motiva o professor a prosseguir com o seu desenvolvimento profissional. Trata-se de pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório, realizada tomando-se como fonte a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A pesquisa buscou amparo teórico nos estudos de autores como: Maria do Céu Roldão, Carlos Marcelo, Michael Huberman (para os conceitos de trabalho docente e desenvolvimento profissional docente), Fernando Hernández e Bernard Charlot (para o conceito de motivação docente), bem como Lapo e Bueno (para compreensão do processo de desencanto com a profissão e abandono do magistério). Os dados coletados sobre as pesquisas selecionadas são organizados e apresentados em quadros-síntese e tabelas, de modo a mapear os seguintes aspectos das pesquisas: quem são os pesquisadores que se voltam para esse tema, de onde falam, que tipo de pesquisa realizam, quais são os aspectos aos quais se voltam suas pesquisas, quais são seus principais achados – respondendo às seguintes questões: O que dizem pesquisas já realizadas sobre motivação de professores para aprendizagens sobre a profissão docente? O que motiva os professores continuarem os estudos? Quais são essas pesquisas e quem são os pesquisadores que se dedicam a esse tema? Os resultados sugerem que os fatores motivacionais presentes entre os professores – sujeitos investigados nas pesquisas analisadas – estão, de um lado, relacionados a elementos intrinsecamente ligados à própria ação de ensinar, a conteúdos, procedimentos e exigências para exercer melhor o trabalho em sala de aula e, de outro lado, se relacionam a elementos de natureza extrínseca ao trabalho de ensinar, como titulação, vantagens salariais, exigências burocráticas, condições de trabalho e relações interpessoais na escola.

Palavras-chave: motivação docente para os estudos; educação básica; pesquisa bibliográfica; desenvolvimento profissional.

ROSA, Conceição Carla. **The teachers' motivation in Primary Education to carry on the studies: what theses and dissertations in the 2000s state.** Thesis (Master's Degree in Education, Teaching Processes, Management and Innovation). Araraquara-SP: University of Araraquara – Uniara, 2020 (Advisor: Luciana Maria Giovanni, PhD).

ABSTRACT

This research work aims to investigate the recent academic production (the 2000s – first decade of the 21st century) concerning the theme “teachers' motivation in Primary Education to carry on their academic studies. It is exploratory bibliographical research, having as source the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD). The research had as theoretical support the studies of authors such as: Maria do Céu Roldão; Carlos Marcelo; Michael Huberman (for the concepts of teachers' work and teachers' professional development), as well as Fernando Hernández and Bernard Charlot (for the concept of teachers' motivation). The data collected about the selected research works were organized and presented in summary tables and charts, in order to map the following aspects of the works: the researchers who focus on this theme; the place from where they speak; what kind of research they do; the aspects focused in their research; their main findings – answering the following questions: What do the research works state about the teachers' motivation in primary school to carry on their studies? Which are the research works and who are the researchers that focus on this theme? The results suggest that the motivational factors present among the teachers – the participants in the analyzed research works – are, on the one hand, related to elements intrinsically linked to the action of teaching itself, to contents, procedures and requirements to better perform the work in the classroom and, on the other hand, related to elements extrinsically linked to the teaching work, such as qualification, salary benefits, bureaucratic demands, work conditions and interpersonal relationships in the school.

Keywords: teachers' motivation to carry on their studies; primary education; bibliographical research; professional development.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	p.09
1. Alguns estudos já realizados sobre a temática.....	p.09
2. A busca de apoios teóricos.....	p.14
3. A pesquisa realizada.....	p.15
Questões de pesquisa.....	p.15
Objetivo central.....	p.15
Objetivos específicos.....	p.15
Hipótese.....	p.16
Metodologia: Pesquisa bibliográfica de natureza exploratória.....	p.16
Procedimentos e etapas da pesquisa.....	p.17
Procedimentos para análise dos dados.....	p.18
1. APOIOS TEÓRICOS.....	p.19
1.1. A natureza do trabalho docente, segundo Roldão (2007).....	p.19
1.2. Desenvolvimento profissional docente, segundo Marcelo (2000)	p.22
1.3. As etapas da carreira docente, segundo Huberman (1992).....	p.28
1.4. Aprendizagem e motivação docente segundo Charlot (2005) e Hernandez (1998).....	p.32
1.5. O processo de desencanto com a profissão e abandono do magistério segundo Lapo e Bueno 2003).....	p.37
2. AS PESQUISAS SOBRE MOTIVAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO PARA CONTINUAR OS ESTUDOS SOBRE A PROFISSÃO (2000 – 2018).....	p.44
2.1. Quantas e quais são as pesquisas.....	p.44
2.2. Quem são os pesquisadores e de onde falam.....	p.45
2.3. Que tipo de pesquisas são realizadas.....	p.46
2.4. Como se caracterizam as pesquisas quanto aos resultados e aspectos estudados.....	p.48
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	p.58
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	p.61
APÊNDICE.....	p.63

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1: Roteiro para análise das pesquisas.....	p.63
--	-------------

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Tendências no ciclo de vida profissional de professores, segundo Huberman (1992).....	p.31
--	-------------

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pesquisas selecionadas – levantamento preliminar.....	p.10
Quadro 2: Pesquisas selecionadas com a leitura dos resumos.....	p.45
Quadro 3: O que estudam as pesquisas sobre motivação docente.....	p.48
Quadro 4: Os resultados das pesquisas.....	p.50

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quando e onde foram realizadas as pesquisas.....	p.45
Tabela 2: Tipo de pesquisas realizadas	p.46

(...) defendemos a necessidade de sensibilizar as diferentes instâncias do universo educacional em que atuam e em que são formados os professores (políticas educacionais, diretrizes, órgãos executores dessa política, como secretarias e diretorias de ensino, instituições escolares, a equipe de especialistas, formadores, assim como aos próprios professores) de que é preciso dar voz e visibilidade ao professor e aos seus processos de motivação e aprendizagem da profissão docente, pois só assim conseguiremos rever nossos cursos de formação inicial e continuada de professores, fazendo com que esse momento seja de fato um momento formativo, respeitando a especificidade desse aprendiz adulto (...).

(PEPE, 2007, p. 255)

INTRODUÇÃO

A importância desse tema chamou-me a atenção quando eu participava de formações continuadas na Prefeitura em que atuo como professora do ensino fundamental I. Esses cursos sempre me despertavam a vontade de buscar maior aperfeiçoamento. Eram uma oportunidade de reflexões sobre a prática e auxiliavam-me bastante, principalmente propiciando pontes entre a teoria e a prática.

Penso que minha postura contribuiu para o interesse pelo tema da “motivação docente para prosseguir os estudos acadêmicos”, além da participação nos cursos de formação continuada no trabalho, pois sempre foi uma postura de busca, de aperfeiçoamento de busca de conhecimentos científicos sobre a profissão docente, por isso a vontade de seguir em frente, buscando qualificação, estudando, lendo, pesquisando, buscando novos cursos.

Isso resultou no interesse pelo tema “o que motiva o professor a dar continuidade e prosseguir com a sua formação”. Esse professor seria o professor do ensino básico.

A realização desta investigação pode trazer elementos para compreensão do que tem levado os professores à busca de novos conhecimentos sobre seu trabalho.

1. Alguns estudos já realizados sobre a temática

Para as primeiras aproximações ao tema foi realizado um levantamento inicial na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações brasileiras (BDTD) da seguinte maneira:

- Inicialmente utilizando-se como descritor para a busca, as palavras “*Vida acadêmica do professor das series iniciais*”, sem nenhum resultado;
- Em seguida utilizando-se como descritores, sucessivamente: “*motivação profissional docente*” e “*motivação de professores*”.

Com base nos resultados desse levantamento inicial organizou-se o Quadro 1, a seguir, apresentando, em ordem cronológica, as primeiras pesquisas encontradas.

Quadro 1: Pesquisas selecionadas – levantamento preliminar.

Autor / Data / Nível / Local da Pesquisa	Título da Pesquisa	Contribuição para o Projeto de pesquisa
<p>NAPOLITANO, Celso</p> <p>2001 Dissertação</p> <p>Escola de Administração de Empresas de São Paulo/FGV</p>	<p>Motivação e fatores de satisfação na atividade docente dos professores da EAESP/FGV</p>	<p>Trata-se de levantamento de fatores motivacionais, segundo a Teoria de Herzberg, responsáveis por sensações de satisfação e insatisfação no exercício da atividade docente de professores da Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas.</p>
<p>PEPE, Cristiane Marcela</p> <p>2007 Tese</p> <p>Unesp Araraquara</p>	<p>Processos de aprendizagem e motivação de professores de ensino fundamental.</p>	<p>.Trata-se de pesquisa de natureza qualitativa, exploratória e descritivo-analítica dos processos de aprendizagem e motivação manifestos por 10 professoras em exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental I da Prefeitura Municipal de Maceió-AL, participantes do Programa de formação continuada do MEC, intitulado GESTAR I. Foram realizadas, no ano de 2006, entrevistas semi-estruturadas com os professores com auxílio de roteiro construído e testado com essa finalidade específica. O que motiva, para a aprendizagem de novos conhecimentos, professores que atuam nas quatro primeiras séries do ensino fundamental constitui o foco da pesquisa aqui relatada.</p>
<p>VIANA, Júlio Cezar da Câmara <u>Ribeiro</u></p> <p>2008 Dissertação</p> <p>UFPB</p>	<p>O perfil motivacional do docente da rede estadual de ensino fundamental na Paraíba.</p>	<p>As teorias de base que deram sustentação à análise proposta foram extraídas dos trabalhos de Herzberg (1972), Maslow (1971), McClelland (1971), McGregor (1973), Vroom (1964) e de outros que procuraram, em suas teorias, demonstrar que o próprio trabalho é um grande liberador de motivação, satisfazendo as necessidades superiores de crescimento do ser humano, foram discutidas nesse estudo, relacionando-as ao trabalho dos profissionais ligados ao magistério da Paraíba. Tendo por objetivo conhecer os fatores motivacionais presentes no comportamento dos professores, enquanto população alvo da pesquisa, especificamente na rede de ensino fundamental pública do Estado da Paraíba, esse estudo abrangeu uma população composta por 874 profissionais, sendo 350 do quadro de pessoal temporário e 524 do quadro efetivo.</p>
<p>DANTAS, Ivaneide de Farias</p> <p>2012 Dissertação</p> <p>Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas. Fundação Getúlio Vargas – FGV, Rio de Janeiro.</p>	<p>Formação continuada: um estudo sobre fatores motivacionais e a participação de professores em cursos de especialização.</p>	<p>O estudo foi realizado através da pesquisa de campo com coleta de dados a partir de um questionário semiestruturado. O estudo tem como objetivo analisar e compreender fatores motivacionais que impulsionam profissionais de educação do ensino básico a buscarem participação em cursos de especialização <i>lato sensu</i> na área de educação.</p>

<p>CAVALCANTE, Érica Raquel de Castro.</p> <p>2016 Dissertação</p> <p>Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia</p>	<p>Entre a vida formativa e a vida profissional: produção subjetiva sobre o ingresso docente no sistema público de ensino do DF.</p>	<p>Esta pesquisa teve como objetivo geral, com base na perspectiva histórico-cultural, compreender a inteligibilidade e subjetividade do professor ingressante em turmas de Educação Básica no Sistema público de Ensino do Distrito Federal, em relação ao seu ingresso nesse sistema de ensino. Para alcançar os objetivos propostos, utilizou-se a Epistemologia Qualitativa, caracterizada pelo método construtivo-interpretativo, em que a pesquisa é concebida enquanto processo dialógico e singular. Os instrumentos utilizados foram: dinâmica conversacional; questionário aberto; completamento de frases; e Redação.</p>
--	--	--

Realizado esse mapeamento preliminar de pesquisas já produzidas foi possível notar que existem poucos trabalhos voltados para o tema “*motivação profissional docente*”.

Além disso, a leitura dos resumos desses primeiros trabalhos selecionados permitiu notar a relevância de abordar os fatores motivacionais envolvidos na vida profissional dos professores, para compreender o que leva os professores a continuar a estudar para aprender mais sobre sua profissão.

No entanto, um dos trabalhos encontrados, realizado em outro estado do Brasil e no âmbito do doutorado, chamou a atenção por assemelhar-se muito à pesquisa que apresento nesta Dissertação.

Trata-se do trabalho intitulado “*Processos de aprendizagem e motivação de professores de ensino fundamental*” escrito por Cristiane Marcela Pepe (2007). Nesse trabalho a autora realiza uma pesquisa, de natureza qualitativa, exploratória e descritivo-analítica dos processos de aprendizagem e motivação manifestos por 10 professores em exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental I da Prefeitura Municipal de Maceió - AL.

O que chama atenção, nessa pesquisa realizada por Pepe (2007) é que ela busca esclarecer o que motiva para a aprendizagem de novos conhecimentos, professores que atuam nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. A hipótese que norteia seu trabalho é que “(...) os processos de formação inicial e continuada não têm sido suficientes para motivar os professores para novas aprendizagens e para mudanças efetivas em suas práticas pedagógicas”. A então doutoranda investigou as seguintes questões:

- O que motiva os professores a novas aprendizagens sobre a profissão?
- Como suas biografias pessoais influenciam em seus processos de aprendizagem e motivação?
- Como na visão dos professores investigados, os cursos de Formação Inicial e Continuada motivam esses profissionais para a aprendizagem de novos conteúdos e como entendem e trabalham com esse processo de aprendizagem?
- Qual a imagem que os professores possuem de si próprios enquanto aprendizes?

Correspondendo a essas perguntas, o objetivo da pesquisa em questão foi “(...) investigar como professores percebem e expressam sua motivação para a aprendizagem da docência em seu trabalho e em seu processo de formação, identificando elementos presentes nesses processos que contribuam para a compreensão do processo de formação de professores como aprendizes adultos” (PEPE, 2007, p. 14).

Com relação ao referencial teórico que norteou a pesquisa, a autora selecionou autores que auxiliam na busca de respostas às indagações e no fornecimento de pistas que levaram a entender os dados coletados, ampliando o nosso entendimento sobre o que motiva os/as professores/as para as aprendizagens sobre a profissão e de que forma eles/as aprendem. Foram escolhidos autores da Sociologia Crítica como: Giroux, Apple, Pérez Gómez.

A pesquisa é descrita como qualitativa, exploratória e descritivo-analítica dos processos de aprendizagem e motivação manifestos por 10 professoras em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental I da prefeitura Municipal de Maceió-AL, participantes do Programa de formação continuada do MEC, intitulado GESTAR I. Essa pesquisa com os professores foi realizada no ano 2006, com auxílio de roteiro construído e testado para isso. Os dados coletados foram mapeados e apresentados em Quadros-síntese, a partir dos seguintes eixos ou chaves de análise: dados de identificação pessoal; história de vida; cotidiano pessoal; visão da profissão; motivação para aprender; concepção de aprendizagem.

Segundo Pepe (2007), a análise dos resultados de sua pesquisa lhe permite afirmar que os professores entrevistados “(...) se vêem como aprendizes ávidos, que demonstram sua motivação para a aprendizagem da

docência em seu trabalho e em seu processo de formação” (p.09). A autora aponta para isso elementos como:

- Ter sempre interesse por aprender coisas novas em relação à profissão; buscam sempre aprender para melhorar suas práticas;
- Estudar, participar de cursos, palestras, congressos;
- A aprendizagem precisa ser significativa – os professores “(...) não gostam de aprender em situações de treinamento, sem liberdade para pensar, ou por obrigação, sem que tenham algum interesse pela situação” (p.09).

Segundo Pepe (2007), a hipótese que norteou sua pesquisa está ligada à ideia de que “(...) processos de formação inicial e continuada não têm sido suficientes para motivar os (as) professoras para novas aprendizagens e mudanças efetivas em suas práticas pedagógicas” (p.13).

Isso, segundo a autora, leva a pensar que “(...) o professor não se vê e não é visto como um adulto aprendiz” (p.13), especialmente pelos que trabalham nos processos de formação. Segundo Nóvoa (apud PEPE, 2008), ainda se verifica a ausência de uma teoria sobre formação do adulto professor profissional, para nortear seu processo de formação.

Para Pepe (2008), o que tem sido produzido sobre aprendizagem profissional docente não menciona, ou menciona apenas de passagem, a questão da aprendizagem do adulto, nas suas palavras “(...) quando há algum enfoque nessa direção, ele se refere à formação do adulto em geral e não dele - professor – enquanto aprendiz adulto” (p.13).

Os dados da pesquisa revelam ainda a importância de se compreender claramente o conjunto de elementos a ser considerado quando se trata de examinar o que motiva os professores para o processo de aprendizagem da profissão, ou seja, de formação inicial e continuada.

Também esta autora mostra em sua tese que este é um tema pouco explorado pelas pesquisas acadêmicas.

Vale ressaltar ainda, que a pesquisa bibliográfica aqui apresentada busca mapear dados coletados de pesquisas selecionadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), de modo a fornecer um panorama geral dos seguintes aspectos das pesquisas: quem são os pesquisadores que

se voltam para esse tema, de onde falam, que tipo de pesquisa realizam, quais são seus principais achados.

2. A busca de apoios teóricos

A pesquisa aqui relatada buscou amparo teórico em autores como:

- **Maria do Céu Roldão, Carlos Marcelo e Michael Huberman** – para os conceitos de *trabalho docente* e *desenvolvimento profissional docente*;
- **Fernando Hernández e Bernard Charlot** – para o conceito de *motivação docente*;
- **Flavinês Rebolo Lapo e Belmira Oliveira Bueno** – para compreensão do processo de desencanto com a profissão e abandono do magistério.

É importante ressaltar, que para esses autores, duas grandes e importantes ideias têm repercussão na explicação de como os docentes aprendem e do que influencia essa aprendizagem:

- A importância de conhecer como pensam os docentes, que teorias pedagógicas e psicológicas orientam sua prática, qual é o papel da sua biografia como aprendiz e como docente e como tudo isso influencia, de maneira decisiva, a forma como ocorre a sua aprendizagem da docência;
- Nem sempre as concepções dos professores orientam sua ação profissional de uma maneira organizada e compreensiva, entre outros motivos, porque elas nem sempre lhes são apresentadas de maneira compacta e coerente.

Ou seja, esses autores observaram em seus estudos, que os docentes aprendem, vinculando o aprendizado a suas práticas e tendem a adaptar a nova informação que recebem à situação na qual se encontram. Assim, as estratégias docentes de aprendizagem e sua motivação para aprender sobre a profissão têm relação com as experiências de formação das quais ele participou, então elas devem ser analisadas na pesquisa sobre aprendizagem docente e consideradas como hipóteses de trabalho.

Tais conceitos são apresentados nesta Dissertação, na Seção 1 apresentada adiante.

As leituras realizadas com o levantamento inicial de pesquisas, para obter uma noção geral do conhecimento já acumulado sobre esse tema, bem como as leituras realizadas para a busca de apoios teóricos permitiram traçar o desenho da pesquisa realizada, definindo suas **questões, objetivos e hipótese**, bem como seu **delineamento metodológico** – é o que detalha o item 3, a seguir.

3. A pesquisa realizada

Vale ressaltar aqui que, o tema escolhido revela-se importante para compreender a melhoria da qualidade de ensino, já que o professor que busca aperfeiçoamento profissional atua de forma mais consciente na prática, cercando-se de um acervo de informações que contribui com o seu dia-a-dia em sala de aula.

Questões de pesquisa:

O que dizem pesquisas já realizadas sobre motivação de professores para aprendizagens sobre a profissão docente? O que motiva os professores continuarem os estudos?

Quais são essas pesquisas e quem são os pesquisadores que se dedicam a esse tema?

Objetivo central:

Identificar e analisar, por meio de pesquisas já produzidas, o que motiva o professor a prosseguir com o seu desenvolvimento profissional.

Objetivos específicos:

Localizar e caracterizar as pesquisas sobre motivação docente para continuar a estudar;

Traçar o perfil dos pesquisadores que se dedicam a esse tema, identificando quando e onde se realizam as pesquisas;

Mapear os aspectos da temática “motivação docente” para os quais se voltam as pesquisas;

Caracterizar as pesquisas por seus principais objetivos, metodologias e resultados.

Hipótese:

Pesquisas já realizadas sobre a temática em estudo tendem a indicar que as estratégias docentes de aprendizagem e sua motivação para aprender mais sobre a profissão têm relação com as experiências de formação das quais os professores participam.

Metodologia: Pesquisa Bibliográfica de natureza exploratória

A metodologia utilizada nesta pesquisa está relacionada com a *pesquisa bibliográfica*, conforme orientação de autores como: Strehl (2011), que apresenta a pesquisa bibliográfica como instrumento de investigação e Traina & Traina Jr. (2011), que se voltam especificamente para a operacionalização da pesquisa bibliográfica.

São autores segundo os quais, a pesquisa bibliográfica é a atividade de localização e consulta de fontes diversas de informações escritas, para coletar dados gerais ou específicos a respeito de um tema. Trata-se de metodologia que inclui segundo esses autores as seguintes etapas:

- a) Definição e localização das fontes de dados: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações brasileiras – BDTD;
- b) Seleção do material;
- c) Leitura do material;
- d) Fichamento, organização, processamento do material;
- e) Apresentação e análise do material.

Trata-se, ainda, de **pesquisa de natureza exploratória**, tal como a definem Selltiz e outros (1965), ao explicitarem as finalidades desse tipo de estudo:

(1) para adquirir familiaridade com um fenômeno, ou obter novos discernimentos sobre ele; muitas vezes para a formulação de um problema mais preciso de pesquisa, ou para desenvolver hipóteses; (2) para representar com exatidão as características de um especial indivíduo, situação ou grupo (com ou sem hipóteses iniciais determinadas, sobre a natureza destas características); (3) para determinar a frequência com que algo ocorre ou com que uma coisa está relacionada a outra (geralmente, porém nem sempre, a uma hipótese inicial específica); (4) para analisar uma hipótese de uma relação causal entre variáveis. (SELLTIZ E OUTROS, 1965, p. 61)

Além disso, este tipo de estudo intensifica, segundo esses autores, a familiaridade do pesquisador com o fenômeno que ele deseja investigar, além de ser “(...) um passo inicial num contínuo processo de pesquisa” (p. 63).

Ou seja, este tipo de estudo possibilitou a compreensão de diferentes aspectos do processo de motivação dos professores para continuar seus estudos sobre a própria profissão, por meio da análise de pesquisas já realizadas sobre o assunto.

Procedimentos e etapas da pesquisa:

- Levantamento das Teses e Dissertações sobre a temática e quantificação dos trabalhos localizados, por meio da leitura dos títulos;
- Seleção e quantificação de Teses e Dissertações a serem analisadas, por meio da leitura dos resumos;
- Desse conjunto inicial de Teses e Dissertações selecionadas, destaque daquelas que serão lidas na íntegra para coleta dos dados;
- Construção e teste¹ de instrumento para coleta dos dados (ver no Apêndice 1: Roteiro para análise de Teses e Dissertações);
- Coleta de dados, por meio da leitura na íntegra das Teses e Dissertações em destaque;
- Organização e análise dos dados por meio de quadros-síntese e tabelas;
- Descrição da forma e conteúdo das pesquisas, identificando:

¹Os **Testes dos Instrumentos** compreenderam: leitura e análise dos mesmos por pesquisador experiente na área (a orientadora), bem como aplicação em situações de coleta semelhantes às da pesquisa, para verificar a adequação de cada item incluído nos Instrumentos e necessidade de inclusão/exclusão de itens.

- Objetivos, hipóteses e questões norteadoras da pesquisa;
- Principais autores presentes aos quais o autor(a) faz menção;
- Tipo de pesquisa: metodologia, sujeitos e fonte dos dados;
- Principais achados das pesquisas.

Procedimentos para análise dos dados:

A organização, análise e apresentação dos dados incluirão, de acordo com Giovanni (1998), procedimentos específicos para:

- Realizar agrupamentos de ideias, características e perspectivas com base nas perguntas, objetivos e hipótese da pesquisa;
- Construir, a partir das perguntas, objetivos e hipótese da pesquisa, síntese de informações obtidas por meio de quadros-síntese e tabelas;

Cumpre ainda assinalar que, autores como Goode e Hatt (1975) e Selltiz e outros (1967), bem como os autores mencionados nos apoios teóricos desta pesquisa, forneceram as bases para as decisões em relação aos procedimentos metodológicos aqui mencionados.

Finalmente, resta acrescentar a esta Introdução, que a Dissertação aqui apresentada está organizada da seguinte forma:

- A primeira parte apresenta os apoios teóricos para este estudo;
- A segunda parte analisa os resultados da pesquisa realizada organizados em quadros-síntese de informações e tabelas;
- Encerram a Dissertação: as Considerações Finais, as Referências e os Apêndices.

1. APOIOS TEÓRICOS

Embora não tratem, diretamente, sobre o que é motivação docente, os autores cujos estudos são aqui apresentados fornecem pistas valiosas para o objetivo central da pesquisa aqui relatada – identificar e analisar nas pesquisas já produzidas o que motiva o professor a prosseguir com o seu desenvolvimento profissional. Suas análises caracterizam aspectos importantes da temática motivação docente.

Assim, vejamos.

1. 1. A natureza do trabalho docente, segundo Roldão (2007)

Nesse artigo a autora nos fala sobre a construção do conhecimento profissional do professor, procurando esclarecer: quem é o professor e o que o distingue de outros atores sociais e de outros agentes profissionais. E esclarece que a ação de ensinar é o caracterizador distintivo do docente. Portanto, continuar a estudar constitui uma exigência da profissão docente.

Segundo a autora existe uma postura mais tradicional, que se refere ao professor transmissivo *versus* uma postura pedagógica, que se refere ao professor mediador do conhecimento. A autora nos esclarece que a história recente dos professores, na sua constituição como grupo profissional, pré ou semiprofissional desenvolveu-se num processo complexo de profissionalização (descrito por Nóvoa) e que envolve:

- a) Processo social – **extrínseco** – de natureza político-organizativa; a institucionalização da escola como organização pública, e do currículo que a legitima no plano social, a partir da necessidade de: (a) alfabetizar a população, incluindo a trabalhadora, no pós-Revolução Industrial; e (b) viabilizar um maior grau de politização das populações, necessário mesmo para os níveis mínimos de participação na vida pública nas sociedades pós-antigo regime. Assim a afirmação social da instituição *escola* vai funcionar como alavanca principal, ainda que não única, do processo

gradual de afirmação dos docentes como grupo profissional socialmente identificável;

- b) Processo social de natureza **intrínseca** – que é associado à necessidade de legitimar esse grupo social dos docentes pela posse de determinado saber distintivo, afirmando um conhecimento profissional específico, corporizado e reconhecendo a necessidade de uma formação própria para o desempenho da função, reconhecimento que constitui um dos grandes passos, no início do século XX em particular, para o reconhecimento social dos docentes enquanto grupo profissional.

Segundo Roldão (2007), tal processo de profissionalização não é linear nem unidirecional. Vivemos atualmente, segundo a autora, um momento crítico do processo de desenvolvimento do grupo profissional, onde ocorrem a afirmação ou o enfraquecimento da profissionalidade docente, por força de fatores como a massificação escolar, expansão e diversificação dos públicos escolares, diante da imobilidade persistente dos dispositivos organizacionais e curriculares da escola geram situações anacrônicas.

Todas as profissões conquistam seu estatuto de profissionalidade pela posse de um saber próprio, por isso é importante a clarificação da função de ensinar, já que existe uma estreita ligação entre a natureza da função e o tipo de conhecimento específico que se reconhece necessário para a exercer. A autora propõe, então, um conjunto de caracterizadores que concebe como fatores de distinção do conhecimento profissional docente:

a) Natureza compósita (que é diferente de composta) – não se trata de um conhecimento constituído de várias valências combinadas por lógicas aditivas, mas sim por lógicas conceptualmente incorporadas – o que também se distingue da ideia de simples integração. Nas práticas de qualidade verifica-se que não basta que integrem os conhecimentos de várias naturezas, mas que eles se transformem, passando a constituir-se como parte integrante uns dos outros. A autora toma como exemplo, o *conhecimento didático do conteúdo* que incluirá modificando-o, o conhecimento de conteúdo. Ou seja, um elemento central do conhecimento profissional docente é a capacidade de mútua incorporação, coerente e transformadora, de um conjunto de componentes de

conhecimento. Essa capacidade de agregação implica, necessariamente, que cada uma dessas componentes tenha sido previamente apropriada com profundidade, mas vai para além dessa apropriação prévia, num processo de conhecimento transformativo;

b) Capacidade analítica: trata-se do exercício permanente da capacidade analítica que se opõe, diretamente, ao agir docente rotineiro, ainda que este possa assentar-se em conhecimento técnico ou mesmo artístico, tantas vezes convocados para legitimar o saber docente no quotidiano. O conhecimento profissional (do professor, do médico, entre outros) exige o rigoroso domínio de muito saber técnico (como fazer) e o domínio de uma componente improvisativa e criadora ante o “caso”, a “situação”, que podemos chamar “artística”. Mas só se converte em conhecimento profissional quando, e se, sobre tais valências (técnica e criativa) se exerce o poder conceptualizador de uma análise sustentada em conhecimentos formalizados e/ou experiências, que permitem dar e identificar sentidos, rentabilizar ou ampliar potencialidades de acção diante da situação com que o profissional se confronta;

c) Natureza mobilizadora e analítica: que é um elemento considerado “gerador de especificidade” do conhecimento profissional docente, frequentemente ausente da cultura e prática dos professores, com consequências no respectivo sucesso de ensino. Mobilizar implica convocar inteligentemente, articulando elementos de natureza diversa num todo complexo. Em paralelo com a mobilização, o conhecimento profissional docente, pela singularidade e imprevisibilidade das situações e das pessoas, requer o questionamento permanente, da acção prática, do conhecimento declarativo previamente adquirido, da experiência anterior, do conhecimento científico formal para o desenvolvimento bem sucedido da acção de ensinar;

d) Meta-análise: que requer uma postura de distanciamento e autocrítica e implica nos pressupostos de uma prática reflexiva, mas não pode prescindir dos conhecimentos que constituem o saber docente – do conteudinal ao pedagógico-didáctico;

e) Comunicabilidade e circulação: esta dimensão é a mais distante da realidade dominante nas práticas atuais de ensino e na posse pelos docentes de um conhecimento profissional pleno, na medida em que a passagem do conhecimento prático para um saber articulado e sistemático, passível de comunicação, transmissão, discussão na comunidade de pares ainda é incipiente.

Para a autora, a função de ensinar seria, assim, *socioprática*, mas o saber que se requer dos professores é intrinsecamente teorizador, compósito e interpretativo. Saber ensinar é ser especialista da complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular, em saberes didaticamente assimiláveis pelos alunos. Fazer essa mediação torna o professor um profissional do ensino. Isso é importante porque vai influenciar na motivação do professor.

A caracterização realizada por Roldão da natureza do trabalho docente e a seleção de características que distinguem o trabalho do professor de outros profissionais contribuem para esclarecer “quem” é o professor, delimitando: quais são suas necessidades e porque esse profissional necessita aperfeiçoá-las e, portanto, prosseguir com os estudos que é condição, para que possa atingir seus objetivos como profissional do ensino.

1.2. Desenvolvimento profissional docente, segundo Marcelo (2000)

O autor entende o desenvolvimento profissional docente como um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente. Nesse processo, as identidades profissionais configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais.

Para Marcelo (2000), o conhecimento tem sido o elemento legitimador da profissão docente, ou seja, o trabalho docente tem se baseado no compromisso de transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos; para isso, da mesma maneira que é assumido por outras profissões, o professor deve se convencer da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar, a sua competência profissional e pessoal.

Segundo o autor, para os docentes serem professores no século XXI terão que assumir que o conhecimento e os alunos se transformam a uma velocidade maior do que a que estavam habituados e que para dar uma resposta adequada ao direito de aprender do aluno teremos que fazer um esforço redobrado para ensinar e aprender.

Relatórios internacionais recentes, segundo Marcelo, têm destacado a importância do papel dos professores nas possibilidades de aprendizagem dos alunos. Esses relatórios indicam que a qualidade dos professores e a forma como ensinam é fator mais importante para explicar os resultados dos alunos.

Para isso, Marcelo (2000) cita que, no âmbito da II Reunião Intergovernamental do projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe, celebrado em Buenos Aires, apresentou-se um documento de discussão sobre políticas educacionais, no qual se afirmava que os professores são atores fundamentais para assegurar o direito à educação das populações e para contribuir para a melhoria das políticas educativas da região. Nessa mesma direção, a Associação Americana de Investigação Educacional tornou público o relatório que tenta resumir os resultados da investigação que se tem feito em Formação de Professores, salientando que em todas as nações existe um consenso emergente de que os professores influenciam de maneira significativa na aprendizagem dos alunos e na eficácia da escola.

O autor cita também Darling-Hammond – autora que afirma que a aprendizagem dos alunos “depende principalmente daquilo que os professores sabem e do que podem fazer”. O autor prossegue dizendo ainda, que dessa forma centra o tema de seu artigo num aspecto fundamental das discussões sobre a profissão docente – os processos usados pelos professores nas suas aprendizagens, processos que desenvolvem e melhoram seu repertório de competências. Explica que têm sido feitas investigações sobre o tema e que o desenvolvimento profissional não parte do zero e constitui uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções. Para isso, buscando apoio em diferentes autores, elenca recentes definições do conceito de desenvolvimento profissional de professores – conceito que se modificou nas últimas décadas com a evolução da compreensão de como se

produzem os processos de aprender a ensinar. São as seguintes as definições apresentadas por Marcelo:

- O desenvolvimento profissional de professores inclui qualquer atividade ou processo que tenta melhorar as destrezas, atitudes, compreensão ou atuação em papéis atuais ou futuros;
- É um processo a longo prazo;
- Baseia-se no construtivismo;
- Os professores relacionam as experiências com seus conhecimentos prévios; Tem lugar em contextos concretos;
- Reconstrói a cultura escolar;
- Constrói novas teorias e práticas pedagógicas;
- É concebido como um processo colaborativo;
- Pode adotar diferentes formas em diferentes contextos;
- Envolve mudanças nos indivíduos e também na organização escolar;
- Evolui de fragmentado e desconexo para um processo coerente e orientado por metas claras;
- Evolui também de processo organizado a partir da administração para um processo centrado na escola;
- Está centrado nas necessidades dos adultos e também nas necessidades de aprendizagem das crianças;
- Evolui de formação desenvolvida fora da escola para formas múltiplas de desenvolvimento profissional realizadas na escola;
- Passa de orientação baseada na transmissão aos docentes de conhecimentos e das competências por especialistas, para o estudo dos processos de ensino e aprendizagem, pelos professores;
- Evolui de processo dirigido aos professores como principais destinatários a um dirigido a todas as pessoas implicadas no processo de aprendizagem dos alunos;
- Não se destina a individualidade, mas à criação de comunidades de aprendizagem, em que todos (professor, alunos, diretores, funcionários), se consideram, simultaneamente: professores e alunos.

Assim, segundo Marcelo (2000) a identidade profissional docente – como um processo que vai se construindo, à medida que os docentes ganham experiência e conhecimento profissionais, é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros, é a construção do eu profissional, que

evolui ao longo da carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos.

A identidade integra também, segundo o autor, o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. Ou seja, para o autor, "(...) as identidades profissionais configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais (MARCELO, 2000, p.11). Ela não é algo que se possui, mas algo que se desenvolve ao longo da vida. A identidade pode ser entendida como resposta à pergunta: "*Quem sou eu nesse momento?*" (MARCELO, 2000, p.12).

Dessa forma, redefinem-se as seguintes características do processo de desenvolvimento profissional e construção da identidade profissional docente:

- É um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências (não partimos do zero, os processos se desenvolvem e melhoram o repertório de competências);
- Depende tanto da pessoa, quanto do contexto; é um processo pelo qual os professores, só ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança;
- Compõe-se de sub-identidades mais ou menos inter-relacionadas, que têm a ver com os diferentes contextos em que os professores se movem; e é importante que estas sub-identidades não entrem em conflito – o que pode aparecer com mudanças educativas ou nas condições de trabalho;
- Contribui para a percepção de autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação, no trabalho do professor – o que é um fator importante para que este se converta num bom professor, já que a identidade é influenciada por aspectos pessoais, sociais, cognitivos.

Vale destacar aqui que, de acordo com o autor, nos últimos anos assistimos a uma situação de stress e desmotivação dos docentes, fazendo com que em muitos países aconteça uma deserção dos professores, verificando-se uma erosão da profissão, a diminuição de seu status social, interferências externas, aumento da carga de trabalho (MARCELO, 2000, p.12)

Assim, o desenvolvimento profissional e o processo de se tornar professor pressupõem um grande processo, que se inicia na formação inicial, passa pela inserção profissional ou ingresso no magistério, até a formação contínua. Ou seja, é preciso pensar nos professores como “peritos adaptativos”², para conseguirem dar respostas às novas e complexas situações em que se encontram como docentes e para transformar suas competências, aprofundá-las, e ampliá-las continuamente.

As crenças que os professores trazem consigo afetam a interpretação e valorização que professores fazem das suas experiências de formação. O desenvolvimento profissional pretende provocar mudanças nos conhecimentos e crenças dos professores, para, na e da prática, tendo em vista, sobretudo, assegurar a qualidade da aprendizagem pelos alunos.

Ainda para Marcelo Garcia (1999), uma análise mais minuciosa dos processos de aprendizagem da profissão pelos professores permite diferenciar claramente diferentes etapas ou níveis da formação dos professores. Para isso Marcelo Garcia recorre a estudos de Sharon Feiman, distinguindo quatro fases no “aprender a ensinar”. Estas fases são:

- a) **Fase de pré – treino:** Inclui as experiências prévias de ensino que os candidatos a professores viveram, geralmente como alunos, as quais podem ser assumidas de forma acrítica e influenciar de um modo inconsciente o professor;
- b) **Fase de Formação inicial:** É a etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimento pedagógico e de disciplinas acadêmicas, assim como realiza as práticas de ensino;
- c) **Fase de iniciação:** Esta é a etapa correspondente aos primeiros anos de exercício profissional do professor, durante os quais os docentes aprendem na prática, em geral através de estratégias de sobrevivência;

² Vale destacar que, com base em diferentes autores, Marcelo (2000) e Marcelo e Vaillant (2009), para caracterizar o processo de desenvolvimento profissional de professores, estabelecem uma distinção entre “professores peritos rotineiros” (que desenvolvem algumas competências e passam a utilizá-las ao longo da vida profissional) e “professores peritos adaptativos” (que vão mudando e ampliando suas habilidades e competências permanentemente para enfrentar novas situações). As ideias de inovação e mudança críticas e reflexivas presentes no conceito de “expertise adaptativa” têm sido usadas com sucesso, segundo os autores, em programas de formação inicial e continuada de professores iniciantes e experientes.

- d) **Fase de formação permanente:** Esta é a última fase referida por Feiman e inclui todas as atividades planejadas pelas instituições ou até pelos próprios professores, de modo a permitir o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do seu ensino.

Abordando essas fases, Marcelo Garcia (1999) explicita o que seria “formação de professores” – que, para ele, não é sinônimo de “aprender a ensinar”, ou seja, não é um processo que acaba nos professores, mas:

Um **processo** (salientando o caráter de evolução que este conceito contém), que de modo algum é assistemático, pontual ou fruto do improviso, e por isso enfatizamos o seu caráter **sistemático e organizado**. Em segundo lugar, pensamos que a formação de professores é um conceito que se deve referir tanto aos sujeitos que estão a estudar para serem professores, como aqueles docentes que já têm alguns anos de ensino. O conceito é o mesmo, o que poderá mudar é o conteúdo, foco metodologia de tal formação. Em terceiro lugar, salientamos a dupla perspectiva, individual e em equipe, da formação de professores. Deste modo, a formação de professores pode ser entendida como uma atividade na qual apenas um professor está implicado (formação à distância, assistência a cursos específicos, etc.). Por outro lado, pensamos que existe um segundo nível, no nosso ponto de vista, muito mais interessante e com maior potencialidade de mudança, que consiste na implicação de um **grupo de professores** realização de atividades centradas nos seus interesses e necessidades. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 26)

Um dos aspectos que mais salientado nesse paradigma se refere ao objetivo que tem a educação, a formação e a aprendizagem de pessoas adultas, segundo as diferentes teorias: enquanto a *teoria comportamental* se centra na aquisição e aperfeiçoamento de condutas, as *teorias cognitivas* salientam a necessidade de desenvolver capacidades metacognitivas e de promover a capacidade de aprender; a *teoria humanista* destaca o objetivo da autorealização e desenvolvimento pessoal por meio da aprendizagem; e a *teoria da aprendizagem social* salienta a importância de adquirir e modificar condutas e atitudes.

As teorias convergem, no entanto, na afirmação de que a motivação dos professores e suas necessidades de aprendizagens sobre a profissão mudam conforme a etapa em que se encontram na carreira docente.

Refletindo sobre as proposições de Marcelo (2000) pode-se constatar que o autor se propõe a desvendar o desenvolvimento profissional docente, como esse processo acontece, como o educador desenvolve competências profissionais, como através do desenvolvimento profissional desenvolve a identidade profissional, que evolui ao longo da sua carreira. Assim, tais proposições trazem pistas para entender melhor como acontece o processo de motivação para continuar a estudar e as aprendizagens dos professores.

1.3. As etapas da carreira docente, segundo Huberman (1992)

O autor nos revela que nos anos 1960 se verificava uma quase ausência de estudos sobre a “carreira dos professores”. As investigações do autor no domínio do *ciclo de vida dos professores* se iniciam nos anos 1970.

De imediato seu objetivo era satisfazer uma curiosidade, e a um nível mais conceptual, pretendia estudar o ciclo de vida profissional individual dos professores do ensino secundário, focalizando a carreira docente e delimitando uma série de sequências que atravessam não só a carreira de indivíduos diferentes, dentro de uma mesma profissão, como também carreiras de pessoas no exercício de profissões diferentes. Foram consideradas, assim, as sequências de exploração e de estabilização no domínio das diversas características do trabalho. Os estudos empíricos mostraram que as características identificadas se referiam sempre à maioria dos elementos de uma população, mas nunca à totalidade dessa população.

Ou seja, Huberman (1992) percebeu que há pessoas que “estabilizam” cedo na profissão, outras que o fazem mais tarde, outras que não o fazem nunca, e outras ainda, que estabilizam, para desestabilizar de seguida. Assim, verificou que o desenvolvimento de uma carreira é um processo e não uma série de acontecimentos, para alguns é linear, para outros existem regressões e descontinuidades.

O conceito de “carreira” apresenta, entretanto, segundo o autor, apresenta vantagens, pois permite comparar pessoas no exercício de diferentes profissões e permite um estudo mais focalizado, mais restrito, que o estudo da “vida” de uma série de indivíduos. Comporta ainda, uma abordagem

ao mesmo tempo, psicológica e sociológica, estuda o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações), permite compreender como características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são ao mesmo tempo influenciadas por ela.

Assim, em seu estudo Huberman optou por limitar o estudo da carreira e fixar a atenção sobre a docência, mais particularmente no nível do ensino secundário, e foram estudados apenas os professores, configurando assim o estudo de uma carreira pedagógica, a carreira daqueles que, ao longo das suas vidas, viveram situações de sala de aula.

Suas perguntas de pesquisa foram então: *Qual seria o ciclo de vida profissional dessas pessoas? O que sabemos das “fases” ou dos “estádios” de vida em situação de sala de aula, e qual seria a relação entre esse conhecimento e a literatura, de âmbito mais geral, sobre o desenvolvimento do indivíduo na idade adulta?*

Sua pesquisa permitiu delimitar, acompanhar e analisar as 5 fases perceptíveis da carreira do professor, caracterizando-as como: **1.** Sobrevivência e descoberta; **2.** Diversificação, **3.** Serenidade e distanciamento afetivo, **4.** Conservadorismo e lamentações e **5.** Desinvestimento – assim descritas pelo autor:

a) Sobrevivência e descoberta – são fases vividas em paralelo no início da carreira e o que ocorre é que as descobertas permitem superar as dificuldades enfrentadas para sobreviver na profissão. Ou seja, com relação ao ensino os professores vão, pouco a pouco, conseguindo se *estabilizar* no exercício da docência, o que significa o domínio da situação no plano pedagógico;

b) Diversificação – as pessoas se lançam numa fase de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa. Os professores nessa fase seriam mais motivados, dinâmicos, empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma que surgem em várias escolas, mas pode também ocorrer uma ligeira sensação de rotina a uma “crise” existencial nesta fase. Além disso, existem diferenças entre homens e mulheres nessa fase. O período mais acentuado de crise nos homens se

inicia aos 36 anos e pode durar até os 55 anos, já as mulheres isso ocorre por volta dos 39 anos e tende a durar menos tempo, até os 45 anos e parece menos ligado ao sucesso pessoal na carreira;

c) *Serenidade e distanciamento afetivo* – trata-se de uma fase mais final e distinta da progressão na carreira. Segundo o autor, estudos empíricos efetuados com professores dos 45 aos 55 anos mostram que os professores começam a declinar o período de “ativismo” e, com certa serenidade, o nível de ambição desce, o que faz baixar o nível de investimento, enquanto a sensação de confiança e serenidade aumentam. Nessa fase, o distanciamento afetivo face aos alunos aparece. Em grande parte o distanciamento é criado pelos alunos que tratam os professores mais jovens como irmãos e recusam esse estatuto aos professores com idade dos seus próprios pais, ou esse distanciamento pode vir da “pertença” a gerações diferentes ou diferentes “subculturas”, entre as quais o diálogo é mais difícil;

d) *Conservadorismo e lamentações* – segundo o autor, os professores, entre 50 e 60 anos, têm a tendência a aceitar a ideia de que as modificações no sistema raramente conduzem à melhoria. Passa-se de uma fase de serenidade para uma fase de conservadorismo, englobando um grande número de pessoas e, às vezes, a maior parte desses professores (mas nunca a totalidade);

e) *O desinvestimento* – que ocorre na fase final e consiste num fenómeno de recuo e interiorização no final da carreira profissional, ou seja, os professores passam a consagrar seu tempo a si próprios. Esse perfil encontra-se em professores no final da carreira. Huberman identificou, entretanto, grupos de docentes que desinvestem já no meio da carreira.

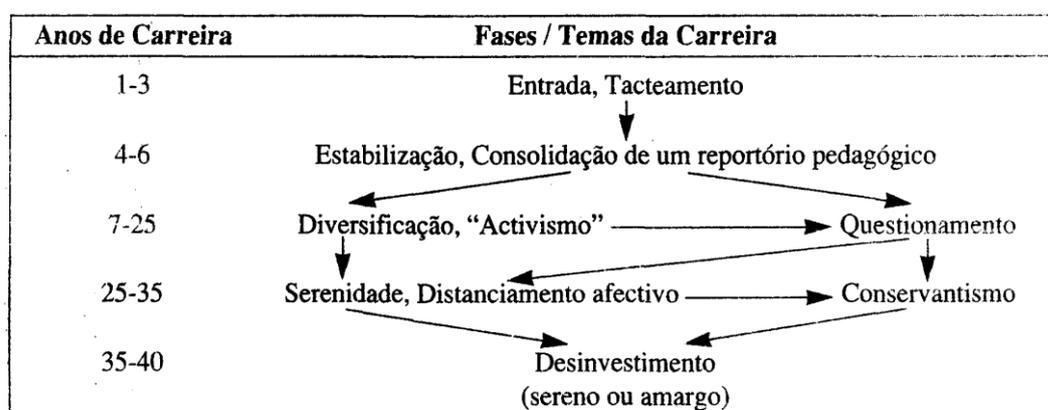
Para o autor, a principal tarefa do estudo foi testar a justeza desse modelo. O ciclo de vida profissional é, dessa forma, difícil de estudar, pretendendo-se extrair dele: perfis-tipo, sequências, fases ou determinantes. É arriscado integrar num mesmo grupo: indivíduos que parecem partilhar traços em comum, mas cujos antecedentes ou meios sociais são diferentes; existem zonas de intersecção, mas também zonas de diferença e as fronteiras entre

essas zonas não são nítidas, uma vez que o desenvolvimento adulto é um processo dialético, no qual o indivíduo se encontra sempre em estado de tensão entre duas forças: internas (maturacionais, psicológicas) e externas (culturais, sociais, físicas). Em um dado momento uma dessas forças pode prevalecer.

Assim, o estudo do desenvolvimento profissional docente é um estudo de influências combinadas e não de influências únicas ou dominantes. Mas a carreira do professor, segundo o estudo de Huberman (1992), apresenta algumas constantes, que pouco se alteram no decurso dos anos – é o que demonstra a representação gráfica, apresentada a seguir, extraída do próprio texto de Huberman (1992).

Finalmente, como síntese, a Figura 1, a seguir, apresenta o esquema organizado por Huberman para caracterizar as tendências no ciclo de vida profissional dos professores:

Figura 1: Tendências no ciclo de vida profissional de professores, segundo Huberman (1992)



Fonte: Huberman (1992, p. 47).

Além de ser pioneiro nos estudos que contribuem para entender melhor o universo do ciclo de vida dos professores (pois nos anos 1970 existiam poucos desses estudos e nos anos 1960 se verificava uma quase ausência deles), Huberman traz, com seus estudos enorme contribuição também para aspectos que estão relacionados ou promovem a motivação dos educadores. Ao realizar estudo das características profissionais do professor, identificando fases e ciclo de vida desse profissional, seus achados de pesquisa permitem

identificar necessidades formativas dos professores, que vão mudando ao longo de suas carreiras, bem como os fatores que os motivam ou não para novas aprendizagens no exercício do magistério.

1.4. Aprendizagem e motivação docente segundo Charlot (2005) e Hernandez (1998)

Em texto no qual analisa a relação de professores com o conhecimento necessário para o exercício da profissão Charlot (2005) relata que uma de suas orientandas defendeu uma tese sobre a relação com o saber dos professores do ensino fundamental de São Paulo. A tese perturbava o autor porque os discursos e os comportamentos desses professores de São Paulo pareciam muito com os dos professores franceses, a reação dos membros da banca foi a mesma (sem terem conversado entre si). O autor levantou a hipótese de que há *universais da situação de ensino*. O autor prossegue definindo “*situação de ensino*” que seria o que ele entende como: “(...) o professor trabalha em uma instituição, recebe um salário, tem colegas, deve respeitar uma programa, ou currículo, dá aulas para vários alunos que podem ser crianças ou adultos (p.75)”. Por “*universais*” Charlot entende que são características que estão relacionadas à própria natureza da atividade e da situação de ensino e que têm especificidades sociais culturais, institucionais próprias dessa situação.

Para o autor, os professores apresentam, em toda parte, certo ar familiar, seja na relação com os alunos ou no olhar que lançam sobre eles, sobre si mesmos, sobre a forma como a sociedade os considera – o que permite definir outros *universais da situação de ensino*: ninguém aprende sem uma mobilização pessoal; sem fazer uso de si; a aprendizagem só é possível se houver um envolvimento daquele que aprende; o professor não produz o saber no aluno; a educação supõe uma relação com o outro; o adulto está encarregado de transmitir o patrimônio humano (estatuto do professor); o ensino transmite apenas uma parte do patrimônio humano.

A escola na nossa sociedade é símbolo de igualdade (aberta a todos), mas ao mesmo tempo, é operadora de desigualdades – isso torna o professor

responsável pelo fracasso dos alunos? Existe aqui, segundo Charlot (2005), um conflito ideológico:

- a) A ideia de *dom* presente no meio educacional resiste a todas as análises contrárias dos pesquisadores;
- b) Alguns alunos apresentam deficiências socioculturais que induz à outra forma de conflito ideológico (o professor se torna protetor das famílias marginalizadas socialmente vítimas de uma sociedade injusta);
- c) Os alunos fracassam porque a escola é capitalista, burguesa, reprodutora e o sistema é estabelecido para que alunos de meios populares fracassem; ou a sociedade não dá a escola e professores meios necessários para que os alunos obtenham sucesso.

Nessa situação nenhum dos três é culpado, nem alunos, nem família, nem os próprios professores – constitui-se, assim, uma ideologia sócio-profissional que resiste a todos os questionamentos e a todos os desmentidos da pesquisa (sobre a questão dos dons, sobre a noção de deficiência sociocultural, sobre o caráter automático da reprodução social). Ela resiste porque constitui uma teorização da situação vivida pelos professores, confirmada cotidianamente pelas experiências destes.

Para Charlot (2005), a fragilidade do professor é uma consequência dos universais citados. Essa posição desconfortável também é universal – de se ter de dar conta dos efeitos de um trabalho cuja eficácia depende do investimento do próprio aluno, essa fragilidade se torna maior numa sociedade em que todos têm acesso à escola.

O professor fica submetido a uma tensão profissional cotidiana e sofre como agente cultural. Os professores recusam a hierarquização e assim aceitam o duro desafio pedagógico das turmas heterogêneas. Os alunos, por sua vez, não vão mais à escola para aprender, mas sim para obter o diploma, que os leve a um bom emprego. Esse fenômeno acontece em diversos países, e junto a esse fenômeno está a ideia de que, quem deve ser ativo no ato do ensino é o professor, que tem de fazer o saber entrar na cabeça do aluno – ou seja, o saber é resultado da atividade intelectual do próprio aluno, não mais do ato de ensinar.

Tal situação põe em primeiro plano a necessidade de continuidade dos estudos dos professores em exercício, que os faça encontrar meios de superar os impasses que caracterizam o exercício da docência e que, em geral, configuram elementos desmotivadores para a docência.

A esse respeito Hernández (1998) nos fala, de um lado, sobre a importância de saber como os docentes aprendem e, de outro lado, sobre as oportunidades de formação docente como um fator essencial na qualidade da educação.

Para esse autor existem problemas com a transposição didática, ou seja, a formação docente deve produzir nos alunos – futuros professores – a segurança necessária para transformar o que aprenderam sobre ensinar em práticas didáticas adequadas à sala de aula pela qual forem responsáveis. No entanto, ele observa que “(...) os benefícios da formação quase nunca são integrados na prática da sala de aula” (p.01).

Hernandez (1998) nos diz que se dá mais importância às propostas de formação do que para a maneira como os professores aprendem – e o que ele entende por aprendizagem docente é que: alguém aprende quando está em condições de transferir um conhecimento a uma nova situação. Por exemplo, na prática docente: o que se conheceu em uma situação de formação, seja de maneira institucionalizada, seja nas trocas com os colegas, seja em situações não-formais ou em experiências da vida diária – pode ser convertido em melhoria da prática pedagógica. Ou seja, para o autor, a preocupação com a maneira como os docentes aprendem não é um tema secundário, especialmente se observarmos o investimento público em cursos de formação continuada.

Depois de destacar a importância de analisar a maneira como os professores aprendem, Hernández (1998) traz observações sobre atitudes observadas por ele durante a experiência como formador. Ele nos diz que embora não se possa generalizá-las, elas descrevem formas de reação dos professores frente a novas aprendizagens docentes. E enumera:

a) *refúgio no impossível* – argumentação de que nas condições da prática é impossível aplicar as novas ações;

- b) *desconforto de aprender* – bloqueio diante do que é novo;
- c) *a revisão da prática não resolve os problemas* – a prática é usada como base e argumento para rejeitar a atividade;
- d) *aprender ameaça a identidade* – o professor acredita que algo que o leve a mudar ameace a sua experiência;
- e) *a separação entre fundamentação teórica e prática* – a ideia de que o professor é principalmente um prático vai adquirindo força com o tempo, relacionar o trabalho com uma atitude investigadora é visto como uma interferência estranha.

O autor prossegue falando que nos momentos de planejar os cursos de formação seria necessário encontrar respostas para os problemas sugeridos pelos próprios professores, ou que usassem estratégias de formação que os vinculem com as diferentes formas de aprendizagem dos docentes. Ou seja, para poder construir novos conhecimentos com os professores é necessário:

- a) um conhecimento de base, incluindo tanto os saberes disciplinares, quanto as experiências pessoais;
- b) enfatizar as estratégias para continuar aprendendo;
- c) promover nos professores a disponibilidade para a aprendizagem.

Essas três características se relacionadas com a pesquisa sobre a aprendizagem de docentes podem ser uma via de estudo promissora, embora haja evidências de que os docentes nem sempre seguem as pautas apresentadas na formação – o que leva à necessidade de explicar o fracasso das políticas de formação e o baixo retorno dos investimentos nesta área como favorecedores de inovações.

Assim, segundo Hernández (1998), é possível identificar duas linhas de pesquisa, as quais estabelecem duas hipóteses para a aprendizagem docente:

- a) os professores possuem concepções sobre a sua tarefa que não se modificam só pela formação;
- b) é importante conhecer a prática docente, a tarefa do professor para inferir o papel das concepções na prática e no seu processo de tomada de decisões.

Em ambos os casos procura-se não tratar o docente como alguém que aprende no vazio. Trata-se, segundo o autor de uma nova tendência de formação, que passa a considerar uma nova concepção de docente e que leva a três concepções para o planejamento da formação:

1. Considerar que o docente não parte do zero, mas possui uma formação e experiências, pelas quais adquire crenças, teorias pedagógicas e esquemas de trabalho;
2. Conceituar a prática da formação com base nas experiências concretas e na sua análise, reflexão e crítica;
3. Considerar a formação a partir da comparação e questionamento da própria prática em relação com as de outros colegas – exige componente de coordenação e colaboração.

Sendo assim há que se considerar, ainda, que:

- o professorado situa-se diante da informação e das novas situações de maneira fragmentada;
- os docentes têm uma visão prática da sua ação e do seu conhecimento;
- os professores possuem uma perspectiva funcional (o que se aprende deve servir para algo) na formação profissional;
- o professorado possui uma visão dicotômica da teoria e da prática e entre o que faz o ensino e o que o fundamenta;
- os docentes possuem uma visão generalizadora das práticas;
- os professores tendem a basear as suas próprias ações na própria experiência e em argumentações do senso comum, o que dificulta a sua interpretação do que acontece em sala de aula e do contexto social da aprendizagem dos alunos.

Hernández (1998) ressalta a importância de se compreender como os docentes chegaram a pensar, agir e aprender da maneira como o fazem, e esclarece que isso pode ser feito por uma abordagem autobiográfica, da história de vida e da prática dos professores, revelando a complexa interação entre biografia, crenças, práticas e aprendizagem.

Esse autor ainda afirma que os professores aprendem principalmente com a prática, com a interação com outros colegas, com a apropriação, relação e transferência entre o conhecimento prático e as situações apresentadas ou refletidas em contextos de formação, e também dependendo de como ensinam e aprendem os formadores, bem como dependendo de sua disposição para aprender.

As ideias trazidas por Hernández (1998) contribuíram com a pesquisa aqui realizada, na medida em que reúnem para o leitor, reflexões relativas aos impasses a que se submetem os professores na relação com as aprendizagens sobre a profissão e com as disposições, condições e motivações para isso.

1.5. O processo de abandono do magistério segundo Lapo e Bueno (2003)

Também a respeito da motivação dos professores para o exercício da docência e para a continuidade de estudos e aprendizagens sobre a profissão vale ainda acrescentar aqui as contribuições de Lapo e Bueno (2003).

As autoras têm como principal objetivo, em seu artigo, compreender de que modo o processo de abandono do magistério é tecido ao longo da vida e da experiência profissional dos professores. O estudo focalizou o período de 1990 a 1995 e se baseou em dados quantitativos, obtidos na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, a partir dos quais verificou-se, nesse período, um aumento da ordem de 300% nos pedidos de exoneração do magistério.

O estudo também se baseou em dados qualitativos, obtidos por meio de um questionário enviado a 158 ex-professores da rede pública, e de 16 entrevistas sobre histórias de vida profissional.

As autoras nos dizem que, nos últimos trinta anos, um grande número de pesquisadores se dedicou ao estudo da evasão escolar frente aos grandes desafios enfrentados pelo sistema de ensino público no Brasil. Esse interesse, segundo a autora explica, pelo menos em parte, porque os professores e a temática de sua formação levaram tempo para ocupar espaços privilegiados,

tanto no âmbito das políticas educacionais, quanto no das agendas de pesquisa.

Lapo e Bueno (2003) explicam que essas perspectivas de investigação têm contribuído para entender a insatisfação / desmotivação dos professores com o magistério. Uma insatisfação / desmotivação que pode ser entendida, segundo as autoras, como “ mal-estar docente”, ou como manifestação da chamada síndrome de *burnout* – fenômeno que, conforme explicam as autoras, é desencadeado por uma multiplicidade de fatores e alimentado tanto pela escola quanto pela comunidade e a sociedade em geral.

Sem perder de vista tais preocupações, as autoras nos dizem que o artigo procura levar em conta os fatores externos, bem como os fatores internos percebidos e vivenciados pelos professores no seu dia a dia e como se combinam para desencadear esse processo de insatisfação com a profissão.

Para Lapo e Bueno (2003), o abandono não acontece repentinamente, várias etapas, em geral muito difíceis e conflituosas, são vividas pelos professores até que ele tome a decisão de deixar definitivamente a escola pública ou a própria profissão docente.

Em 1995, quando teve início a pesquisa, suspeitava-se que um número cada vez maior de professores deixasse a rede pública. A primeira parte da pesquisa realizou um levantamento na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, sobre exoneração de professores efetivos nos cinco anos precedentes ao início da investigação (1990-1995). A segunda parte da pesquisa envolveu a aplicação de um questionário a um grupo de 158 ex-professores de uma então denominada Delegacia de Ensino (DE) que apresentou o maior índice de evasão. A terceira parte consistiu na realização de entrevistas com 16 desses professores, com vista a colher narrativas sobre histórias de vida profissional.

As autoras relatam que procuraram trabalhar com os professores efetivos – docentes que ingressaram por concurso público (o que de certa forma indica seu interesse e determinação em se tornarem professores da rede estadual. Um outro aspecto considerado para se trabalhar com os efetivos

segundo a autora, foi a estabilidade no emprego, conferida pelo concurso de ingresso (garantia de não ser admitido senão por processo administrativo) em um país onde o índice de desemprego é muito grande, poderia ser um fator decisivo para o professor não deixar o emprego; mas não é o que sempre acontece.

Os dados obtidos permitiram constatar que, entre 1990 a 1995 houve um aumento da ordem de 300% nos pedidos de exoneração no magistério público, em São Paulo. O que ficou flagrante, segunda as autoras, é que São Paulo (capital) foi a região que apresentou os índices mais elevados de exoneração.

Constatou-se também que a constituição do processo de abandono, assim como o processo de se tornar professor é um processo contínuo. Deixar de ser professor mostrou-se, com base nas histórias dos professores, um processo que é tecido ao longo do percurso profissional. No entanto, segundo Lapo e Bueno (2003), é difícil saber quando esse processo se inicia. Ou seja:

(...) o abandono significa o desfecho de um processo para o qual concorrem insatisfações, fadigas, descuidos e desprezos com o objeto abandonado; significa o cancelamento das obrigações assumidas com a instituição escolar. Esse cancelamento é visto como ruptura total dos vínculos necessários ao desempenho do trabalho e pode ser decorrente da ausência parcial e/ou do enfraquecimento anterior desses vínculos (LAPO e BUENO, 2003, p. 74)

(...) o abandono é consequência da ausência parcial ou do relaxamento dos vínculos, quando o confronto da realidade vivida com a realidade idealizada não condiz com as expectativas do professor, quando as diferenças entre essas duas realidades não são passíveis de serem conciliadas, impedindo adaptações necessárias e provocando frustrações e desencantos que levam à rejeição da instituição e/ou da profissão. A manutenção e o fortalecimento dos vínculos existentes dependem do tipo de respostas que o professor recebe da escola e da sociedade e que, se não são satisfatórios, se não correspondem às expectativas, acabam por enfraquecê-los até a ruptura definitiva (LAPO e BUENO, 2003, p. 74).

Assim, as autoras constataam que o processo de abandono ocorre, para os professores em estudo, por meio do enfraquecimento dos vínculos, "(...) consequência da combinação de vários fatores geradores de dificuldade e insatisfações que se foram acumulando durante o percurso profissional" (LAPO e BUENO, 2003, p. 74).

Percebem, analisando os professores do estudo e seus depoimentos, que:

- Os professores percebem que as coisas na escola não estão indo bem e têm um sentimento de inutilidade em relação ao trabalho que realizam,
- Por mais que se esforcem não conseguem atingir um nível de excelência exigido;
- A insatisfação com o trabalho docente está ligada ainda à sobrecarga de trabalho, à falta de apoio dos pais dos alunos, ao excesso de burocracia e falta de apoio e de reconhecimento do trabalho por parte das instâncias superiores do sistema educacional, à escassez de recursos materiais, à falta de apoio técnico-pedagógico, à falta de incentivo ao aprimoramento profissional, aos baixos salários;
- O modo como está organizado o sistema educacional e a escola como instituição pública de prestação de serviços e como local de trabalho também influi diretamente no desempenho e no grau de satisfação do professor com o trabalho docente;
- Os professores se referem também a: qualidade das relações interpessoais no ambiente de trabalho, impossibilidade de participar das decisões sobre o rumo do ensino, burocracia institucional e o controle do trabalho do professor.

O relacionamento com diretores, com os demais professores e com os alunos é um dos principais fatores de satisfação ou insatisfação no trabalho, e também, o grande responsável pelo envolvimento nas atividades profissionais.

Todos esses fatores acabam gerando diferentes tipos de abandono da profissão docente, antes do abandono definitivo, como por exemplo:

- Abandonos temporários – que se caracterizam como faltas, licenças curtas e licenças sem vencimentos – e que são sempre afastamento físico do ambiente de trabalho e das fontes de estresse;
- Remoção – recurso utilizado pelos professores para escapar de situações conflitantes e/ou para trabalhar em escola mais próximo à residência – o que pode causar rotatividade de professores nas escolas;

- Acomodação – entendida como “distanciamento da atividade docente mediante condutas de indiferença”, ligada a características do *burnout* e, nem sempre consciente e planejada; e, finalmente,
- O abandono definitivo – quando as outras formas de abandono não são mais suficientes para minimizar as tensões e as frustrações, ou quando os demais mecanismos não são mais possíveis ou permitidos pelas regras do sistema.

Este estudo de Lapo e Bueno (2003) constitui fonte preciosa de informações sobre o processo de abandono gradativo e desmotivação crescente de alguns professores em relação ao exercício do magistério e às condições que o cercam, trazendo pistas importantes para análise das pesquisas a serem analisadas na Dissertação aqui apresentada e para responder às perguntas norteadoras da pesquisa.

Para finalizar esta apresentação dos apoios teóricos da pesquisa é fundamental listar, a seguir, algumas pistas que esses teóricos trazem para as análises:

- a ação de ensinar é o caracterizador distintivo do docente (Roldão,2007);
- saber ensinar é ser especialista da complexa capacidade de mediar e transformar o saber curricular em saberes didaticamente assimiláveis pelos alunos (Roldão,2007);
- o conhecimento tem sido o elemento legitimador da profissão docente, ou seja, o trabalho docente está baseado no compromisso de transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos. Para isso, da mesma maneira que é o assumido por outras profissões, o professor deve se convencer da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar, a sua competência profissional e pessoal (Marcelo, 2000);
- a aprendizagem dos alunos depende principalmente daquilo que os professores sabem e podem fazer (Marcelo,2000);

- o desenvolvimento profissional não parte do zero e constitui uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções (Marcelo,2000);
- a identidade profissional docente vai se construindo, à medida que os docentes ganham experiência e conhecimentos profissionais (Marcelo,2000);
- o desenvolvimento profissional e o processo de se tornar professor pressupõem um grande processo, que se inicia na formação inicial, passa pela inserção profissional ou ingresso no magistério, até a formação contínua (Marcelo,2000);
- a motivação dos professores e suas necessidades de aprendizagem sobre a profissão mudam conforme a etapa em que se encontram na carreira docente (Huberman,1992, Roldão,2007 e Marcelo,2000);
- o desenvolvimento de uma carreira é um processo e não uma série de acontecimentos, para alguns existem regressões e descontinuidades (Huberman,1992);
- há elementos que podem ser considerados universais da situação de ensino: ninguém aprende sem uma mobilização pessoal; sem fazer uso de si; a aprendizagem só é possível se houver um envolvimento daquele que aprende; o professor não produz o saber no aluno; a educação supõe uma relação com o outro; o adulto está encarregado de transmitir apenas uma parte do patrimônio humano (Charlot,2005);
- há necessidade de continuidade dos estudos dos professores em exercício, que os faça encontrar meios de superar os impasses que caracterizam o exercício da docência (Huberman,2005);
- o que se conheceu em uma situação de formação, seja de maneira institucionalizada, seja nas trocas com os colegas, seja em situações não-formais ou em experiências da vida diária – pode ser convertido em melhoria da prática pedagógica (Hernandez,1998);
- nos momentos de planejar os cursos de formação seria necessário encontrar respostas para os problemas sugeridos pelos próprios

professores, ou que usassem estratégias de formação que os vinculem com as diferentes formas de aprendizagem dos docentes. Ou seja, para poder construir novos conhecimentos com os professores é necessário: a) um conhecimento de base, incluindo tanto saberes disciplinares, quanto as experiências pessoais; b) enfatizar as estratégias para continuar aprendendo; c) promover nos professores a disponibilidade para a aprendizagem (Hernandez,1998);

- os professores aprendem principalmente com a prática, com a interação com outros colegas, com a apropriação, relação e transferência entre o conhecimento prático e as situações apresentadas ou refletidas em contextos de formação;
- A insatisfação / desmotivação dos professores com o magistério pode ser entendida como “mal-estar docente”, desencadeado tanto por fatores ligados à escola, quanto por fatores de natureza social, externos à profissão (LAPO e BUENO, 2003);
- O processo de abandono se dá gradualmente, por meio do enfraquecimento dos vínculos com a profissão, até que o professor tome a decisão de deixar definitivamente a escola ou a própria profissão docente. Ou seja esse processo vai gerando diferentes tipos de abandono da profissão docente, antes do abandono definitivo, como por exemplo, os abandonos temporários (faltas, licenças), remoções para outras escolas, condutas de indiferença diante dos problemas a serem enfrentados, como formas de minimizar as tensões e frustrações com o exercício da profissão (LAPO e BUENO, 2003).

Mas, o que dizem as pesquisas selecionadas sobre motivação de professores para aprendizagens sobre a profissão docente? Quais são essas pesquisas e quem são os pesquisadores que se dedicam a esse tema?

A Sessão 2 desta Dissertação, apresentada a seguir, procura responder a essas questões.

2. AS PESQUISAS SOBRE MOTIVAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO PARA CONTINUAR OS ESTUDOS SOBRE A PROFISSÃO (2000 – 2018)

2.1 Quantas e quais são as pesquisas

Vale lembrar aqui que, para a busca das pesquisas, definiu-se como fonte a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações Brasileiras – BDTD, tomando-se como descritores: *motivação de professores para aprender / motivação docente / desenvolvimento profissional / motivação para aprender a ensinar* (utilizando a instrução “qualquer termo”)³.

Essa busca resultou na localização, **por meio da leitura de títulos**, de um total de 26 Teses e 128 Dissertações.

Para composição desse conjunto inicial de Teses e Dissertações localizadas foram descartadas aquelas que se referiam a: motivação de alunos, relação professor-alunos, outras áreas do ensino superior (Arquitetura, Engenharia, Artes, Administração – mantendo-se desta última área – a Administração – apenas duas dissertações relacionadas a ensino básico).

Vale salientar aqui que a busca resultou no aparecimento de Teses e Dissertações de outros Programas que não a Educação, como Letras e Administração, como se pode constatar no Quadro 2 apresentado adiante.

Em seguida, **por meio da leitura dos resumos**, foram selecionadas **03 Teses e 05 Dissertações** – que se referiam, especificamente, ao tema “motivação docente” e a professores da escolaridade básica (educação infantil ensino fundamental e médio), em exercício ou em formação.

O Quadro 2 a seguir mostra o perfil desse conjunto de pesquisas selecionadas (apresentado em ordem cronológica).

³ Vale ressaltar que outros descritores foram testados, sem resultados positivos: *bem estar / mal estar docente e satisfação profissional docente*.

Quadro 2: Pesquisas selecionadas com a leitura dos resumos

Nível	Autor /Data	Título	Local/Área
Dissert.	OLIVEIRA (2001)	Formação de professores à distância: da ação - reflexão - ação	UFSC Educação
Tese	CORREA (2002)	Escrita : esse obscuro objeto do desejo	UFRS Letras
Tese	PEPE (2007)	Processos de aprendizagem e motivação de professores de ensino fundamental I	UNESP Educação
Dissert.	VIANNA (2008)	O perfil motivacional do docente da rede estadual de ensino fundamental na Paraíba	UFParaíba Administração
Dissert.	DANTAS (2012)	Formação continuada: um estudo sobre fatores motivacionais e a participação de professores em cursos de especialização	FGV/RJ Administração
Dissert.	CUNHA (2014)	Motivação e estratégias para aprender de professores do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE	UEL Educação
Dissert.	CAVALCANTE (2016)	Entre a vida formativa e a vida profissional: produção subjetiva sobre o ingresso docente no sistema público de ensino do DF	UNB Educação
Tese	ARAUJO (2017)	Formação para alfabetizar: lições de professoras que aprenderam	PUC/Petrópolis Educação

Após a seleção com a leitura dos resumos decidiu-se, finalmente, realizar **a leitura na íntegra**, para a coleta dos dados: das 03 Teses e das 05 Dissertações localizadas.

Os dados encontrados para caracterização das pesquisas são apresentados no item 2.2 a seguir.

2.2 Quem são os pesquisadores e de onde falam

A Tabela 1 apresentada a seguir reúne as informações sobre as regiões onde se localizam as instituições de origem das pesquisas e sobre as áreas de conhecimento e período em que foram produzidas.

Tabela 1: Quando e onde foram realizadas as pesquisas

Região a que pertencem as instituições de origem	Área do conhecimento que estudam e em que atuam os pesquisadores	Data de realização da pesquisa
Norte -	Educação 05	2000 a 2005 02
Nordeste 01	Administração 02	2006 a 2010 02
Centro-oeste 01	Letras 01	2011 a 2015 02
Sudeste 03		2016 a 2019 02
Sul 03		
Total 08	Total 08	Total 08

O exame dos dados da Tabela 1 permite afirmar que os pesquisadores e suas pesquisas sobre motivação de professores para continuar os estudos encontradas na BDTD concentram-se nas regiões sul e sudeste do Brasil – o que era de se esperar, uma vez que a região sudeste concentra o maior número de programas de pós-graduação, conforme se pode constatar no site da coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – CAPES (www.capes.org.br). Além disso os pesquisadores são Mestres (em sua maioria) e Doutores oriundos de Programas de pós-graduação da área da educação nos períodos estabelecidos entre 2000 e 2019.

Além disso cumpre destacar que embora a maior parte dos pesquisadores seja oriunda dos programas de pós-graduação em Educação (05 dos 08 pesquisadores cujos estudos foram selecionados), outras áreas da pós-graduação também aparecem, tais como: Administração (02 estudos) e Letras (01 estudo).

2.3 Que tipo de pesquisas são realizadas

A Tabela 2 a seguir reúne os dados que caracterizam as pesquisas, no que tange a sua metodologia.

Tabela 2: Tipo de pesquisas realizadas

Metodologia		Sujeitos		Procedimentos	
Abordagem qualitativa	05	Professores Ens. Bás.	07	Questionário	05
Estudo Etnográfico	02	Professores Ens. Fund.II	06	Entrevista	03
Estudo descritivo/ analítico	02	Profs-Als de Cursos Form. Continuada	03	Observação	02
Pesquisa bibliogr.	03	Especializ(Letras/Ed) -PDE -Gestar I	02	Escalas -Likert -Motivacional	02
Abordagem quanti- tativa	01	Alunos concluintes curso Grad. Letras	01	Oficina	01
Est. Exploratório	02			Dinâmica conversacional	01
Est. de caso	02			Texto escrito	02
Total*	17	Total*	19	Total *	16

*Obs: Esses totais não se referem ao número de pesquisas analisadas (08), mas ao número de vezes que cada item apareceu citado nas pesquisas.

Considerando que os itens citados em cada coluna se referem ao que foi explicitamente declarado nas pesquisas analisadas, o exame dos dados da Tabela 2 permite as seguintes considerações:

- Observa-se que as pesquisas utilizam diferentes **metodologias**, destacando-se o fato de que são pesquisas principalmente de abordagem qualitativa, ainda que se referindo a diferentes tipos de estudo: etnográfico, descritivo-analítico, bibliográfico; exploratório e de caso;
- Quanto aos **sujeitos** estudados nas 08 pesquisas analisadas verifica-se que todos são professores de ensino básico já formados ou concluindo a licenciatura. São professores na maioria já em exercício e parte deles estudados em situação de formação continuada (PDE⁴, Gestar I⁵, e Cursos de Especialização);
- No que tange aos **procedimentos** de pesquisa observa-se que são também diversificados, incluindo principalmente questionários e entrevistas, além de: observação, escalas (Lickert e Motivacional⁶), oficina, textos escritos e técnicas conversacionais.

⁴ PDE – Plano de Desenvolvimento da escola que serve como referencial maior da unidade escolar. Nele estão contidos o conjunto das ações da escola, incluindo o projeto político pedagógico e o cálculo dos recursos financeiros necessários ao desenvolvimento do plano. Para a sua elaboração, contribuem diversos profissionais da escola, cuja participação é definida pela sua direção. A consolidação dos diversos PDEs por delegacias regionais de ensino e regiões socioeconômicas dos estados constitui a principal base do planejamento estratégico plurianual e do orçamento do programa anual das secretarias de educação. O PDE é elaborado por um período de cinco anos e aprovado pelo colegiado escolar.

⁵ Gestar I – O GESTAR I é um programa de formação continuada na modalidade presencial e semi-presencial para capacitação de professores de 1ª a 4ª série (Gestar I) e 5ª a 8ª série (Gestar II) das disciplinas Matemática e Língua Portuguesa. O Gestar representa um conjunto de ações pedagógicas que incluem discussões sobre questões práticas, teóricas, sugestões de atividades de apoio e avaliações diagnósticas do processo ensino-aprendizagem. O Programa de Gestão de Aprendizagem Escolar foi criado pelo MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica, para melhorar o desempenho dos alunos nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Para a formação continuada de professores esse programa utiliza recursos de educação a distância com momentos presenciais e atende professores de 1ª a 4ª série de escolas públicas nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. O GESTAR I organiza sua atuação a partir de uma avaliação por habilidades dos alunos que, por sua vez, orienta a formação dos professores cursistas desse programa¹.

⁶ Escala Lickert – ou Escala Motivacional - A **escala Likert** ou **escala de Likert** é um tipo de escala de resposta psicométrica usada habitualmente em questionários, e é a escala mais usada em pesquisas de opinião. Ao responderem a um questionário baseado nesta escala, os perguntados especificam seu nível de concordância com uma afirmação. Esta escala tem seu nome devido à publicação de um relatório explicando seu uso por [Rensis Likert](#).

2.4 Como se caracterizam as pesquisas quanto aos resultados e aspectos estudados

Que dizem as pesquisas selecionadas sobre o que motiva os professores a continuarem a estudar e a aprender sobre a profissão?

Os Quadros 3 e 4 a seguir, sintetizam os dados que caracterizam, respectivamente, os aspectos estudados e os resultados obtidos pelas 08 pesquisas analisadas.

Quadro 3: O que estudam as pesquisas sobre motivação docente

Pesquisas	Focos/aspectos estudados
<p>Oliveira (2001) Formação de professores a Distância: da Ação-Reflexão-Ação Programa De Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC Dissert.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Revê a formação dos profissionais da Educação, propondo um modelo de curso para capacitação de professores orientado pela ação-reflexão-ação; - Tem como objetivo construir um referencial teórico a partir dos estudos sobre os ciclos da carreira docente, as categorias professor iniciante/ingressante, a profissionalidade docente e o desenvolvimento profissional docente; - Pesquisa a história da Educação a Distância no Brasil, bem como sua perspectiva atual, - Sua hipótese é que, a possibilidade de realização de cursos de formação a distância pode contribuir para assegurar que todos os docentes não titulados obtenham no mínimo a formação necessária para atuarem no nível de ensino em que estão atuando.
<p>Corrêa (2002) Escrita : esse obscuro objeto do desejo UFRS / Letras / Tese</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Investiga a relação e motivação de alunos concluintes do curso de Letras com a aprendizagem de conhecimentos sobre a leitura e a escrita e seu ensino; - Investiga quais são as representações dos alunos – futuros professores de língua, sobre a escrita/escrever e seu ensino.
<p>Pepe (2007) Processos de aprendizagem e motivação de professores de ensino fundamental I UNESP / Educação Tese</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Investiga o que motiva os professores para a aprendizagem de novos conhecimentos, professores que atuam nas quatro primeiras séries do ensino fundamental; - Investiga se os processos de formação inicial e continuada tem sido suficientes para motivar os professores para novas aprendizagens e para mudanças efetivas em suas práticas pedagógicas; - Investiga qual imagem os professores possuem de si mesmos enquanto aprendizes; - Investiga como professores de Ensino Fundamental I percebem e expressam sua motivação e aprendizagem da docência em seu trabalho e em seu processo de formação de professores como aprendizes adultos.
<p>Vianna (2008) O perfil motivacional do docente da rede estadual de ensino fundamental na Paraíba UFPaíba / Administração / Dissert.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Investiga quais fatores têm se apresentado como determinantes na delimitação do perfil motivacional do docente da rede estadual de ensino fundamental na Paraíba; - Analisa o perfil dos profissionais e estabelece linhas de ação política que, possam contribuir para melhorar o ambiente interno das unidades de ensino, implicando dessa forma na qualidade de ensino e aprendizagem; - Procura conhecer os fundamentos da motivação para organizar melhor as tarefas de modo apropriado para obter uma estrutura de trabalho mais eficiente; - Verifica as diferenças no perfil motivacional dos docentes temporários e efetivos;
<p>Dantas (2012) Formação continuada: um estudo sobre</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Investiga quais os fatores motivacionais que mobilizam os professores do ensino básico a participarem de formações continuadas, especificamente em cursos de especializações;

<p>fatores motivacionais e a participação de professores em cursos de especialização</p> <p>FGV/RJ / Administração / Dissert.</p>	<p>-Verifica se os fatores motivacionais que levam professores a participarem de cursos de formação estão relacionados com a necessidade do aperfeiçoamento da prática pedagógica.</p>
<p>Cunha (2014) Motivação e estratégias para aprender de professores do Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE</p> <p>UEL / Educação / Dissert.</p>	<p>- Investiga a qualidade motivacional de professores na formação e construção do PDE.</p> <p>-Traça o perfil dos professores (profissionais);</p> <p>-Estuda estratégias de aprendizagens e motivação no contexto escolar</p> <p>-Averigua diferenças entre os professores egressos do PDE, os iniciantes e os em andamento</p>
<p>Cavalcante, (2016) Entre a vida formativa e a vida profissional: Produção Subjetiva sobre o Ingresso Docente no Sistema Público d Ensino do DF.</p> <p>Universidade Federal de Brasília Dissert.</p>	<p>- São focos da pesquisa o ciclo da carreira docente, as categorias professor iniciante e professor ingressante, profissionalidade docente e desenvolvimento profissional docente.</p> <p>- A pesquisa procura gerar com base na perspectiva histórico-cultural, inteligibilidade sobre a subjetividade do professor ingressante em turmas de Educação Básica no Sistema Público de Ensino do Distrito Federal.</p> <p>- Investiga se e quando os professores pesquisados expressam a sua condição de sujeito docente, identificando os processos subjetivos envolvidos em suas diferentes produções simbólicas e emocionais nestes momentos,</p> <p>- Caracteriza aspectos subjetivos decorrentes dos processos formativos vivenciados ao longo do desenvolvimento profissional docente e refletir sobre os aspectos subjetivos que contribuem para a profissionalidade docente dos professores ingressantes</p>
<p>Araújo (2017) Formação para alfabetizar: lições de professoras que aprenderam</p> <p>PUC/Petrópolis / Educação / Tese</p>	<p>- Investiga a formação de professores alfabetizadores responsáveis pelo trabalho com a aprendizagem inicial do sistema de escrita alfabético ortográfico;</p> <p>- Procura compreender como alfabetizadores que apresentam um trabalho considerado bem-sucedido aprenderam a fazer o que fazem tão bem, garantindo o êxito senão de todos, da maioria dos alunos;</p> <p>- Investiga de que forma alfabetizadores com atuação reconhecida aprenderam a alfabetizar de modo efetivo;</p> <p>- Investiga as diferentes concepções que influenciam diretamente na forma de alfabetizar e de formar alfabetizadores;</p> <p>- Investiga a formação para alfabetizar como elemento central em direção ao êxito e motivação para o processo de ensino bem sucedido, tendo em vista ser esta a responsável por garantir aos docentes e/ou futuros docentes a aprendizagem dos conhecimentos essenciais ao ensino e a consequente aprendizagem (dos alunos) do sistema de escrita alfabético ortográfico.</p> <p>- Reflete sobre a aprendizagem da escrita como condição necessária de acesso pleno à cidadania, além da aprendizagem de outros componentes curriculares;</p> <p>- Procura conhecer a complexidade do processo de ensino e aprendizagem, principalmente na alfabetização e a existência de múltiplos fatores de natureza diversas que influenciam nesse processo;</p> <p>- Estuda o processo dos alunos aprender e querer aprender sempre mais, fato que os faz permanecer e investir na profissão; que sempre buscam aprender para melhorar suas práticas e fazem isso estudando, participando de cursos, palestras, congressos e, que só não gostam de aprender em situações de treinamento, sem liberdade para pensar, ou por obrigação, sem que tenham algum interesse pela situação, expressando aqui que a aprendizagem precisa ser significativa, que o aprendiz precisa atribuir sentido ao que está aprendendo confirmando os autores que fundamentam o estudo.</p> <p>- Defende a necessidade de sensibilizar as diferentes instâncias do universo educacional em que atuam e em que são formados os professores (políticas</p>

	educacionais, diretrizes, órgãos executores dessa política, como secretarias e diretorias de ensino, instituições escolares, a equipe de especialistas, formadores assim como aos próprios professores) de que é preciso dar voz e visibilidade ao professor e aos seus processos de motivação e aprendizagem da profissão docente , pois só assim conseguiremos rever nossos cursos de formação inicial e continuada de professores , fazendo com que esse momento seja, de fato, um momento formativo, respeitando a especificidade desse aprendiz adulto, num espaço “mais ecológico” de formação, como diz Pérez Gómes (2001) e que faça dos professores sujeitos de seu próprio trabalho, produtores de conhecimento, que dominam e detêm seus próprios instrumentos de trabalho, como afirma Tardif (2002).
--	---

OBS: Os negritos no Quadro 3 ressaltam os principais aspectos em relação à motivação docente para aprender sobre o próprio trabalho, para os quais se voltam as pesquisas analisadas.

A leitura do Quadro 3 permite perceber que as pesquisas analisadas se voltam, basicamente, para 04 elementos centrais a serem investigados em relação à motivação de professores e futuros professores para aprender mais sobre seu trabalho profissional, a saber:

- 1) A qualidade motivacional de professores / estratégias de aprendizagens e motivação em relação com o perfil profissional dos professores e com as diferenças entre os professores;
- 2) O que motiva os professores para a aprendizagem de novos conhecimentos / fatores motivacionais que mobilizam os professores a participarem de processos de formação continuada em relação com: **a)** processos de formação inicial e continuada e **b)** necessidade do aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- 3) Como professores e futuros professores percebem e expressam sua motivação para aprender a ser professor;
- 4) Fatores determinantes/fundamentos do perfil motivacional do docente / aprendizagem e motivação profissional de professores bem sucedidos em relação a estabelecer linhas de ação para melhorar o ambiente escolar.

Em relação aos resultados das pesquisas analisadas, o Quadro 4, a seguir, sintetiza os principais elementos encontrados.

Quadro 4: Os resultados das pesquisas

Pesquisas	Resultados
Oliveira (2001) Formação de professores a Distância: da Ação-Reflexão-Ação Programa De	-A educação a distância constitui-se como exigência dos tempos atuais, na busca pela concretização da melhoria da qualidade na Educação, -Há que se considerar a Educação a Distância como solução que poderá assumir um caráter permanente; -A Educação para cidadania requer uma ação intrinsecamente ligada aos acontecimentos da vida social, pertinentes, portanto, ao convívio em sociedade. Isto exige que questões sociais sejam colocadas para a aprendizagem e

<p>Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC Dissert.</p>	<p>reflexão dos alunos. Por envolver posicionamento e concepções a respeito de suas causas e efeitos, de sua dimensão histórica e política, esse trabalho requer uma reflexão ética como eixo norteador;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educar é colaborar para que professores e alunos transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem. É ajudar os alunos na construção da sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional – do seu projeto de vida, no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais, sociais e profissionais na sociedade da informação; - Cada professor pode encontrar a forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e procedimentos metodológicos. Mas também é importante que amplie, que aprenda a dominar as formas de comunicação interpessoal/grupal e as de comunicação audiovisual/telemática; - Uma mudança qualitativa no processo de ensino/aprendizagem acontece quando conseguimos integrar dentro de uma visão inovadora todas as tecnologias: as telemáticas, as audiovisuais, as textuais, as orais, musicais, lúdicas e corporais, - A questão da tecnologia a serviço da Educação é um tema bastante complexo. - A incorporação da tecnologia a Educação enfrenta uma série de dificuldades de condições matérias, subjetivas e de caráter pedagógico. A tecnologia deve ser considerada como mais um recurso auxiliar no processo de construção do conhecimento, na formação de um indivíduo crítico, autônomo, capaz de atuar na sociedade, transformando sua realidade, - A tecnologia não é “uma solução para todos os problemas”, principalmente os educacionais, mas apresenta um grande leque de possibilidades a serem testadas com o uso da Internet, vista como um espaço onde há relações, trocas e construções entre pessoas. O que faz a diferença é a maneira como o educador irá utilizar essa tecnologia.
<p>Correa (2002) Escrita : esse obscuro objeto do desejo UFRS / Letras / Tese</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Como resultado das análises da história de cada sujeito, aluno do Curso de Letras fica evidenciado o fato de que, com o passar dos anos escolares, o "desejo" de escrever diminui/desaparece, e o objeto escrita/escrever toma-se obscuro, uma vez que essa atividade passa a ser um processo mecânico, sem significado, sem motivação e sem necessidade na vida do aluno e do próprio professor que ele vai ser; - Os resultados obtidos permitem verificar que, sem intervenção de propostas interacionistas, os futuros professores não conseguirão romper com o modelo de reprodução: “ensino como aprendi”, com isso perpetuando o ciclo do “desprazer” da escrita e do ensino da escrita, assim como de continuar a aprender sobre tal prática.
<p>Pepe (2007) Processos de aprendizagem e motivação de professores de ensino fundamental UNESP / Educação / Tese</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A análise dos resultados permite afirmar que os professores entrevistados se vêm como aprendizes ávidos, permanentes e que demonstram sua motivação para a aprendizagem da docência em seu trabalho e em seu processo de formação, apontando para isso elementos como ter sempre interesse por aprender coisas novas em relação à profissão; - Sua principal motivação são seus alunos e vê-los aprender e querer aprender sempre mais, fato que os faz permanecer e investir na profissão; - Os professores sempre buscam aprender para melhorar suas práticas e fazem isso estudando, participando de cursos, palestras, congressos e, que só não gostam de aprender em situações de treinamento, sem liberdade para pensar, ou por obrigação, sem que tenham algum interesse pela situação, expressando aqui que a aprendizagem precisa ser significativa, que o aprendiz precisa atribuir sentido ao que está aprendendo confirmando os autores que fundamentam o estudo; -A pesquisadora defende a necessidade de sensibilizar as diferentes instâncias do universo educacional em que atuam e em que são formados os professores (políticas educacionais, diretrizes, órgãos executores dessa política, como secretarias e diretorias de ensino, instituições escolares, a equipe de especialistas, formadores assim como aos próprios professores); - A pesquisa conclui que é preciso dar voz e visibilidade ao professor e aos

	<p>seus processos de motivação e aprendizagem da profissão docente, pois só assim se conseguirá rever cursos de formação inicial e continuada de professores , fazendo com que esse momento seja de fato um momento formativo, respeitando a especificidade desse aprendiz adulto, num espaço “mais ecológico” de formação, como diz Pérez Gómez (2001) e que faça dos professores sujeitos de seu próprio trabalho, produtores de conhecimento, que dominam e detêm seus próprios instrumentos de trabalho, como afirma Tadif (2002).</p>
<p>Vianna (2008) O perfil motivacional do docente da rede estadual de ensino fundamental na Paraíba UFParaíba / Administração / Dissert.</p>	<p>-Conclui-se que é fundamental reconhecer as necessidades humanas vistas como fonte de motivação; - As necessidades dependem de trabalho e de fatores impulsionadores; -Confirmam-se Maslow (1971), McGREGOR (1972) e Herzberg (1971) em suas teorias de que o próprio trabalho é um grande gerador de motivação; -As necessidades de realização pessoal também explicam o comportamento dos profissionais do magistério na direção de suas conquistas; -A satisfação no trabalho decorre das condições ambientais oferecidas pela empresa e é provocada por um fator motivacional que resulta num determinado padrão de desempenho positivo, a partir de respostas dadas pelo intelecto humano; - O sentido de satisfação profissional dos professores é também uma necessidade, a qual serve como centro de organização do comportamento.</p>
<p>Dantas (2012) Formação continuada: um estudo sobre fatores motivacionais e a participação de professores em cursos de especialização FGV/RJ / Administração / Dissert.</p>	<p>- A consolidação dos fatores motivacionais e para estabelecer relações com a prática dos profissionais se relaciona aos seguintes fatores motivacionais: Conhecimento, Segurança, Reflexão da Prática, Resolução de Problemas, Postura Profissional e Inovação; - São fatores voltados para a profissionalidade e a prática docente do professor; -Na formação do professor do ensino básico existe uma lacuna de conhecimento deixada pela graduação que é percebida pelo professor em sua prática docente; - Apesar disso, e da baixa remuneração recebida, esse profissional busca investir na ampliação de seus estudos, para minimizar suas deficiências e buscar novos conhecimentos; - Outro ponto de destaque é sua performance nos concursos públicos para o cargo efetivo de professor do ensino básico, a exemplo do concurso no ano de 2008 da Secretaria de Educação de Pernambuco: está claramente caracterizada a deficiência do professor nos componentes da prova relacionados com o conhecimento pedagógico e os conhecimentos específicos – nesse concurso, 82% dos professores foram reprovados em conhecimentos pedagógicos que são voltados também para a sua prática e 85% foram reprovados em conhecimentos específicos, o que podemos considerar como grave, pois o professor sequer sabe conduzir uma aula e ainda tem a dificuldade de não ter o conhecimento adequado de sua disciplina; - Por isso o professor se sente inseguro no exercício da profissão e é essa a sua motivação para buscar ampliar esse conhecimento para a melhoria de sua prática; - Apesar da baixa remuneração, esse profissional não considera isso como fator primordial para a realização de um curso de especialização com o objetivo de melhorar seu salário – o fator mobilizador principal é a melhoria de sua ação docente com consequência para o aprendizado dos alunos; - Para a consolidação da prática com qualidade, são necessários habilidades, conhecimentos de conteúdos gerais, específicos e pedagógicos, além de atitudes que permitam aos futuros professores ampliarem suas capacidades de aprendizado, conviverem em sociedade e adquirirem valores básicos e objetivos que permitam uma convivência voltada para a construção de alternativas que viabilizem soluções de problemas educacionais – é diante dessa responsabilidade, que o professor se sente pressionado a buscar tais alternativas de melhoria da qualidade do ensino.</p>

<p>Cunha (2014) Motivação e estratégias para aprender de professores do Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE UEL / Educação / Dissert.</p>	<p>Dentre os resultados obtidos destaca-se que a escala Continuum Motivacional para Professores em Formação Continuada apresentou evidências de validade e confirmou a estrutura de cinco dimensões por meio da análise dimensional: Dimensão 1 – desmotivação, Dimensão 2 – motivação intrínseca, Dimensão 3 – motivação extrínseca com regulação externa, Dimensão 4 - motivação extrínseca com regulação introjetada, Dimensão 5 - motivação extrínseca com regulação identificada;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para a escala de Estratégias de Aprendizagem para Formação Continuada confirmou-se a estrutura de dois fatores: dimensão 1 – estratégias cognitivas e Dimensão 2 – estratégias metacognitivas; - Os resultados apontam que as escalas estudadas apresentam índices aceitáveis de consistência interna e houve diferença na motivação e nas estratégias de aprendizagem entre os professores que estão no início do Programa de Desenvolvimento Educacional da rede estadual do Paraná em seu curso (andamento) e aqueles que já são egressos; - Os dados foram discutidos visando a compreensão e o mapeamento do perfil motivacional no contexto escolar.
<p>Cavalcante, (2016) Entre a vida formativa e a vida profissional: Produção Subjetiva sobre o Ingresso Docente no Sistema Público d Ensino do DF. Universidade Federal de Brasília Dissert.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -A autora conclui que o ingresso docente precisa ser repensado na especificidade daquilo que o caracteriza: o tempo subjetivo de cada professor; - O processo de ingresso de novos professores em uma escola pressupõe uma reorganização do ambiente escolar que atenda as particularidades dos novos profissionais e os insira na cultura organizacional da escola e da rede de ensino; - O trabalho não tem como proposta, segundo a autora, apontar pontos negativos ou positivos no contexto da escola pública, mas refletir sobre elementos constituintes da profissionalidade docente neste momento por meio da forma como os professores ingressantes configuram subjetivamente as vivências nesse espaço-tempo institucional, - Compreendendo-se assim que há o tempo profissional com as demandas institucionais e as próprias da carreira, e o tempo subjetivo de cada docente, com suas singularidades e especificidades próprias da carreira docente e da instituição em que se pratica a docência, essas fases são sobretudo desenhadas de acordo com as definições legais e administrativas, ou seja, tais definições servem como base para enquadrar pluralidade dos docentes em um perfil com características mais perceptíveis e recorrentes no todo, a autora reconhece a importância desse tipo de delineamento, enquanto caracterizador da subjetividade social da classe docente, entretanto, argumenta que sobre a necessidade de se reconhecer os espaços de subjetividade individual com igualmente valoráveis e relevantes, - É necessário o planejamento de momentos formativos para conhecer e produzir conhecimento sobre a instituição escolar em que o docente irá trabalhar antes e durante a entrada efetiva em sala de aula, construídos coletiva e reflexivamente com professores experientes no contexto específico de determinada escola, possibilitando um acompanhamento de articulação teórico-prática para os professores ingressantes, - É essencial que os processos formativos possibilitem a expressão simbólico-emocional do docente, de modo a favorecer sua constituição como sujeito de sua prática pedagógica, construindo redes dialógico-relacionais nas quais seja possível refletir e debater sobre a ação docente considerando tanto aspectos objetivos quanto o caráter gerador da subjetividade em eus aspectos individual e social, observando o tempo subjetivo de cada docente e a construção de sua profissionalidade; - A autora ressalta a importância da parceria Universidade-Escola para que os professores em formação tenham contato prático e possam teorizar sobre as realidades em que estão se formando para atuar profissionalmente; - Espera-se a construção de debate e planejamento em que os professores se proponham a conhecer as reais demandas de sua atuação profissional e

	<p>aceitem o desafio de servir ao público de forma inovadora e criativa, e não a adaptação a tradições retrogradadas com padrões de comodidade ou puramente tecnicistas</p> <ul style="list-style-type: none"> - É necessário que o professor se assuma com sujeito ativo, consciente e intencional frente às tensões do cotidiano educacional; - É necessário estudos que olhem para os professores contratados em caráter temporário, visto que são parte integrante do quadro de profissionais - É preciso sobretudo o reconhecimento do caráter gerador da subjetividade em seus aspectos individual e social sobre a profissionalidade e o tempo subjetivo de cada docente de maneira atenta especialmente no processo de ingresso docente com as suas particularidades e dificuldades – não se limitando a esse momento mas usando as produções subjetivas dos sujeitos docentes para reflexão dos integrantes do ambiente escolar
<p>Araújo (2017) Formação para alfabetizar: lições de professoras que aprenderam PUC/Petrópolis / Educação / Tese</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os achados, analisados em profundidade, confirmam a dinamicidade e complexidade do processo de formação do alfabetizador para aquisição dos saberes par alfabetizar de forma eficiente, bem como sinalizam caminhos, mesmo que modestos possíveis para que esta venha a ser mais efetiva. - Conclui-se que a formação multifacetada destes profissionais que, motivados por diferentes atividades e relações sociais, alcançam maior autonomia em seu processo de formação, empenhando-se ativamente em seu desenvolvimento profissional permanente; - É necessário pensar numa formação inicial sólida, com conhecimentos específicos relativos ao processo inicial de aprendizagem do SEAO (Sistema de escrita Alfabético Ortográfico), ou seja, ressalta-se a relevância de se resgatar alguns conhecimentos considerados primordiais na formação para alfabetizar, assim como materiais; - Existe necessidade de continuidade de investimento na formação linguística e demais conhecimentos sobre a língua materna na formação do professor alfabetizador; - Conclui-se que é necessário a imersão do futuro professor em seu real lócus de atuação, mas enquanto futuro alfabetizador e não como aluno da escola básica, e ainda levar os futuros docentes à compreensão do valor do desenvolvimento profissional permanente, como parte de sua responsabilidade social perante seus futuros alunos e a si mesmo, enquanto profissional da educação; - Conclui-se necessário uma formação que contenha humanidade, que considere os sujeitos envolvidos nela em toda a sua complexidade, que possibilite reflexões sólidas e profundas sobre estas, que possibilite a troca de experiências e o contato direto com sujeitos e práticas “admiráveis”; - Conclui-se necessário a formação que, desde o primeiro momento, fomente possibilidade de construção da identidade docente alfabetizadora, produtora de saberes e fazeres sempre com novas e constantes atualizações da formação inicial; - É necessário aprofundar reflexões, não só sobre a estrutura e o currículo Do Curso de Pedagogia, mas também sobre os formadores que lá estão; - Ressalta-se a importância de que o curso gere a compreensão de que a formação não se encerra somente no Curso de Pedagogia.

OBS: Os negritos no Quadro 4 ressaltam os principais resultados apontados nas pesquisas analisadas em relação à motivação docente para aprender sobre o próprio trabalho.

A leitura dos dados do Quadro 4 traz elementos importantes para compreensão do processo de a motivação de professores da educação básica para continuar os estudos sobre a profissão docente, com base no que dizem teses e dissertações encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), nos anos 2000.

Ou seja, os dados permitem identificar alguns elementos para compreensão dos possíveis fatores que interferem na motivação dos professores para continuidade de seus estudos profissionais – permitindo responder às questões básicas desta pesquisa:

O que dizem pesquisas já realizadas sobre motivação de professores para aprendizagens sobre a profissão docente?

O que motiva os professores continuarem os estudos?

Os resultados encontrados sinalizam para fatores motivacionais presentes entre os professores – sujeitos investigados nas pesquisas aqui analisadas – ora relacionados a elementos intrinsecamente ligados à própria ação de ensinar, a conteúdos e procedimentos e às exigências para exercer melhor o trabalho em sala de aula, ora relacionados a elementos de natureza extrínseca ao trabalho de ensinar, como titulação, vantagens salariais, exigências burocráticas e condições de trabalho.

São eles:

- A motivação está ligada à **formação**, mas também ao **contexto escolar** em que atuam os professores;
- Necessidade de **conhecimento e segurança para agir na prática, reflexão sobre a prática**, necessidade de resolução de problemas, postura profissional e **busca de inovações**;
- **Percepção de lacunas de conhecimento deixada pela graduação** que são vividas pelo professor em sua prática docente, levando à insegurança no exercício da profissão;
- O fator mobilizador principal é a **melhoria da ação docente** com consequência para o aprendizado dos alunos;
- Desenvolvimento de atitudes durante a formação inicial, que permitam aos futuros professores ampliarem suas capacidades de aprendizado e compreenderem o valor do **desenvolvimento profissional permanente**;
- Buscar **alternativas que viabilizem a melhoria da qualidade cotidiana do ensino** constitui a principal fonte de motivação;

- A necessidade de continuar a estudar depende de fatores impulsionadores ligados à **satisfação profissional dos professores** – o que os leva à maior **autonomia para continuidade de seu processo de formação** e desenvolvimento profissional permanente;
- Percepção da necessidade de investimento na busca de ampliação da **formação linguística** necessária ao alfabetizador;
- **Formação de uma identidade docente**, produtora de saberes e fazeres, sempre com novas e constantes atualizações da formação inicial;
- Professores entrevistados, sujeitos das pesquisas analisadas, se vêem como **aprendizes ávidos, permanentes, demonstrando sua motivação para a aprendizagem da docência em seu trabalho**;
- **A principal motivação dos professores para continuar a estudar são seus alunos e vê-los aprender** – fato que os faz permanecer e investir na profissão;
- Necessidade de **sensibilizar as diferentes instâncias do universo educacional em que atuam e em que são formados os professores para investir na formação continuada dos professores**;
- **Dar voz e visibilidade ao professor** e aos seus processos de motivação e aprendizagem da e na profissão docente;
- No entanto, as pesquisas mostram também que, **com o passar dos anos escolares, o "desejo" de aprender pode diminuir e a atividade profissional pode passar a ser um processo mecânico**, sem significado, sem motivação e sem necessidade de novas aprendizagens na vida do professor;
- Sem intervenção de **novas propostas de formação**, os futuros professores e os professores em exercício podem não conseguir romper com o modelo de reprodução na atuação profissional, impedindo o processo de continuar a aprender sobre a prática.

Esse conjunto de resultados permite afirmar que a motivação docente para aprender sobre a ação de ensinar está diretamente relacionada ao elemento caracterizador distintivo do docente: **a relação com o**

conhecimento, reiterando a afirmação de Roldão (2007) de que o conhecimento é o elemento legitimador da profissão docente.

É isso que garante aos professores a construção de sua identidade e desenvolvimento profissional docente – que evoluem, segundo Marcelo (2000), à medida que os docentes ganham experiência e conhecimentos profissionais – o que faz com que essa motivação dos professores para os estudos sobre a profissão e suas necessidades formativas mudem conforme a etapa em que se encontram na carreira docente (HUBERMAN,1992).

Nota-se, no entanto, que os fatores diretamente ligados à ação docente propriamente dita, são pouco citados.

Tais elementos precisam, portanto, ser considerados nas diferentes situações de formação às quais os professores são submetidos desde a formação inicial, passando pelo ingresso na profissão e na formação continuada, ao longo do exercício profissional.

As diferentes situações de formação docente não podem deixar de considerar (em sua estrutura, dinâmica, conteúdo e funcionamento) que a aprendizagem dos professores depende de seu envolvimento no processo e da percepção de relações entre o processo de formação e a superação dos impasses que caracterizam o exercício da docência (CHARLOT, 2005 e HERNANDEZ,1998).

Tais ações de formação precisam considerar, ainda, que os processos de desencanto com a profissão, de enfraquecimento dos vínculos com a escola, com o ensino, com os alunos e com os pares, ou seja, o processo de abandono do magistério, vai se produzindo gradualmente diante das condições nem sempre adequadas de exercício da profissão, se elas não forem objeto de reflexão e atuação pela equipe escolar nos momentos de formação contínua e coletiva em âmbito escolar (LAPO e BUENO, 2003).

Finalmente, há que se ressaltar, segundo todos os autores aqui mencionados, que a formação dos professores tem se mantido quase sempre na esfera do “dever ser” – que é totalmente inadequada e aversiva para motivar professores para continuidade de seus estudos e seu desenvolvimento profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa bibliográfica, de natureza exploratória, procurou identificar o que dizem algumas pesquisas realizadas nos anos 2000, sobre a motivação docente para continuar seus estudos sobre a profissão docente, selecionadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.

A pesquisa voltou-se para a identificação dos fatores que motivam os professores a continuarem a aprender a ensinar, analisando as pesquisas selecionadas com base nos seguintes aspectos: quantas e quais são as pesquisas; de onde falam os pesquisadores; que tipo de pesquisas são realizadas; como se caracterizam as pesquisas quanto aos resultados e aspectos estudados – que são utilizados aqui como blocos de informações para agrupar os principais achados da Dissertação, expostos a seguir.

Quantas e quais são as pesquisas e de onde falam os pesquisadores

Na busca pelas pesquisas defini como fonte a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações Brasileiras e foram localizadas 26 Teses e 128 Dissertações que se referem a motivação do aluno, relação professor – aluno, e outras áreas de ensino superior. Apareceram trabalhos de Programas que não eram da educação. Foram selecionadas 03 Teses e 05 Dissertações que se referiam especificamente ao tema “motivação docente”, professores da escolaridade básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) em exercício ou em formação. Realizei em seguida a leitura das obras para coletar dados. Os trabalhos selecionados são de pesquisadores das regiões: norte, nordeste, centro-oeste, sudeste e sul, com predominância da região sudeste que é onde se encontra o maior número de programas de pós-graduação stricto sensu, produzindo teses e dissertações sobre a temática em estudo.

Como se caracterizam as pesquisas

Quanto ao tipo de estudo realizado as pesquisas apresentam diferentes metodologias, são pesquisas principalmente de abordagem qualitativa, mesmo

que se utilizem de diferentes tipos de procedimentos para coleta de dados e se caracterizem como estudos de diferente natureza: abordagem quantitativa, estudo etnográfico, estudo descritivo analítico, estudo bibliográfico, estudo exploratório e estudo de caso.

Quanto aos aspectos estudados e resultados alcançados, as pesquisas selecionadas procuram mostrar a motivação dos professores para aprendizagem sobre a profissão docente por meio de diferentes aspectos e fatores intervenientes.

Assim, ora a educação a distância e recursos tecnológicos são apontados como solução para garantir a motivação docente para aprendizagem da profissão, ora a aprendizagem “eficaz”, que leve em consideração a especificidade da aprendizagem no adulto se torna o meio para garantir a motivação docente para a continuidade dos estudos sobre a profissão.

Além disso, o próprio trabalho docente pode ser fonte de motivação, assim como a própria dinâmica da formação inicial e continuada pode contribuir para motivar os professores a continuar buscando novos conhecimentos sobre a profissão docente.

Isso significa que os fatores ligados à profissionalização e à prática docente, apesar dos baixos salários, contribuem para a motivação docente. As propostas de intervenção nas interações entre pares no interior das escolas passam a ser indicadas como formas de romper com modelos reprodutivistas de ação para garantir, de alguma forma, a motivação docente para o desenvolvimento profissional.

Assim, **confirma-se, em parte, a hipótese** de as pesquisas já realizadas sobre a temática em estudo tendem a indicar que as estratégias docentes de aprendizagem e sua motivação para aprender mais sobre a profissão têm relação com as experiências de formação das quais os professores participam.

De fato tais estratégias estão relacionadas às situações de formação vividas, mas os resultados das pesquisas aqui analisadas indicam também que os fatores motivacionais presentes entre os professores – sujeitos investigados nas pesquisas – estão relacionados também, de um lado, a elementos

intrinsecamente ligados a própria ação de ensinar, a conteúdos, procedimentos e exigências para exercer melhor o trabalho em sala de aula e, de outro lado, se relacionam a elementos de natureza extrínseca ao trabalho de ensinar, como titulação, vantagens salariais, exigências burocráticas, condições de trabalho e relações interpessoais na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHARLOT, Bernard. Enquanto houver professores... Os universais da situação de ensino. In: CHARLOT, Bernard. **Formação dos professores e globalização**, Porto Alegre-RS: Artmed, 2005, p. 75-87.

HERNÁNDEZ, Fernando. A importância de saber como os docente aprendem. **Pátio. Revista Pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, Ano I, n. 4, fev.- abr./1998, p.8-13.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional de professores. In: Nóvoa, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. Porto – Pt: Porto, 1992, p. 31-32

GIOVANNI, Luciana Maria. Sobre procedimentos para organização e análise de dados. In: **Relatório Parcial de Pesquisa (Fapesp/CNPq): Desenvolvimento profissional docente e transformações na escola**. Araraquara: UNESP-FCLAr, 1998.

GOODE, William J. e HATT, Paul K. **Métodos em Pesquisa Social**. São Paulo: Nacional, 1975.

LAPO, F. R. e BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**. S.Paulo:FCChagas, n.118, março/2003, p. 65-88.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**. Lisboa-Pt: Univ. de Lisboa, n. 08, 2000, p.7-22.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto-Portugal: Porto,1999.

MARCELO, C. e VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente. Como se aprende a enseñar?** Madrid-Es: Narcea, 2009.

PEPE, Cristiane Marcela. **Processos de aprendizagem e motivação de professores de Ensino Fundamental I**. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Araraquara-SP: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. UNESP-FCL/Ar, 2007.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: UFRJ/ANPEd, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>

SELLTIZ, Claire e outros. **Métodos de Pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: EPU / EDUSP, 1967.

STREHL, Letícia. **A pesquisa bibliográfica como procedimento de investigação**. Porto Alegre-RS: UFRGS. Disponível em: <http://~Ewww.biologiadaconservacao.com.br/61TTPS61o-bibliografica-como-procedimento-de-investigacao-1/>. Acesso em: 03 de jul. de 2017.

TRAINA, Agma Juci Machado; TRAINA JUNIOR, Caetano. **Como fazer pesquisa bibliográfica**. São Paulo-SP: SBC Horizontes. v.2, n. 2, 2009, p. 30-35. Disponível em: [.edu.br/~ricardo.aramos/comoFazerPesquisasBibliograficas.pdf](http://~ricardo.aramos/comoFazerPesquisasBibliograficas.pdf). Acesso em: 03 de jul. de 2017.

REFERÊNCIAS DAS TESES E DISSERTAÇÕES ANALISADAS

ARAÚJO, Rita de Cássia Barros de Freitas. **Formação para alfabetizar: lições de professoras que aprenderam.** Tese (Doutorado em Educação). Petrópolis-RJ: Universidade Católica de Petrópolis (UCP), 2017.

CAVALCANTE, Érica Raquel de Castro. **Entre a vida Formativa e a vida profissional: Produção subjetiva sobre o Ingresso Docente no Sistema Público de Ensino do DF.** Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília-DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2016.

DANTAS, Ivaneide de Faria. **Formação continuada: um estudo sobre fatores motivacionais e a participação de professores em cursos de especialização.** Dissertação (Mestrado em Administração). Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas. Rio de Janeiro-RJ: Fundação Getúlio Vargas – FGV, 2012.

CORREA, Maria Cristina. **Esse obscuro objeto do desejo.** Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre-RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

CUNHA, Marcio Eleotérico. Dissertação (Mestrado em Educação). **Motivação e estratégias para aprender de professores do programa de desenvolvimento educacional – PDE.** Londrina-Pr: Universidade Estadual de Londrina, 2014.

OLIVEIRA, Rozana Aparecida Andrade. **Formação de Professores a Distância: da Ação –reflexão – Ação.** Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Florianópolis-SC: UFSC, 2001.

PEPE, Cristiane Marcela. **Processos de aprendizagem e motivação de professores de Ensino Fundamental .** Tese (Doutorado em Educação Escolar). Araraquara-SP: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. UNESP-FCL/Ar, 2007.

VIANNA, Julio Cesar da Câmara Ribeiro Vianna. **O perfil Motivacional da rede estadual de ensino fundamental na Paraíba.** Dissertação (Mestrado em Educação). João Pessoa-Pb: Universidade Federal da Paraíba, 2008.

APÊNDICE 1: Roteiro para análise das pesquisas⁷

1. Dados gerais

Autor:

Título da pesquisa:

Área de conhecimento:

Ano de publicação:

Instituição:

Ano de defesa:

Nível: () Mestrado () Doutorado

2. Caracterização da pesquisa

Questões de pesquisa

Objetivos:

Hipóteses:

Metodologia:

Sujeitos investigados:

Forma de obtenção dos dados:

3. O que aponta a pesquisa sobre *motivação docente para continuar os estudos*:

⁷ Para elaboração deste instrumento tomou-se como base os Roteiros para leitura de Teses e Dissertações encontrados em:

VIEIRA, Luciene Cerdas. 2007. **As práticas das professoras alfabetizadoras como objeto de investigação: teses e dissertações de Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo (1980 a 2005)**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Araraquara-SP: Faculdade de Ciências e Letras – UNESP (Orientação: Profa. Dra. Maria Regina Guarnieri).

LEDO, Valdir Aguiar. 2009. **A indisciplina escolar nas pesquisas acadêmicas**. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) São Paulo: PPG em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Orientação: Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni) e

PALERMO, Roberta Rossi Oliveira. 2013. **Formação e identidade do professor tutor no ensino superior na modalidade a distância: a produção de teses e dissertações brasileiras na área de educação (2001 – 2010)**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: PUC-SP - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade (Orientação: Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni).