



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARÍA MERCEDES GÓMEZ DABOÍN

**MOTIVAÇÕES DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA PARA
A ESCOLHA DA PROFISSÃO DE PROFESSOR**

Feira de Santana
2019

MARÍA MERCEDES GÓMEZ DABOÍN

**MOTIVAÇÕES DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA PARA
A ESCOLHA DA PROFISSÃO DE PROFESSOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana para a obtenção do grau de Mestre em Educação na Linha 2 de pesquisa “Currículo, Formação e Práticas Pedagógicas”.

Orientadora: Profa. Marinalva Lopes Ribeiro Ph.D.

Ficha catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

G619m Gómez Dabófn, María Mercedes
Motivações de estudantes de pedagogia da Universidade Estadual de
Feira de Santana para a escolha da profissão de professor /María Mercedes
Gómez Dabófn. -, 2019.
132 f.: il.

Orientadora: Marinalva Lopes Ribeiro
Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1.Educação. 2. Professores – Formação. 3. Professores - Motivação.
I. Ribeiro, Marinalva Lopes, orient. II. Universidade Estadual de Feira de
Santana. III. Título.

CDU: 371.13

Tatiane Souza Santos - Bibliotecária CRB5/1634

MARÍA MERCEDES GÓMEZ DABOÍN

MOTIVAÇÕES DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA PARA A ESCOLHA DA PROFISSÃO DE
PROFESSOR

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na
Linha 2 “Currículo, Formação e Práticas Pedagógicas, Universidade Estadual de Feira de
Santana, pela seguinte banca examinadora:

Profa. Marinalva Lopes Ribeiro. Ph.D - UEFS
Orientadora

Profa. Dra. Solange Mary Moreira Santos - UEFS

Profa. Dra. Susana Couto Pimentel - UFRB

Prof. Dr. Iron Pedreira Alves – UEFS

Feira de Santana, fevereiro de 2019

Resultado: _____

A meu esposo Gonzalo Lazo Wietstruck, pelo apoio incondicional e pelos sentimentos que o eternizam na memória de nós, que ficamos.

A meus filhos Alfredo Alejandro e Rafael Angel pela força e principalmente o amor, valeu a pena toda a distância e as renúncias.

Esta vitória é mais sua do que minha.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me acompanhar e guiar sempre

Agradeço a meu esposo Gonzalo (In memoriam), pelo apoio incondicional e todo seu amor

Agradeço aos meus filhos, Alfredo e Rafael, por compreenderem minhas ausências, pela força e por estarem sempre presentes, ainda na distância.

Agradeço aos meus irmãos, Alberto e Álvaro, que vivenciaram esse mestrado comigo, me acompanharam e apoiaram sempre.

Agradeço, também, a Sandra, minha querida cunhada.

Agradeço à professora Marinalva Lopes Ribeiro, minha querida orientadora e exemplo, que acreditou e acolheu minha pesquisa, me guiou pelo melhor caminho e me aconselhou.

Agradeço, também, aos professores Solange Mary Moreira Santos, Fabricio Oliveira Silva, Iron Pedreira Alves, Susana Couto Pimentel, pelas significativas contribuições deste trabalho.

Agradeço ao Colegiado de Educação que acolheu minha pesquisa e me forneceu possibilidade que ela se realizasse.

Agradeço ao NEPPU, pela acolhida e colaboração no desenrolar desta dissertação.

Agradeço ao AERI, pelo apoio em todo momento; Fran, Soanne, Rafaela, Giorgio, Karla, Luciana e Júlio, obrigada pelo carinho e solidariedade nos momentos difíceis.

Ao Portal de Línguas estrangeiras da UEFS pela paciência e colaboração na aprendizagem do português. Rodrigo Coutinho obrigada pela amizade.

Aos colegas de turma de 2017, pela acolhida e caminhada.

Aos amigos e colegas Andrea, Clebson, Vania e Daniela, obrigada pela parceria e amizade.

Aos professores do programa de Pós-graduação em Educação.

Agradeço à OEA e à CAPES por terem me dado uma bolsa de estudos para cursar estudos de mestrado no Brasil.

Agradeço aos amigos estudantes estrangeiros pela amizade e companheirismo durante todo esse processo; Oriana, Fabian, Taimy e Solkan, por terem acompanhado minha trajetória no mestrado, pela compreensão e por me apoiarem em momentos difíceis.

Agradeço aos estudantes do Curso de Pedagogia 2018.1 da UEFS, participantes da pesquisa, por aceitarem fazer parte desta investigação, destinando parte do seu tempo para responderem o questionário e participarem das entrevistas da pesquisa.

Não te rendas que a vida é isso, continuar a viagem, perseguir os teus sonhos, destravar os tempos, arrumar os escombros. e destapar o céu.

Não te rendas, por favor, não cedas, ainda que o frio queime, ainda que o medo morda, ainda que o sol se esconda, e se cale o vento: ainda há fogo na tua alma, ainda existe vida nos teus sonhos.

(MARIO BENEDETTI)

RESUMO

A pesquisa que deu origem a esta dissertação de Mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), teve por objetivo geral: compreender as motivações de estudantes de Pedagogia da UEFS (2018.1) para a escolha da profissão de professor. Inicialmente, apresentamos o contexto da investigação, como o discurso oficial trata a questão da profissão de professor e a importância dada à motivação na escolha da profissão de professor por outros pesquisadores. Para tal, realizamos uma pesquisa nos bancos de dados nos *sites* de Scielo, ANPED, Portal de Teses de CAPES e revistas científicas, a fim de descrevermos os avanços dos estudos sobre o tema, além de buscarmos as possíveis lacunas que nossa pesquisa poderia preencher. No referencial teórico, mostramos conceitos e diferentes abordagens referentes à profissão de professor (profissionalização, profissionalismo e profissionalidade), identidade docente, currículo da formação docente, condições de trabalho do professor na atualidade, para, em seguida, descrevermos conceitos e diferentes abordagens e perspectivas teóricas da motivação (Teoria behaviorista, Perspectiva humanista, Perspectiva Psicanalítica, Perspectiva Cognitiva e Teoria Social Cognitiva). Na perspectiva Sociocognitiva (1986), demos destaque à Teoria Modelo de estabelecimento de Metas ou Objetivos de Locke e Latham (1990), Teoria de Metas de Realização de Dweck (1986) e Teoria dos Sistemas motivacionais de Ford e Nichols (2004). Terminamos esse capítulo com o tema da escolha da profissão e os principais fatores que intervêm nela. Nosso caminho metodológico foi apresentado, caracterizando a pesquisa como de abordagem qualitativa. O grupo pesquisado foi constituído por 37 estudantes do primeiro semestre do Curso de Pedagogia da UEFS (2018.1), que responderam um questionário de caracterização dos participantes, dos quais seis participaram da entrevista semiestruturada utilizada para o aprofundamento do conhecimento do objeto da pesquisa. Para a análise dos dados produzidos, utilizamos alguns princípios do método Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Na apresentação e discussão dos dados, foram identificadas quatro dimensões: a primeira, “Influências na escolha do curso”; a segunda, “O interesse pelo curso de Pedagogia”; a terceira, “Expectativas e metas de realização” e a quarta, “A profissão de professor”. Nas considerações finais, logramos caracterizar o perfil do estudante do Curso de Pedagogia ingressos em 2018.1 e elencamos algumas das motivações para a escolha da profissão de professor, como o compromisso social, gostar de crianças, relacionadas à motivação intrínseca, assim como influências externas (amigos e os professores que serviram de inspiração); a escolha da universidade pública, principalmente da UEFS, considerada uma instituição de ponta; a importância atribuída à profissão de professor; as expectativas de trabalhar na rede pública após a conclusão do Curso de Pedagogia; fazer especialização para aprofundar conhecimentos, além de, servir como meio para alcançar um salário digno.

Palavras-chaves: Profissão de professor. Motivação. Escolha da profissão.

ABSTRACT

The research that gave rise to this Master's degree dissertation developed in the Postgraduate Program in Education at the State University of Feira de Santana (Universidade Estadual de Feira de Santana, UEFS), had the general objective of: Understanding the motivations of students of Pedagogy from the UEFS (2018.1) for the choosing of the teaching career. Initially, we present the context of the research, as the official discourse addresses the subject of the teaching career and the importance given to the motivation in the choice of the teaching career by other researchers. For that, we carried out an investigation in the data banks of the websites of Scielo, ANPED, CAPES thesis portal and scientific journals, in order to describe the progress of the studies related to the topic, as well as to look for possible gaps that our research could have. In the theoretical framework, we show concepts and different approaches related to the career of teacher (professionalization, professionalism and professionality), teaching identity, the curriculum of teacher training, current working conditions of the teacher, then we describe concepts and different approaches and Theoretical perspectives of motivation (Behavioral Theory, Humanistic Perspective, Psychoanalytic Perspective, Cognitive Perspective and Social Cognitive Theory). In Socio-Cognitive Theory (1986) we highlight: Locke and Latham's Goal Setting Model (1990), Dweck's Theory of Implementation Goals (1986) and the Motivational Systems Theory by Ford and Nichols (2004). We finish that chapter, with the topic of the choice of career and the main factors that intervene in it. Our methodological path was characterized as qualitative research. The group that participated in the research consisted of 37 students from the first semester of the Pedagogy Course of the UEFS (2018.1) that answered a questionnaire of characterization of the participants, from which six participated in the semi-structured interview to deepen the knowledge of the research goal. For the analysis of the data produced, we use some principles of the Bardin Content Analysis method (2011). In the presentation and discussion of the data, four dimensions were identified: the first Influences in the choice of the course; the second Interest for the Pedagogy course; the third Expectations and goals of realization and the fourth the profession of professor. In the final considerations we managed to characterize the student profile of the Pedagogy Course in 2018.1 and listed some of the motivations for the choice of the teaching profession as: Social commitment and liking for children, related to intrinsic motivation, as well as influences external (friends and teachers who served as inspiration); the election of the public university, mainly of the UEFS, considered a state-of-the-art institution; the importance attributed to the teaching career; the expectations of working in the public network after completing the Pedagogy course; specialize to deepen knowledge, in addition to serving as a means to achieve a living wage.

Keywords: Teacher's profession. Motivation. Career choice.

RESUMEN

La investigación que dio origen a esta disertación de Maestría desarrollada en el Programa de Postgrado en Educación en la Universidad Estadual de Feira de Santana (UEFS), tuvo por objetivo general: Comprender las motivaciones de estudiantes de Pedagogía de la UEFS (2018.1) para la elección de la profesión de profesor. Inicialmente, presentamos el contexto de la investigación, como el discurso oficial aborda el tema de la profesión de profesor y la importancia dada a la motivación en la elección de la profesión de profesor por otros investigadores. Para eso, realizamos una investigación en los bancos de datos de los sitios web de Scielo, ANPED, portal de Tesis de CAPES y revistas científicas, con la finalidad de describir los avances de los estudios referentes al tema, además de buscar posibles lagunas que nuestra investigación pudiese tener. En el referencial teórico, mostramos conceptos y diferentes enfoques relacionados a la profesión de profesor (profesionalización, profesionalismo e profesionalidad), identidad docente, el currículo de la formación docente, condiciones de trabajo del profesor en la actualidad, seguidamente describimos conceptos y diferentes enfoques y perspectivas teóricas de la motivación (Teoría conductista, Perspectiva Humanista, Perspectiva Psicoanalítica, Perspectiva Cognitiva y Teoría Social Cognitiva). En la Teoría Socio cognitiva (1986) destacamos: Modelo de establecimiento de Metas y Objetivos de Locke y Latham (1990), Teoría de Metas de Realización de Dweck (1986) y la Teoría de Sistemas motivacionales de Ford y Nichols (2004). Finalizamos ese capítulo, con el tema de la elección de la profesión y los principales factores que intervienen en ella. Nuestro camino metodológico fue caracterizado como investigación cualitativa. El grupo que participó en la investigación fue constituido por 37 estudiantes del primer semestre del Curso de Pedagogía de la UEFS (2018.1) que respondió un cuestionario de caracterización de los participantes, de los cuales seis participaron de la entrevista semiestructurada para profundizar el conocimiento del objeto de investigación. Para el análisis de los datos producidos, utilizamos algunos principios del método Análisis de Contenido de Bardin (2011). En la presentación y discusión de los datos, fueron identificadas cuatro dimensiones: la primera Influencias en la elección del curso; la segunda Interés por el curso de Pedagogía; la tercera Expectativas y metas de realización y la cuarta La profesión de profesor. En las consideraciones finales logramos caracterizar el perfil del estudiante del Curso de Pedagogía en 2018.1 y enumeramos algunas de las motivaciones para la escogencia de la profesión de profesor como: El compromiso social y el agrado por los niños, relacionadas a la motivación intrínseca, así como influencias externas (amigos e profesores que sirvieron de inspiración); la elección de la universidad pública, principalmente de la UEFS, considerada una institución de punta; la importancia atribuida a la profesión de profesor; las expectativas de trabajar en la red pública tras concluir el curso de Pedagogía; hacer especialización para profundizar conocimientos, además de servir como medio para alcanzar un salario digno.

Palabras-claves: Profesión de profesor. Motivación. Elección de la profesión.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Ampla concorrência no PROSEL 2018.1 (Processo Seletivo da UEFS)	23
Quadro 2 – A Motivação na escolha da Profissão de Professor por outros pesquisadores	36
Quadro 3 Taxionomia das Metas Humanas de Ford e Nichols	63
Quadro 4 – Principais Perspectivas Teóricas da Motivação	64
Quadro 5 – Categorias para a elaboração do questionário da pesquisa	72
Quadro 6 – Categorias de análise para a elaboração do roteiro de entrevista	73
Quadro 7- Características dos sujeitos participantes da entrevista	90

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição das respostas dos estudantes do primeiro semestre do curso de Pedagogia da UEFS a respeito da Idade	79
Gráfico 2 – Distribuição das respostas dos estudantes do primeiro semestre do curso de Pedagogia da UEFS em relação ao sexo	79
Gráfico 3 – Distribuição das respostas dos estudantes do primeiro semestre do Curso de Pedagogia da UEFS a respeito do estado civil	80
Gráfico 4 – Distribuição das respostas dos estudantes do primeiro semestre do curso de Pedagogia da UEFS se trabalhavam	81
Gráfico 5 – Distribuição das respostas dos estudantes em relação à área de trabalho	81
Gráfico 6 – Distribuição das respostas dos estudantes do primeiro semestre do curso de Pedagogia da UEFS a respeito da renda familiar	82
Gráfico 7 – Distribuição das respostas dos estudantes a respeito da companhia na moradia	83
Gráfico 8 – Distribuição das respostas dos estudantes a respeito do local da moradia em relação ao local onde estudam	84
Gráfico 9 – Distribuição das respostas dos estudantes a respeito da formação anterior ..	84
Gráfico 10 – Distribuição das respostas dos estudantes a respeito dos livros lidos	85
Gráfico 11 – Distribuição das respostas dos estudantes a respeito dos filmes que assistiram no cinema	86
Gráfico 12 – Distribuição das respostas dos estudantes a respeito do acesso a teatro, concerto ou exposição de arte	87
Gráfico 13 – Distribuição das respostas dos estudantes a respeito do uso de língua estrangeira	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AERI	Assessoria Especial de Relações Institucionais
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ANPED SUL	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação Regional/Sul
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CUCA	Centro Universitário de Cultura e Arte
DEDU	Departamento de Educação
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas e Ensino
ERG	Existência, Relacionamento e Crescimento (Teoria)
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia
IES	Instituições de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPCA	Índice Nacional de Preços ao Consumidor
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEPPU	Núcleo de Estudos e Pesquisa Universitária
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PIBIB	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PROEB	Programa Educa Brasil
PROSEL	Processo de Seleção
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
REVEDUC	Revista Eletrônica de Educação
SCIELO	Científica Eletrônico Librery Online
SM	Salário Mínimo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TSC	Teoria Social Cognitiva
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNEB	Universidade do Estado de Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIOESTE	Universidade do Oeste de Paraná
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 PROBLEMATIZANDO AS MOTIVAÇÕES DE ESTUDANTES PARA A ESCOLHA DA PROFISSÃO DE PROFESSOR	18
1.1 DA MINHA TRAJETÓRIA AO OBJETO DE ESTUDO	18
1.2 O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO	20
1.2.1 Como o discurso oficial trata a questão da profissão de professor	24
1.3 IMPORTÂNCIA DADA À MOTIVAÇÃO NA ESCOLHA DA PROFISSÃO DE PROFESSOR POR OUTROS PESQUISADORES	29
1.4 QUESTÕES E OBJETIVOS DA PESQUISA	38
2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A MOTIVAÇÃO: DEFINIÇÕES E CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA	40
2.1 A PROFISSÃO DE PROFESSOR	40
2.1.1 Diferentes abordagens: Profissionalidade, Profissionalização, Profissionalismo	43
2.1.2 Identidade docente	46
2.1.3 O currículo da formação docente	47
2.1.4 Condições de trabalho do professor na atualidade	50
2.2 MOTIVAÇÃO: CONCEITOS E ABORDAGENS	52
2.2.1 Perspectivas Teóricas da Motivação	54
2.2.1.1 Teoria Behaviorista	54
2.2.1.2 Perspectiva Humanista	54
2.2.1.3 Perspectiva Psicanalítica	56
2.2.1.4 Perspectiva Cognitiva	57
2.2.1.5 Teoria Sócio-cognitiva	58
2.3 ESCOLHA DA PROFISSÃO	65
3 O CAMINHO METODOLÓGICO	68
3.1 OPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E O TIPO DE PESQUISA	68

3.2 O LÓCUS DA PESQUISA	69
3.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA	71
3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA E PRODUÇÃO DE DADOS	71
3.5 A TÉCNICA PARA ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DE DADOS	74
3.6 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS	75
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS ACHADOS DA PESQUISA	78
4.1 AS CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÔMICAS E CULTURAIS DAS ESTUDANTES	78
4.1.1 Características Demográficas	78
4.1.2 Característica Socioeconômicas	80
4.1.3 Características Culturais	85
4.2 CARACTERÍSTICAS DOS PARTICIPANTES DA ENTREVISTA	89
4.2.1 Os resultados da entrevista	91
4.2.1.1 Influências na escolha do curso	92
4.2.1.2 O interesse pelo curso de Pedagogia	97
4.2.1.3 Expectativas e metas de realização	104
4.2.1.4 A profissão de professor	108
5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES AINDA QUE NÃO CONCLUSIVAS	110
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICES	124

INTRODUÇÃO

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa realizada como requisito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana. Tendo como objetivo geral compreender as motivações de estudantes de Pedagogia da UEFS para a escolha da profissão de professor, a pesquisa foi orientada pela professora Marinalva Lopes Ribeiro, e está enquadrada na Linha 2 de pesquisa: “Currículo, formação e práticas pedagógicas”, pois trata, dentre outros aspectos, da motivação de estudantes para a escolha da profissão docente, o que abrange, portanto, discussões sobre o currículo da formação, a profissão, a identidade e as condições de trabalho do professor.

A investigação ocorreu no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana e contou com a participação de 37 estudantes do primeiro semestre, entre os quais seis foram entrevistadas. O texto desta dissertação está organizado, além dessa parte introdutória, nos seguintes capítulos: o primeiro capítulo, denominado “Problematizando a motivação de estudantes para a escolha da profissão de professor”, aborda a problemática do estudo. Nele, destacamos a trajetória profissional da pesquisadora em relação ao objeto de estudo, o contexto socioeconômico e cultural da pesquisa e uma revisão de literatura a fim de destacarmos a importância da motivação na escolha da profissão de professor, bem como os vazios dos estudos. Ainda analisamos a legislação pertinente ao tema, além de ressaltarmos os objetivos da pesquisa e a sua relevância epistemológica, social e pessoal.

O segundo capítulo, intitulado “A formação de professores e a motivação: definições e contextualização teórica”, inclui as referências teóricas que serviram de base para a análise e compreensão dos dados obtidos na pesquisa. Os principais tópicos abordados neste capítulo são aqueles relacionados às teorias da motivação – suas diferentes abordagens – e o enfoque da motivação defendido neste estudo. Também trataremos sobre o conceito de profissão de professor, destacando as diferentes abordagens referentes ao conceito dessa profissão, igualmente, trataremos a ideia de identidade docente, currículo de formação e as condições de trabalho dos professores em exercício na Educação Básica, ao final trataremos sobre a escolha da profissão. O terceiro capítulo, nomeado “O caminho metodológico”, explica o percurso metodológico que intentamos seguir. Nele, primeiramente, evidenciamos os aspectos epistemológicos da produção do conhecimento, destacando a abordagem qualitativa, seguida neste estudo, na qual o valor das contribuições dos participantes é privilegiado, bem como a riqueza e a profundidade de suas experiências em relação ao objeto de estudo. Na sequência,

apresentamos o lócus onde foi desenvolvida a pesquisa, as técnicas de coleta e produção de dados, assim como os sujeitos que colaboraram na pesquisa. Além disso, exibimos a técnica utilizada para a análise dos dados produzidos. Por fim, damos destaque aos aspectos éticos observados durante todo o processo desta pesquisa. O último capítulo, chamado “Apresentação e análise dos achados da pesquisa”, é dedicado à apresentação e análise dos resultados produzidos, mediante um diálogo entre as narrativas dos sujeitos com as teorias que sustentam a pesquisa.

Nas considerações finais, fazemos uma síntese dos achados, relacionando-os com os objetivos traçados para o estudo. Em seguida, apresentamos algumas contribuições do estudo para uma reflexão dos leitores a respeito da motivação para a escolha da profissão de professor. Por fim, destacamos as fragilidades desta pesquisa, bem como as perspectivas de outras pesquisas que podem ser derivadas desta.

1 PROBLEMATIZANDO A MOTIVAÇÃO DE ESTUDANTES PARA A ESCOLHA DA PROFISSÃO DE PROFESSOR

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre. (PAULO FREIRE)

Iniciamos este capítulo nos apresentando aos leitores, mostrando a motivação pessoal que levou ao objeto de estudo. Em seguida, analisamos o contexto socioeconômico e cultural em que a pesquisa foi realizada. Na sequência, oferecemos uma revisão de literatura, na qual destacamos a importância de vários estudos para a compreensão da motivação durante a escolha da profissão de professor, bem como os vazios encontrados em tais estudos. Ainda analisamos a legislação pertinente ao tema, depois, para concluir o capítulo, apresentamos os objetivos desta pesquisa e a sua relevância epistemológica, social e pessoal.

1.1 Da minha¹ trajetória ao objeto de estudo

O caminho para o ensino representa uma história diferente para cada pessoa, pois cada um constrói sua própria história de vida, de forma consciente ou não, com motivação diferente. É claro que a escolha de uma profissão afeta a construção da nossa identidade profissional e tudo o que fizermos estará, direta ou indiretamente, relacionado à nossa escolha.

No meu caso, decidi estudar a área de educação, especificamente a licenciatura em Ciências Pedagógicas e, ao fazê-lo, consegui um emprego de tempo parcial como secretária em uma escola pública no município Libertador da cidade de Caracas, Venezuela. Dez anos depois, já casada e com dois filhos, trabalhava como professora, durante o turno matutino em uma escola da Educação Básica. Nessa época, em duas tardes por semana, eu ensinava em um instituto universitário, quando então comecei os estudos de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, à noite, e, apesar de não ter sido fácil combinar minha vida profissional com minha vida pessoal, consegui lidar, isso por causa da minha motivação por aquela escolha profissional. Mesmo com dificuldade, consegui fazê-lo em três turnos e com profissionalismo, isto é, com responsabilidade com a aprendizagem dos meus alunos, dialogando com os pais e

¹ Esta seção da dissertação será redigida na primeira pessoa do singular, tendo em vista que trata da minha relação, a autora desse trabalho, com o objeto de pesquisa. As demais seções serão, todavia, escritas na terceira pessoa do plural para contemplar os teóricos com os quais dialoguei e demais sujeitos que contribuíram para a construção deste trabalho investigativo.

CAPÍTULO I: PROBLEMATIZANDO AS MOTIVAÇÕES DE ESTUDANTES PARA A ESCOLHA DA PROFISSÃO DE PROFESSOR

a comunidade. Evidentemente que aos finais de semana, eu tentava ao máximo estar com meus filhos. Diante desse contexto de luta pelo sustento e educação dos meus filhos, não terminei o curso de mestrado, ele foi deixado no nível de especialização. Assim, criei meus filhos, conseguindo estabelecer com eles excelente comunicação.

Como foi muito tempo dedicado às aulas, consegui criar vínculos afetivos com meus colegas e alunos. Isso fez meu trabalho mais agradável, sem perceber, tornei-me uma professora que orientou seus alunos e os alunos de outros professores que me procuravam para obter conselhos, foi então que senti a importância de motivá-los. Mas a semente da vontade de fazer o mestrado já fora plantada, eu apenas esperava as condições necessárias para germinar.

Depois que meus filhos cresceram, eles entraram na universidade e a ideia de fazer o mestrado foi-me revivida. No entanto, o curso e pós-graduação *stricto sensu* que eu havia começado, em Psicologia Cognitiva, já não era oferecido pela universidade, então eu teria que começar “do zero”.

Em maio de 2016, revisando as opções de estudo, encontrei uma oferta de cursos de mestrado e doutorado em universidades brasileiras no *site* da Organização dos Estados Americanos (OEA), então decidi participar da seleção. Foi um desafio. Felizmente, consegui ser selecionada entre mais de 5000 participantes, com uma das 400 bolsas oferecidas a todos os países membros da organização. Foi assim que cheguei ao Brasil, especificamente, à cidade de Feira de Santana, no estado da Bahia, movida pela própria motivação da escolha profissional.

Neste sentido, a minha busca me conduziu ao objeto de estudo: motivações de estudantes de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) para a escolha profissão de professor. Neste ponto, devo enfatizar que a escrita não foi fácil para mim, porque, além de escrever em um idioma diferente da minha língua materna – o espanhol –, necessitei empreender uma mudança de paradigma² de ciência, visto que a minha base era assentada no paradigma positivista, cuja metodologia se baseia no modelo hipotético-dedutivo, com controle e verificação de variáveis, no qual a objetividade é considerada como

² O Paradigma é um modelo em que os membros de uma comunidade científica podem compartilhar e servirão de orientação para futuras pesquisas. O paradigma impõe conceitos e relações que controlam a lógica dos discursos no âmbito de uma comunidade científica, permitindo que, sob sua proteção, convivam tanto as teorias e os conceitos soberanos, quanto teorias e conceitos contrários ao paradigma vigente. (MORIN, 1998).

CAPÍTULO I: PROBLEMATIZANDO AS MOTIVAÇÕES DE ESTUDANTES PARA A ESCOLHA DA PROFISSÃO DE PROFESSOR

algo extremamente importante. Estou deveras agradecida por ter me permitido a oportunidade de ver as coisas por outra perspectiva, talvez menos precisa do ponto de vista de verdades, todavia com maior profundidade na análise das experiências humanas, qualidades privilegiadas sobre quantidades, como observa Boaventura de Sousa Santos (2008, p. 80): “Um conhecimento objetivo, factual e rigoroso não tolerava a interferência dos valores humanos ou religiosos”.

A participação nas reuniões do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (NEPPU) é uma parte fundamental da minha trajetória no Brasil, bem como na escolha deste objeto de estudo, porque me permitiu o intercâmbio de ideias e consultas permanentes com especialistas da área, além da atualização constante do conhecimento, o que favoreceu uma abordagem mais próxima da realidade da Educação Superior brasileira, fundamental para compreender a motivação dos estudantes para a escolha da profissão de professor.

Nos últimos anos, no exercício do ensino, percebi uma diminuição da motivação dos estudantes para a escolha da profissão docente no meu país, o que me moveu para estudar este fenômeno, primeiramente no Brasil e, futuramente, na Venezuela, em estudos de doutorado. Mostrarei o contexto que envolve o objeto de pesquisa de modo a precisá-lo cada vez melhor e traçar os objetivos que orientaram esta investigação.

1.2 O contexto da investigação.

A globalização é um processo de generalização das políticas econômicas e sociais que inclui grande parte dos países de todo o mundo. Para alguns, ela é um aspecto econômico, se esquecem de que está intimamente relacionado aos processos sociais e culturais. Nesse processo, uma relação hegemônica é estabelecida por algumas nações que determinam as regras a serem seguidas de acordo com seus interesses.

De acordo com Sacristan (1996 apud CASTELLS, 2006, p. 2), a globalização “[...] é uma força que está reorganizando a economia mundial”. Essa reorganização tem entre suas características principais as ideias de “concorrência” e o “Livre Mercado” como eixos articuladores e reguladores da vida social. Mas as regras para a “concorrência” e o “Livre Mercado” são ditadas por grupos hegemônicos que exercem controle na tomada de decisões

CAPÍTULO I: PROBLEMATIZANDO AS MOTIVAÇÕES DE ESTUDANTES PARA A ESCOLHA DA PROFISSÃO DE PROFESSOR

em que prevalece o benefício de um grupo, mas isso acaba gerando mudanças em todo o mundo.

Essas mudanças na relação entre as forças da sociedade afetam o conjunto de instituições do Estado, entre elas se destaca a Educação Superior. As universidades sofreram transformações notórias nas duas últimas décadas do século XX e início do século XXI, período em que o processo de privatização da educação foi acentuado. Segundo Soares (2008, p. 199-200)

O processo de globalização na educação implicou na produção de políticas supranacionais de educação, com a pressão do mercado internacional e das agências transnacionais de regulação, exercendo o controle do patrocínio e do financiamento estatal, pressionando na redução dos serviços públicos com a expansão do privado; criando novos modelos educacionais pautados em exigências de habilidades e competências globalmente exigidas; em novos modos de treinamento técnico voltado para os mercados emergentes; na redefinição da formação do trabalhador necessário à economia global, dentre outros.

Dessa forma, a educação nos países chamados “periféricos” e em processo de desenvolvimento é afetada porque está em uma posição desigual em relação aos países “mais desenvolvidos”. Daí o desafio para as universidades brasileiras, no caso a Universidade Estadual de Feira de Santana, que tem sofrido o contingenciamento de recursos para cumprir o seu papel fundante de desenvolver com qualidade o ensino, a pesquisa e a extensão. Segundo Sguissardi (2008): “Se forja nos últimos anos, no Brasil, um modelo de expansão da educação superior crescentemente marcado pelo predomínio dos interesses privado/mercantis que desafiam a regulação estatal de caráter público e comprometem a formação universitária”.

Na América Latina, vivemos muitas mudanças políticas, sociais e econômicas, algumas delas produtos da real necessidade de mudança de estrutura. A verdade é que a dinâmica social nos mostrou, nos últimos dois anos, protestos, greves e outras formas reivindicação popular pelos seus direitos, manifestando seu desagrado e sua insatisfação.

O Brasil não escapa dessa situação gerada pelo processo de globalização que impõe uma redução dos gastos com saúde e educação. Um exemplo disso foi a Proposta de Emenda Constitucional 241 (PEC 241), determinando um teto (limite máximo) para os gastos com despesas primárias dos poderes Executivo, Judiciário e Legislativo a partir de 2017, com duração de 20 anos, entre os relacionados, temos saúde e educação. A ideia é que o valor gasto seja limitado à despesa realizada na área durante o ano anterior, reajustada com base na variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor (IPCA).

CAPÍTULO I: PROBLEMATIZANDO AS MOTIVAÇÕES DE ESTUDANTES PARA A ESCOLHA DA PROFISSÃO DE PROFESSOR

Outro exemplo desse descaso com a educação, foi a redução de orçamentos para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), segundo Ofício 245/2018, dirigido ao Ministro de Educação, assinado pelo Presidente de CAPES na data de 1 de agosto de 2018, onde expressa a sua preocupação por um “teto limitando o orçamento para 2019 o que representa um corte significativo em relação ao próprio orçamento de 2018”. Além disso, cita algumas das principais consequências na área de educação, como:

1. Pós-graduação

Suspensão do pagamento de todos os bolsistas de mestrado, doutorado e pós-doutorado a partir de agosto de 2019, atingindo mais de 93 mil discentes e pesquisadores, interrompendo os programas de fomento à pós-graduação no país, tanto os institucionais (de ação continuada), quanto os estratégicos (editais de indução e acordos de parceria com os estados e outros órgãos governamentais).

2. Formação dos Profissionais da Educação Básica

Suspensão dos pagamentos de 105 mil bolsistas a partir de agosto de 2019, acarretando a interrupção do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) (Edital nº 7/2018), do Programa de Residência Pedagógica (Edital nº 7/2018) e do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) (Edital nº 19/2018). Interrupção do funcionamento do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e dos mestrados profissionais do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (ProEB), com a suspensão dos pagamentos a partir de agosto de 2019, afetando os mais de 245.000 beneficiados (alunos e bolsistas - professores, tutores, assistentes e coordenadores) que encontram-se inseridos em aproximadamente 110 IES, que ofertam em torno de 750 cursos (mestrados profissionais, licenciaturas, bacharelados e especializações), em mais de 600 cidades que abrigam polos de apoio presencial.

3. Cooperação Internacional

Prejuízo à continuidade de praticamente todos os programas de fomento da Capes com destino ao exterior.

Um corte orçamentário de tamanha magnitude certamente será uma grande perda para as relações diplomáticas brasileiras no campo da educação superior e poderá prejudicar a imagem do Brasil no exterior.

Embora o Ministro de Educação tenha publicado uma nota de esclarecimento publicada no portal de CAPES, afirmando que não haveria suspensão do pagamento das bolsas, a possibilidade de que essa notícia possa se tornar realidade gera desconforto na população, mais especificamente na população estudantil que se beneficia destas bolsas.

Tal contexto nos conduziu a perguntar: o que está acontecendo na sociedade brasileira envolve diretamente a motivação dos estudantes para a escolha da profissão de professor? A escolha pelo curso de Pedagogia estaria relacionada a um motivo interno, à possibilidade de emprego imediato ou ao desejo de influenciar as novas gerações? São muitas as inquietações a esse respeito. Portanto, talvez uma única pesquisa não dê conta de responder tais demandas.

CAPÍTULO I: PROBLEMATIZANDO AS MOTIVAÇÕES DE ESTUDANTES PARA A
ESCOLHA DA PROFISSÃO DE PROFESSOR

Os resultados do último processo de seleção da Universidade Estadual de Feira de Santana exemplificam a baixa concorrência dos cursos de licenciatura em relação aos demais. Vejamos tais dados exemplificativos, no Quadro 1.

Quadro 1 – Ampla concorrência no PROSEL 2018.1 (Processo Seletivo da UEFS)

Curso	Vagas	Inscritos	Concorrência
Bacharelado em Ciências Biológicas	20	192	9,60
Direito	40	1489	37,22
Engenharia Civil	40	571	14,27
Licenciatura. e Bach. Em Filosofia	40	77	1,92
Licenciatura e Bach. Em Geografia	40	120	3,00
Licenciatura em Letras com Francês	15	25	1,66
Licenciatura em Letras com Inglês	20	131	6,55
Licenciatura. em Letras Vernáculas	40	146	3,65
Licenciatura. em Letras: Português e Espanhol	20	59	2,95
Licenciatura. em Química	30	79	2,63
Licenciatura e Bacharelado em Física	40	66	1,65
Licenciatura em Ciências Biológicas	26	165	6,34
Licenciatura em Educação Física	40	368	9,20
Licenciatura em História	40	245	6,12
Licenciatura em Matemática	40	117	2,92
Licenciatura em Pedagogia	40	301	7,52
Odontologia	30	1087	36,23
Psicologia	30	701	23,36

Fonte: www.uefs.br

Como podemos observar no Quadro 1, os cursos mais concorridos no primeiro semestre de 2018 foram aqueles historicamente considerados com alto *status* social, como Direito (37,22), Engenharia Civil (14,27), Odontologia (36,23) e Psicologia (23,36). Quando comparamos as suas concorrências com a dos cursos de licenciatura, notamos uma considerável diferença entre eles.

É importante destacar que, dentre os cursos de licenciatura, o de Pedagogia obteve o segundo índice de concorrência (7,52), ficando abaixo apenas de Licenciatura em Educação Física (9,20). Chama atenção que, em relação ao PROSEL de 2017.2, a concorrência para o curso de Pedagogia aumentou significativamente, tendo em vista que naquela seleção a

CAPÍTULO I: PROBLEMATIZANDO AS MOTIVAÇÕES DE ESTUDANTES PARA A ESCOLHA DA PROFISSÃO DE PROFESSOR

concorrência foi de 4,50 candidatos por vaga, o que nos faz acreditar que ainda existe motivação para a escolha da profissão de professor que atuará nos anos iniciais da Educação Básica. Todavia, não fica claro quais são as motivações para tal escolha. Destarte, esse fenômeno nos mobilizou a investigar tal objeto de estudo durante o curso de Mestrado da UEFS. Outrossim, devemos lembrar que no Quadro 1 não aparece a concorrência para os cursos de Medicina e de Música, pois a oferta desses cursos é anual.

Diante desse contexto de incertezas, escolhemos como objeto de estudo as motivações dos estudantes do curso de Pedagogia para a escolha da profissão de professor. Vejamos como essa profissão é tratada pela legislação.

1.2.1 Como o discurso oficial trata a questão da profissão de professor

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, regulamenta a educação escolar, composta por dois níveis: Educação Básica e Educação Superior. Esta última é foco da nossa pesquisa. Na LDB, no Título VI, que trata dos profissionais da Educação, está explícito, no Artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública, mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência

Nota do Editor (NE): O disposto neste artigo deverá ser implementado no prazo de dois anos, contado da publicação da Base Nacional Comum Curricular.

Então, está definido que, para os professores das quatro primeiras séries da Educação Básica, se admite a formação em nível médio, em escolas Normais, pois o governo brasileiro, mesmo após a promulgação da LDB ainda não atendeu à necessidade premente de formação em nível superior para todos os professores que atuam na Educação Básica, o que indica que a educação ainda não é prioritária em nosso país. Neste sentido, existem programas de formação de professores a distância, oferecidos tanto por universidades públicas como, principalmente, por universidades e centros de educação da rede privada, a fim de dirimir tal problema. Ressaltamos que os professores pertinentes a este estudo são aqueles que atuarão

CAPÍTULO I: PROBLEMATIZANDO AS MOTIVAÇÕES DE ESTUDANTES PARA A ESCOLHA DA PROFISSÃO DE PROFESSOR

na Educação Básica e que estão em processo de formação na Educação Superior, em cursos de licenciatura, como o de Pedagogia da UEFS.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/96, também define que os professores sejam valorizados, ingressem exclusivamente por concurso público, tenham formação continuada, inclusive remunerados para isso, com condições de trabalho adequadas e tempo disponível para estudos e planejamento das atividades docentes, como determina o Artigo 67:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho.

Embora a LDBEN tenha sido promulgada há mais de vinte anos, a profissão de professor ainda não alcançou os benefícios que essa Lei especifica. Existe, de fato, uma grande diferença entre o discurso oficial e a prática. Por exemplo, na realidade da Bahia, especificamente de Feira de Santana, os concursos não cobrem as demandas da população que conclui a graduação. Muitos estudantes têm sido contratados, desde os primeiros semestres, de forma precária pelo governo municipal, percebendo poucos salários e atuam, de forma precária, como professores em escolas da rede municipal, na escola básica sem terem acompanhamento de professores mais experientes nem mesmo de coordenadores pedagógicos que possam lhes auxiliar nessa tarefa complexa que é a docência, especialmente para professores iniciantes, o que compromete significativamente a educação das crianças, especificamente aquelas que estão em fase de alfabetização. No caso da rede estadual, o governo tem se valido, durante anos, de contratos mediante o Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), tendo em vista que nem sempre oferece concursos para o suprimento das vagas dos professores.

Nesse sentido, os contratos do tipo REDA, contrariam o que determina o Artigo 67, no seu inciso VI, parágrafo 1: “A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada

CAPÍTULO I: PROBLEMATIZANDO AS MOTIVAÇÕES DE ESTUDANTES PARA A ESCOLHA DA PROFISSÃO DE PROFESSOR

sistema de ensino”. Em relação aos papéis que os professores da Educação Básica desempenham, a LDBEN explicita que:

- Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:
- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
 - II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
 - III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
 - IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
 - V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
 - VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade

Pelo exposto, fica evidente que a profissão de professor tem muitas exigências, não apenas do ponto de vista pedagógico, mas também do ponto de vista social. Será que os ingressantes têm a dimensão da responsabilidade dessa profissão? Será que os aspirantes à profissão de professor têm condições para cumprir todas essas exigências legais? Não temos certeza se a pesquisa que empreendemos dá conta de responder tais indagações.

Continuando com a análise da legislação pertinente, tomamos a Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Consideramos apenas os artigos que dizem respeito ao exercício e à valorização dos professores, ao trabalho docente e ao desenvolvimento profissional de tais trabalhadores. Entre os artigos, destaca-se:

- Art. 5. A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão [...].

Será que os cursos de formação de professores apresentam currículos pautados no processo emancipatório dos sujeitos? Temos certeza que nossa pesquisa não dará conta desta questão. Todavia, a articulação entre teoria e prática e a consideração da realidade da educação básica vamos abordar adiante, no capítulo dedicado à análise dos dados produzidos por investigação.

Em relação à valorização da profissão, as Diretrizes estabelecem:

- Art. 18. Compete aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, que devem ter assegurada sua formação, além de

CAPÍTULO I: PROBLEMATIZANDO AS MOTIVAÇÕES DE ESTUDANTES PARA A ESCOLHA DA PROFISSÃO DE PROFESSOR

plano de carreira, de acordo com a legislação vigente, e preparação para atuar nas etapas e modalidades da educação básica e seus projetos de gestão, conforme definido na base comum nacional e nas diretrizes de formação, segundo o PDI, PPI e PPC da instituição de educação superior, em articulação com os sistemas e redes de ensino de educação básica.

Podemos observar no Artigo 18, que trata da valorização e a formação dos profissionais do magistério, a existência de sintonia com o que determina na LDBEN, como indicamos anteriormente. Da mesma forma, observamos que o Capítulo VII está em conformidade com a LDBEN, em relação à valorização do magistério mediante planos de carreira, jornada de trabalho e piso salarial, como explicitado, no parágrafo 3:

§ 3º A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério, tais como:

- I - preparação de aula, estudos, pesquisa e demais atividades formativas;
- II - participação na elaboração e efetivação do projeto político-pedagógico da instituição educativa;
- III - orientação e acompanhamento de estudantes;
- IV - avaliação de estudantes, de trabalhos e atividades pedagógicas;
- V - reuniões com pais, conselhos ou colegiados escolares;
- VI - participação em reuniões e grupos de estudo e/ou de trabalho, de coordenação pedagógica e gestão da escola;
- VII - atividades de desenvolvimento profissional;
- VIII - outras atividades de natureza semelhante e relacionadas à comunidade escolar na qual se insere a atividade profissional.

Vimos, também parágrafo 3, as funções que os professores da Educação Básica devem exercer, semelhantes ao exposto na LDBEN, analisada anteriormente, destacando as atividades pedagógicas, relativas à gestão e ao desenvolvimento profissional desses sujeitos. Pelo exposto na legislação analisada, a profissão de professor nos pareceu uma carreira atrativa, pois apresenta condições de trabalho que favorecem a sua valorização pela sociedade e poderia atrair muitos aspirantes.

Todavia, não temos motivos para confiar na implantação dos dispositivos legais aqui expostos, tendo em vista, dentre outros aspectos, a redução dos gastos com a saúde e a educação presente na Proposta de Emenda Constitucional nº 241/2016 (PEC), que criou um teto para os gastos públicos, a valer a partir de 2018, reduzindo o orçamento para a saúde e a educação durante 20 anos, medida duramente criticada por especialistas e pela oposição.

CAPÍTULO I: PROBLEMATIZANDO AS MOTIVAÇÕES DE ESTUDANTES PARA A ESCOLHA DA PROFISSÃO DE PROFESSOR

Analisaremos alguns aspectos fundamentais do Plano de Desenvolvimento Institucional da UEFS (PDI 2011-2015), no que se refere aos princípios que devem ter os currículos dos cursos de formação profissional.

Pela definição das características do profissional que se pretende formar, o PDI da UEFS indica:

Pela explicitação dos objetivos educacionais a serem alcançados (incluindo os objetivos cognitivos, afetivo-emocionais, de habilidades e de atitudes), de tal forma que não se espere que cada docente se responsabilize pela aprendizagem de todos os objetivos; [...]
 Pela flexibilidade, a ponto de se pensar na melhor distribuição de tempo e espaços para favorecimento da formação do profissional que pretendemos; [...]
 Coadunando-se aos princípios até aqui estabelecidos, assume expressiva relevância a orientação quanto à proposta pedagógica, no que se refere à organização do processo de ensino -aprendizagem, a relação pedagógica, o uso de metodologias de trabalho e a concepção de avaliação, que priorizem a atuação do estudante enquanto protagonista de sua trajetória de formação, o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo e a conduta ética. (UEFS, 2013, p. 37-38)

Quanto às expectativas do perfil dos egressos dos cursos, o PDI da UEFS contempla os seguintes princípios norteadores:

- Formação ético-humanística e continuada em diferentes áreas de conhecimento, orientada para a autonomia, cooperação, solidariedade, inclusão, respeito à diversidade, tolerância e equidade social, no contexto dos princípios democráticos;
- Formação alicerçada pela responsabilidade com sua atividade profissional em consonância com o desenvolvimento humano sustentável da região, incluindo as dimensões das ciências, tecnologias, letras, artes e cultura popular;
- Formação profissional pluralista, pautada pela atuação crítica e colaborativa na identificação de demandas e resolução de problemas, considerando, na constituição dos mesmos, as dimensões política, econômica, social, artística, cultural, ambiental, científica e tecnológica. (UEFS, 2013, p. 41)

Recentemente, foi publicado o Plano de Ações do PDI 2017-2021, com destaque para as seguintes ações:

Assegurar o cumprimento da legislação educacional e a aderência dos currículos dos cursos de graduação da UEFS às DCNs.
 Promover a curricularização da extensão nos cursos de graduação, fortalecer e ampliar ações que articulam iniciativas de ensino, pesquisa e extensão.
 Consolidar e ampliar os Programas de Qualificação da Formação Discente (Monitoria; PET-GraduaSUS; PET- Saúde; Pró-Saúde, PIBID; Prodocência; Novos Talentos Programas de Acompanhamento Discente.
 Implementar ações com vistas ao fortalecimento dos cursos de licenciatura da UEFS
 Implementar um programa de apoio à formação continuada do corpo docente da UEFS, com vistas à qualificação das atividades pedagógicas e à capacitação de gestores acadêmicos.
 Assegurar novas ofertas de formação inicial e continuada de professores da educação básica, em articulação com o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – FORPROF-BA e com o ProInfor (Programa Institucional de Formação da PROGRAD) / ProInfor-Prof (Programa Institucional de Formação do Professor). (UEFS, 2017)

CAPÍTULO I: PROBLEMATIZANDO AS MOTIVAÇÕES DE ESTUDANTES PARA A ESCOLHA DA PROFISSÃO DE PROFESSOR

Pelo exposto, percebemos que a instituição lócus desta pesquisa pretende a formação de um profissional da educação crítico, colaborativo, comprometido com o desenvolvimento humano e sustentável da região, autônomo, solidário, que apresente condições de resolver problemas da prática e de gerar transformações na sociedade.

Na sequência, discutiremos a importância dada ao objeto de estudo por outros pesquisadores, a fim de destacarmos suas contribuições para este trabalho investigativo, bem como ressaltar as lacunas que poderão ser preenchidas pela investigação que desenvolvemos.

1.3 Importância dada à motivação na escolha da profissão de professor por outros pesquisadores

A motivação é um conceito definido e estudado por muitos autores os quais concordam que ela parte de uma necessidade ou falta, portanto, é a força que impulsiona o indivíduo a satisfazê-la.

Para delimitar o nosso objeto de estudo, fizemos um levantamento de pesquisas sobre o tema “motivação para a escolha da profissão de professor”, nos *sites* Scielo (Scientific Electronic Library Online), ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), Portal de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e revistas científicas.

No *site* SCIELO, encontramos artigos, teses e dissertações. Analisando os resumos desses trabalhos, constatamos que eles se referem apenas à motivação para a escolha de cursos que formam o professor.

No Portal de Teses da CAPES, 20 teses foram encontradas, mas nenhuma estava relacionada com o nosso objeto de estudo, ou seja, a escolha da profissão de professor. Refinando a busca, usando o descritor “profissão de professores” foram encontrados 20 trabalhos, mas nenhum direcionado à motivação para o estudo da Pedagogia, todavia encontramos dois trabalhos voltados para professores de educação universitária.

Na Biblioteca Digital de Teses da Universidade de São Paulo (USP), não encontramos nenhum trabalho relacionado com a nossa pesquisa, o mesmo aconteceu com a Biblioteca Digital da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

CAPÍTULO I: PROBLEMATIZANDO AS MOTIVAÇÕES DE ESTUDANTES PARA A ESCOLHA DA PROFISSÃO DE PROFESSOR

Nas revistas científicas, encontramos artigos que se referem ao tema motivação, como na *Revista Brasileira de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira"*, *Revista Educação e Realidades da Universidade do Rio Grande do Sul (UFRGS)*, *Educação e Sociedade*, os quais analisaremos brevemente.

Cericato, Itale Luciane (2016) em seu artigo “A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica” cujo objetivo foi analisar algumas das questões que envolvem a profissão docente na atualidade, como a dificuldade de estabelecer um *status* profissional para os professores e os atuais desafios enfrentados por eles no cenário educacional brasileiro, observa que a profissão docente, no Brasil, apresenta várias dificuldades, como o baixo *status* profissional e social e a desvalorização do ensino com a retração salarial. O autor explica que isso tem um impacto na motivação e na autoestima do profissional docente. Esse teórico indica que a desvalorização dessa profissão está ligada à importância atribuída pela sociedade para a educação que leva o ensino a ser concebido mais como uma vocação, ou missão na vida, do que uma profissão.

Pryjma e Oliveira (2016), em seu artigo “O desenvolvimento profissional dos professores de Educação Superior: reflexões sobre a aprendizagem para a docência”, cujos objetivos foram: entender como ocorreu a aprendizagem para a docência de professores que atuam em uma instituição pública brasileira de Educação Superior, compreender como as experiências profissionais são interpretadas por esses professores e analisar como essas experiências contribuem para a sua constituição profissional. A abordagem foi qualitativa por meio de um questionário e a realização de grupos de discussão para a coleta de dados. Os resultados revelaram que os professores não escolheram a docência como profissão inicial, as experiências profissionais foram marcadas por tentativas e erros.

Os autores concordam que a natureza complexa da universidade e da profissão docente é uma realidade na qual o professor de Educação Superior tende a analisar o seu papel profissional, de forma a reduzir essa complexidade. Além disso, o docente distingue a sua atividade como de natureza essencialmente intelectual, a visão profissional da docência passa a ser concebida como secundária ou mesmo inexistente. Assim, ele não teria um papel fundamental na motivação dos estudantes, visto que eles próprios são afetados por esse contexto de desvalorização da profissão.

CAPÍTULO I: PROBLEMATIZANDO AS MOTIVAÇÕES DE ESTUDANTES PARA A ESCOLHA DA PROFISSÃO DE PROFESSOR

Os artigos consultados abordam diretamente alguns motivos para a escolha da profissão docente, assim como sua desvalorização e a influência do ambiente social na aprendizagem.

No levantamento bibliográfico no Grupo de Trabalho (GT-20), da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), das reuniões 35, 36 e 37, foram encontrados alguns artigos relacionados com a motivação para o estudo, mas não diretamente referentes à escolha da profissão de professor, como o artigo de Siveres (2015).

Siveres (2015), no seu artigo “O encanto e desencanto de professores no exercício da docência”, cujo objetivo foi compreender alguns cenários que revelam características do encanto e desencanto com a experiência do professor no exercício da docência no contexto contemporâneo. Nesse artigo, o autor se baseia em distintas propostas, dando maior relevância à proposta de Carl Gustav Jung (1875-1961), principalmente pela abordagem subjetiva de “educar para a personalidade”. Siveres (2015) enfatiza que o comportamento humano tem etapas de “encanto e desencanto”, ao passo que o professor universitário não escapa dessas manifestações de tristeza, decepção ou desilusão, comuns durante o exercício da docência na realidade contemporânea. O autor conclui que “[...] vivemos, atualmente, desencantados com a frustração dos projetos ideológicos com a fragmentação dos estados de bem-estar social e fragilização das instituições como a educação.” (SIVERES, 2015). É assim que o processo educativo, principalmente na vida e profissão do professor, está marcado pelo desencantamento, aludido pelo autor, de modo que todos esses profissionais sofrem as mesmas consequências, mas pelo fato de o docente ter que educar por meio da sua personalidade, com o empenho do seu afeto ou emoção, bem como, com o sentido que atribui à sua vida, e isso influencia o exercício da docência. Embora o artigo em apreço não trate diretamente da motivação para a escolha da profissão de professor, fala do desencantamento com esta, o que se relaciona, efetivamente com a motivação.

Na *Revista Eletrônica de Educação* (REVEDUC), encontramos vários artigos vinculados aos temas “profissão de professor”, “identidade docente”, “profissionalidade de professores iniciantes”, os quais analisaremos em seguida.

Burgarelli e Do Carmo (2017), no artigo “Formação e desejo de ser professor”, pretendem apreender a questão a respeito de como alguém se torna um professor. Para tanto, partiram de uma pesquisa bibliográfica em torno dos conceitos de “inconsciente”, “sujeito”, “desejo”, “transferência” e “ética”, a partir de leituras e de suas articulações, seja por

CAPÍTULO I: PROBLEMATIZANDO AS MOTIVAÇÕES DE ESTUDANTES PARA A ESCOLHA DA PROFISSÃO DE PROFESSOR

semelhanças ou por diferenças, usando três diversas fontes, como livros, artigos científicos, teses e dissertações a respeito da profissão docente, orientando-se pelas obras de Freud e Lacan.

Segundo os autores, o pensamento pedagógico se ajusta a um ideário universal exterior ao sujeito, portanto, o desejo de ser professor consiste em uma tomada de posição subjetiva frente ao discurso que remete ao bem, à ordem social e aos ideais sublimes. Segundo Freud e Lacan, o sujeito que se forma, ou é formado pelos investimentos de outro, encontra-se na encruzilhada de que sua formação é contingente ou depende do capítulo de sua história para o qual ele não tinha acesso, pois surgiu antes de sua própria consciência.

Iza, Benites, Sanches Neto, Cyrino, Ananias, Arnosti e Souza Neto (2014), no artigo “Identidade docente: as várias fases da constituição do ser professor”, apresentam os resultados das pesquisas de cada um dos autores em relação a identidade docente. O objetivo principal deste artigo foi explorar a identidade docente a partir de diferentes olhares, através de uma pesquisa qualitativa, do tipo exploratória que usa como fonte de dados as investigações de trabalhos de conclusão de cursos de mestrado e doutorado.

Os aspectos mais importantes debatidos nesse artigo são a perda de identidade profissional e a urgência dos educadores para se tornarem capazes de responder à crise no seu próprio trabalho. Os autores concluem afirmando que a identidade docente é constituída por meio de um processo dinâmico, em relação direta com o contexto social. Além disso, para eles, a identidade continua a se constituir ao longo do exercício da profissão.

André, Corrêa, Calil, Martins e Pereira (2017), no artigo “O papel do outro na constituição da profissionalidade de professoras iniciantes”, cujo objetivo foi identificar os principais desafios dos professores iniciantes em suas práticas cotidianas na educação infantil e nos anos iniciais de Educação Básica. A metodologia envolveu quatro grupos de discussão com egressos do curso de Pedagogia de duas universidades e de uma faculdade do interior do estado de São Paulo. A análise dos depoimentos das professoras iniciantes indica que, frente aos desafios do cotidiano da sala de aula e da escola, elas percebem que novos saberes e aprendizagem são requeridos no início da docência, além dos conhecimentos e habilidades adquiridas nos cursos de formação inicial. Outro aspecto significativo foi a importância do apoio pedagógico, afetivo e cognitivo para os professores iniciantes, seja pelos colegas mais experimentados, pelos gestores ou coordenadores da escola.

CAPÍTULO I: PROBLEMATIZANDO AS MOTIVAÇÕES DE ESTUDANTES PARA A ESCOLHA DA PROFISSÃO DE PROFESSOR

Weber e Schwertner (2017), no artigo “Ser professor: reflexões sobre a formação e a docência na Educação de Jovens e Adultos”, cujo objetivo foi conhecer uma amostra de professores que trabalham na Educação de Jovens e Adultos (EJA) quanto às suas percepções sobre a docência e a sua formação, a fim de contribuir para uma reflexão sobre o trabalho na EJA e para a formação desses professores. A pesquisa de cunho qualitativa, apresentou a construção de dados a partir de entrevistas semiestruturadas a dez professores de Ensino Fundamental de uma Coordenadoria Regional de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. A análise dos dados se fez a partir da Análise de Conteúdo (BARDIM, 2011), já os cuidados metodológicos foram segundo Duarte (2002) e Silveira (2002; 2007). Os resultados apresentam professores que não tiveram conhecimento sobre a EJA quando de sua formação inicial, mas se reconhecem como professoras dessa modalidade, apesar das dificuldades em suas práticas, como a de estarem sempre motivadas, incentivando os estudantes.

Nimitt e Pinto (2008), no artigo “Formação em Pedagogia: expectativas e motivação ligadas à prática pedagógica do professor”, no qual seu objetivo foi observar, por meio de um estudo de caso, como a motivação e as expectativas do professor, relacionadas à sua formação profissional, contribuem para a melhoria da qualidade de sua prática pedagógica e o sucesso do ensino-aprendizagem. A pesquisa, de natureza qualitativa, com dados coletados junto a professores de 12 escolas do Ensino Fundamental (séries iniciais), da Secretaria de Educação do Distrito Federal, constatou que a motivação é fundamental para a profissão docente, tanto no seu processo de formação quanto no seu desempenho pedagógico, podendo interferir na prática docente, assim como na percepção e consecução de objetivos pessoais e profissionais. Ao definirem objetivos de aprendizagem, os professores apresentaram informações sobre o conteúdo a ser estudado, as tarefas propostas para responderem à demanda dos alunos e para avaliarem a aprendizagem em sala, além dos ambientes que afetam positivamente a motivação. Assim, os autores concluem que as forças internas do indivíduo e suas necessidades, desejos, impulsos, instintos e as forças externas vinculadas ao objeto de conhecimento que atraem o estudante, colaborando para o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Os autores Silva, Ribeiro e Malta (2018), no artigo “Tipos e sentidos de motivação para a escolha do curso de licenciatura”, analisam, mediante as representações sociais de estudantes de uma universidade pública do Estado da Bahia, as formas e significados da motivação que influenciaram na escolha do curso de licenciatura. A pesquisa foi qualitativa, o

CAPÍTULO I: PROBLEMATIZANDO AS MOTIVAÇÕES DE ESTUDANTES PARA A ESCOLHA DA PROFISSÃO DE PROFESSOR

percurso metodológico consistiu em um questionário aberto, composto por cinco questões, aplicado a 233 estudantes da universidade pesquisada, nos cursos de Biologia, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia de Alimentos, Química, Letras Vernáculas/Estrangerias, Filosofia e Psicologia. O estudo fez um recorte com as respostas de 77 estudantes de licenciaturas dos cursos vinculados à escolha da profissão de professor: Química, Geografia, Música e Letras. Os resultados desse trabalho evidenciaram que as motivações para a escolha de licenciatura têm origem no reconhecimento de um processo identitário da profissão docente que emerge de contextos de subjetividade, revelando a existência de dois tipos de motivações: intrínseca, ocorre no sujeito pelo seu próprio valor, evidenciado em motivações constituídas por gosto, desafio, curiosidade, fantasia, empatia pela profissão, afinidades e aptidões; e a extrínseca, evidenciada nas características que fazem com que os indivíduos realizem uma escolha para conseguir um fim objetivo, um diploma ou emprego. O estudo conclui que a profissão docente é valorizada como muito importante, uma vez que é considerada como a base de formação de todas as outras profissões.

Ribeiro, Silva, Braga e Malta (2018), no artigo “Por quais motivações estudantes escolhem a carreira profissional?”, buscaram saber os motivos das escolhas pelos cursos universitários. Os autores realizaram uma pesquisa exploratória de natureza qualitativa, com dados obtidos a partir da aplicação de um questionário aberto, composto por cinco questões voltadas para a compreensão das motivações para as escolhas profissionais de estudantes das áreas de educação, engenharias e saúde. Os resultados apontaram a existência de uma grande variedade de motivos para a escolha da profissão, entre eles, destacam-se: a influência de terceiros, o mercado de trabalho, a escolha por ideologia de vida, o encantamento pela língua e pela literatura, a formação como base da escolha profissional, além desses motivos, chama atenção a escolha por falta de alternativas, devido à baixa concorrência, pela experiência anterior com a área ou gosto por ela e a escolha pela possibilidade de formação. Embora, as conclusões dessa pesquisa indiquem a existência de uma grande variedade de motivos para escolha da profissão, os autores apontam a escolha profissional como relação direta com o processo identitário no qual tanto as influências externas como as que se relacionam com a subjetividade são levadas em consideração para essa escolha.

Os autores Sales e Chamon (2011) publicaram o artigo “Escolha da carreira e Processo de Construção da Identidade Profissional Docente”, cujo objetivo foi analisar os fatores intervenientes na escolha dessa profissão, assim como a influência desses fatores para a

CAPÍTULO I: PROBLEMATIZANDO AS MOTIVAÇÕES DE ESTUDANTES PARA A ESCOLHA DA PROFISSÃO DE PROFESSOR

construção da identidade profissional docente. A abordagem foi quantitativa, com a utilização de um questionário fechado. A amostra foi com 964 sujeitos, já a análise de dados dos questionários foi feita com auxílio do *software Sphinx*. No referencial teórico, os autores enfatizam os termos “identidade” e “identidade profissional docente e valorização da profissão docente”. Segundo os autores, os resultados indicam elementos próprios da identidade profissional docente do grupo estudado que correspondem mais a um “Ideal Profissional” docente, construído a partir das concepções correntes na sociedade com uma forte influência das reminiscências históricas. Finalmente, os autores destacam a influência de ideários sociais nas concepções elaboradas pelos sujeitos sobre a profissão docente, assim como nos fatores declarados para a escolha profissional (concepções de educação ligadas a redenção social; visão idealizada do exercício da docência). Destacam-se, também, os conflitos e a complexidade vivenciada pelos graduandos diante da necessidade de se sentirem prontos para responder às demandas da escola, do contexto social e do mercado de trabalho.

Para Silva e Ribeiro (2018), no artigo “Motivações para escolha profissional na Licenciatura em Música”, cujo objetivo foi compreender a natureza das motivações para a escolha de uma carreira profissional e como elas estão atravessadas pela história de vida e formação dos sujeitos colaboradores. Os autores analisaram a motivação de estudantes para a escolha do curso de licenciatura em Música, de uma instituição pública de Ensino Superior do estado da Bahia. A pesquisa foi qualitativa, já o percurso metodológico consistiu na análise das histórias de vida dos sujeitos com uma abordagem (auto)biográfica, a partir das narrativas sobre as motivações dos estudantes para a escolha de Licenciatura em Música, como método de dimensões pertinentes ao permitir fluir as subjetividades pela experiência na relação com o outro e consigo mesmo. Para a análise das narrativas, utilizou-se o modelo proposto por Ricoeur (1996), que se fundamenta na hermenêutica e vê as narrativas como produto das experiências, crenças e julgamentos do sujeito. O resultado desse trabalho evidenciou dois tipos básicos de motivações: a extrínseca, com influência de elementos externos, como a família ou terceiros, as ONG e as igrejas; e a intrínseca, relacionada com a paixão, gosto, afinidade pela música.

Conceição (2018), em seu artigo “Motivação para estudar na Educação Superior”, cujo objetivo foi compreender os motivos pelos quais estudantes universitários se sentem motivados a estudar, realizou uma pesquisa empírica desenvolvida na Universidade Estadual de Feira de Santana, com a participação de 224 estudantes, utilizando como referencial teórico

CAPÍTULO I: PROBLEMATIZANDO AS MOTIVAÇÕES DE ESTUDANTES PARA A ESCOLHA DA PROFISSÃO DE PROFESSOR

a Teoria de Metas de Realização para o entendimento dos fatores motivacionais que influenciam o comportamento do estudante, diferenciando as metas a partir das suas características: a meta de aprendizagem (relacionada com esforço, persistência, envolvimento acadêmico, autoformação e a motivação intrínseca) e a meta de performance (relacionada com a sua autopercepção, sua reputação pública e a motivação extrínseca). Os resultados apresentados indicam que os estudantes orientados pela “meta de aprendizagem” assumem as demandas acadêmicas como compromissos pessoais, estão dispostos a investir tempo e esforço na sua execução, enquanto os estudantes motivados pela “meta de performance” minimizam os fatores da aprendizagem e se concentram na avaliação do outro e no sentimento advindo dessa avaliação. Para Conceição (2018), esse resultado estabelece uma relação com a didática do professor que ajude a estudante a desenvolver competências e habilidades requeridas com foco na aprendizagem e no exercício profissional.

Os autores Sampaio e Baez (2014), no artigo “Motivação inicial na formação docente”, cujo objetivo foi levantar dados sobre a motivação inicial de licenciados para exercício da docência, essa pesquisa foi realizada em uma instituição privada do estado do Paraná, em 2012. O percurso metodológico foi o Instrumento de Avaliação da Motivação Inicial, proposto por Jesus (1996), utilizou para a análise o Programa SSPS (versão 18), com estatística descritiva e inferencial, com uma amostra de 68 estudantes do último período dos cursos de licenciatura em Letras, Educação Física e Pedagogia. Para Sampaio e Baez (2014), os resultados apontam níveis motivacionais estatisticamente significativos em resposta sobre apoio do estágio, motivação inicial, resultados profissionais e seu modelo de formação educacional. Os autores indicam que na fase de formação na licenciatura, no contexto atual, os estudantes vivenciam aspectos da futura profissão já a partir dos primeiros semestres, por meio do estágio, o que contribui para a sua motivação.

A seguir, apresentaremos, no Quadro 2, um resumo dos artigos consultados sobre a importância dada à motivação na escolha da Profissão de Professor por outros pesquisadores.

Quadro 2 - A motivação na escolha da Profissão de Professor por outros pesquisadores.

AUTORES	TÍTULO DO ARTIGO	OBJETIVOS
Cericato, Itale Luciane (2016)	A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica	Analisar algumas das questões que envolvem a profissão docente na atualidade, como a dificuldade de estabelecer um <i>status</i> profissional para os professores e os atuais desafios enfrentados por eles no cenário educacional

**CAPÍTULO I: PROBLEMATIZANDO AS MOTIVAÇÕES DE ESTUDANTES PARA A
ESCOLHA DA PROFISSÃO DE PROFESSOR**

		brasileiro.
Pryjma, Marielda e Oliveira, Oséias Santos de (2016)	O desenvolvimento profissional dos professores de Educação Superior: reflexões sobre a aprendizagem para a docência	Entender como se deu a aprendizagem para a docência de professores que atuam em uma instituição pública brasileira de educação superior.
Siveres, Luis (2015)	O encanto e desencanto de professores no exercício da docência	Compreender alguns cenários que revelam características do encanto e desencanto com a experiência do professor no exercício da docência no contexto contemporâneo.
Burgarelli e Do Carmo (2017)	Formação e desejo de ser professor	Aprender a questão a respeito de como alguém se torna um professor.
Iza, Benites, Sanches Neto, Cyrino, Ananias, Arnosti e Souza Neto (2014)	Identidade docente: as várias fases da constituição do ser professor	Explorar a identidade docente a partir de diferentes olhares.
André, Corrêa, Calil, Martins e Pereira (2017)	O papel do outro na constituição da profissionalidade de professoras iniciantes	Identificar os principais desafios dos professores iniciantes em suas práticas cotidianas na educação infantil e nos anos iniciais de Educação Básica.
Weber e Schwertner (2017)	Ser professor: reflexões sobre a formação e a docência na Educação de Jovens e Adultos	Conhecer uma amostra de professores que trabalham na Educação de Jovens e Adultos (EJA) quanto às suas percepções sobre a docência e a sua formação, a fim de contribuir para uma reflexão sobre o trabalho na EJA e para a formação desses professores.
Nimitt e Pinto (2008)	Formação em Pedagogia: expectativas e motivação ligadas à prática pedagógica do professor	Observar, por meio de um estudo de caso, como a motivação e as expectativas do professor, relacionadas à sua formação profissional, contribuem para a melhoria da qualidade de sua prática pedagógica e o sucesso do ensino-aprendizagem.
Silva, Ribeiro e Malta (2018)	Tipos e sentidos de motivação para a escolha do curso de licenciatura	Compreender, a partir das representações de estudantes de licenciatura, suas motivações para a escolha dos cursos de Geografia, Letras, Música e Química em uma das duas universidades públicas do Estado da Bahia envolvidas na pesquisa.
Ribeiro, Silva, Braga e Malta (2018)	Por quais motivações estudantes escolhem a carreira profissional?	Buscar saber os motivos de suas escolhas pelos cursos universitários, mediante um questionário aberto composto por cinco questões voltadas para a compreensão das motivações para as escolhas profissionais.
Sales e Chamon (2011)	Escolha da carreira e processo de construção da identidade profissional docente	Analisar os fatores intervenientes na escolha dessa profissão, assim como a influência desses fatores para a construção da identidade profissional docente.
Silva e Ribeiro (2018)	Motivações para escolha profissional na Licenciatura em Música	Compreender a natureza das motivações para a escolha de uma carreira profissional e como elas estão atravessadas pela história de vida e formação dos sujeitos colaboradores
Conceição (2018)	Motivação para estudar na Educação Superior	Compreender os motivos pelos quais estudantes universitários se sentem motivados a estudar
Sampaio e Baez (2014)	Motivação inicial na formação docente	Levantar dados sobre a motivação inicial de licenciados para exercício da docência.

Fonte: elaboração própria

CAPÍTULO I: PROBLEMATIZANDO AS MOTIVAÇÕES DE ESTUDANTES PARA A ESCOLHA DA PROFISSÃO DE PROFESSOR

Diante dessa revisão de literatura sobre o tema “motivação para a escolha da profissão de professor”, podemos observar que, apesar de existirem estudos que tratam sobre esse tema, nenhuma pesquisa encontrada trata, especificamente, da motivação para a escolha da profissão de professor no curso de Licenciatura em Pedagogia da UEFS. Esse seria o vazio encontrado na revisão de literatura realizada primeiramente.

Vimos, também, que a legislação analisada, no que se refere à profissão de professor, destaca muitos aspectos relevantes sobre essa profissão, todavia não temos certeza de que ela, na prática, seja relevante, como aparece nos textos legais apreciados, tendo em vista, por exemplo, que ainda não temos um piso salarial condizente com as inúmeras funções exercidas pelo profissional da educação, nem as condições de trabalho adequadas ao bom desempenho da docência, especialmente nos anos iniciais da educação básica, formação inicial de qualidade e continuada, reconhecimento social, aspectos imprescindíveis para a superação dos desafios atuais da educação pública brasileira atualmente, a fim de garantir a aprendizagem das crianças, considerando suas dificuldades e culturas diferenciadas.

1.4 Questões e objetivos da pesquisa

Isto posto, anunciamos o seguinte problema da pesquisa: quais as motivações de estudantes de Pedagogia da UEFS para a escolha da profissão de professor? A partir desse problema, elaboramos as seguintes questões de pesquisa:

a) Quais são as características socioeconômicas e culturais dos estudantes de Pedagogia que participaram desta pesquisa?

b) Quais são as motivações dos estudantes de Pedagogia pesquisados para a escolha da profissão de professor?

Para responder tais questões, construímos os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

Compreender as motivações dos estudantes ingressantes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana para a escolha da profissão de professor.

Objetivos específicos:

a) Identificar as características socioeconômicas e culturais dos estudantes ingressantes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana;

CAPÍTULO I: PROBLEMATIZANDO AS MOTIVAÇÕES DE ESTUDANTES PARA A ESCOLHA DA PROFISSÃO DE PROFESSOR

b) Analisar as motivações dos estudantes ingressantes de Pedagogia para a escolha da profissão de professor.

Esta pesquisa se mostra pertinente do ponto de vista epistemológico devido à possibilidade de aprofundar os conhecimentos sobre a área de formação de professores, especificamente na fase inicial, que seria a escolha da profissão de professor, contribuindo, assim, para o aumento de conhecimento no campo da Pedagogia Universitária e com a possibilidade de gerar novas pesquisas.

Do ponto de vista social, a educação é a base para o desenvolvimento de uma nação e a possibilidade de melhoria pessoal do ser humano como o principal componente da sociedade, assim, esta pesquisa pode ser útil para possibilitar uma reflexão sobre o processo educacional, a partir da escolha da profissão de professor na sociedade brasileira.

Em nível pessoal, a pesquisa contribuirá com nossa reflexão e ampliação de conhecimentos em relação à temática, ao mesmo tempo concluir, com sucesso, os estudos de mestrado, e seguir a tarefa interminável de continuar na busca de nos tornarmos cada dia melhores profissionais da docência.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A MOTIVAÇÃO: DEFINIÇÕES E CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento humano e mesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. (PAULO FREIRE)

Este capítulo contém o Referencial Teórico formado pelos conceitos e abordagens teóricas relacionados à pesquisa. Na primeira parte, é feita uma referência à profissão de professor: diferentes abordagens, identidade docente, o currículo da formação docente e condições do trabalho do professor na atualidade. A segunda parte trata da motivação, sua definição, diferentes perspectivas, teorias principais e como a motivação se relaciona com o processo de ensino-aprendizagem. Finalmente, consideramos importante refletir sobre a escolha pela profissão e os fatores que intervêm nesse ato.

2.1 A profissão de professor

A profissão do professor é uma construção social, sujeita a mudanças. Ela não é constituída apenas pelo que está explícito no currículo, mas é, em grande parte, por aquilo que não verbaliza, o que significa e que se constitui elemento formador.

O professor é um profissional com saberes diversos. Por esse motivo, esses saberes inserem-se na multiplicidade própria do trabalho docente, em meio às diferentes situações e que esse profissional, portanto, precisa agir de forma diferenciada, mobilizando diferentes teorias, metodologias e habilidades. Segundo Tardif (2011, p. 18): “O saber dos professores é plural, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diverso, proveniente de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”.

O papel do educador na sociedade é muito importante, porque é o encarregado de formar as novas gerações que terão a responsabilidade pelo desenvolvimento econômico, social e cultural do país. A esse respeito, Gatti e Barreto (2009, p. 15) afirmam que:

Além da importância econômica, o trabalho dos professores também tem papel central do ponto de vista político e cultural. O ensino escolar há mais de dois séculos constitui a forma dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas e continua se expandindo.

CAPÍTULO II: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A MOTIVAÇÃO: DEFINIÇÕES E CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

A importância do professor para a melhoria do sistema educacional, em todos os seus níveis e modalidades, é um fato geralmente reconhecido por todos os líderes e setores da sociedade, embora não existam políticas efetivas que estimulem o fortalecimento da formação docente, nem que incentivem os jovens para a escolha da carreira docente. A formação de professores no curso de Pedagogia requer um tratamento especial, uma vez que os profissionais egressos serão responsáveis pela educação inicial das novas gerações (SANZ; SANCHEZ, 2010; ABRUCIO, 2016). No entanto, podemos observar que a formação de professores tem sido tratada como qualquer outro curso de nível superior, sem considerar a importância estratégica para todo o sistema educacional do país e sua consequência para os aspectos socioeconômicos.

No Brasil, as políticas educacionais indicam que o professor de Educação Básica contribui para a construção, em seus alunos, da capacidade de aprender e relacionar teoria e prática em cada disciplina do currículo. No entanto – nos questionamos –, como os professores podem desenvolver essa ação sem a preparação adequada, sem conhecer em profundidade o conteúdo que corresponde à ligação da teoria com a prática, sem dominar a transposição didática do objeto de estudo? Além disso, como os docentes podem conseguir a motivação de seus alunos, se eles próprios não estão devidamente motivados para exercer a profissão?

Segundo Abrucio (2016), o aumento da qualidade e da equidade no campo educacional depende de várias ações. Um dos pontos nevrálgicos tem a ver com o capital humano, traduzido na criação de uma sólida carreira de magistério, com professores bem formados e profissionalizados.

Para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1966, mencionado por Zabalza e Cerdeiriña (2012, p. 65): “Deve reconhecer que o progresso da Educação depende, em grande parte da formação e da concorrência de professores, e das qualidades humanas, pedagógicas e profissionais de cada educador.”.

Segundo Novoa (1995), a formação dos professores perfaz o exercício da profissão docente. Ultrapassando, portanto, a concepção de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação do professor deve ser vista como um processo permanente, integrado na prática cotidiana dos professores, voltando-se para o seu desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

CAPÍTULO II: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A MOTIVAÇÃO: DEFINIÇÕES E CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Para os professores o desafio é enorme. Eles constituem não só um dos mais numerosos grupos profissionais, mas também um dos mais qualificados do ponto de vista acadêmico. Grande parte do potencial cultural (e mesmo técnico e científico) das sociedades contemporâneas está concentrado nas escolas. Não podemos continuar a desprezá-lo e a memorizar as capacidades de desenvolvimento dos professores. O projeto de uma autonomia profissional, exigente e responsável, pode recriar a profissão *professor* e preparar um novo ciclo na história das escolas e dos seus atores. (NOVOA, (1995, p. 31, grifo do autor)).

Reconhecendo o ensino como uma profissão, o professor precisa ter o domínio de um corpo de conhecimentos e ferramentas para a prática especializada. Nesse sentido, muitos autores (SHULMAN, 2005; GARCÍA, 2010; FREIRE, 2011; PIMENTA, 2008) apontam uma gama de saberes profissionais e competências que os professores devem dominar no exercício da docência, exigindo dos cursos de formação um currículo que possa propiciar aos formandos uma condição profissional completa.

No que diz respeito ao reconhecimento do professor na sociedade, podemos dizer que, apesar da importância dele para a formação das novas gerações e do capital humano, seu reconhecimento social não está de acordo com o nível da demanda que a profissão docente implica. A respeito disso, Pimenta e Almeida (2011, p. 23) explicam que:

Como todos os papéis, o papel profissional é marcado pelos valores da sociedade na qual se encontra o indivíduo, há uma hierarquia na valorização das profissões. Com relação ao papel de professor, verifica-se que, ao lado do discurso que chama atenção para o valor da profissão docente, há uma atitude de desconsideração, que se revela nas condições de trabalho, nos baixos salários e no pequeno investimento em sua formação inicial e continuada. Todos esses elementos se entrecruzam, na verdade, na constituição da identidade do professor.

Por essa razão, as diretrizes devem avançar em direção à revalorização da profissão docente e de sua prática profissional, atribuindo a importância justa e o papel relevante na sociedade que o docente merece, bem como gerar políticas para melhorar a qualidade de vida dos professores e motivar os jovens para o curso de Pedagogia. Além disso, o professor como parte fundamental de uma sociedade ativa e em mudança, deve ser um pensador crítico e também um pesquisador que procura atualizar-se e adaptar o conhecimento relacionado com a sua prática profissional.

Atualmente, vemos como o papel do professor deixou de ser considerado como o de transmissor de conhecimentos para um aluno receptor, agora, esse profissional é conclamado a descobrir o conhecimento prévio dos alunos e ser capaz de provocar a construção de conhecimentos e a interpretação da realidade circundante, de modo que os discentes se tornem sujeitos ativos que atuem com base na informação, em seu contexto. Por essa razão, a formação de professores deve visar o desenvolvimento de um profissional que conheça os

processos motivacionais para produzir e aplicar as estratégias apropriadas ao processo educacional, além de sujeitos reflexivos e conscientes de sua função educativa e social.

2.1.1 Diferentes abordagens: Profissionalidade, Profissionalização e Profissionalismo

Nessa contextualização da importância da profissão de professor, consideramos importante explicar algumas concepções, como “profissionalidade”, “profissionalização” e “profissionalismo”.

A profissionalidade é a construção do sujeito-professor que acontece ao longo de sua vida, na qual descreve-se o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressa valores e pretensões do que se deseja alcançar no exercício da profissão. Para Fernandes e Tiradentes (2011, p. 4):

O termo profissionalidade engloba capacidades, saberes, cultura, identidade e refere-se às noções de profissão e de profissionalização, isto é, diz respeito mais à pessoa, às suas aquisições, à sua capacidade de utilizá-las em uma dada situação, ao modo de cumprir as tarefas. Ela é instável, sempre em construção, surgindo mesmo do ato de trabalho; facilita a adaptação a um contexto de crise.

Para alguns autores, o termo profissionalidade é o aperfeiçoamento docente na busca de um desenvolvimento profissional e pessoal, ele expressa a dimensão relativa ao conhecimento, aos saberes, técnicas e competências necessárias à atividade profissional. Através da profissionalidade, o professor adquire as competências necessárias para o desempenho de suas atividades docentes e os saberes próprios de sua profissão, trata-se de um movimento “de dentro para fora”, uma procura porque depende do movimento do professor em busca de algo. A profissionalidade está ligada às seguintes categorias: saberes, competências, pesquisa, reflexão, crítica epistemológica, aperfeiçoamento, capacitação, inovação, criatividade, dentre outras, componentes dos processos de assimilação da base de conhecimento da docência como profissão. A profissionalidade seria, assim, profissão em estado de ação. (NUÑEZ; RAMALHO, 2008; DE PAULA, 2011; FERNANDES; TIRADENTES, 2011)

A profissionalização está relacionada com a atuação dos professores, o que envolve vários fatores que delimitam a identidade de cada professor. Segundo Nuñez e Ramalho (2008, p. 3-4):

O termo “profissionalização” apresenta diversos sentidos, segundo os contextos específicos de seu uso, definindo-se pelas relações dialéticas das características objetivas e subjetivas que pautam os processos de construção de identidades

CAPÍTULO II: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A MOTIVAÇÃO: DEFINIÇÕES E CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

profissionais. A profissionalização é uma forma de representar a profissão como processo contínuo/descontínuo ao longo da história da docência. A profissionalização é um movimento ideológico, na medida em que repousa em novas representações da educação e do ser do professor no interior do sistema educativo. É um processo de socialização, de comunicação, de reconhecimento, de decisão, de negociação entre os projetos individuais e os dos grupos profissionais. Mas é também um processo político e econômico, porque no plano das práticas e das organizações induz novos modos de gestão do trabalho docente e de relações de poder entre os grupos, no seio da instituição escolar e fora dela.

A profissão docente é um produto da “profissionalização” e depende, entre muitos fatores, de como o professor compreende e analisa as suas práticas educativas, como articula os saberes da docência no seu ato de ensinar, como reflete sua ação diante do inesperado e do desconhecido, como interage com a realidade e, enfim, como aprende através da experiência de sua própria socialização. Para Tardif (2011, p. 80):

A institucionalização da carreira denota o fato de que se trata de uma realidade social coletiva, e que os indivíduos que a exercem são membros de categorias de autores que os precederam e que seguiram a mesma trajetória, ou uma trajetória sensivelmente idêntica. Pertencer a uma ocupação significa, portanto, para os indivíduos, que os papéis profissionais que são chamados a desempenhar remetem a normas que devem adotar no tocante a essa ocupação. Essas normas não se limitam a exigências formais relativas às qualificações dos membros de uma ocupação, mas abrangem, também atitudes e comportamentos estabelecidos pela tradição ocupacional e por sua cultura. Além disso, são normas não necessariamente formalizadas, muitas delas são informais e devem ser aprendidas no âmbito da socialização profissional no contato direto com os membros que atuam na escola e com a experiência de trabalho.

A profissionalização como processo está relacionada com a construção social de identidade na qual o reconhecimento social ou *status* está ligado ao contexto histórico e à ideologia dominante. Neste processo, as políticas educacionais influem na profissionalização e valorização do professor, ligadas a categorias como: remuneração, *status* social, autonomia intelectual, vocação, ética etc.

No Brasil, a profissionalização tem se constituído um dos eixos para as reformas nas leis relacionadas com a formação do professor, segundo expressam Nuñez e Ramalho (2008, p. 1):

A discussão sobre a profissionalização da docência tem-se constituído numa das problemáticas-chave das reformas educacionais. No Brasil, essa preocupação tem sido objeto de reflexões críticas por parte de diferentes grupos de pesquisadores e associações, além de estar presente nos documentos da política educacional.

Assim, observamos que em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com propostas de profissionalização para contribuir no desenvolvimento pedagógico, o que atribui aos professores consideráveis responsabilidades. Embora na nova

CAPÍTULO II: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A MOTIVAÇÃO: DEFINIÇÕES E CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

LDBEN foco principal é a aprendizagem do aluno, também se percebe a preocupação com a formação do professor responsável por esse aluno.

Na LDBEN de 1996, vemos como em seu Título VI, do tópico “Dos profissionais da Educação”, exatamente no Artigo 62, há uma regulamentação para a formação do profissional de educação e a necessidade para que as escolas normais continuem existindo. Depois, no artigo 67, estabelece como os sistemas de ensino proverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes estatutos e planos de carreira do magistério público. Embora, essa Lei, em seu texto, proponha uma melhoria da profissionalização e valorização docente, vemos que na prática o professor continua desvalorizado socialmente e profissionalmente, suas condições de trabalho são desfavoráveis, o salário que recebe não condiz com a dedicação ao planejamento, desenvolvimento das atividades e ao acompanhamento da aprendizagem dos alunos. Enfim, o professor continua sem receber uma formação condizente com as necessidades da prática, o que contribui para insatisfação com os resultados do seu trabalho.

No entanto, consideramos que a profissionalização da docência, como processo de construção de identidades, é muito complexa, ela não pode acontecer por decreto pelo qual é necessário incorporar os docentes. Essa construção deve acontecer desde o início da sua formação como parte dos projetos de vida pessoais e grupais.

Por fim, o profissionalismo, entendido como o conjunto de características que compõem um profissional, formado por suas competências, responsabilidades e ética, no que rege o seu campo de trabalho. Segundo De Paula, (2012, p. 4)

Profissionalismo é este “compromisso do professor” com o projeto pedagógico da escola e com o ato de ensinar que ultrapassa os limites da sala de aula. Independe da profissionalidade e da profissionalização, pois o professor, bem preparado ou não, desenvolve com extrema dedicação e afeto o seu trabalho docente sem acesso à profissionalização e, muitas vezes querendo-a, embora não possa desenvolvê-la pelo excesso de zelo com o que faz e pelo acúmulo de trabalho.

O trabalho na educação caracteriza-se por ter poucos incentivos para o professorado que necessita de evolução e de motivação para agir. A concepção da carreira profissional docente centra-se na sua estrutura institucional, com ênfase nas estruturas organizacionais e na recompensa, evitando a dimensão subjetiva de qualquer processo de carreira em que prevalecem as motivações e objetivos pessoais que os professores levantam a cada momento (MOYA, 2006, p. 78).

Para Moya (2006), essa carência pode ser resolvida se as carreiras docentes incluírem os seguintes incentivos: extrínsecos (dinheiro, *status*, prestígio), próprios (segurança no

CAPÍTULO II: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A MOTIVAÇÃO: DEFINIÇÕES E CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

emprego e férias) e intrínsecos (satisfação pessoal pelo trabalho e seus resultados). Segundo o autor, os incentivos intrínsecos motivam e satisfazem o professor mais do que os incentivos extrínsecos, porém é mais simples para os sistemas educativos organizar um sistema de recompensas externas, através de compensações como promoções e compensações econômicas do que influir nos incentivos intrínsecos.

2.1.2 Identidade docente

A identidade é entendida como um processo de construção social de um sujeito historicamente situado. Assim, a identidade profissional do professor se constrói com base na significação social dessa profissão, de suas tradições e também no fluxo histórico de suas contradições.

A presença de uma identidade própria para a docência aponta a responsabilidade do professor para a sua função social, emergindo daí a autonomia e o comprometimento com aquilo que faz. Porém, é importante salientar que o professor adquire estes quesitos por meio da formação escolar, formação inicial, experiências diversas, processos de formação continuada, influências sociais, entre outros. De fato, este processo é permanente e está fortemente atrelado à cultura e às demandas que se apresentam em qualquer sociedade. (IZA et al., 2014, p. 276).

Podemos dizer que a identidade do professor é uma construção alcançada no decorrer de um longo processo, pois é preciso tempo para assimilar a formação, aprender como agir, tomar decisões e, principalmente, para se reconhecer como um formador das futuras gerações.

A identidade do professor é construída no âmbito sociocultural da profissão, podendo apresentar modificações com o passar do tempo, incluindo informações, crenças, valores, habilidades e aptidões relacionadas à profissão. Assim, a identidade que cada professor constrói baseia-se em um equilíbrio dinâmico entre as características pessoais e os percursos profissionais construídos ao longo da história de vida. Segundo Pimenta (1997, p. 7)

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação sociais da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque estão pudes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

CAPÍTULO II: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A MOTIVAÇÃO: DEFINIÇÕES E CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Já para Nuñez e Ramalho (2008, p. 2): “A construção da identidade profissional e do desenvolvimento profissional é um processo dialético com duas dimensões: uma dimensão interna relacionada à profissionalidade e uma externa vinculada ao profissionalismo.”. Nessa construção identitária, há de se considerar as influências e os afetos que nos motivam, sentimentos que podem nos ajudar ou não nessa identificação com o ensino. A exemplo da aproximação com a disciplina que ministra pelo encantamento da profissão, o desejo de ser como aquele que lhe ensinou, querer exercer a docência pela admiração de um profissional que nos permitiu compreender a importância dessa função. Mas, para além dos afetos e desejos, temos a necessidade de profissionalizar, não só ter a motivação – que é importante –, mas também a formação acadêmica.

A identidade do professor é uma construção social na qual o perfil profissional é parte dessa construção social em determinados contextos históricos, sócio-políticos e culturais. Portanto, essa identidade profissional é produto de uma dinâmica entre os processos formativos e as experiências pessoais.

2.1.3 O currículo da formação docente

A palavra “currículo” é originária etimologicamente do latim *curriculum* e do grego *kurikulu*, significando “o que gira ou está ao redor”, mas também significava “o ato de correr, curva, atalho, pequena corrida e continuidade” (BRZEZINSKI, 1998, p. 164)

Entendemos que o currículo educativo é uma construção social inerente ao contexto histórico pelo qual está permeado de ideologias, valores e concepções. É assim que o currículo necessita ser percebido como um território a ser contestado diariamente, pois é através dele que podemos pensar e legitimar o conhecimento que pretendemos em concordância com as necessidades reais da sociedade. Para Veiga (1995, p. 26-17),

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito.

No currículo da formação docente, devemos considerar seu caráter social, no qual o formador não desenvolve apenas um “objeto”, mas sujeitos, pois se trata de um processo em que se manifestam relações complexas entre professor formador e professor em formação. Nesse sentido, o valor cultural, social e epistemológico dos saberes está na capacidade de

CAPÍTULO II: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A MOTIVAÇÃO: DEFINIÇÕES E CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

renovação e transformação dos formadores e dos professores. Sobre isso, Pimenta (1997, p. 7) assinala:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes-fazer docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática, necessários à compreensão do ensino como realidade social e, que desenvolva neles, a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

O desenvolvimento da profissão de professor pressupõe uma melhoria das competências profissionais dos docentes, além de um empoderamento da autonomia, controle sobre suas próprias condições de trabalho e uma elevação do *status* profissional. Por outro lado, é necessário considerar o papel do Estado como entidade reguladora dos conteúdos curriculares e das condições de trabalho dos centros educativos.

A Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015, estabelece as diretrizes curriculares para a formação inicial em nível superior, elas determinam as características e princípios que devem ter os currículos de formação profissional para a docência. O agrupamento das disciplinas que compõem os currículos para as licenciaturas em Pedagogia foi norteado pelas orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), que englobam três grandes núcleos de estudos: Estudos Básicos, Aprofundamento e diversificação de estudos e Estudos integradores (GATTI, 2009, p. 116).

O curso de Pedagogia da UEFS foi aprovado pela Resolução CONSU/01/84 e instalado em 1987. Nesses termos, e em consonância com a Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia e o Documento Norteador para Comissões de Verificação com vistas à Autorização e Reconhecimento de Curso de Pedagogia, publicado pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia em 2 de fevereiro de 2001, as áreas de atuação profissional do egresso do curso de Pedagogia são: docência na educação infantil e no ensino básico, com ênfase nos anos iniciais do Ensino Fundamental; organização e gestão de sistemas e projetos educativos em experiências educacionais escolares e não escolares; outras áreas do campo educacional (educação indígena, educação especial, educação no meio rural e movimentos sociais).

Segundo a informação do *site* da UEFS, o Perfil do formado em Pedagogia pela UEFS, define que ele deverá estar apto para exercer suas atividades profissionais na docência

CAPÍTULO II: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A MOTIVAÇÃO: DEFINIÇÕES E CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

(na educação infantil e no ensino básico com ênfase nos anos iniciais do Ensino Fundamental), na gestão educacional (organização do trabalho pedagógico no campo do planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação do processo educativo em sistemas de ensino ou em processos educativos não escolares), bem como na produção e difusão do conhecimento em educação. O egresso desse curso deverá ser um profissional que concebe o fenômeno educativo em um processo histórico, dinâmico e diversificado, respondendo criticamente aos desafios que a sociedade lhe coloca.

Espera-se do profissional de Pedagogia uma capacidade de construção de conhecimentos, habilidades e competências que lhe permitam uma inserção no mundo contemporâneo, como docente/pesquisador/gestor de processos pedagógicos que envolvem crianças, jovens e/ou adultos, em instituições escolares ou não. É assim que os componentes curriculares necessários para alcançar o perfil do egresso de Pedagogia estão discriminados em componentes de formação básica ou complementar, organizados em 8 semestres. Os componentes Curriculares do Curso de Pedagogia da UEFS estão no Apêndice E.

O currículo do curso de Pedagogia da UEFS almeja um profissional capaz de entender a cultura como atividade humana, como prática de criação e de produção da vida e do trabalho, com uma gama de saberes profissionais que propiciem um formado com condições para o exercício da docência como profissão.

Com efeito, em dezembro de 2018, o MEC divulgou a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular da Formação de Professores da Educação Básica, estabelecendo dez competências que o futuro professor deverá dominar, incluindo o domínio relacional, a habilidade de conviver com a diversidade, compreender os conhecimentos históricos, “pesquisar, investigar, refletir, realizar análise crítica, usar a criatividade e soluções tecnológicas para selecionar, organizar com clareza e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas”. Para isso, o documento prevê que os estudantes, desde o primeiro semestre, desenvolvam atividades práticas em escolas da Educação Básica, envolvendo observação, análise e intervenção, pelo menos uma vez por semana.

2.1.4 Condições de trabalho do professor na atualidade

A profissão de professor é um trabalho socialmente reconhecido, realizado por profissionais específicos que, geralmente, possuem uma formação universitária ou

CAPÍTULO II: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A MOTIVAÇÃO: DEFINIÇÕES E CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

equivalente, atuando em um espaço profissional relativamente bem protegido pela exigência de um credenciamento ou atestado. Esse trabalho é realizado na escola, que é um quadro organizacional relativamente organizado, estável e uniforme (TARDIF; LESSARD, 2005).

Mesmo diante disso, os professores passam por um processo de intensificação e precarização do trabalho, o que tem relação direta com o pouco investimento em educação, incluindo a manutenção de prédios e equipamentos, sobretudo diante do acréscimo significativo de matrículas no ensino público. É nesse contexto que aumenta, também, a carga horária (sobrecarga de trabalho), os contratos temporários – inclusive com estudantes dos semestres iniciais –, o rebaixamento de salários, o crescimento das responsabilidades e das tarefas/atividades a eles atribuídas. Segundo Gentil e Valim (2014, p. 6):

No Brasil, o profissional docente, sobretudo da educação básica, dispõe de pouca autonomia, pois, ao exercer uma atividade que é mal remunerada pela sociedade, certamente está sujeito a limites que comprometem o seu bom desempenho e a sua própria vida. O estado de mal-estar docente é oriundo da intensificação, complexificação e diversificação das tarefas atribuídas ao professor.

Hoje, o professor convive com um baixo salário, falta de reconhecimento, o aumento da violência no interior das escolas – além da precária infraestrutura delas –, a falta de material, as múltiplas funções que lhe são atribuídas, dentre outros fatores, tudo isso tende a contribuir para que o professor seja um profissional insatisfeito com a sua profissão.

A remuneração representa um aspecto fundamental do perfil profissional do professor e demonstra, em alguma medida, a valorização profissional proporcional, ou seja, revela o reconhecimento econômico pelo trabalho desenvolvido pelo professor. Com efeito, Marques e Abud (2008, apud CARISSIMI; TROJAN, 2011, p. 61) afirmam que “[...] entende-se por remuneração o conjunto de prestações recebidas pelo empregado em razão da prestação de serviços, em dinheiro ou utilidades, proveniente dos empregadores ou de terceiros”. O valor da remuneração revela o nível de reconhecimento do serviço prestado, nesse sentido, a profissão docente sofre certo desprestígio, em relação às demais profissões. Corroborando esses aspectos, Tavares de Sá e Alves (2015, p. 5) afirmam que:

Demanda-se do professor atual que este solucione em sua sala de aula diversos problemas da contemporaneidade e, no entanto, não lhes são oferecidas as ferramentas, os recursos e nem a formação mínima necessários para tal exercício. A verdade é que condições de trabalho pelo Brasil afora são insalubres e a profissão docente está cada vez mais desvalorizada em nosso país, desencorajando, inclusive, qualquer estudante universitário de desejar para si.

Ser professor, diante de muitas exigências políticas, sociais e profissionais, impostas no exercício da profissão, requer uma diversidade de saberes que vão muito além de uma

CAPÍTULO II: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A MOTIVAÇÃO: DEFINIÇÕES E CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

formação acadêmica. O exercício da docência, na atualidade, requer uma gama de qualidades pessoais e interpessoais que possam contribuir para uma prática profissional motivadora e exitosa.

Sendo assim, torna-se fundamental uma sólida formação, inicial no local de trabalho, em que os professores possam aprender com os pares e em redes de auto formação, posto que a profissão exige um processo constante de formação reflexiva³ e transformação como defende Pimenta (2008, p. 31):

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de auto formação, e em parceria com outras instituições de formação. Isso porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles em constante processo de transformação, entendida como ressignificação identitária dos professores.

Além das condições necessárias para o desenvolvimento do trabalho docente, ele envolve, também, algum investimento afetivo por parte do educador, ou seja, uma relação estabelecida com outros sujeitos e com o produto do seu trabalho, essa relação afetiva é indispensável. Desse modo, Ribeiro (2005; 2010), baseada em pesquisa realizada com professores da Educação Básica, bem como exame de documentos que destacam a “[...] necessidade de analisar situações e relações interpessoais, identificando características cognitivas, afetivas e físicas, constatou a inexistência de projetos de curso que incluam a dimensão afetiva na aprendizagem e na motivação dos formandos, verificando que esses enfatizam apenas a dimensão cognitiva”. Assim, a autora constrói o modelo “competência afetiva na relação educativa”, cujos elementos são intrinsecamente relacionados aos sentimentos e às emoções: vínculo, expressão dos sentimentos, escuta ativa, comunicação não-verbal, comunicação verbal, contato visual, contato físico, proximidade física, abertura ao diálogo, respeito, apoio, capacidade de inclusão e de participação, capacidade de gerenciar conflitos. Sobre a importância da dimensão afetiva na relação educativa, é importante considerar que:

³ O paradigma da formação reflexiva é um emblema da profissionalização, entendida como um poder dos professores sobre seu trabalho e sua organização, um poder não usurpado pela fragilidade das práticas, mas abertamente assumido, com as correspondentes responsabilidades. Essa forma de profissionalização, naturalmente, não pode se desenvolver contra as instituições. Mas elas só se manifestarão se um crescente número de professores assumir-se como profissional reflexivo. (PERRENOUD, 2002).

CAPÍTULO II: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A MOTIVAÇÃO: DEFINIÇÕES E CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

O objetivo do trabalho do professor é a aprendizagem dos alunos. Para que a aprendizagem ocorra, muitos fatores são necessários. Capacidade intelectual e vontade de aprender por parte dos alunos, conhecimento e capacidade de transição de conteúdos por parte do professor, apoio extraclasse por parte dos pais e tantos outros. Entretanto, existe um que funciona como o grande catalisador: “a afetividade” (CODÓ; GAZZOTTI, 1999, p. 50)

Como expressa o autor, na relação professor e aluno se estabelece uma corrente de afetividade na qual ocorre o processo ensino-aprendizagem. Embora as tarefas atribuídas aos professores sejam objetivas e ligadas a um currículo, elas exigem um investimento afetivo.

O enfrentamento de novas funções e inúmeras responsabilidades, além do investimento afetivo, representa uma sobrecarga de trabalho que provoca o esgotamento e, conseqüentemente, a desmotivação. Por isso, torna-se compreensível que muitos professores se sintam desmotivados e pouco comprometidos com o seu fazer pedagógico.

2.2 Motivação: conceitos e abordagens

A motivação é amplamente definida por vários autores e teorias, pois é de grande importância em várias áreas da vida, a exemplo da área educativa, com um elemento primordial que direciona a ação do indivíduo. De acordo com Santrock (2002 apud PEREIRA, 2009, p. 432), “[...] motivação é o conjunto de razões pelas quais as pessoas se comportam da maneira que fazem. O comportamento motivado é vigoroso, dirigido e sustentado.”.

Para Pintrick e Shunk (2006), a motivação inclui “[...] um conjunto de forças internas ou traços pessoais de respostas comportamentais a certos estímulos ou diferentes cenários de crenças e afeições”. Isso nos deixa claro que se trata de um processo no qual intervêm forças internas e externas ao indivíduo, a motivação não é observável diretamente, mas através de certos indicadores ou comportamentos, como a escolha entre diferentes tarefas ou ações, a persistência, o esforço, entre outros (PINTRICK; SHUNK, 2006, p. 5). Com efeito, para a satisfação de uma necessidade, as pessoas devem concentrar seus esforços na direção certa para atingir o objetivo proposto. Esse esforço se traduz na adoção de um comportamento.

A motivação é um conjunto de padrões de ação que ativam o indivíduo a executar determinadas tarefas, com um componente emocional individual que se instaura a partir da própria cultura do sujeito. (SANTOS; RODENBUSH; ANTUNES, 2008).

Schwartz (2014, p. 16) explica que:

CAPÍTULO II: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A MOTIVAÇÃO: DEFINIÇÕES E CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

[...] o conceito de motivação, como é entendido na Psicologia, se refira às razões pessoais que consciente ou inconscientemente orientam a atividade das pessoas em direção a alguma meta, para estabelecermos algumas articulações possíveis entre motivações e aprendizagem, é preciso considerar outros fatores, já curiosidade, interesse e esforço não surgem de modo isolado, podendo depender tanto de conhecimento prévio, dos esquemas de pensamento, como do contexto onde ocorrem as situações.

O conceito de motivação tem sido amplamente estudado porque é um dos processos que define o comportamento humano e faz a diferença na forma como as pessoas dirigem suas vidas. No campo educacional, a motivação deve ser considerada como uma disposição para a aprendizagem. No entanto, a motivação na formação em nível de graduação é uma variável que ainda não foi suficientemente estudada, o que merece a atenção dos pesquisadores e gestores, tendo em vista, principalmente, a baixa opção pela carreira de professor registrada na atualidade. Segundo Santos, Rodenbush e Antunes (2009, p. 298):

Ao abordar a motivação, torna-se fundamental associá-la ao comportamento e desenvolvimento humano, como também analisar a realidade educativa na qual cada sujeito está inserido. Muitas vezes, a própria situação da sala de aula ou mesmo de um ambiente educacional, revela a falta de motivação, tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores/educadores.

A maioria das concepções teóricas reconhece que o processo motivacional contém duas dimensões fundamentais, elas a definem e se caracterizam como “direção” e “intensidade”. A direção se refere à tendência de se aproximar ou evitar um certo objetivo. A intensidade é responsável pela magnitude do comportamento da abordagem ou evitação. A maneira de abordar essas dimensões, bem como a ênfase que considera algumas variáveis intervenientes, será o que dá origem às diferentes teorias e perspectivas sobre motivação (BARRERA, 2010).

2.2.1 Perspectivas Teóricas da Motivação

As teorias da motivação têm evoluído através da história, de acordo com diferentes perspectivas e tentam explicar o que é a motivação e quais fatores intervêm nela. A seguir, apresentaremos as perspectivas mais relevantes em relação à motivação, como a behaviorista, psicanalítica, humanista, cognitivista e sócio-cognitivista.

2.2.1.1 A Teoria Behaviorista

CAPÍTULO II: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A MOTIVAÇÃO: DEFINIÇÕES E CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

A teoria behaviorista, cujos representantes mais destacados são Skinner, Pavlov e Watson, explica que a motivação estaria determinada por elementos alheios aos sujeitos: estímulos e reforços. Enfoca-se no comportamento observável, usando palavras como “recompensa” ou “incentivo” para explicar a motivação, se associando a pesquisas experimentais sobre aspectos “observáveis” como manifestações de certos comportamentos (GUERRERO; GUTIERREZ, 2009; PEREIRA, 2009).

Essa teoria considera a motivação como o processo resultante das necessidades fisiológicas do ser humano e a ação para satisfazer essas necessidades, levando em conta os estímulos antecedentes, mas, sobretudo, os estímulos consequentes que podem ser reforçadores ou punitivos.

Quando surge a necessidade, cria um estado de tensão no organismo que ativa seu comportamento e o orienta na busca de qualquer elemento do ambiente que permita satisfazer a necessidade, uma vez que foi resolvida, a tensão desaparece para dar origem a outra necessidade e iniciar um novo ciclo. A consequência positiva (recompensa ou incentivo) reforça o comportamento e o torna mais provável, enquanto no caso de uma consequência negativa ocorre o contrário (GUERRERO; GUTIERREZ, 2009).

2.2.1.2 A Perspectiva Humanista

Na perspectiva humanista, aceita-se que a necessidade fisiológica pode motivar o comportamento, mas acrescenta que não são as únicas, pois há necessidades inatas em cada indivíduo para explorar suas potencialidades. Essa perspectiva enfatiza a capacidade de a pessoa atingir seu desenvolvimento, suas características positivas e a liberdade de escolher seu destino. Nessa abordagem está a teoria das necessidades de Maslow, o qual concebe as necessidades humanas ordenadas de maneira hierárquica, de modo que o indivíduo só pode satisfazer as demais necessidades na medida em que a primeira seja satisfeita. Maslow conceitua os níveis de necessidades adotando uma pirâmide, com as necessidades biológicas ocupando a base e as necessidades racionais ocupando o ápice (autoestima, autorrealização, entre outros). Segundo Maslow, as necessidades de cada nível devem ser satisfeitas para ativar o nível superior imediato. Sua análise pressupõe que a necessidade origina a motivação (FRIAS; NARVAEZ, 2010).

CAPÍTULO II: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A MOTIVAÇÃO: DEFINIÇÕES E CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Na teoria de Maslow tem destaque o conceito de homeostase e de apetite, esse pode ser entendido como estado de carência, já a homeostase pode ser entendida como os mecanismos que mantêm o equilíbrio do organismo. Segundo Penna (1980, p. 166): “No conjunto hierarquizado de motivos propostos por Maslow incluem-se as necessidades cognitivas, ou seja, as necessidades de conhecimento e de compreensão”. A Teoria de Maslow concede um papel central às necessidades que, desde então, foram reformuladas como metas nas teorias cognitivas atuais (PINTRICK; SHUNK, 2006, p. 190).

Na perspectiva humanista, encontra-se também a teoria da Existência, Relacionamento e Crescimento (ERC), de Alderfer (1969), baseada na teoria de Maslow, na qual as necessidades foram agrupadas em três grupos: as necessidades de existência, que correspondem às básicas, satisfeitas através de fatores externos, correspondem às necessidades fisiológicas e de segurança; as de relacionamento, que requerem relações interpessoais e de pertencimento a um grupo, correspondem às necessidades sociais e de aceitação; por fim, as de crescimento, necessidades de desenvolvimento pessoal, alcançadas quando a pessoa atinge o objetivo relacionado ao seu projeto de vida, isso inclui autoestima e autorrealização.

Essa teoria se difere da pirâmide de Maslow, que prega o conceito de forma universal e padrão, atribuindo importância à hierarquização das necessidades. A teoria de Alderfer (1969) leva em consideração a individualidade, sendo assim, esses três grupos podem assumir uma ordem aleatória e diferenças para cada pessoa, pois considera que fatores culturais, educação e convívio familiar provocam diferenças nas personalidades de cada um. Alderfer (1969) propõe que pode haver mais de um grupo de necessidades ativas ao mesmo tempo, além disso, caso uma delas seja reprimida, o desejo de satisfazer outra aumentará de forma compensatória, pois essa pode parecer mais simples de se alcançar. Porém, esse fenômeno pode gerar frustração no indivíduo, tratado pela teoria ERC como princípio da regressão ou da frustração.

A teoria de McClelland (1961) corresponde à perspectiva humanista e aponta três tipos de motivações fundamentais: a necessidade de obtenção, de afiliação e o poder, o que será afetado pelo desempenho e pela recompensa obtida, o autor propõe que essas três necessidades motivam as ações das pessoas dentro das organizações. Da mesma forma que Alderfer, ele não hierarquizou estes três níveis. McClelland (1961) considera a importância de cada grupo de necessidades variando de acordo com fatores biológicos, porém ele também

considera que tais necessidades podem ser aprendidas ou adquiridas socialmente de acordo com a interação com o ambiente, salientando que, devido à sua formação, cada indivíduo trará consigo uma necessidade dominante.

Para McClelland (1961) as necessidades de realização correspondem ao desejo de alcançar a excelência, se destacar, ser o melhor, pessoas nesse nível de necessidade buscam ter responsabilidades, traçar metas e correr riscos calculados. As necessidades de afiliação correspondem ao convívio social, contato interpessoal e amizades; nesse nível de necessidades, as pessoas colocam os relacionamentos acima das tarefas. Já a necessidade de poder se trata do desejo de controlar e influenciar os outros, pessoas nesse nível de necessidade buscam alcançar a liderança, têm forte capacidade de argumentação, porém este poder pode ser tanto positivo quanto negativo. Nessa teoria, destacam-se dois componentes: um de aproximação do êxito e outro como uma tendência de evitação do fracasso. O sujeito, ao longo de suas experiências de vida, aprende a antecipar essas duas sensações em diferentes situações e contextos, gerando tendências de aproximação ou evitação com efeito antecipado, se for positivo (se prevê um êxito) ou negativo (se prevê um fracasso) (SCHWARTS, 2014, p. 32).

2.2.1.3 A Perspectiva Psicanalítica

Para a perspectiva psicanalítica, cujo principal representante é Freud, a motivação inclui necessidades primárias e também aquelas de produtos não resolvidos e inconscientes que cada sujeito faz com essas necessidades. Segundo Freud, a motivação é uma energia psíquica que parte de cada pessoa em um sistema fechado. O ponto de partida dessa teoria é que o sistema nervoso, através do inconsciente, procura preservar o corpo de uma infinidade de estímulos desequilibrados e, ao mesmo tempo, visa facilitar a realização de prazer e evitar a dor ou sofrimento. O modelo de motivação adotado por esta teoria é um modelo de tensão-redução que supõe, como objetivo principal de toda pessoa, a obtenção de prazer mediante a redução ou extensão da tensão produzida por todas as necessidades inatas. A interpretação freudiana da motivação é conhecida como psicodinâmica e explica os motivos ou necessidades humanas em termos de hipotéticos conflitos ativos subjacentes (PRINTRICH; SHUNK, 2006, p. 16-17).

Uns dos aspectos mais importantes a considerar na teoria de Freud é o conceito de sublimação, segundo o qual o impulso sexual pode ser reprimido e então desviado para outro não sexual, permitindo, assim, a livre utilização da energia instintiva e revelando-se como condição de prevenção ou defesa contra a neurose (PENA, 1980, p. 144).

A teoria psicanalítica não mostrou preocupação com outros motivos biológicos por considerar que numa sociedade organizada, toda criança deve aprender a controlar suas funções orgânicas, enquanto os incentivos sexuais precisam ser refreados, pelo que reafirma que as civilizações mantêm tabu no aspecto relativo ao tema sexual.

2.2.1.4. A perspectiva cognitiva

A perspectiva cognitiva, surgida na década de 1960, explica o comportamento baseado no papel das estruturas mentais, das crenças e o processamento da informação. Para essa teoria, a motivação é o produto da interpretação que o indivíduo faz da necessidade ou do evento fisiológico que gera o desequilíbrio, portanto, os pensamentos ou interpretações da realidade, por parte do sujeito, causam a motivação e não apenas a redução das necessidades biológicas.

Dessa forma, as ideias, crenças, opiniões, valores e metas que a pessoa tem sobre si, ou suas habilidades, determinam o tipo de duração do esforço que ele faz e, conseqüentemente, o resultado das suas ações. Para os teóricos cognitivistas, a motivação é interna, não podemos observá-la diretamente, mas através de seus produtos (comportamentos). Segundo Santrock (2002 apud PEREIRA, 2009), a perspectiva cognitiva, os pensamentos, no caso do estudante, guiam sua motivação.

A partir da corrente cognitiva, surgiram várias teorias que tentam explicar a motivação, entre elas se destacam a Teoria da Atribuição Causal e a Teoria das Expectativas. A Teoria da Atribuição Causal de Weiner (1985) coloca as cognições no centro do processo motivacional. Weiner (1985) enfatiza a capacidade espontânea do ser humano para refletir sobre os acontecimentos passados, de modo a tirar conclusões para orientar o comportamento futuro (BARRERA, 2010, p. 162). De acordo com essa perspectiva, uma das principais motivações humanas seria a procura pelas causas dos acontecimentos e a sua relação com as experiências de sucesso e fracasso, a fim de permitir maior compreensão e controle da realidade. Para Weiner (1985), é possível analisar as diferentes causas ou explicações

elaboradas pelas pessoas para explicar seus êxitos ou fracassos, de acordo com três dimensões básicas diretamente associadas às reações cognitivas, emocionais e comportamentais observadas. Essas dimensões são: o lócus de causalidade (atribuído a fatores internos ou externos à pessoa), a estabilidade (variação ou não com o tempo) e a controlabilidade (controle voluntário e possibilidade de modificação).

A Teoria das Expectativas de Victor Vroom (1995) começou a partir de suposições sobre o desempenho na conclusão da tarefa, na realização de metas ou objetivos que são determinados pelo esforço feito e afetado por características individuais, como habilidades, conhecimentos prévios, bem como a percepção da tarefa ou o objetivo. Segundo Vroom (1995) são três forças básicas responsáveis pelo nível de produtividade do indivíduo que atuam internamente: os objetivos individuais (força de vontade em atingir os objetivos), relação percebida entre produtividade e alcance dos objetivos individuais (recompensa) e a capacidade do próprio indivíduo em influenciar sua produtividade à medida que acredita, ou seja, o “eu posso fazê-lo”.

2.2.1.5 A Teoria Sócio-Cognitiva

A Teoria Sócio-Cognitiva, cujo principal representante é o psicólogo Albert Bandura, surgiu para explicar a transição entre o behaviorismo e o cognitivismo. Essa teoria destaca o modelo de “determinismo recíproco”, segundo o qual as pessoas adquirem conhecimentos, regras, estratégias, habilidades, crenças e emoções através das observações e interações com outras pessoas. Em outras palavras, essa teoria estabelece uma interação entre os fatores ambientais, pessoais e comportamentais, razão pela qual é muito relevante a observação desses fatores como um todo (PINTRICK; SHUNK, 2006, p. 143).

A teoria de Bandura (2008) oferece uma base teórica consistente para percebermos o indivíduo como integrante de um grupo, que o influencia e é por ele influenciado. Nessa teoria, o autodesenvolvimento e a mudança de comportamento humano são explicados a partir da perspectiva da agência. Ser agente significa ser capaz de desenvolver mecanismos de autorregulação que poderão determinar o caminho a ser seguido. O indivíduo pode interferir no curso dos acontecimentos de acordo com o seu interesse. Ele é um participante ativo dos rumos que sua vida tomará, uma vez que estabelece metas que serão alcançadas através de

CAPÍTULO II: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A MOTIVAÇÃO: DEFINIÇÕES E CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

trajetórias escolhidas por ele mesmo, portanto ele não sofre as influências do meio de forma passiva.

A Teoria Sócio-Cognitiva se baseia em fatores cognitivos, como expectativas, intenções, antecipação e auto avaliações, fazendo uma diferenciação entre expectativas de eficácia (a convicção que tem uma pessoa de poder realizar, com eficiência, uma ação determinada) e expectativas de resultado (a avaliação que uma pessoa tem sobre si mesma em relação a uma ação concreta para conseguir os resultados desejados). Essas expectativas são fundamentais para a motivação, para a conduta humana e, muito especialmente, para o rendimento escolar e para o êxito profissional.

A Teoria Sócio-Cognitiva mostra a complexidade dos processos humanos para realizar um comportamento, mas ressalta que, através da observação, a pessoa pode aprender uma ação e suas consequências. Assim, para satisfazer suas necessidades, afirmam Pintrich e Schumk (2006), o indivíduo necessita da mediação de outras pessoas. Ele pode atuar de uma maneira, a depender das diversas alternativas possíveis, mas pode, ainda, agir de certo modo, crendo na probabilidade que obterá um reforço como consequência do seu comportamento, por fim, o valor do reforço obtido pode ou não ter valor para o indivíduo. Desse modo, dependendo de suas características pessoais e de sua motivação, estabelece objetivos e os compara com suas conquistas pessoais. O resultado dessa relação entre objetivos e realizações pode motivar um maior esforço ou modificar comportamentos (PINTRICK; SHUNK, 2006, p. 137).

Para Bandura (2008), o conceito de agência é um conceito-chave. Segundo o autor, ser agente significa fazer as coisas acontecerem de maneira intencional por meio dos próprios atos. A agência envolve características básicas: intencionalidade, antecipação, autorreatividade e autorreflexão, além dos sistemas de crenças, capacidades de autorregulação, estruturas e funções pelas quais o indivíduo exerce influência pessoal. Por meio desses mecanismos, as pessoas podem moldar suas vidas de acordo com as ações que planejam, mesmo sofrendo os efeitos de eventos fortuitos.

Nessa teoria, a motivação está relacionada a três aspectos fundamentais: o sentimento de auto-eficácia, o *feedback* e a duração ou tempo utilizado para alcançar um objetivo. A auto-eficácia se refere à percepção do indivíduo em relação à eficiência de suas próprias ações. Caso seja um resultado positivo, aumenta as probabilidades de alcançar o objetivo, pois é o segundo fator que intervém na motivação, oferecendo oportunidades de

CAPÍTULO II: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A MOTIVAÇÃO: DEFINIÇÕES E CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

aprendizagem no controle e ajuste de esforços. O terceiro elemento que influencia o grau de motivação é o tempo, quando ele é prolongado, a fim de se atingir o objetivo, a motivação diminui. Segundo Bandura (2008, p. 101):

[...] as crenças de auto-eficácia são percepções que os indivíduos têm sobre suas próprias capacidades. Essas crenças de competência pessoal proporcionam a base para a motivação humana, o bem-estar e as realizações pessoais. Isso porque a menos que acreditem que suas ações possam produzir os resultados que desejam as pessoas terão pouco incentivo para agir ou perseverar frente às dificuldades.

A Teoria Sócio-Cognitiva também se aplica aos processos sociais, portanto, ter objetivos de grupos e receber *feedback*, bem como eficácia coletiva, ajudaria a estudar as perspectivas teóricas dos processos motivacionais do grupo.

As principais perspectivas sócio-cognitivas da motivação para a aprendizagem definem dois tipos básicos de motivação: intrínseca e extrínseca. Na motivação intrínseca, o comportamento do indivíduo é motivado pela própria atividade; no caso do processo de aprendizagem, o aluno estuda porque sente prazer em estudar, ou seja, ele é motivado intrinsecamente. A motivação extrínseca é baseada em recompensas ou penalidades. Nas palavras de Boruchovitch (2008, p. 31):

Quando um indivíduo se engaja em uma atividade por iniciativa própria, por achá-la interessante ou prazerosa, pode-se dizer que é intrinsecamente motivado. A realização de tarefas tendo em vista o recebimento de recompensas externas de natureza diversa (sociais ou materiais), ou simplesmente para evidenciar habilidades caracterizam pessoas extrinsecamente motivadas.

Entre as perspectivas sócio-cognitivas atuais, o Modelo de Estabelecimento de Metas ou Objetivos de Locke e Latham (1990) define o que a pessoa tenta alcançar como fim de uma ação. Para atingir o objetivo, a ação é guiada pela realização de planos de ação. Ao ser claro sobre o que se deseja alcançar, pode-se programar as ações com mais facilidade e também incentivar a persistência para a realização de ações condizentes com a meta ou objetivo. As metas podem ter várias funções: focam a atenção e a ação, prestando mais atenção à tarefa, mobilizam energia e esforço, aumentam a persistência e ajudam na elaboração de estratégias.

Uma teoria de grande importância na avaliação da motivação no contexto escolar é a Teoria de Metas de Realização de Dweck, (1986), na qual as metas são definidas como pensamentos, crenças, propósitos e emoções que traduzem as expectativas dos alunos em relação a determinadas tarefas que deverão cumprir. As metas de realização podem ser divididas em Metas de Aprendizagem e Metas de Execução, a primeira é observada quando os

CAPÍTULO II: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A MOTIVAÇÃO: DEFINIÇÕES E CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

sujeitos buscam construir ou desenvolver novas habilidades através da realização de determinada tarefa, enquanto a segunda tem como foco principal a realização da tarefa, para, assim, conseguir avaliações positivas sobre suas habilidades ou competências. Segundo Schwartz (2014), no primeiro caso, o que se pretende é “ser” mais competente, enquanto, no segundo, a prioridade é “aparecer” como competente. Algumas vezes, ambas as metas são dialogicamente compatíveis, mas, em outras ocasiões, têm que se fazer escolha por uma delas (SCHWARTZ, 2014, p. 30-31).

Dentro das teorias das metas, tem destaque a Teoria dos Sistemas Motivacionais de Ford e Nichols (2004), que se centra no indivíduo como unidade de análise inserida nos contextos biológicos, social e ambiental. A Teoria dos Sistemas Motivacionais tenta organizar os diferentes constructos motivacionais das outras teorias motivacionais em um só modelo, nele os autores apresentam uma taxionomia das metas, classificando-as em dois grupos: as metas pessoais, ou assertivas, e as metas de integração social. Nas metas assertivas destacam-se três tipos: afetivas, cognitivas e de organização subjetiva; enquanto que as de integração social destacam as metas de relações sociais, as de relações de integração social e as da tarefa.

Entre as metas assertivas estão aquelas que representam as consequências desejadas para o próprio indivíduo, como a individualidade, a autodeterminação, a superioridade e a aquisição de recursos. Já as metas de integração social estão relacionadas aos resultados das interações da pessoa com seu entorno, como o pertencimento e a responsabilidade social, entre essas metas estão aquelas que representam os resultados desejados pelo indivíduo nas interações da pessoa com o meio ambiente (PRINTICK; SHUNK, 2006, p. 195).

Segundo Pintrick e Shunk (2006), a Teoria das Metas humanas de Ford e Nichols (2004) explica que existem dois importantes componentes das metas: o conteúdo delas e os processos de orientação para atingi-las (comportamento humano). Esses componentes podem ser explicados através da descrição de conteúdos de objetivos básicos universais, enquanto a motivação inclui três sistemas de variáveis psicológicas interdependentes: objetivos, emoções e crenças pessoais, mas essa teoria não contempla uma hierarquização das metas, considerando que o comportamento é guiado por várias metas ao mesmo tempo, portanto, a ativação de uma delas não impede a ativação de outras (PRINTICK; SHUNH, 2006, p. 194-195).

Nessa teoria, Ford e Nichols (2004) apontam que as pessoas podem ter várias metas em uma mesma situação: metas gerais e subordinadas, o que origina o conceito de metas

CAPÍTULO II: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A MOTIVAÇÃO: DEFINIÇÕES E CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

múltiplas, apresentando hierarquias de metas que ajudam o indivíduo a estabelecer prioridades. Na escolha das prioridades é que poderia existir desconforto e conflito.

A teoria de Ford e Nichols (2004) propõe uma taxionomia com 24 metas gerais que as pessoas se esforçam em alcançar – não são necessariamente hierárquicas –, além disso procura explicar a motivação humana em muitos contextos. Essa amplitude na taxionomia de Ford e Nichols (2004) favorece a identificação das motivações dos estudantes para a escolha da profissão de professor através da descrição das metas propostas em seus componentes fundamentais: o conteúdo e os processos de orientação da meta.

Assim, os objetivos pessoais constituem um aspecto-chave para a compreensão das variáveis motivacionais que sustentam a direção do comportamento, bem como da sua concretização através da escolha de cursos de ação, podendo contribuir para uma análise dos resultados desta pesquisa.

A taxionomia dos objetivos de Ford e Nichols (2004) é proposta no seio da “*Teoria dos Sistemas Motivacionais*” (Ford, 1992), cuja assumpção teórica básica assenta no “*princípio do triunvirato motivacional*”, segundo o qual a motivação abarca três sistemas de variáveis psicológicas interdependentes: objetivos, emoções e crenças pessoais agenciais. A taxionomia dos objetivos pessoais pretende constituir um instrumento heurístico para a compreensão da direção e organização do comportamento humano, através da descrição do conteúdo de objetivos básicos universais (BORGES; REBELO, 2008, p. 73, grifo dos autores).

A seguir, apresentaremos a Taxionomia das Metas humanas de Ford e Nichols (2004) com a classificação das metas baseadas nas consequências interpessoais desejadas, bem como na relação indivíduo-ambiente. Vejamos, no Quadro 3, os aspectos mais relevantes dessa taxionomia:

CAPÍTULO II: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A MOTIVAÇÃO: DEFINIÇÕES E CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Quadro 3 – Taxionomia das Metas Humanas de Ford e Nichols

<p>I. Consequências desejadas indivíduo-ambiente</p> <p>A. Metas afetiva</p> <p>1. Entretenimento. Experimentar entusiasmo, excitação; evitar o tédio, a inatividade estressante.</p> <p>2. Tranquilidade. Sentir-se relaxado e confortável, evitar situações estressantes.</p> <p>3. Felicidade. Experimentar alegria, satisfação, evitar a dor e fadiga emocional</p> <p>4. Sensações corporais. Experimentar prazer associado a sensações corporais, movimento ou contato pessoal, evitar sensações corporais desagradáveis.</p> <p>5. Bem estar físico. Sentir-se saudável, energético, evitar sentimentos de letargia, debilidade ou perda da saúde.</p> <p>B. Metas cognitivas</p> <p>6. Exploração. Satisfazer a curiosidade sobre eventos pessoais relevantes, evitar o sofrimento de se sentir desinformado.</p> <p>7. Compreensão. Ganhar conhecimentos, evitar ideias erradas,</p> <p>8. Criatividade. Tentar conseguir pensamentos originais, usar novas ideias, evitar maneiras comuns e absurdas de pensar</p> <p>9. Autoavaliações positivas. Manter a autoconfiança, orgulho ou valor pessoal; evitar sentimentos de fracasso, culpa ou incompetência.</p> <p>C. Metas de organização subjetiva</p> <p>10. Unidade. Experimentar um sentimento profundo ou espiritual de conexão e harmonia com as pessoas, natureza ou poder superior.</p> <p>11. Transcendência. Estados ótimos de funcionamento, evitar sensações de ser preso nos confins da vida cotidiana.</p> <p>II. Consequências desejadas intrapessoais</p> <p>A. Metas de relações sociais auto assertivas</p> <p>12. Individualidade. Sentir-se único, especial ou diferente, evitar semelhanças com outros ou mostrar inconformidade.</p> <p>13. Autodeterminação. Sentir-se livre para tomar decisões, evitar se sentir pressionado, limitado ou condicionado.</p> <p>14. Superioridade. Comparação favorável com outros em status, sucessos e vitórias, evitar comparações desfavoráveis.</p> <p>15. Aquisição de recursos. Obter aprovação, apoio, conselho ou validação de outros; evitar desaprovação ou rejeição social.</p> <p>B. Metas de relações de integração Social</p> <p>16. Pertencimento. Criar e manter apegos, amizades; sentimentos de intimidade; evitar sentimentos de isolamento social ou rejeição.</p> <p>17. Responsabilidade. Manter compromissos interpessoais, cumprir com as obrigações sociais, cumprir regras sociais e morais, evitar transgressões sociais e comportamento ilegal ou antiético.</p> <p>18. Equidade. Promover a justiça e equidade; evitar ações injustas ou desleais.</p> <p>19. Provisão de recursos. Dar apoio, conselhos, e aprovação a outros. Evitar comportamentos egoístas ou humilhantes.</p> <p>C. Metas de tarefa</p> <p>20. Domínio. Procurar níveis de realização desafiadores ou que envolvam melhoras; evitar ser pouco competente, medíocre ou agravamento na execução da tarefa.</p> <p>21. Criatividade da tarefa. Envolver-se em atividades que demandem expressões artísticas ou criativas; evitar tarefas que não fornecem oportunidades para ações de criatividade.</p> <p>22. Direção. Manter a ordem, produção e organização na tarefa da vida cotidiana; evitar a ineficiência, desorganização ou descuido.</p> <p>23. Ganancias materiais. Aumentar dinheiro ou bens materiais; evitar a perda de dinheiro ou bens materiais/</p> <p>24. Segurança. Manter sem danos, fisicamente seguros, a salvo de riscos; Evitar circunstâncias prejudiciais, ameaçadoras ou não-vantajosas.</p>
--

Fonte: Pintrick e Shunk (2004, p. 196)

CAPÍTULO II: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A MOTIVAÇÃO: DEFINIÇÕES E CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Na sequência, apresentaremos, no Quadro 4, um resumo das principais perspectivas teóricas da motivação, segundo os autores antes mencionados.

Quadro 4 – Principais Perspectivas Teóricas da Motivação

PERSPECTIVAS TEÓRICAS	AUTORES/REPRESENTANTES	PRINCIPAIS IDEIAS
Behaviorista	Skiner Pavlov Watson	Necessidade (estímulo) Satisfação (recompensa)
Humanista	Maslow Alderfer McClellan	Necessidades humanas/liberdade de escolha
Psicanalítica	Sigmund Freud	Necessidades Inconscientes (prazer)/redução de tensão
Cognitiva	Weiner Vroom	Atribuição causal (cognições no centro do processo motivacional) Teoria das Expectativas
Sócio-Cognitiva	Albert Bandura Locke e Latham Dweck Ford e Nichols	Determinismo recíproco Interações com os outros. Estabelecimento de Metas Metas de Realização Metas assertivas/Metas de integração Social

Fonte: elaboração própria

As teorias motivacionais descritas acima elucidam como os sujeitos são mobilizados por diferentes razões e que a motivação é o processo através do qual surgem determinados comportamentos. As teorias explicam também que os estudantes são mobilizados por metas e interesses, bem como pela percepção de si mesmos. Além disso, as características pessoais interagem com o contexto para favorecer ou não o processo motivacional. Segundo Schwartz (2014, p. 73),

O interesse, o esforço e a satisfação de aprender são dependentes/autônomos de pelo menos três características, dos alunos: as metas que desejam alcançar e que canalizam suas prioridades na hora de enfrentar as tarefas escolares, suas maneiras de enfrentá-las, que dependem das expectativas de conseguir realizá-las, e o esforço, que precisam dispendir para atingir suas metas, definido pelo custo que a aprendizagem pode ter.

O processo motivacional possui relações com a origem dos motivos que precedem uma meta e a consciência que se tem sobre eles. Em cada situação que um indivíduo atua, estará implícita uma meta, que poderá se referir às mais diferentes intenções individuais, como, por exemplo, a sua formação profissional, o alcance de algo desejável na sua vida pessoal ou afetiva, entre outros. As metas, nesse sentido, podem se caracterizar como afetivas,

CAPÍTULO II: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A MOTIVAÇÃO: DEFINIÇÕES E CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

cognitivas, de relações pessoais, de organização subjetiva ou relacionadas à própria tarefa à qual se destinam. Pode-se dizer que a motivação é o processo no qual os motivos são originados.

As teorias sócio-cognitivas da motivação apresentadas consideram as crenças, representações, ideias, pensamentos e metas como cognições que atuam como fator central dos processos motivacionais, determinando os aspectos comportamentais. As cognições, por sua vez, são vistas como resultantes de um processo de construção social, sendo, portanto, em grande parte subjetivas, determinadas pela leitura que a pessoa faz de suas experiências e interações.

As questões que norteiam a presente pesquisa são as motivações de estudantes de Pedagogia para a escolha da profissão de professor, pelo qual, depois da revisão das diferentes perspectivas teóricas da motivação, acreditamos que a Perspectiva Sócio-Cognitiva serve como base teórica para nossa pesquisa, isso porque, como explicamos anteriormente, ela demonstra as complexidades dos processos humanos para realizar um comportamento, mas ressalta que é através da observação que a pessoa pode aprender uma ação e suas consequências. Nessas teorias, as metas são as representações atuais do constructo “energia”, consideradas como responsáveis para proporcionar ao indivíduo a direção para agir.

2.3 Escolha da profissão

A escolha profissional é um momento indiscutivelmente importante na vida de qualquer pessoa. É uma ocasião de fazer projetos sobre o que se pretende ser e fazer, enfim, decidir a forma como se pretende viver. Essa escolha leva em consideração o contexto histórico, social, cultural e econômico que se encontra em constante transformação, incidindo na vida dos sujeitos e na relação destes com o mundo do trabalho, mesmo que o estudante não perceba essa influência no processo de escolha. Daí a importância de se fazer uma opção consciente e responsável. Portanto, quando entendemos ser essa uma decisão que não tomamos sozinhos e que não afetará somente a nossa vida, constatamos a amplitude dessa escolha.

Para conhecer o que motiva a escolha da profissão docente, faz-se necessária, também, uma reflexão sobre os fatores que comumente motivam a escolha profissional de modo geral, pois, muitos e variados são os fatores que influenciam na decisão pela carreira. Na atualidade,

CAPÍTULO II: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A MOTIVAÇÃO: DEFINIÇÕES E CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

as alternativas para a escolha profissional se ampliaram, por outro lado, se verifica que a docência tem sido desprestigiada, sobretudo, em decorrência das condições de trabalho, baixos salários, pouca valorização social, falta de incentivo da família, entre outros aspectos determinantes.

Soares (2002) divide os fatores determinantes durante a escolha profissional em: políticos, econômicos, sociais, educacionais, familiares e psicológicos. Os fatores políticos estão relacionados com as políticas predominantes na educação e na preparação do jovem para a “escolha” do trabalho, observando as tendências pedagógicas. Nas tendências liberais, o jovem é levado a acreditar que a escolha profissional é algo apenas individual, essa escolha não interfere na sociedade. Já nas tendências progressistas, o jovem é conscientizado sobre a importância da sua escolha no contexto social. Cada governo, segundo sua política, seu interesse, opta por uma estratégia educacional e, conseqüentemente, um modo de preparar para a escolha profissional.

Os fatores econômicos têm relação com a decisão da escolha profissional e explica-se pelo fato que o jovem é suscetível à influência das condições econômicas. Ele precisa aceitar o que o mercado de trabalho oferece, assim, pretende trabalhar em uma função e fazer carreira somente para se sustentar.

Os fatores sociais estão basicamente relacionados com a classe social na qual o indivíduo pertence e que, na maioria das vezes, determina se ele poderá ou não fazer um curso superior. Observando os contextos sociais, infelizmente, podemos perceber que as profissões são divididas por classe social e como dificilmente essa realidade se altera. Assim, um médico terá mais possibilidades de ver seus filhos médicos e com eles organizar uma clínica; um advogado, geralmente, tem filhos advogados, inclusive trabalhando no mesmo escritório. A convivência social também é determinante na nossa escolha, pois somos fruto da sociedade onde vivemos. “É impossível se pensar o homem como algo separado de seu meio social”. (SOARES, 2002, p. 44). As profissões valorizadas pela sociedade em que vivemos certamente estarão em nossa lista de possibilidades, afinal, a profissão, também, é vista como uma forma de ascensão social importante.

Os fatores educacionais referem-se ao fato de que o sistema educacional influencia na escolha profissional. Assim, a escola, na maneira como se organiza, com seus métodos e objetivos, gera uma influência. No caso dos professores, a sua maneira de conduzir a aula desperta interesses em relação à sua especialidade profissional.

CAPÍTULO II: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A MOTIVAÇÃO: DEFINIÇÕES E CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Os fatores familiares também são determinantes, afinal, como sabemos, a família é parte fundamental na vida de qualquer indivíduo, por isso no momento da escolha profissional esse grupo exerce grande influência. Geralmente, todo o pai tem projetos para o seu filho, e estes se fazem presentes na maneira como acompanha o desenvolvimento de sua prole. Portanto, mesmo sem querer, a família exerce papel decisivo na escolha da carreira.

Os fatores psicológicos dizem respeito ao conhecimento que o jovem tem sobre si mesmo, sua história de vida, suas preferências, suas aptidões. Esses fatores às vezes passam despercebidos pela escola e deveriam ser mais estimulados pela família. Para uma escolha profissional consciente e reflexiva, o jovem deve, primeiramente, se conhecer. Isso possibilitará que saiba, com mais precisão, com qual profissão tem mais identificação e, até, possibilidade de sucesso. Para tanto, é importante se lembrar de situações em que esteve em contato com diferentes profissões e quais suas reações diante de cada uma delas.

A escolha profissional é uma temática complexa, ela não é simplesmente determinada por um ou dois fatores. Na verdade, ao escolher a profissão, estamos evidenciando uma bagagem que acumulamos durante toda a nossa vida, de modo que essa decisão não é nada fácil. Portanto, fica claro que a escolha profissional é um processo dinâmico, permeado por fatores subjetivos, emocionais e motivacionais. Fazer uma boa escolha requer conhecimento e reflexão sobre si mesmo, sobre as profissões e o próprio mercado de trabalho. A melhor escolha é realizada de forma mais consciente, considerando-se o que se quer e pode realizar, considerando-se, ainda, as condições sociais, econômicas e políticas em que se vive. Porém, algo é certo e definitivo: escolhida a profissão, é preciso ser competente no que se faz.

Por tudo o que mencionamos, é evidente que a escolha profissional implica fatores como a situação da profissão frente ao mercado de trabalho, no presente, as expectativas familiares, os desejos e possibilidades pessoais, além de outros elementos, tanto de ordem individual como contextual, os quais também compõem a motivação, os interesses e as expectativas para a escolha da profissão de professor. Todavia, em um contexto social e cultural em que ser professor não é uma carreira muito atrativa devido a vários fatores, observamos que os cursos de licenciaturas na UEFS ainda são procurados, como mostramos no Quadro 1.

3 O CAMINHO METODOLÓGICO

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. (PAULO FREIRE)

Neste capítulo, apresentamos o caminho epistemológico e metodológico percorrido em nosso estudo, de acordo com os objetivos traçados relativos à escolha da profissão de professor pelos estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana. Para tanto, apresentaremos as nossas opções epistemológicas, o tipo de pesquisa, o lócus, os sujeitos, os instrumentos para a coleta de dados, a técnica para análise e construção de dados e as considerações éticas.

3.1 Opções epistemológicas e o tipo de pesquisa

Nesta pesquisa, sentimos a necessidade de aproximação com o paradigma emergente ⁴, assim, demos primazia à riqueza e à profundidade da experiência no processo de coleta de informações. Afinal, de acordo com Sousa Santos (2009, p. 38): “O comportamento humano, ao contrário dos fenômenos naturais, não pode ser descrito e muito menos explicado com base nas suas características exteriores e objetiváveis, uma vez que o mesmo ato externo pode corresponder a sentidos de ação muito diferentes”.

Desta forma, podemos entender que, na pesquisa social, o objeto de estudo é o ser humano, único, portanto, é necessário usar métodos de pesquisa e critérios epistemológicos diferentes dos utilizados nas ciências naturais, ou seja, métodos qualitativos.

Em primeiro lugar, a pesquisa qualitativa não representa preocupação com um grande número de dados, pois não há preocupação em demonstrar resultados para a população. Assim entendemos que a pesquisa qualitativa tem como principal objetivo interpretar o fenômeno em observação. Logo pesquisar qualitativamente é não abrir mão da observação, análise, descrição e compreensão do fenômeno a fim de entender seu significado. (NEVES, 2015, p. 19).

⁴ Paradigma emergente, também chamado de “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente”, decorre de uma especulação fundada nos sinais que a crise do paradigma atual emite e é também produto de uma síntese pessoal impregnada na imaginação sociológica. O paradigma emergente gira em torno de três máximas: 1) Todo conhecimento científico-natural é científico-social, 2) Todo conhecimento é local e total e 3) Todo conhecimento é autoconhecimento (SOUSA SANTOS, 2009).

Em relação à pesquisa qualitativa e sua aplicação nas ciências sociais, Minayo (2001, p. 21-22) afirma:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais, com um nível que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. O que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos operacionalização de variáveis.

Toda pesquisa científica é um processo humano que requer uma localização histórica específica relacionando a realidade com o contexto do fato estudado e do pesquisador. Assim, o pensamento científico responde ao momento histórico em que é produzido e será validado de acordo com a comunidade científica do momento.

A validade epistemológica de uma pesquisa dependerá dos acordos firmados entre as comunidades científicas, além disso sua linguagem será de muita importância. Segundo Galeffi, (2009, p. 56):

É, então, na linguagem que se deve buscar o fio condutor de toda compreensão qualitativa criteriosamente construída. Eis mais uma vez o rigor no sentido próprio da palavra. A validade epistemológica de uma pesquisa qualitativa depende sempre de acordos firmados entre comunidades científicas tradicionais.

A presente investigação se insere na abordagem qualitativa, pois buscamos cercar o objeto a fim de compreendê-lo com certa profundidade, abarcando crenças, motivos, dilemas e desafios pelos quais passaram os sujeitos na escolha do curso universitário. Trataremos, em seguida, dos instrumentos de produção dos dados a fim de atender os objetivos traçados para este estudo.

3.2 O lócus da pesquisa

O lócus desta pesquisa foi a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) instalada no Portal do Sertão. A opção por essa instituição foi decorrente do fato de ela, além de oferecer o curso de Pedagogia, ser acessível geograficamente e, também, realizar o Mestrado em Educação.

Além disso, vale acrescentar que a UEFS, nasceu como resultado de uma estratégia governamental com o objetivo de interiorizar a educação superior, até então, circunscrita à capital, Salvador. A partir da década de 1960, o governo baiano deu forma a uma política de educação (Plano Integral de Educação), voltada para a ampliação e expansão do sistema de ensino em todos os níveis, com o objetivo de formar profissionais para favorecer o processo

de industrialização. Assim, o processo de interiorização teve início com a instalação de Faculdades de Formação de Professores nas principais cidades do interior da Bahia.

A UEFS originou-se da Faculdade de Educação, em 1968 a qual, em 1970, foi transformada em Fundação Universidade de Feira de Santana (FUFS), a partir da qual foi elaborado o regimento da atual Universidade Estadual de Feira de Santana, criada em 31 de maio de 1976, autorizada pelo Decreto Federal nº 77.496 no ano de 1976, reconhecida pela Portaria Ministerial nº 874/86 de 19-12-86 e recredenciada pelo Decreto Estadual nº 9.271 de 14-12-2004. Segundo Santos, (2011, p.282)

[...] No início dos anos de 1970, último ano do governo de Viana Filho, também o auge da repressão militar sobre a universidade brasileira, as aspirações por universidade em terras feirenses concretizavam-se ao constituir a FUFS. A partir desta passou-se de imediato à elaboração do Regimento Geral da Universidade de Feira de Santana e desenvolver ao mesmo tempo todos os trâmites para encaminhamento posterior, esperava-se rápido, aos órgãos competentes para autorização legal para funcionamento – a Faculdade de Educação e o Centro Integrado Assis Chateaubriand já consistiam em materialidades para este fim, cujas instalações foram inicialmente previstas para implantar os primeiros cursos da Universidade.

A UEFS era até a década de 2010, a única universidade de Feira de Santana, cidade do interior da Bahia, quando inaugurou-se um campus da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), a qual oferece o curso EAD: Especialização em Tecnologias e Educação Aberta e Digital.

A UEFS⁵ em Feira de Santana oferece 28 cursos de graduação: 14 de bacharelado, 11 de licenciatura e 3 cursos de dupla modalidade: bacharelado e licenciatura, assim como cursos de Mestrado, Doutorado e Especialização. No processo seletivo (PROSEL) que acontece duas vezes ao ano, são oferecidas 1006 vagas no primeiro semestre e 920 vagas no segundo, totalizando 1926 vaga.

Na atualidade, a UEFS, consolidada em qualidade e excelência, possui sete módulos técnico-pedagógicos, nos quais são desenvolvidas as atividades acadêmicas e três centros administrativos, onde funcionam atividades de gerência. Como parte da sua estrutura, possui, também: parque esportivo, centro de informática, biblioteca, Centro de Educação Básica, creche, Residência Universitária, observatório astronômico, Centro Universitário de Cultura e Artes (CUCA), estação climatológica, Sede de Educação Ambiental, Centro de Treinamentos Xavantes, Museu Casa do Sertão e clínicas odontológicas.

⁵ Segundo as informações do Site da UEFS

A UEFS tem Campus avançados também nos municípios de Santo Amaro, situado no Recôncavo Baiano, e Lençóis, na Região Serrana da Chapada Diamantina. No Campus avançado de Santo Amaro oferece: Licenciatura Plena em Ensino Fundamental e Licenciatura Plena em Letras Vernáculas e no Campus Avançado da Chapada Diamantina desenvolve atividades de ensino, principalmente para as áreas de Geociências e Botânica. Nesse Campus possui quatro núcleos de pesquisa e extensão: Ciências Biológicas, Ciências Humanas, Escola Básica e Geociências .

A UEFS é uma universidade integrada à comunidade local e região através de seus programas e projetos de extensão que permitem sensibilizar, integrar e mobilizar a comunidade da UEFS para um “fazer universitário”, o que contribui na construção de uma Universidade que forme indivíduos críticos, capazes de questionar a sua própria realidade e, que cooperem para a construção de uma sociedade mais humana. E assim, que a UEFS torne-se uma universidade coesa em si mesma e à sua região.

3.3 Os sujeitos da pesquisa

Na investigação realizada, contamos com a colaboração direta dos estudantes ingressantes, ou seja, do primeiro semestre acadêmico do curso de Pedagogia de 2018.1, do turno matutino, da UEFS. Salientamos que, para abordar os estudantes desse curso, entramos em contato com o Diretor do Departamento de Educação da UEFS, que assinou o Termo de Anuência para dar início à coleta dos dados da nossa pesquisa. A participação dos sujeitos da pesquisa foi de forma voluntária, feita após a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da UEFS. Contamos com a colaboração de 37 estudantes para o preenchimento do questionário e seis para a entrevista semiestruturada. A participação foi maior do que a esperada – quase integral do grupo escolhido –, considerando que a população da turma era de 40 estudantes.

3.3 Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos de coleta e produção de dados, escolhidos para esta pesquisa, foram o questionário e a entrevista. Um questionário com 13 itens foi elaborado para investigar sobre dados socioeconômicos e culturais, seu uso se justifica para obter o perfil geral dos sujeitos da pesquisa, o que poderia ajudar na análise e compreensão dos resultados obtidos. Segundo Fachin (2003, p. 147):

CAPÍTULO III: O CAMINHO METODOLÓGICO

O questionário consiste num elenco de questões que são apreciadas e submetidas a certo número de pessoas com o intuito de se obter respostas para a coleta de informações. E, para que a coleta de informações seja significativa é importante verificar como, quando e onde as obter.

O preenchimento do questionário pelos estudantes iniciantes do Curso de Pedagogia em 2018.1, foi realizado no primeiro mês de aulas do Curso, no horário correspondente ao componente curricular Sociologia da Educação, com a colaboração da professora. Todavia, devemos esclarecer que as entrevistas só puderam ser efetuadas já no final do referido semestre.

A seguir, apresentaremos, no Quadro 5, as categorias usadas para a elaboração do questionário visando à construção do perfil dos sujeitos que participam de nossa pesquisa em concordância com o primeiro objetivo específico: identificar as características socioeconômicas e culturais de estudantes de Pedagogia da UEFS.

Quadro 5 – Categorias para a elaboração do questionário da pesquisa

CARACTERÍSTICAS	ASPECTOS ESPECÍFICOS	ITEM N°
Demográficas	Idade	1
	Sexo	2
	Estado civil	3
Socioeconômicas	Situação Laboral	4 - 5
	Renda familiar	6
	Formação do grupo familiar	7
	Distância entre a residência e a universidade	8
	Formação anterior	9
Culturais	Leitura de livros	10
	Ida a cinema, teatro ou concerto	11 - 12
	Uso de línguas estrangeiras	13

Fonte: elaboração própria.

A entrevista escolhida para este estudo foi do tipo semiestruturada que, por sua vez, foi conduzida por um roteiro de 14 questões relacionadas às motivações para a escolha do curso de Pedagogia. A seleção da entrevista levou em conta que esse tipo intensifica o acesso à informação do fenômeno estudado – ou seja, as motivações de estudantes de pedagogia para a escolha da profissão de professor – e proporciona aos sujeitos oportunidade de expressar sua opinião sobre o assunto, permitindo respostas significativas através do diálogo e exposição de ideias e sentimentos.

Esta técnica foi importante para complementar aos dados coletados no questionário, permitindo a coleta de informações de natureza pessoal e íntima, possibilitando aos sujeitos se expressarem em sua própria língua, com suas próprias perspectivas e opiniões sobre as motivações para a escolha da profissão de professor. Segundo Lüdke e André (1988) explicam assim os benefícios dessa entrevista:

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário. (LÜDKE; ANDRÉ, 1998, p. 34).

Com a entrevista semiestruturada, nosso propósito foi coletar informações pertinentes sobre o objeto de estudo, mediante a combinação de perguntas fechadas e abertas, em que o participante pode conversar sobre o tema de maneira livre. Para isso, buscamos entrevistá-los em um local onde se sentissem à vontade, livre de interferências externas, por isso realizamos as entrevistas na sala do NEPPU, na UEFS.

Para a realização da entrevista, foi necessário utilizar um roteiro que servisse de guia para cobrir as principais questões relacionadas com a pesquisa. Nesse sentido, Lüdke e André (1988, p. 36) afirmam:

Será preferível e mesmo aconselhável o uso de um roteiro que guie a entrevista através dos tópicos principais a serem cobertos. Esse roteiro seguirá naturalmente uma certa ordem lógica e também psicológica, isto é, cuidará para que haja uma sequência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento. Mas atentar também para as exigências psicológicas do processo, evitando saltos bruscos entre as questões permitindo que elas se aprofundem no assunto gradativamente e impedindo que questões complexas e de maior envolvimento pessoal, colocadas prematuramente acabem por bloquear as respostas as questões seguintes.

Baseados em nosso objetivo geral – compreender as motivações de estudantes de Pedagogia para a escolha da profissão de professor –, elaboramos um roteiro para a entrevista, dando destaque aos seguintes aspectos: influências socioculturais na escolha do curso, responsabilidade social, interesse pelo curso de Pedagogia, expectativas e metas de realização e profissão de professor. A seguir, apresentaremos, no Quadro 6, as categorias para a elaboração do roteiro da entrevista.

Quadro 6 – Categorias de análise para a elaboração do roteiro da entrevista

DIMENSÕES	ITEM	
Influências socioculturais na escolha do curso e responsabilidade social	5	Gosto e apreço pelo curso de Pedagogia; Objetivo da
	7	escolha do curso de Pedagogia;
	11	Influência externa para escolha do curso de Pedagogia.

Interesse pelo curso de Pedagogia	1 2 3 4 8	Percepção do curso de Pedagogia; Pedagogia como primeira opção; Possibilidade de escolha diferente da Pedagogia; Motivos para escolha do curso de Pedagogia; Esforço empreendido para ingressar ao curso de Pedagogia.
Expectativas e metas de realização	10 12 13 14	Cumprimento das expectativas do curso de Pedagogia; Perspectivas de trabalho; Expectativa salarial ao concluir o curso de Pedagogia; Metas ao concluir o curso de Pedagogia.
A profissão de professor	6 9	Rejeição pelo curso de Pedagogia; Possibilidade de desistir do curso de Pedagogia.

Fonte: elaboração própria

Antes da entrevista, os participantes foram informados dos objetivos da pesquisa e a justificativa da escolha dos participantes. Estipulamos apenas um encontro para a aplicação da entrevista, pois julgamos que seria suficiente para alcançar os objetivos propostos na presente investigação, sem a necessidade de encontros subsequentes, isso não significa que a interação entre o pesquisador e os sujeitos desta pesquisa fosse limitada apenas às entrevistas, afinal, também tivemos conversas informais que ajudaram a pesquisadora a compreender a fala dos sujeitos em sua ação, como explicita Minayo (1999).

Com as 14 perguntas da entrevista, vislumbramos riscos de mínima gradação, em função das características do projeto e da natureza das questões contidas no roteiro da entrevista, o que permitiu aos participantes expressar suas opiniões livremente sem se sentirem em risco ou desconforto. Os instrumentos usados para a coleta de dados podem ser encontrados nos apêndices A e B.

3.5 A técnica para análise e construção de dados

A análise dos dados consistiu na organização sistemática do material obtido, a fim de possibilitar a nossa compreensão sobre o fenômeno estudado. Para a análise dos dados coletados com o questionário, tabulações estatísticas simples foram realizadas, uma vez que pretendíamos estabelecer um perfil socioeconômico e cultural dos estudantes que favorecesse traçar o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa. Já visando à análise das informações coletadas na entrevista, nos aproximamos da Técnica Análise de Conteúdo, na perspectiva Análise Temática, que, segundo Bardin (2011, p. 47), é:

O conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando a obter procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens indicadores

(quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

O uso dessa técnica de análise permite explicar e sistematizar o conteúdo das mensagens comunicativas emitidas pelos entrevistados. Nesse sentido, buscamos as afirmações que os sujeitos expressaram em palavras, frases ou resumo a respeito de um determinado assunto, com as quais buscamos estabelecer relações e construir as unidades de registro ou categorias de análise.

É importante destacar que as unidades de registro funcionam relacionadas com as unidades de contexto histórico, garantindo que as primeiras sejam estudadas na composição da mensagem como um todo. A partir da escolha dessas unidades, seguimos para o trabalho de elaboração das categorias que sintetizam os conteúdos (MINAYO, 1999).

A análise de conteúdo, segundo Bardin (2011), é baseada nas seguintes etapas ou fases no trabalho de esclarecimento da mensagem, pela identificação das unidades de registro e das unidades de contexto: pré-análise dos dados, seguida pela descrição analítica e interpretação inferencial. A primeira fase, pré-análise, é baseada nas leituras e releituras dos registros e transcrições das entrevistas, nela, o pesquisador organiza o material a ser analisado. “Nesse momento, de acordo com os objetivos e questões de estudo, definimos, principalmente, unidade de registro, unidade de contexto, trechos significativos e categorias.” (MINAYO, 1999, p. 76).

A segunda fase de análise de conteúdo é a descrição analítica, iniciada no primeiro momento, consiste na sistematização de categorias, representa a fase mais longa do processo de análise de conteúdo, nela, o pesquisador pode ter de fazer várias leituras do mesmo material (MINAYO, 1999).

A terceira fase da análise de conteúdo, denominada “interpretação inferencial”, é baseada no tratamento dos resultados e na interpretação no material obtido com a coleta de dados. Além disso, é apoiado pelos processos reflexivos e intuitivos do pesquisador, com base na relação entre o problema levantado, a realidade apresentada nas respostas dos sujeitos e as teorias que sustentam a investigação. Trata-se de um momento de grande esforço para o pesquisador que, em vez de se contentar com que o sujeito manifestou, vai em busca do que foi silenciado, do não-dito (MINAYO, 1999).

3.6 Considerações éticas

A pesquisa implica grande cuidado no processo de coleta de informações, pois contém um alto grau de exigências, envolve experiências, respeito aos sentimentos, valores e crenças por parte dos sujeitos envolvidos, como ressalta Lüdke e André (1988, p. 35):

Há uma série de exigências e de cuidados por qualquer tipo de entrevista. Em primeiro lugar, um respeito muito grande pelo entrevistado. Esse respeito envolve desde um local e horário marcado e cumprido de acordo com sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante, se for o caso. Igualmente respeitado, deve ser o universo próprio de quem fornece as informações, as opiniões, as impressões, enfim, o material em que a pesquisa está interessada.

A fim de proteger os participantes de qualquer eventualidade que pudesse ser considerada prejudicial para todos ou para cada um deles durante a presente investigação, bem como posteriormente, os seguintes esclarecimentos foram feitos:

- 1) A participação nas atividades de coleta de dados será voluntária e a identidade dos participantes será salvaguardada.
- 2) As informações obtidas, tanto na aplicação do questionário como na entrevista, serão tratadas com confidencialidade, não sendo permitido que qualquer pessoa use livremente essa informação, cuja principal responsável é a pesquisadora.
- 3) Dado que os sujeitos da pesquisa são estudantes, fica claro que a sua participação não terá nenhum julgamento valorativo, avaliativo ou vinculativo com o desempenho estudantil.
- 4) Um clima de respeito e harmonia entre os participantes deve ser garantido, bem como o direito de expressar opiniões e discordar em relação às questões levantadas.
- 5) Os participantes têm a possibilidade de se retirar a qualquer momento da coleta de informações sem qualquer dano.

Além disso, tivemos o cuidado de convidar todos os participantes para a apresentação desta dissertação, para os que preferirem, enviaremos uma cópia.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, utilizado pelos pesquisadores em situação de investigação de campo, consiste em um termo de compromisso no qual constam as etapas da pesquisa, a forma de divulgação dos achados e a questão do anonimato dos participantes da pesquisa (MINAYO, 1999). Assim, nós e os sujeitos da pesquisa assinamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), condição efetiva da responsabilidade em tomar todos os cuidados éticos apontados anteriormente.

Por fim, evidenciamos que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Feira de Santana, por meio do parecer 3.026.670, estando em conformidade com a legislação vigente. Ressaltamos que esses documentos, Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido e Aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa, constam nos apêndices C e D deste trabalho.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS ACHADOS DA PESQUISA

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos que saber o que fomos e o que somos, para sabermos o que seremos. (PAULO FREIRE)

Neste capítulo apresentaremos e analisaremos os dados produzidos na pesquisa que realizamos junto aos estudantes do primeiro semestre do curso de Pedagogia (2018.1). Para a análise, nos valem do quadro referencial, traçado no primeiro capítulo deste trabalho.

Para melhor contextualização, lembramos as questões norteadoras da nossa pesquisa: quais são as características socioeconômicas e culturais de estudantes do curso de Pedagogia da UEFS? Quais são as motivações de estudantes de Pedagogia para a escolha da profissão de professor? Iniciaremos a análise apresentando as respostas encontradas para a primeira questão.

4.1 As características socioeconômicas e culturais das estudantes

Destacamos que a pesquisa de abordagem qualitativa não utiliza o critério numérico para definição dos sujeitos que participaram na investigação, o critério foi a vinculação significativa com o problema investigado, de cooperação para a interpretação da realidade estudada.

Embora afirmemos isso, consideramos muito importante a caracterização dos estudantes do primeiro semestre do curso de Pedagogia, porque nos ajuda na compreensão e análise dos resultados da entrevista para alcançar nosso objetivo geral: compreender as motivações de estudantes de Pedagogia da UEFS para a escolha da profissão de professor.

A seguir, apresentaremos os resultados do questionário para caracterização dos estudantes do primeiro semestre do curso de Pedagogia da UEFS, discriminados em características: Demográficas, Socioeconômicas e Culturais.

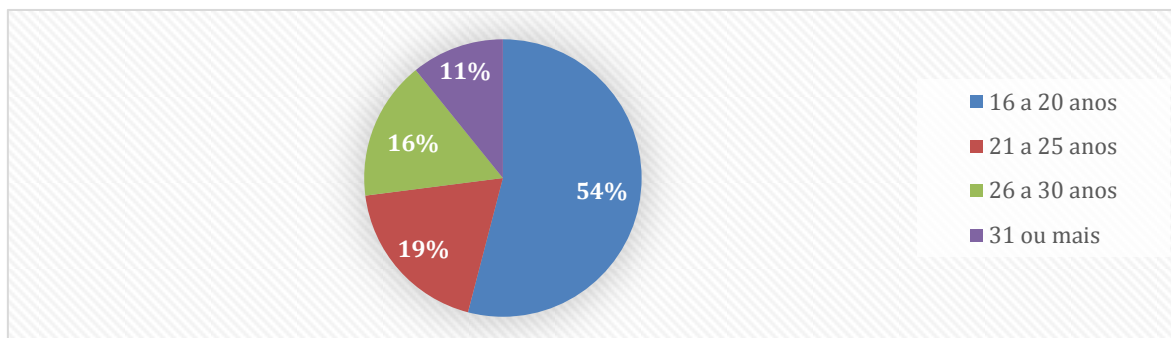
4.1.1 Características Demográficas

As características demográficas dos participantes de nossa pesquisa nos permitiram conhecer os estudantes em relação a idade, sexo e estado civil, possibilitando delimitar a faixa

CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS ACHADOS DA PESQUISA

etária, o sexo predominante e o estado civil dos sujeitos pesquisados, o que favoreceu a compreensão dos resultados obtidos.

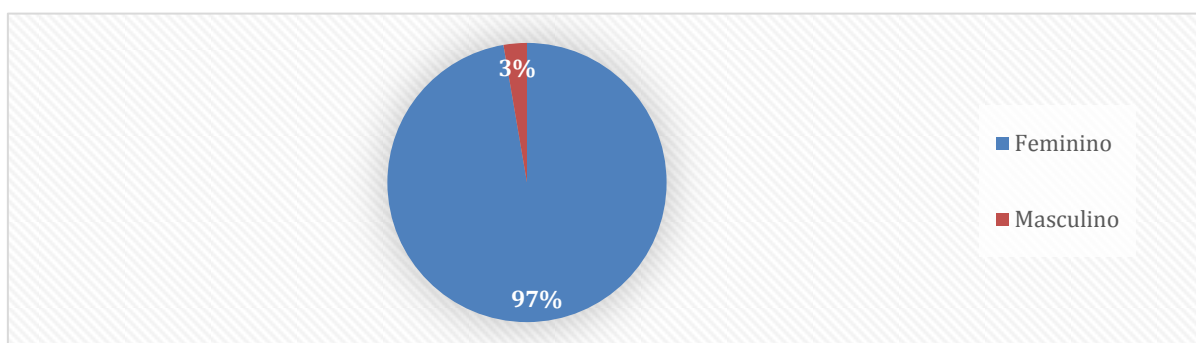
Gráfico 1 – Distribuição das respostas dos estudantes do primeiro semestre do curso de Pedagogia da UEFS a respeito da Idade



Fonte: Elaboração própria

A faixa etária geral entre as estudantes e o estudante que colaboraram com a nossa investigação foi entre 16 e 33 anos de idade, divididos em 20 alunos com idade entre 16 e 20 anos – o que corresponde 54% da mostra –, no segmento de 21 a 25 anos encontramos 7 estudantes – correspondendo a 19 % dos participantes. Assim, percebemos que 73 % dos estudantes do primeiro semestre do curso de Pedagogia são jovens, entre 16 e 25 anos. É importante destacar que, entre os estudantes, nenhum supera os 33 anos.

Gráfico 2 – Distribuição das respostas dos estudantes do primeiro semestre do curso de Pedagogia da UEFS em relação ao sexo



Fonte: Elaboração própria

Em relação ao sexo dos participantes da pesquisa, encontramos apenas um estudante do curso de Pedagogia do sexo masculino, representando 3% do total, enquanto 36 são do sexo feminino, atingindo 97 % da mostra. Esses dados se relacionam com os resultados do Censo Escolar 2017 do INEP, que apontou as professoras como maioria na educação básica, representando 80 % de todos os docentes. Além disso, o Censo da Educação Superior 2017

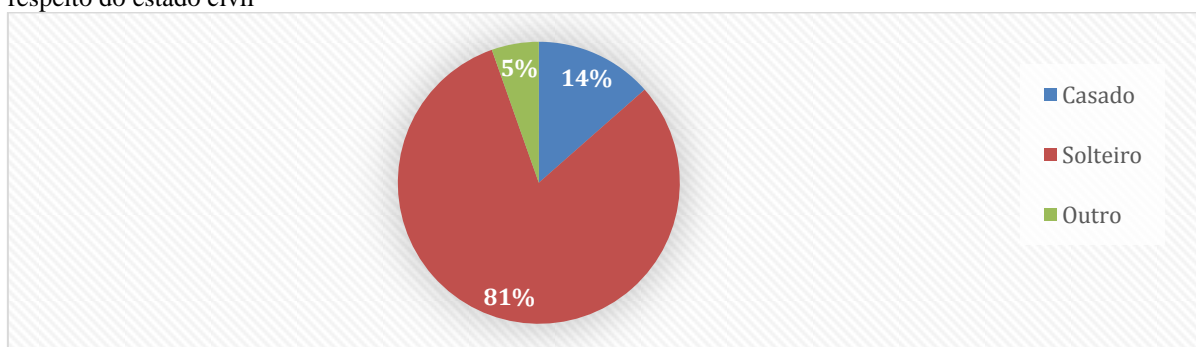
CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS ACHADOS DA PESQUISA

revelou que, nos cursos de licenciatura, 70,6 % dos matriculados correspondem ao sexo feminino.

Podemos observar que a feminização do magistério foi e continua sendo um fenômeno universal que inicia na possibilidade de se profissionalizar através do magistério primário. Para as mulheres, educar-se e instruir-se mais do que nunca significou uma forma de conquistar o espaço público. Segundo Oliveira⁶ (2017), “Nos tempos atuais, as universidades têm cada vez mais ampliado o contingente feminino entre seus alunos,” e “No magistério, como profissão feminizada, a atuação das mulheres vem referendada como o emblema de um século que se encerrou sob os auspícios dos direitos de cidadania da população”.

Assim, vemos uma nova análise da relação entre gênero feminino e profissão, na qual as mulheres podem exercer uma profissão com competência, compromisso social e político na sociedade atual.

Gráfico 3 – Distribuição das respostas dos estudantes do primeiro semestre do Curso de Pedagogia da UEFS a respeito do estado civil



Fonte: Elaboração própria

Com a investigação, descobrimos que 30 dos estudantes pesquisados são solteiros – correspondendo a 81 % dos participantes –, 5 estudantes são casados – representam 14% – e 2 (ou seja, 5%) estão localizados na categoria “outros”, representando um participante que declarou morar com namorado e outro com companheiro. Podemos afirmar que a maioria dos estudantes do primeiro semestre do curso de Pedagogia da UEFS são solteiros.

4.1.2 Características Socioeconômicas

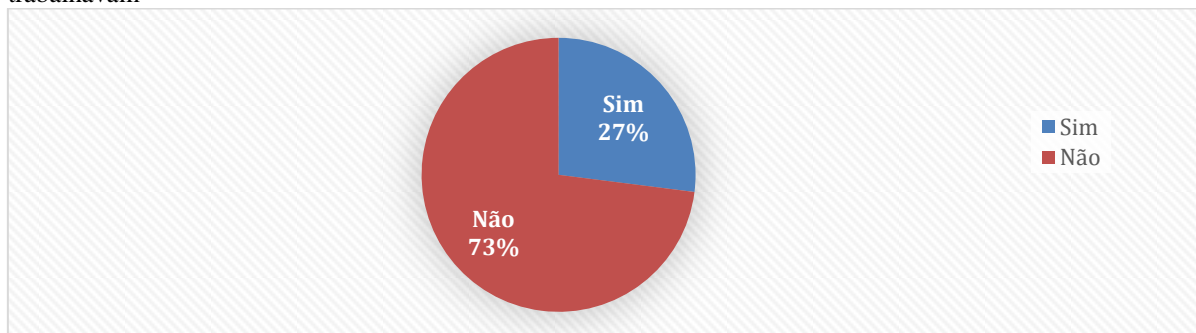
Para lograr uma melhor aproximação com o conhecimento das condições socioeconômicas dos estudantes pesquisados, foram utilizados os seguintes indicadores:

⁶ OLIVEIRA, Ana Carla Menezes de. **A história da mulher no magistério no século XX: vocação e representação.** IV CONEDU, 2017.

CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS ACHADOS DA PESQUISA

situação laboral, renda familiar, conformação grupo familiar, distância entre a residência e a universidade, formação anterior. Fizemos isso porque consideramos essas informações necessárias para a construção do perfil desses estudantes, futuros professores.

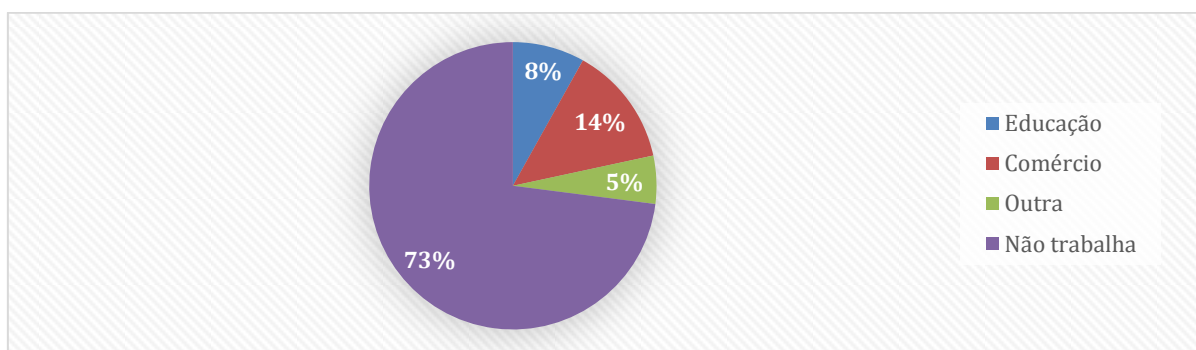
Gráfico 4 – Distribuição das respostas dos estudantes do primeiro semestre do curso de Pedagogia da UEFS se trabalhavam



Fonte: elaboração própria

Os dados coletados evidenciam que a maioria dos participantes da pesquisa não trabalha, 27 deles apenas estudam, isso representa 73%, enquanto 10 deles trabalham, totalizando 27%, nas seguintes áreas: três em educação, cinco no comércio e dois em outras áreas (teleatendimento e beleza). Consideramos que o trabalho dos estudantes do primeiro semestre do curso de Pedagogia está condicionado pela própria condição econômica e que as opções de trabalho são poucas para quem estuda no turno diurno, particularmente no matutino. O teleatendimento tem sido uma opção oferecida pelas empresas de *marketing* para sujeitos que dispõem do turno noturno para o trabalho, o que, evidentemente, pode prejudicar as suas horas dedicadas ao descanso e ao estudo. Assim, não, é de admirar que alguns estudantes possam chegar à sala de aula com muito sono, sem disposição para cumprir as atividades propostas pelos docentes.

Gráfico 5 – Distribuição das respostas dos estudantes em relação à área de trabalho

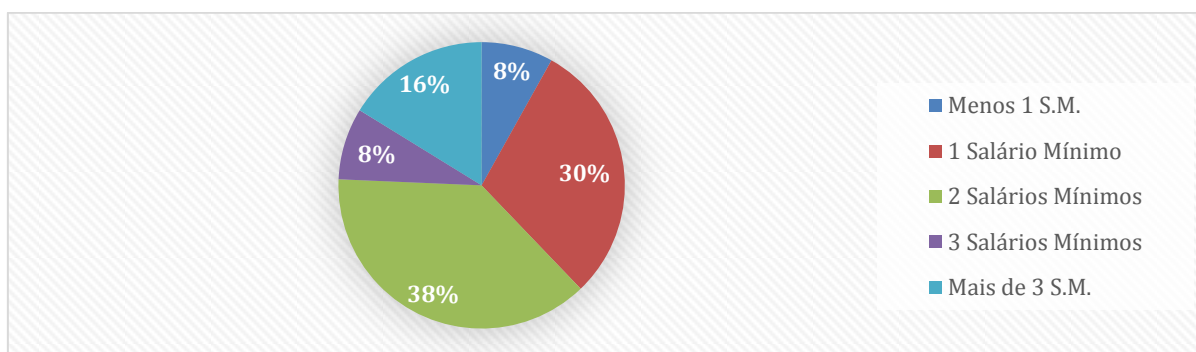


Fonte: elaboração própria

CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS ACHADOS DA PESQUISA

O estudante que trabalha é uma realidade presente no Ensino Superior no Brasil, pois trabalho e estudo não são excludentes. Esse fato se tornou mais comum pelo aumento do acesso à educação universitária pelas classes econômicas menos favorecidas. Nossos resultados indicam que 27% dos participantes trabalham, e entre eles somente 8% trabalham na mesma área de estudo, já os outros 19% dos estudantes laboram em áreas distintas à sua área de formação.

Gráfico 6 – Distribuição das respostas dos estudantes do primeiro semestre do curso de Pedagogia da UEFS a respeito da renda familiar



Fonte: elaboração própria

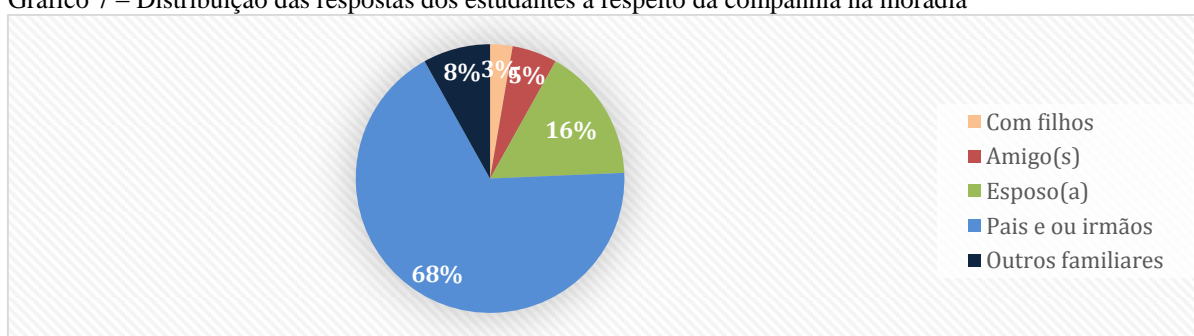
Os dados obtidos indicam que três dos participantes (8%) têm uma renda inferior a um salário mínimo, 11 estudantes pesquisados (30%) declararam ter uma renda de até um salário mínimo, 14 estudantes (38%) disseram possuir uma renda de até dois salários mínimos. Assim, podemos notar que 76% dos estudantes estão localizados na classe social “E” (Até 2 SM), segundo o critério⁷ utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE) no Censo Nacional, baseado no número de salários mínimos. Prosseguindo a análise, ainda considerando esse mesmo critério, três estudantes (8%) afirmaram ter uma renda de três salários mínimos e seis (16%) estudantes responderam que têm uma renda de mais de três salários mínimos, portanto, temos 24% dos estudantes localizados na classe social “D”. Entre os participantes de nossa pesquisa, nenhum se enquadra nas classes sociais “A” (Renda acima de 20 salários mínimos), “B” (Renda de 10 a 20 salários mínimos) nem “C” (Renda de 4 a 10 salários mínimos), isso significa que os estudantes do primeiro semestre de Pedagogia da UEFS são pessoas com baixa renda econômica.

⁷ Classes Sociais por Faixas de Salário Mínimo: Trata-se de um critério de cálculo que leva em consideração o salário dos integrantes do grupo familiar, estabelecendo cinco classes sociais: A (Acima de 20 SM), B (De 10 a 20 SM), C (de 4 a 10 SM), D (De 2 a 4 SM) e E (Até 2 SM). (IBGE, 2011).

CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS ACHADOS DA PESQUISA

Assim, podemos inferir que a motivação para a escolha do curso de Pedagogia pode ser influenciada por fatores econômicos e sociais, pois, como vimos anteriormente, os jovens “precisam” aceitar o que o mercado de trabalho oferece, no caso da profissão de professor, sempre há crianças que estão adentrando as escolas de Educação Básica, o que pode indicar a constante existência de oferta. No caso dos fatores sociais, vimos, no quadro teórico desta pesquisa, que os estudantes estariam “determinados” se eles poderiam ou não fazer um curso de nível superior e que, além disso, qual a profissão eles poderiam escolher, tendo em vista que elas são divididas por classe social.

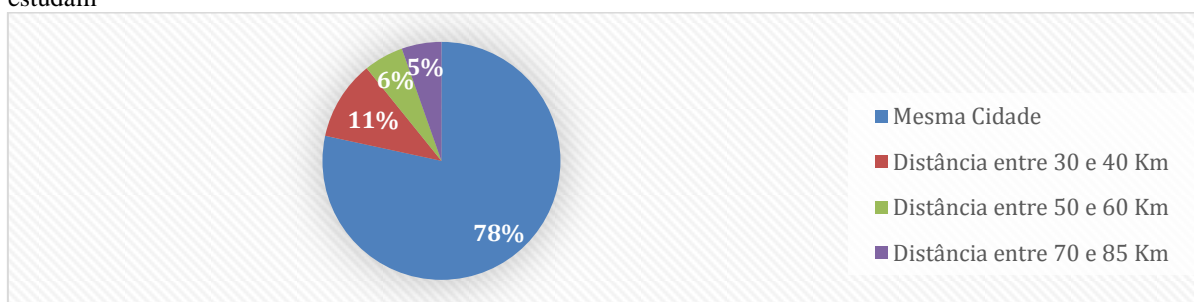
Gráfico 7 – Distribuição das respostas dos estudantes a respeito da companhia na moradia



Fonte: Elaboração própria

Em relação à situação de moradia, entre os alunos pesquisados, 25 (68%) afirmaram que moram com pais e/ou irmãos; 6 (16%) residem com esposo ou companheiro, 2 (5%) moram com amigos, 1 (3%) estudante reside com filhos e 3 (8%) dos colaboradores da nossa pesquisa moram com outros familiares. Dessa forma, em síntese, os resultados indicam que 95% dos participantes de nossa pesquisa moram em companhia de familiares, enquanto 5% residem com amigos. Inferimos, assim, que, se nenhum pesquisado mora sozinho, os estudantes não dispõem de independência econômica ou talvez emocional para residirem sozinhos nesse momento de suas vidas.

Gráfico 8 – Distribuição das respostas dos estudantes a respeito do local da moradia em relação ao local onde estudam

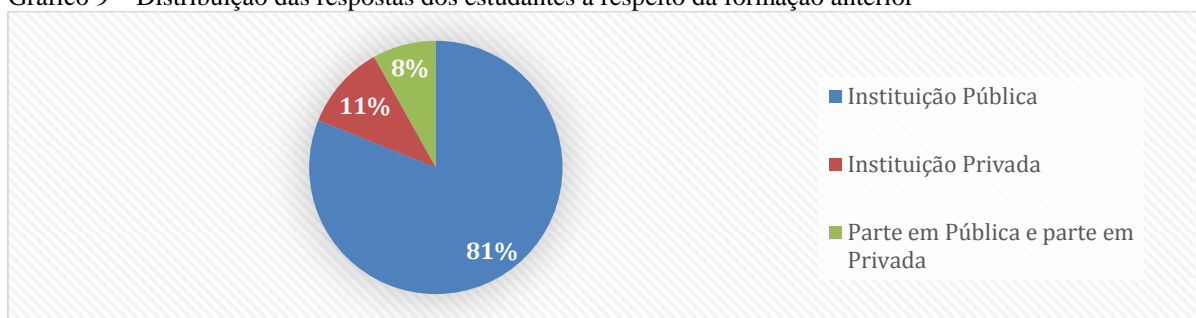


Fonte: Elaboração própria

CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS ACHADOS DA PESQUISA

Os participantes de nossa pesquisa estão distribuídos geograficamente da seguinte forma: 29 (78%) estudantes moram na mesma cidade onde estudam, enquanto 8 (22%) residem em outras cidades, localizadas entre 30 a 85 quilômetros da universidade que os sujeitos pesquisados frequentam. Os resultados evidenciam o esforço desses estudantes que moram distantes da UEFS para assistirem as aulas e cumprirem as atividades vinculadas à sua formação acadêmica.

Gráfico 9 – Distribuição das respostas dos estudantes a respeito da formação anterior



Fonte: Elaboração própria

Em relação à formação educacional anterior, encontramos que 30 (81%) estudantes provenientes da rede pública, 4 (11%) oriundos da rede privada e 3 (8%) estudaram uma parte na rede pública e outra na rede privada. Os resultados se relacionam com os dados do Censo Escolar, ao indicarem que a rede pública de ensino agrega 84,8% da matrícula da Educação Básica, enquanto a rede privada matricula 12,2%.

Todos esses dados coletados e aqui expostos nos ajudam a confirmar que os estudantes do primeiro semestre do curso de Pedagogia da UEFS são provenientes de classes desfavorecidas economicamente. Não por acaso, a maioria dos estudantes que buscam os cursos socialmente mais privilegiados têm entrado na universidade pública quase exclusivamente mediante o sistema de cotas. Assim, concordamos com Bourdieu (apud NOGUEIRA; NOGUEIRA, 1998, p. 55), quando afirma que “[...] indivíduos de meios sociais diferentes estão desigualmente destinados desde o nascimento”.

4.1.3 Características Culturais

As características culturais dos estudantes do curso de Pedagogia da UEFS nos auxiliaram na caracterização desses futuros professores, além de nos ajudar na compreensão da importância da formação cultural como fator que permeia todas as dimensões humanas, podendo constituir um fio condutor que lhes possibilite serem melhores professores. Segundo

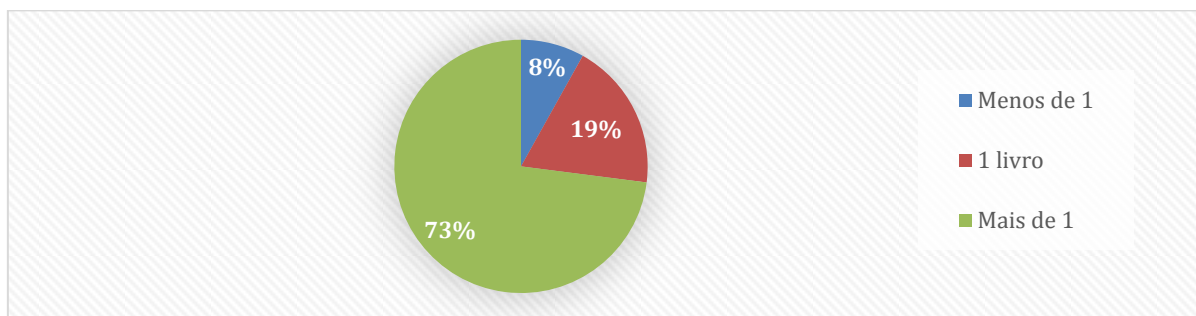
CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS ACHADOS DA PESQUISA

Bourdieu (apud NOGUEIRA; CATANI, 1998, p. 55), as chances dos estudantes das camadas populares são 40 vezes menos fortes para alcançar a universidade do que aqueles provenientes das camadas superiores. Além disso, os estudantes das camadas populares nos cursos superiores tiveram menos oportunidade de acesso a obras culturais, como, por exemplo, frequência a museus, concertos ou teatros. Acrescentamos que a cultura do meio onde vivem, como o uso da língua, tem uma relação direta com a origem social, de modo que se constitui como um obstáculo cultural dos mais graves e insidiosos para o sucesso escolar. Nas palavras de Bourdieu,

A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio pequeno burguês [...] não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas: o estilo, o bom-gosto, o talento, em síntese, essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada, porque constituem a “cultura” dessa classe.

A seguir, analisaremos os resultados das questões relacionadas ao aspecto cultural de nossos participantes, mostrando que se aproximam das ideias do sociólogo francês.

Gráfico 10 – Distribuição das respostas dos estudantes a respeito dos livros lidos



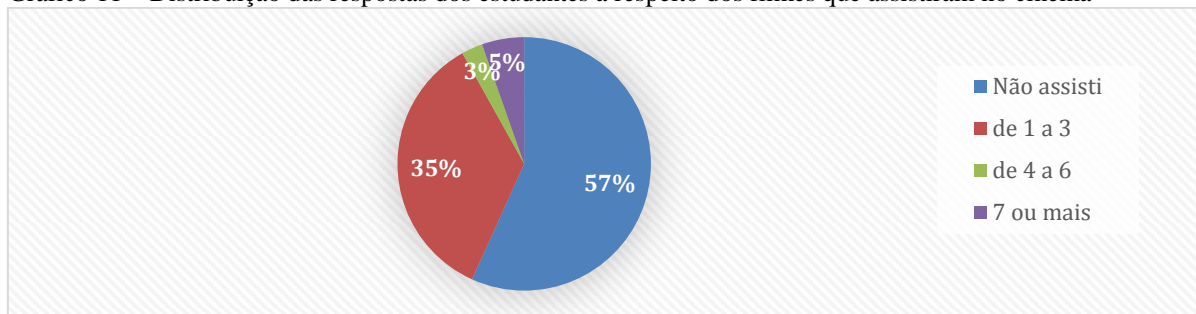
Fonte: Elaboração própria

A leitura é uma ferramenta indispensável para a vida em sociedade, sobretudo para o acesso à informação, ao saber e aos bens culturais; o sucesso escolar, profissional, pessoal e social está conectado às competências de leitura de cada pessoa. Neste sentido, os resultados da nossa pesquisa mostram que 27 estudantes (73%) leram mais de um livro no último ano, 7 participantes (19%) leram um livro e 3 alunos (8%) leram menos de um livro neste ano. Embora a maioria dos participantes afirmou ter lido mais de um livro no último ano, consideramos muito representativo os 27% que admitiram ter lido somente um livro ou até menos de um. Nesse contexto, devemos lembrar que o professor das primeiras séries tem a responsabilidade de incentivar a seus alunos a prática da leitura como meio de acesso aos bens culturais. Os dados coletados não explicitam se aqueles que leram, um ou mais de um livro, essa leitura estava relacionada com as atividades curriculares ou com o lazer. Como vimos anteriormente, é importante o enriquecimento da cultura por parte dos estudantes em

CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS ACHADOS DA PESQUISA

formação, uma vez que tais sujeitos, enquanto professores futuros, poderão ajudar as crianças a ampliarem o acesso aos bens culturais, de modo a se tornarem leitores mais críticos da sua realidade, com vistas à necessária transformação social.

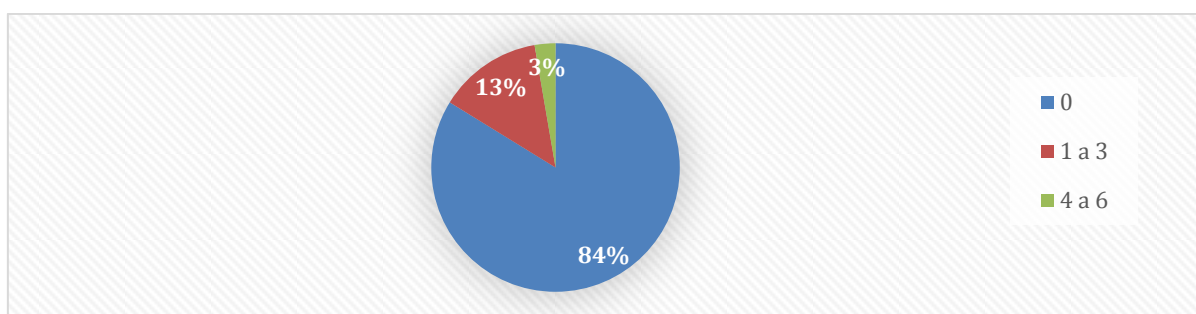
Gráfico 11 – Distribuição das respostas dos estudantes a respeito dos filmes que assistiram no cinema



Fonte: Elaboração própria

O cinema representa um dos modos de expressão cultural da sociedade contemporânea, ele apresenta uma variedade de saberes através das imagens, diálogos e histórias que podem estimular o imaginário, servir como estímulo visual ou como uma ilustração da realidade. Por isso, podemos dizer que o filme retrata o pensamento e a criação humana em um momento histórico, portanto, educa a quem assiste, possibilitando uma reflexão e uma impressão sobre o mundo. Nesse sentido, entre os participantes da nossa pesquisa, 21 estudantes (57%) não assistiu a filmes no último ano, os outros 16 (43%) afirmaram ter ido ao cinema no último ano. Entre os estudantes que declararam assistir a filmes, 13 (35%) disseram que assistem entre 1 e 3 vezes, 1 (3%) assistiu entre 4 a 6 vezes e 2 (5%) assiste mais de 7 vezes. O exposto acima indica que mais da metade dos estudantes deixaram de ampliar seu capital cultural e de lazer, uma vez que não assistiram a filmes nos cinemas disponibilizados pelas cidades onde moram ou mesmo na capital do estado.

Gráfico 12 – Distribuição das respostas dos estudantes a respeito do acesso a teatro, concerto ou exposição de arte



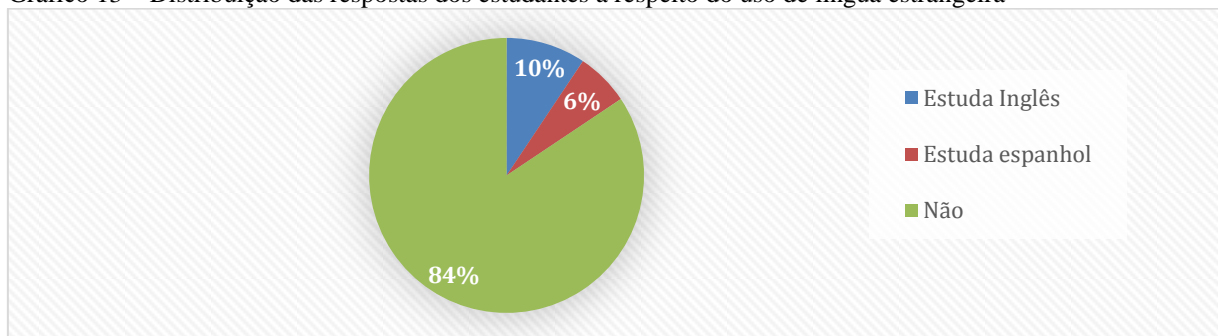
Fonte: Elaboração própria

CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS ACHADOS DA PESQUISA

O teatro, os concertos e as exposições de arte favorecem o desenvolvimento da linguagem corporal, a ampliação da visão do mundo e amplia da própria linguagem. Todavia, os resultados da nossa pesquisa mostram uma quantidade de 84% dos estudantes do primeiro semestre do curso de Pedagogia que não frequentaram teatro, concerto ou exposição de arte no último ano. Dos estudantes que afirmaram sua ida ao teatro, concerto ou exposição de arte, 13% afirmaram ter assistido entre 1 e 3 vezes e 3% assistiram entre 4 e 6 vezes nos últimos 12 meses. No item para informar se assistiu 7 ou mais vezes, não tivemos nenhuma resposta.

Diante dos resultados, podemos supor que os estudantes futuros professores não têm acesso ao capital cultural disponível pela sociedade. Evidentemente, Feira de Santana, apesar de ser uma grande cidade, não dispõe de muitas livrarias, salas de concerto, exposição de arte ou teatros. Ainda assim, verificamos alguns espetáculos oferecidos pela Secretaria de Cultura, com preços módicos ou gratuitos, acessíveis às camadas populares. Mesmo a universidade, no campus ou no CUCA, tem oferecido alguns concertos e projeção de filmes seguidos de debates, mas, ao que parece, não são valorizados pelos estudantes ou estes não dispõem de condições financeiras para custear transporte, ou outros gastos, a fim de usufruírem desses bens culturais.

Gráfico 13 – Distribuição das respostas dos estudantes a respeito do uso de língua estrangeira



Fonte: Elaboração própria

A aprendizagem de uma segunda língua representa a possibilidade de obter fluência em outro idioma, além de favorecer a aquisição de competências interculturais, alterando percepções sobre formas de vida e maneiras de se relacionar e/ou estabelecer vínculos com pessoas de nacionalidades distintas e visões de mundo diversas. Segundo as respostas dos participantes, 84% dos estudantes do primeiro semestre de Pedagogia da UEFS não falam nem estudam outra língua diferente ao português, enquanto 15% informaram que estudam alguma língua estrangeira, mas admitiram ainda não ter fluência nessa língua. Esses resultados indicam que poucos participantes têm algum acesso a informações e interações interculturais com instituições e pessoas de outras nacionalidades, sendo que os países que

CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS ACHADOS DA PESQUISA

fazem fronteira com o Brasil são de língua espanhola, embora na região Nordeste ou distantes de lugares turísticos, onde habitam, evidentemente, influencia o pouco contato com estrangeiros.

Com base nos dados obtidos em nossa pesquisa, podemos concluir que, de modo geral, os estudantes do primeiro semestre do curso de Pedagogia da UEFS apresentam as seguintes características demográficas, socioeconômicas e culturais: trata-se de estudantes, em sua grande maioria, entre 16 e 25 anos, desses, o segmento de 16 a 20 anos é o que ocupa a maior quantidade de participantes. A maioria é do sexo feminino, solteira e não trabalha; entre os que trabalham, apenas três estão na área da educação, os demais atuam no comércio ou em outras áreas. A renda familiar, em média, corresponde a até dois salários mínimos (equadrada na classe social “E”). A maioria dos estudantes mora com pais ou parentes, sua formação anterior foi feita em escola pública. Embora a maioria viva na mesma cidade onde estuda, há uma quantidade significativa de estudantes que moram em cidades localizadas entre 30 a 85 quilômetros de distância da universidade. Finalmente, em relação ao aspecto cultural, encontramos apenas um estudante que leu mais de um livro, foi ao cinema, teatro, concerto ou exposição de arte durante o último ano, além disso, apenas três educandos declararam que fala ou estuda alguma língua estrangeira.

Vale acrescentar que este perfil corresponde aos estudantes ingressantes na universidade, de modo que não descartamos a possibilidade de que suas características socioeconômicas e culturais possam mudar no decorrer dos próximos semestres do Curso de Pedagogia.

4.2 Características dos sujeitos participantes da entrevista

Os participantes da entrevista foram seis estudantes do sexo feminino, solteiras, com idade entre 18 e 33 anos. Na sequência, apresentaremos algumas das características dessas estudantes.

Elaine, estudante do primeiro semestre do Curso de Pedagogia, tem 18 anos, nasceu e mora em Feira de Santana. Ela sempre estudou em escola pública, é solteira, não trabalha e mora com os pais e irmãos, com uma renda familiar de dois salários mínimos. Segundo ela, foi uma conversa com sua professora que a motivou a estudar Pedagogia e também a possibilidade de trabalhar com crianças e “transformar a realidade delas, poder fazer algo por

CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS ACHADOS DA PESQUISA

elas no futuro”. Atualmente, estuda espanhol, entre as suas perspectivas estão fazer concurso entrar na rede pública e cursar uma pós-graduação.

Fabiola, discente do primeiro semestre de Pedagogia, 18 anos, solteira, não trabalha, mora com seus pais e irmãos em outra cidade, distante 70 quilômetros da UEFS. A renda familiar é de dois salários mínimos – sua mãe é professora – e sua escolarização foi na rede pública. Em princípio, pensou estudar outra carreira, como odontologia ou nutrição – sempre em universidades públicas, como UEFS ou UFBA, Pedagogia era sua segunda opção pela questão de ajudar as crianças e a outras pessoas. Ao terminar essa licenciatura, deseja trabalhar na rede pública e fazer uma especialização.

Sheila, aluna do primeiro semestre de Pedagogia, possui 19 anos de idade, solteira, nasceu em outra cidade, mas, atualmente, mora na cidade de Feira de Santana com seus pais e irmãos, ela trabalha na área de educação. A renda familiar compreende mais de três salários mínimos. Sua escolarização foi em instituição privada, afirmou que gosta de leitura, ir ao cinema e estudar inglês. Psicologia foi a sua primeira opção, enquanto Pedagogia a segunda, sempre visando a uma faculdade pública, como a UEFS. Suas expectativas quando terminar o curso de Pedagogia são trabalhar na rede pública, fazer especialização e voltar para sua cidade para incentivar a outros estudantes a terem uma graduação.

Sabrina, estudante de primeiro semestre de Pedagogia, possui 18 anos, solteira, não trabalha, mora com seus pais e irmãos numa cidade a 100 quilômetros de Feira de Santana. A renda familiar é de um salário mínimo. A sua primeira opção foi Pedagogia. É importante destacar que Sabrina é a primeira na sua família a estudar na universidade, ela afirmou contar com o apoio da família. Além disso, explicou que foi uma professora do Ensino Fundamental quem lhe inspirou: “eu sempre me espelhei nela, e tive vontade de fazer com outras pessoas o que ela fez comigo”. Sua escolarização foi realizada na rede pública, Sabrina espera, depois de formada, poder trabalhar na rede pública na sua cidade de origem.

Fidelcina, aluna do primeiro semestre de Pedagogia, tem 33 anos, solteira, mora com um companheiro em Feira de Santana, já é graduada em Biologia e trabalha Ensino Médio, com uma carga horária de 20 horas semanais. A sua renda familiar é de 3 salários mínimos. Sua escolarização foi uma parte na rede privada e outra na pública, já sua graduação em Biologia foi na própria UEFS. Sua primeira experiência docente foi com o estágio durante a primeira graduação e no trabalho com a EJA, quando se apaixonou pelo trabalho com jovens, ela considera que o curso Pedagogia vai preencher algumas lacunas na sua formação para atuar no Ensino Fundamental e Médio. Fidelcina espera completar a licenciatura em

CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS ACHADOS DA PESQUISA

Pedagogia e atuar na Educação Infantil nas escolas públicas, mas também gostaria de trabalhar individualmente e nos espaços públicos.

Lena, discente do primeiro semestre de Pedagogia, possui 19 anos, solteira, reside em Feira de Santana com seus pais e irmãos. Sua escolarização foi na rede pública, sua renda familiar é de menos de um salário mínimo. Sua primeira opção foi Pedagogia seguida por Psicologia. Considera Pedagogia como “A forma de se aproximar dos outros, ou seja, aprender a ser próxima às pessoas”. Deseja trabalhar, ao término da graduação, e fazer uma especialização em Psicologia ou Psicopedagogia.

Em síntese, as estudantes que participaram da entrevista deixaram transparecer que a motivação para a escolha do curso de Pedagogia está relacionada, de modo geral, a modelos de professores que tiveram na Educação Básica e as influenciaram. No entanto, o que mais sobressaiu na escolha foi a responsabilidade social de trabalhar na escola pública, com crianças, além, evidentemente, para conseguir a aquisição de recursos financeiros para se manterem. Apresentamos a seguir o Quadro 7 com as características das participantes da entrevista

Quadro 7: Características dos sujeitos participantes da entrevista

SUJEITOS PARTICIPANTES DA ENTREVISTA						
	Elaine	Fabiola	Sheila	Sabrina	Fidelcina	Lena
Idade	18	18	19	18	33	19
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Estado civil	Solteira	Solteira	Solteira	Solteira	Solteira	Solteira
Renda familiar	2 SM	2 SM	Mais de 3 SM	1 SM	3 SM	Menos 1 SM
Formação anterior	Escolha publica	Escolha publica	Escolha privada	Escolha publica	Parte Escolha privada/Parte Escolha Publica	Escolha publica
Trabalha	Não	Não	Sim : Área de educação	Não	Sim: Ensino Médio	Não
Local de Moradia	Feira de Santana	Cidade a 70 Km da UEFS.	Feira de Santana	Cidade a 100 Km da UEFS	Feira de Santana	Feira de Santana
Mora em companhia	Pais e irmãos	Pais e irmãos	Pais e irmãos	Pais e irmãos	Companheiro	Pais e irmãos
Estuda ou fala outra língua	Estuda espanhol	Não	Estuda inglês	Não	Não	Não

CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS ACHADOS DA PESQUISA

1ª opção na escolha da carreira	Odontologia	Odontologia ou nutrição	Psicologia	Pedagogia.	Pedagogia (2ª graduação)	Psicologia ou psicopedagogia
Expectativa ao terminar o curso de Pedagogia	Fazer concurso para trabalhar na rede pública. cursar uma pós-graduação	Trabalhar na rede pública. Fazer uma especialização.	Trabalhar na rede pública. Fazer uma especialização e voltar para sua cidade para incentivar outros estudantes.	Trabalhar na rede pública na sua cidade de origem.	Atuar na Educação Infantil nas escolas públicas, e nos espaços públicos.	Trabalhar, ao término da graduação, e fazer uma especialização em Psicologia ou Psicopedagogia
Motivação para fazer o Curso de Pedagogia	Conversa com sua professora e transformar a realidade das crianças	Ajudar a crianças e a outras pessoas	Identificação com criança.	Professora do Ensino Fundamental	Preencher algumas lacunas na sua formação anterior	A forma de se aproximar dos outros, ou seja, aprender a ser próxima às pessoas.

Fonte: elaboração própria

Em síntese, as estudantes que participaram da entrevista deixaram transparecer que a motivação para a escolha do curso de Pedagogia está relacionada, de modo geral, a modelos de professores que tiveram na Educação Básica e as influenciaram. No entanto, o que mais sobressaiu na escolha foi a responsabilidade social de trabalhar na escola pública, com crianças, além, evidentemente, para conseguir a aquisição de recursos financeiros para se manterem.

4.2.1 Os resultados das entrevistas

Para atendermos ao segundo objetivo desta investigação – analisar as motivações dos estudantes de Pedagogia para a escolha da profissão de professor –, realizamos as entrevistas com seis estudantes de Pedagogia, como já nos referimos anteriormente. Após o tratamento dos dados produzidos, ou seja, transcrição, leitura flutuante, procura das unidades de sentido, tematização e organização das referidas unidades em tabelas a partir da proximidade que apresentavam, organizamos os dados produzidos na entrevista nas seguintes dimensões: 1. Influências na escolha do Curso de Pedagogia; 2. O interesse pelo curso de Pedagogia; 3. Expectativas e metas de realização; 4. A profissão de professor. Em seguida, vamos apresentar os resultados organizados e relacionados com cada dimensão.

4.2.1.1 Influências na escolha do Curso de Pedagogia

CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS ACHADOS DA PESQUISA

Nesta dimensão, incluímos todas os discursos das participantes da pesquisa que se referem à escolha do curso de Pedagogia e as influências que sofreram para essa escolha. Na atualidade, inúmeros são os desafios impostos pela sociedade à escola, demandando profissionais reflexivos e conscientes de sua função social e cultural. Os discursos de alguns participantes, referentes à escolha do curso de Pedagogia, remetem à importância de ajudar, de se aproximar de outros ou de transformar a realidade social onde se encontram. Nesse sentido, vejamos o que dizem as estudantes entrevistadas:

A forma como a gente pode transformar a teoria em prática. A gente têm diversos assuntos, fundamentos, que a gente aplica em sala de aula e você vê que a partir dessas leituras que você faz, você pode transformar, trazer isso para sala de aula, não é fácil, mas você pode fazer essa mudança [...]. **Transformar a realidade das crianças.** Porque muitas delas... têm muitos casos que elas só vão pra escola por ir, não têm um interesse, sabe? **Eu gostaria de mudar essa realidade.** (ELAINE, 2018, grifo nosso).

A questão de **ajudar as outras crianças, ajudar as pessoas [...]. Eu quero mudar um pouco o modelo tradicional de ensino, eu quero ajudar sabe?! eu vim de uma escola pública, estudei sim, até chegar aqui, numa escola pública. Então quero contribuir, chegou minha vez de contribuir.** (FABIOLA, 2018, grifo nosso).

Ajudar as crianças, ensinar conhecimentos e valores, fazer com elas o que minha professora fez por mim. (SABRINA, 2018, grifo nosso).

Vemos como Elaine, Fabíola e Sabrina expressam seu desejo de “transformar a realidade das crianças”, o que deixa antever uma visão salvadora da educação, ao mesmo tempo, uma visão esperançosa, compromissada e utópica como sugere Freire (1987; 1998). Para o autor, o compromisso do profissional com a sociedade deve ser uma decisão lúcida e profunda e a esperança faz parte da natureza humana. Conscientes de que podem influenciar o contexto social e de que a transmissão de conhecimentos já não é suficiente, as estudantes entrevistadas entendem que cabe ao educador muitos e complexos desafios, como a responsabilidade de se tornar agente da mudança social. Segundo Freire (1998), ensinar é uma forma de intervenção no mundo, assim, é este desafio que move as estudantes: intervir, transformar a realidade das crianças.

As estudantes deixam evidente que, ao concluírem o curso, não ficarão inertes, mas contribuíram para transformar a realidade injusta da educação, pois como diz Freire (1998, p. 114): “O operário precisa inventar, a partir do próprio trabalho, a sua cidadania que não se constrói apenas com sua eficácia técnica, mas também com sua luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar a outra menos injusta e mais humana”. Fica claro no discurso das estudantes uma tomada de posição, uma decisão, uma ruptura com uma forma de ensinar tradicional. Esse desejo de transformar a realidade das crianças, segundo

CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS ACHADOS DA PESQUISA

Pintrich e Schunk (2006, p. 198), é compatível com a Teoria das Metas de Relações de Integração Social da Teoria das Metas Humanas de Ford e Nichols, na qual as metas estão relacionadas aos resultados das interações “reflete nossa necessidade de ajustarmos a certas regras e obrigações sociais em geral”.

Ademais, as estudantes evidenciam, em seus relatos, que esse compromisso social se torna mais fácil quando se aproximam dos outros, ou seja, uma proximidade que favorece as interações pessoais e a integração da criança na sociedade. Como vimos no quadro teórico, a dimensão afetiva favorece a aprendizagem e a própria motivação dos sujeitos. Vejamos, a esse respeito, a declaração de Lena (2018): “A forma de ser mais fácil se aproximar dos outros, ou seja, aprender a ser próxima às pessoas e não invadir o espaço delas”.

Aparece nos relatos um outro tipo de motivação para a escolha da profissão, o que Guimarães (2004) e Huertas (2006) chamam de motivação intrínseca, ou seja, o sujeito escolhe o curso porque gosta, porque tem um desejo intrínseco, como expresso por Fidelcina, Sabrina, Fabíola e Lena:

Desde a minha infância eu sempre gostei de criança, sempre gostei de trabalhar com criança, eu trabalhei um período com projetos sociais, com crianças, e eu tenho essa empatia, eu sou simpática com a criança, quando eu vejo uma criança. O que me fez ingressar no curso de Pedagogia foi na verdade **isso que existia dentro de mim, de trabalhar com criança.**

[...]

A área da educação me tomou, então assim eu me apaixonei pela área da educação e falei é isso que eu quero fazer, eu quero, quando eu estou, independente de qualquer problema, quando eu chego na sala de aula pra mim é o meu lugar, não importa. Então, assim, eu antes me formar sempre comecei a atuar em estágios, substituição, ensinava no EJA, também me apaixonei pela educação de jovens e adultos, fiquei apaixonada, então aí eu fui, *né*, me envolvendo nessa área, eu observo, eu me preocupo com aquilo, então o que me fez ir para Pedagogia foi essa vontade que eu encontrei, eu falei, eu preciso atuar da ponta até o final, eu preciso tá em todas as etapas, porque é uma continuidade. (FIDELCINA, 2018, grifo nosso).

Eu passei um tempo fazendo outros vestibulares, **até perceber que eu tinha um chamado à Pedagogia, porque antes eu via mais como uma profissão mais...** sabe segunda opção?! Só que depois eu vi que não, que sim é uma profissão... minha mãe ela é professora, e aí eu sempre fugia dessa área por conta que falava: “eu não quero ser mais uma pedagoga, eu quero ser outra profissional”, queria outro ramo. **Só que tinha... digamos, uma vocação pra esse ramo.** (FABIOLA, 2018)

Eu já tinha **um desejo, eu sempre me encantei pela área,** não só ensinar, mais entrar em contato com as crianças. (SABRINA, 2018, grifo nosso).

Foi a minha ideia que eu queria trabalhar no relacionamento direto com as pessoas. (LENA, 2018, grifo nosso).

A escolha de dessas estudantes vai ao encontro dos autores citados anteriormente, na medida em que apresentam uma escolha que gera satisfação, uma escolha que parece aos sujeitos como satisfatória, com um fim em si mesmo, parte do interesse individual, de modo

CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS ACHADOS DA PESQUISA

que a participação na tarefa seria a principal recompensa. Assim para elas, trabalharão com crianças pelo desejo que existia dentro de si, pela empatia, pela própria ideia de se relacionar diretamente com as pessoas. Segundo Guimarães, a motivação intrínseca facilita a aprendizagem e o desempenho, tendo em vista que o estudante pode focalizar a atenção, buscar novas informações e se empenhar em organizar novos conhecimentos, a fim de aplicá-los a outros contextos.

No caso da estudante Fidelcina, aparece uma questão maior, o que ela define como “paixão”, algo que a toma, um sentimento intenso e profundo, como expressam os poetas, que atrai a pessoa apaixonada por alguém, no caso, a sala de aula. De acordo com White (1959 apud SCHWARTZ, 2014, p.26) a motivação intrínseca tenta “explicar/compreender como os seres humanos, às vezes, executam ações em que não almejam conseguir algo externo, mas sim o seu próprio desenvolvimento como pessoas e o desenvolvimento de suas capacidades, cuja própria realização é em si estimulante”. Assim, vemos nas palavras de nossa participante: “A área da educação me tomou”, e mais, “Eu me apaixonei pela área da educação” (FIDELCINA, 2018), assim admite que a educação, especificamente, a sala de aula, “pra mim é o meu lugar”.

Analisando o discurso de Fabíola, chama-nos a atenção o fato de a estudante fazer referência a um aspecto que tem conotação religiosa. Ela explicou que por vocação escolheu a profissão, recebendo uma espécie de "chamado", como se a educação não fosse uma profissão, mas uma função, cujo exercício dependeria de um chamado de Deus, uma aptidão natural, como as pessoas que participam de alguma religião são chamadas a servir ao próximo, cabendo a cada um estar disponível para servir.

Ainda sobre as influências na escolha do curso, as estudantes deixaram claro que houve também influências externas, dentre elas, uma professora e uma amiga, além do apoio afetivo e financeiro da família que possibilitou a uma das alunas ser a primeira a concluir um curso superior. Para Soares (2002), os fatores educacionais e a maneira como os professores condizem a aula influenciam na escolha profissional. Assim, vemos nos depoimentos de Elaine e Sabrina como uma professora teve influência na escolha profissional:

Eu tinha vários cursos em mente. Desde o primeiro ano eu já quis fazer Psicologia, já pensei em fazer Odontologia e ano passado **eu tive uma conversa com uma professora, e ela disse pra mim que eu tinha muito jeito pra fazer Pedagogia**, e eu gostava muito da área, realmente, gostava de lidar com crianças e **eu pensei bem, falei: “vou fazer Pedagogia”**. (ELAINE, 2018, grifo nosso).

Não tive muita influência porque na minha família não tem muitos profissionais formados na universidade, tem alguns professores, são tias. Influência não tive

 CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS ACHADOS DA PESQUISA

muita..., mas a partir do momento que eu passei e falei: “**eu vou cursar pedagogia**”, eu tive muito apoio. Tipo, na escolha fui muito livre, minha mãe nunca me incentivou [...] olhei só para parte boa, para as pessoas que me motivaram estar aqui. (SHEILA, 2018, grifo nosso).

Em relação ao curso **foi mais essa professora**, mais em relação a procurar uma graduação, **minha família sempre me apoiou**, principalmente meu pai, que sempre me traz, me leva quando eu estou, meus pais. Quando eu estou estudando eles não me dão outra tarefa, eu tenho um tempo só pra estudar, eu fico quieta no canto, ninguém me interrompe, sempre qualquer coisa que eu preciso, um dinheiro pra uma Xerox, pra ficar mais tarde, um almoço, fazer uma atividade, sempre, *tudo* que estiver ao alcance deles, eles fazem, por que eles não tiveram essa oportunidade, de ingressar numa faculdade. Eu vou me formar, vou ser a primeira da minha família. **Meu pai nem terminou o ensino médio**, então tudo que eles fazem eles sempre me dão apoio, eles sempre deixaram claro que se eu não passar no vestibular não tinha problema, sem pressão. No momento em que eu passei senti apoio, do momento em que eu passei até hoje, isso me incentiva a conseguir a minha formação, e a devolver todo esse esforço que eles estão fazendo por mim. (SABRINA, 2018, grifo nosso).

Uma melhor amiga, ela já faz pedagogia aqui, ela tá no quarto semestre e ela sempre falou desde quando saí do ensino médio que eu iria fazer pedagogia, que eu iria passar, eu iria fazer o vestibular e iria passar. [...] minha mãe que já tá no ramo, ela não fazia tanta questão porque ela falava que eu não iria me pressionar, que ela não acha justo pressionar ninguém na escolha de um curso, de uma profissão, *pra* não se tornar profissional frustrado. (FABIOLA, 2018, grifo nosso).

Enquanto nos casos de Fidelcina, Sabrina e Lara, a motivação para a escolha do curso foi intrínseca, no caso de Fabíola, Sheila e Elaine percebemos que a motivação foi extrínseca, que é aquela, como explicam Huertas (2006) e Guimarães (2001), relacionada ao reconhecimento ou à resposta por pressões de outras pessoas, ou pode ser quando o propósito da ação se refere a uma contingência externa ou promessa de benefício tangível. Chama atenção o caso de Sabrina, pois, além da motivação extrínseca da professora, ela, por ser a primeira com possibilidade de concluir um curso superior na família, entende que terá essa recompensa. Além disso, sente-se na obrigação de retribuir o apoio dado pela família, pois, sendo proveniente de família de condições econômicas desfavoráveis – considerando que declarou ter uma renda familiar de apenas um salário mínimo –, ela ressaltou que quando está estudando não desempenha tarefas domésticas, portanto, dedica-se apenas e integralmente aos estudos, sem interrupção, recebendo, assim, todo o apoio familiar, inclusive financeiro.

Os resultados desta pesquisa nos mostram que os professores mais experientes, com os quais as estudantes entrevistadas conviveram, seja na escola ou mesmo na família, podem influenciar positiva ou negativamente, constituindo-se em modelos que influem na escolha profissional. O depoimento de Fabíola ilustra um modelo familiar positivo, que encantou a estudante, como podemos verificar no excerto a seguir:

Como **minha mãe é professora de educação infantil**, eu já tive contato desde pequena e é uma área fascinante, é uma área boa. Algumas pessoas acham que por ter que lidar com crianças, ter que lidar com pessoas assim... mais diretamente,

CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS ACHADOS DA PESQUISA

porque as outras áreas é meio indireto e Pedagogia você vai lidar com crianças ali direto, todos os dias e lidar com conflitos, com crianças... algumas pessoas acham embaraçoso. Só que como eu já tinha aquele costume de ver ela lidando com criança, eu achei algo mais familiar, daí eu falei: “**é algo que me encanta**”, **sabe?! eu falei: “Não, vou fazer!!!”** (FABIOLA, 2018, grifo nosso).

Além de Fabíola, Sabrina também se reporta a uma professora que se constituiu como um modelo de boas práticas. A seguir, no depoimento, Sabrina expressa como uma professora e a sua relação com a igreja influenciaram na escolha da profissão:

Eu participo de um movimento da igreja que me permitiu esse contato, e a partir daí eu comecei a pensar nessa possibilidade, e o que mais me chamou a atenção **foi uma professora que eu tive no meu Ensino Fundamental que foi muito importante pra mim. Eu sempre me espelhei nela, e tive vontade de fazer com outras pessoas o que ela fez comigo**. Ela foi como uma inspiração, ela era mais que uma professora, sempre se preocupava com a gente, a questão pessoal, familiar, quando a gente não entendia, 10 vezes ela repetia, por mais que a sala progredia, se tivesse um ou dois alunos com dificuldade, ela sempre dava atenção a esses alunos, assim, gostei muito, dá muita importância pra minha infância. **Foi uma inspiração**. (SABRINA, 2018, grifo nosso).

No depoimento de Sabrina a estudante faz referência a sua participação na igreja, a qual podemos relacionar à meta de organização subjetiva: Unidade, que supõe segundo Ford e Nichlos (2014) “experimentar um sentimento profundo ou espiritual de conexão e harmonia com as pessoas, natureza ou poder superior”. Lembramos como ela expressa tal participação: “comecei a pensar nessa possibilidade”, ao referir as influências na escolha do curso de Pedagogia.

Embora não se trate propriamente da escolha do curso de Pedagogia, o depoimento de Fidelcina revela a importância da influência de uma professora na escolha profissional:

Acho que a **minha professora de Biologia me fez escolher Biologia, porque ela era muito, nossa, ela é uma referência pra mim**. E quando eu fui estagiar e estagiei na mesma escola em que eu estudei, e ser estagiária dela, então assim, era uma relação que a gente tinha, ela era uma professora muito dedicada, então eu aprendi Química com ela, aprendi Biologia com ela. Acho que o que fez com que eu mudasse, não no sentido de que eu nunca tinha pensado, o que me fez não escolher **Pedagogia acho que foi essa influência, que eu tive no ensino médio, de ir pra Biologia**. (FIDELCINA, 2018, grifo nosso).

Nas afirmações anteriores, as estudantes destacam como a escolha profissional foi devida à admiração por algum profissional ou outra pessoa que se torna referência. As estudantes evidenciam que as professoras que as inspiraram se preocupavam com a aprendizagem dos alunos, eram dedicadas, mediavam suas dificuldades, davam-lhes atenção, enfim, serviam de exemplo.

Nos casos de Sabrina e de Fidelcina, foi a referência a professoras que dispunham de competência afetiva na relação educativa (RIBEIRO, 2005; 2010). Além disso, podemos observar, como as participantes atuam como indivíduos integrantes de um grupo, no qual,

elas são participantes ativas dos rumos que suas vidas tomaram, uma vez que estabelecem metas que serão alcançadas através de trajetórias escolhidas por elas mesmas, portanto não sofrem as influências do meio de forma passiva (BANDURA, 2008), como mostramos no quadro teórico desta pesquisa.

4.2.1.2 O interesse pelo curso de Pedagogia

Nesta dimensão, incluímos todos os discursos dos sujeitos da pesquisa que envolvem os motivos, o grau de esforço que foi feito pelas estudantes de Pedagogia para a escolha desse curso, as críticas que tecem ao curso e à UEFS e, até mesmo, a possibilidade de desistência do curso.

Escolher a profissão docente não é escolher uma profissão qualquer, portanto essa decisão deve acontecer em um contexto de reflexão e responsabilidade. Entre os motivos para a escolha do curso de Pedagogia de nossos participantes, destaca-se a escolha pela universidade pública. A seguir, os depoimentos de Fabíola, Elaine e Sheila expressam seu apreço pela UEFS como instituição pública de referência, motivo pelo qual se orgulham da escolha:

Eu sempre quis a UEFS, porque eu via como uma universidade, apesar de ser pública, de ponta, o ensino é muito bom. Então eu sempre prezei pela UEFS. É assim que eu vejo a minha instituição, como uma universidade melhor. [...] já pensei: “Nossa, será que vale a pena continuar em Pedagogia? Será que não vale a pena eu fazer uma EAD”, só que eu sempre quis fazer UEFS. (FABIOLA, 2018, grifo nosso).

Eu escolhi, **eu optei pela UEFS, porque eu acredito que a forma de ensino daqui seja diferenciada das outras.** Eu acho que vale muito a pena, por ter várias formas da gente trabalhar de voluntária desde o primeiro semestre. (ELAINE, 2018, grifo nosso).

É um curso valorizado, porém as licenciaturas da UEFS têm mais prestígio eu acredito que o Curso de Pedagogia tenha as disciplinas essenciais, para a formação do estudante, porém deveria melhorar em alguns outros aspectos, como na identificação dos professores, mesmo alguns não sendo de educação, não sendo de Pedagogia. Mesmo assim dão aulas pra gente, mas acredito que no geral seja um curso valorizado. [...] **eu sempre quis vir pra UEFS**, só não era nesse curso. Mas, a partir do momento que entrei, eu passei a me identificar melhor. **Uma faculdade pública, um curso que por mais que não seja tão valorizado como merece ser, é um curso bom, que professor é essencial na vida de qualquer ser humano**, então eu acho que é um privilégio estar aqui. (SHEILA, 2018, grifo nosso).

Como expressei anteriormente, o fato de a UEFS ser a única universidade pública de Feira de Santana que oferece o curso de Pedagogia e ela ser uma das mais importantes do estado de Bahia, fazem com que esse graduação adquira certo *status*, pelo qual pode-se

CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS ACHADOS DA PESQUISA

relacionar com uma Meta de Superioridade que segundo Ford e Nichols (2004) representa as necessidades do indivíduo ser melhor ou de conseguir sucesso (comparação social-positiva). Igualmente, mesmo não sendo a primeira opção das candidatas, elas continuam o curso por causa do prestígio da instituição. Assim, quando surge o questionamento: “Será que vale a pena continuar em Pedagogia?”, a estudante continua segura por causa da instituição ser “de ponta”.

De fato, estudar em uma universidade pública que oferece oportunidades de ensino, pesquisa e extensão diferencia essa instituição entre as da rede privada, que oferecem apenas o ensino, às vezes, questionado. Segundo o censo de Educação Superior (INEP, 2017), de cada quatro estudantes de Educação Superior, três frequentam uma instituição privada, ou seja, somente 25% estão nas instituições de ensino superior públicas. Além disso, o censo de Educação Superior indica que as universidades públicas representam 8,1 % das IES (Instituições de Educação Superior).

Assim, vemos como as pessoas ainda querem se dedicar à profissão de professor, como expresso na Tabela de Resultados do PROSEL 2018.1, na qual se observa a procura dos estudantes pelos cursos de licenciatura, talvez porque assumam o processo formativo com certo esmero e seriedade, como a UEFS, que é pública e socialmente reconhecida.

Além de aproximar as estudantes de crianças, que foi uma motivação forte das entrevistadas, aparece um outro aspecto: fazer amigos e socializar-se, como expresso por Lena e Fidelcina:

Eu percebo o curso como oportunidade de ter experiência com crianças porque é meu interesse maior, **também fazer amigos, ficar mais sociável.** (LENA, 2018, grifo nosso).

Eu já tinha uma graduação, e eu me encanto muito pelo curso de Pedagogia, e ao chegar aqui no curso de Pedagogia algumas dificuldades a gente encontra, né, mais eu percebo uma perspectiva de eu trabalhar na educação, não só na área em que eu estava trabalhando, que era no ensino médio, trabalhar nas áreas iniciais. **A Pedagogia vai me trazer esse subsídio.** O curso em si, eu estou terminando⁸, gostei das disciplinas, tivemos todas as disciplinas, trouxe muito conhecimento, na área de desenvolvimento, aprendizagem, área de práticas também, nós tivemos de ir a campo mesmo, de irmos a escola, a gente pode ter o contato com a área que a gente escolheu pra trabalhar, e eu achei assim muito gratificante esse momento. A gente fez trabalho de campo e de observação nas escolas de ensino, na educação infantil, ensino fundamental I aqui de Feira de Santana, e nós apresentamos esse trabalho e foi várias equipes, trouxemos várias experiências. Até então tá sendo muito gratificante. (FIDELCINA, 2018, grifo nosso).

⁸ A entrevistada refere-se ao final do primeiro semestre letivo.

CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS ACHADOS DA PESQUISA

Os jovens veem na universidade uma possibilidade de socializarem-se, de fazerem amigos, de saírem de casa e encontrarem pessoas para conversarem e trocarem ideias. Dayrell (2007) afirma que existem conflitos nas relações entre a juventude e a escola, o que não pode ser explicado de maneira linear. Para o autor, as tensões e desafios nessa relação são expressões de grandes mutações que têm ocorrido na sociedade ocidental, as quais afetam tanto o processo de socialização dos indivíduos, quanto o sistema educativo. Dessa forma, tem ocorrido tensões e ambiguidades que, possivelmente, contribuem para a evasão dos jovens do Ensino Médio que, segundo pesquisa realizada entre 2014 e 2015 pelo INEP, supera 12%. Embora não saibamos os motivos dessa evasão, talvez ela explique o fato de muitos adolescentes, com apenas 15 anos, se submeterem a processos seletivos para ingresso no Ensino Superior. Talvez a universidade seja um espaço onde encontrem mais liberdade para expressarem suas idiossincrasias, características, práticas sociais e universo simbólico próprio, aspectos que merecem ser pesquisados com profundidade na atualidade. Caso tenhamos razão, podemos compreender o discurso de Lena, “fazer amigos, ficar mais sociável”, quando tenta explicar a motivação da sua escolha profissional. Para Tapia (2005), os estudantes nem trabalham e nem aprendem isoladamente, eles realizam suas atividades ao mesmo tempo em que fazem amigos. Essa troca dá origem a influências recíprocas, como o interesse e esforço que eles colocam na aprendizagem. Para o autor acima mencionado, esta tendência é conhecida como “motivação de afiliação”.

Todavia, fica evidente que a maioria das entrevistadas não pensou em Pedagogia como primeira opção. Ela surgiu como oportunidade de ingresso na universidade, como podemos observar nos relatos das estudantes:

Era Psicologia, mas como eu já tinha tentado outros vestibulares, eu não consegui passar, tentei **Pedagogia, por ser uma área que também acho muito interessante**, e por me identificar e resolvi cursar e até momento estou me identificando. (SHEILA, 2018, grifo nosso).

Não, embora eu tivesse esse contato com criança, eu não prestei atenção em nenhum vestibular pra Pedagogia até então, e aí eu **na verdade queria outras coisas, queria estudar a noite, queria outras coisas, embora eu gostasse de criança nunca apareceu na minha mente a vontade de fazer Pedagogia**. Hoje eu até penso porque não fiz Pedagogia, aí eu gostava de Administração, eu gostava de outras áreas dentro do ensino médio, eu gostava muito de Ciências, muito de Química, muito de Biologia no ensino médio. (FIDELCINA, 2018, grifo nosso).

Seria Odontologia. É... eu pensei, sempre pensei bastante nisso, porque quando eu tinha seis, sete anos, eu participava... eram estagiárias daqui da UEFS, e elas trabalhavam numa clínica perto da minha casa e elas me atendiam lá, faziam tratamento de dentes, eu fazia tratamento de dentes e elas eram estagiárias de quarto semestre da UEFS e, eu gostava bastante delas e a forma como ela cuidava das crianças, desde os seis anos eu pensava: “eu quero fazer isso”. Mas como eu não

CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS ACHADOS DA PESQUISA

tinha muito um lado forte pra saúde, aí a medida que fui crescendo fui vendo que não dá. (ELAINE, 2018, grifo nosso).

Odontologia. E eu também pensei em Nutrição. Só que eu vi que não tinha afinidade com a área da nutrição. Odontologia eu sempre tive, desde o ensino médio, eu sempre tive a vontade. Eu cheguei a prestar vestibular pra esta instituição, só que em Odontologia eu não passei, aí posteriormente eu fiz o de Pedagogia. (FABIOLA, 2018, grifo nosso).

Não sei, **eu sempre pensei ser professora.** Assim, eu já tinha pensado em outros cursos para ser professora, mais o primeiro que eu fiz foi para Pedagogia. (SABRINA, 2018, grifo nosso).

Seria **Psicologia ou Psicopedagoga.** (LENA, 2018, grifo nosso).

Como podemos verificar, das seis entrevistadas, apenas uma tinha a Pedagogia como primeira opção. Algumas haviam pensado anteriormente em profissões relacionadas com a educação ou com a criança, como Psicologia, Psicopedagogia e Odontopediatria. Todavia, como não tiveram êxito em outras tentativas, Pedagogia foi a opção mais condizente com seus objetivos. Talvez essa escolha tardia seja explicada pelo pouco prestígio social atribuído a esse curso, como explicamos anteriormente, quando tratamos da desvalorização da profissão de professor, como salários baixos e condições de trabalho precárias.

No entanto, as estudantes tiveram motivos que influenciaram na escolha do curso de Pedagogia, como o fato de gostarem de crianças, por considerarem um trabalho fácil, prático e, também, por amor, como expressam as entrevistadas nos excertos a seguir:

A possibilidade de trabalhar com crianças. De poder fazer algo por elas no futuro, as vezes **você trabalha com a criança quando ela é pequenininha, mas você vê o espelho, as mudanças que você causa na vida dela depois de adulta.** Inclusive foi o que aconteceu comigo, minhas professoras de ensino infantil, eu nunca esqueci, porque todas sempre me trataram muito bem e eu gostava disso. Então eu queria ser como elas, digamos assim. (ELAINE, 2018, grifo nosso).

Eu acho que **essa questão de educar a criança é essencial e eu me identifico muito com isso.** Eu me identifico muito com criança e de pegar o desenvolvimento dela ali. (SHEILA, 2018, grifo nosso).

Um pouco que tem relação com Psicologia a parte de estudos será uma coisa mais prática, mais fácil ao começo, para a adaptar com a área. (LENA, 2018).

Eu acho que a gente tá aqui pra fazer diferente, então o campo tá aí, lhe esperando, obviamente todo semestre tem muitos formandos, muitas pedagogas, mas o que faz a diferença é o que cada um vai aplicar na sua área, então assim, façam com amor, vivam de fato esse curso. (FIDELCINA, 2018).

Podemos inferir, a partir dos discursos, que o professor se torna um “espelho” no qual os alunos podem mirar para repetir os valores e comportamentos do profissional que serviu de inspiração. Desse modo, há que cuidar de sua prática educativa, pois ele é um formador de valores e um exemplo a seguir.

 CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS ACHADOS DA PESQUISA

Para a escolha do curso de Pedagogia, evidentemente, algumas estudantes tiveram que fazer esforços, como muito estudo, abdicção do lazer, deixar a família e os amigos. Outras, admitiram que nem precisaram estudar tanto, porque aproveitaram os conhecimentos adquiridos durante o Ensino Médio, como explicitaram em seus depoimentos:

Eu não fiz muito esforço, digamos assim, porque eu estava, quando fiz o vestibular, no terceiro ano do ensino médio e os mesmos assuntos que eu via na escola eram os assuntos do vestibular, aí então eu já tinha meio que uma noção de como seria. (ELAINE, 2018, grifo nosso).

Estudei, estudei bastante e assim, não tanto quanto o de Odonto, *né?!*, que eu já tinha falado antes, mas assim, eu passei a ver vídeo-aulas, abdicava dos meus tempos de curtidão para poder estudar um pouco a mais. (FABIOLA, 2018, grifo nosso).

Eu fiz dois cursinhos pré-vestibulares, fiz por seis meses cada um, só que no primeiro cursinho eu fiz *pra* Psicologia e não passei, e no segundo eu fiz *pra* pedagogia, então acho que esse foi o esforço inicial. **Eu ficava em casa durante o dia, trabalhava, comecei a trabalhar e a noite eu fazia o cursinho**, então saía cedo e voltava um pouquinho tarde, com o perigo que tem das ruas... Então acho que isso era um esforço, porque **eu deixava de estar em algum lugar, pra poder tá fazendo meu cursinho**, *tá* focando, objetivando a UEFS no curso de pedagogia, que eu já tinha em mente. E também quando eu passei, **o esforço que eu fiz foi morar aqui, eu não queria ficar indo e voltando, por causa da distância da minha cidade**, então eu acho que me esforcei em distanciar da família, de amigos, *pra* poder fazer o curso. Além disso, eu **moro distante da UEFS, a cidade onde moro fica a mais de 100 km**, acho que 140 e alguma coisa, 145... Então... eu não demoro muito tempo de ir *pra* casa. (SHEILA, 2018, grifo nosso).

Eu não fiz nenhum cursinho por que eu tinha acabado de sair do ensino médio, então a matéria *tava* um pouco fresca, então **durante as férias eu estudei com os livros que eu tinha do ensino médio e assistindo aulas no youtube**. Ai, eu não entrei num curso, em coisa maior por que os assuntos estavam frescos, eu peguei vestibulares antigos, *pra* ver assim como é que era, as perguntas que caíam, eu perguntei a outras pessoas que já tinham feito Pedagogia na UEFS, só *pra* me basear assim. (SABRINA, 2018, grifo nosso).

Eu olhei para UEFS e pensei nas possibilidades de uma universidade pública e estudei para o vestibular. (LENA, 2018)

Eu estava buscando uma mudança, trabalhei muito tempo fora, e agora estou voltando para Feira, eu queria algo que me prendesse aqui, no sentido de me envolver e que minhas atividades tivessem sendo elaboradas aqui. E como eu disse, eu pensei em fazer pedagogia, mas **eu não tava muito preparada**, mas como **eu já tinha estudado há um tempo, aí eu pensei: vou fazer**, mas quando...eu não acreditei, nossa que alegria eu fiquei. (FIDELCINA, 2018, grifo nosso).

Pelo exposto, podemos inferir que as estudantes do primeiro semestre do curso de Pedagogia estiveram focadas no seu objetivo: aprovação no vestibular da UEFS. Para Pintrich e Schunk, (2002, p. 160), “[...] os benefícios motivacionais das metas dependem do compromisso dos aprendizes na consecução das metas.” Neste sentido, é provável que muitas delas se esforçaram com medo do fracasso, outras talvez tenham se esforçado porque, como diz Tapia (1999, p. 25), para a maioria dos alunos, “[...] é importante perceber a utilidade do

 CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS ACHADOS DA PESQUISA

que se faz”. Vimos que Fidelcina estava procurando uma mudança, pois já havia cursado Biologia. Lena estava focada na UEFS, pois essa universidade lhe atraía, portanto, o esforço parecia compensar a necessidade de receber elogios, de sentir-se aceita pelo grupo, afinal, não foi qualquer instituição, mas uma universidade pública “de ponta”. Pode ser, também, que o esforço, como deixa transparecer Tapia (1999), ocorra para evitar a vergonha, no caso das estudantes entrevistadas, de reprovação no vestibular, o que, evidentemente, poderia contribuir para uma baixa da autoestima.

Ao serem questionadas sobre a possibilidade de desistência do curso, metade das entrevistadas afirmaram positivamente. As razões variaram, evidentemente. Para uma, contribui o excesso de teoria, outra lembrava do curso que tanto sonhara, Odontologia, já outra, por fim, tinha dúvidas se fizera de fato a melhor opção:

Sim, quando eu só **via teoria, teoria, teoria e nada de prática**. (ELAINE, 2018)

Pensei, **pensei em tentar fazer de novo Odontologia**. Mas depois pensei que, já era... eu já estava ali, não, vamos fazer é isso mesmo, não vou desistir agora, já era meio caminho andado. Porque assim, existe o programa Fies e tem o ProUni, e eu consegui pelo ProUni a minha bolsa pra Unifacs, até hoje eles me mandam *e-mail* da Unifacs, falando se eu não vou fazer a matrícula e eu pensei, só que a questão: dinheiro. É pago, então financiar assim, mesmo que tenha a bolsa, imagine um curso que você tem que comprar bastante material, a gente vê essa dificuldade, o material sai do nosso bolso aqui na UEFS a gente não paga mensalidade. [...] tem a questão da gente gastar com material e é esse o esforço, sabe?! Já outras vezes eu falei: “Nossa, tá meio difícil, tá puxado, a rotina de ir e vir é cansativa” [...] sempre tem a ajuda da família para custear. Porque não é assim num passe de mágica, sabe?! Não é fácil. (FABIOLA, 2018, grifo nosso).

Eu acho não, tenho certeza que se fosse *pra* mudar o curso, **eu não iria mais para Psicologia, porque eu me identifiquei realmente com a área**. E a gente teve contato nesse semestre, com uma escola, a gente foi para campo para observação. E isso foi fundamental, porque estimulou totalmente a gente permanecer no curso, é claro que tem as dificuldades, temos os embates, os entraves que impossibilita a gente de nos dedicar ao máximo, mas o privilégio de estar aqui acho que compensa tudo isso. (SHEILA, 2018, grifo nosso).

Não. É que **eu quero, ser professora** (SABRINA, 2018, grifo nosso).

Eu pensei, sim, se não estava muito precipitada em escolher Pedagogia sem investigar nas outras áreas só que eu comecei a falhar com amigos e achei que tentaria e **agora me sinto apaixonada**. (LENA, 2018, grifo nosso).

Não neste momento não, estou fazendo o que eu quero fazer, **quero trabalhar com crianças pequenas, é uma decisão muito bem pensada**. (FIDELCINA2018, grifo nosso).

Podemos perceber, a partir dos depoimentos das entrevistadas, que nem sempre o curso de Pedagogia esteve como primeira opção na escolha da profissão. Todavia, ela surge como uma alternativa de profissionalização pela possibilidade de acesso a um curso

CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS ACHADOS DA PESQUISA

universitário. Ficou evidente que, ao terem contato com os componentes curriculares no primeiro semestre e seus professores, foram desenvolvendo apreço pelo curso, se identificando com a área, ao ponto de se apaixonarem pelo que estão estudando. Esse comportamento pode ser explicado através do conceito de agência da Teoria Sócio-cognitiva, na qual o indivíduo é um participante ativo dos rumos da sua vida e poderá determinar o caminho a ser seguido e interferir no curso dos acontecimentos de acordo com suas metas e interesses, os quais poderão ser alcançados através das trajetórias escolhidas por ele mesmo (BANDURA, 2008).

Por fim, vale acrescentar, a partir da narrativa de Elaine, que a teoria é importante para fundamentar o fazer docente. Evidentemente, ao tratar a teoria, esta deve estar relacionada com a práxis, isto é, com a escola e a realidade das crianças onde as professoras vão atuar, do contrário, como afirma Freire (1987, p. 21), a teoria se transformaria num blábláblá: "Libertar-se de sua força exige, indiscutivelmente, a emersão dela, a volta sobre ela. Por isto é que, só através da práxis autêntica, que não sendo "blábláblá", nem ativismo, mas ação e reflexão, é possível fazê-lo".

4.2.1.3 Expectativas e metas de realização

Essa dimensão toma para análise os depoimentos das estudantes que participaram desta pesquisa em relação às expectativas e metas relacionadas com a escolha do curso, bem como o que as estudantes pretendem realizar após a conclusão dessa graduação. Para Buscacio e Soares (2011, p. 76) "As expectativas podem ser entendidas como predições que a pessoa faz em relação ao seu desempenho em determinado contexto social para atender não só às suas necessidades como as do outro". Assim, podemos observar que para as estudantes entrevistadas, agora cursando primeiro semestre de Pedagogia, consideram que o curso atende suas expectativas:

Quando eu fui vindo até **superou as expectativas**. [...] quando eu vim para cá e eu comecei a... sociologia da educação mesmo era uma das minhas matérias favoritas, ainda é, sociologia e... eu digo que aprendi mais aqui nesse semestre da UEFS do que nos três anos do ensino médio. Porque é um outro patamar, sabe?! **A gente aprende, a gente tem mais aprofundamento nas disciplinas**, aquela base que a gente tem ali é só um *upzinho* pra gente ser impulsionado a aprofundar mais nas outras disciplinas, como sociologia, história, a gente só recebe uma base mínima, então *ó... depois que a gente chega aqui é outra coisa*. (FABIOLA, 2018, grifo nosso).

 CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS ACHADOS DA PESQUISA

Até agora, eu não tive do que reclamar, no geral. Teve alguns professores que têm algum déficit, mas **existem professores muito bons, são professores com doutorados, são excelentes professores**. No primeiro semestre mesmo a gente pegou **vários professores assim, com doutorado**, que já tá perto de se aposentar, então **você vê que já tem toda uma trajetória. Então a UEFS tem esse potencial, da questão dos professores serem muito bons**. (SHEILA, 2018, grifo nosso).

Eu estou gostando muito do curso. Quando eu entrei eu queria, ter uma noção de que era o que eu queria, mas ao passar da aula de cada dia, tenho mais certeza ainda, de que é isso que **eu quero, continuar e não parar por aqui depois da formatura, procurar sempre outros meios de tá crescendo**. (SABRINA, 2018, grifo nosso).

Até agora sim, mas sinto e sei que ainda há um longo caminho a percorrer. (LENA, 2018)

Sim. Porque... eu sempre pensei em como seria o curso. Então, quando eu fui vindo até **superou as expectativas**, com todas essas teorias sociológicas e de aprendizagem. (FIDELCINA, 2018, grifo nosso).

Analisando os excertos dos depoimentos das estudantes, notamos que o curso de Pedagogia até superou as expectativas por causa dos bons professores, com ampla trajetória profissional, inclusive com formação em doutorado. O curso, segundo expressaram, dá oportunidade de aprofundamento dos conteúdos estudados, embora mereça maior relação entre a teoria com a prática.

No que diz respeito às metas de realização após a conclusão do curso de Pedagogia, as estudantes evidenciam que trabalhar na educação pública com zelo pela aprendizagem dos alunos é um objetivo, além disso, quem é de outra cidade, pretende retornar para a cidade natal e investir no compromisso social, na transformação da realidade, tendo em vista que a UEFS realiza uma formação inicial comprometida com a qualidade dos futuros professores.

Eu pretendo fazer concurso e entrar na rede pública. Eu pretendo me especializar, talvez uma pós-graduação. (ELAINE, 2018, grifo nosso).

Eu acho que voltar para cidade com uma graduação, poder ensinar, principalmente nas redes públicas, eu acho que seria de fundamental importância, porque os professores da rede pública são os que mais precisam atualmente, *né?!* E você vê um professor hoje, formado na UEFS e ele ensinar numa rede particular, é como se fosse um prejuízo pra humanidade. [...] **a rede pública necessita de mais professores, ainda mais graduados pelos UEFS, como é bem renomado**. (SHEILA, 2018, grifo nosso).

Eu pretendo voltar pra área pública, por que infelizmente, é onde mais se precisa de ajuda, é onde a gente encontra professores, eu não vou dizer despreparados, mais sim sem muito estímulo. A gente vê que a educação básica, os próprios professores não... não vou falar todos, mas alguns aparentemente não têm aquele estímulo, é muito fraca, as crianças passam de turma sem saber o mínimo, mínimo. Então eu acho que se é público, é direito nosso, mas não tem aquele zelo, de realmente ensinar, sair se a pessoa souber. (SABRINA, 2018, grifo nosso).

Eu penso em **atuar na educação infantil, penso em trabalhar nos espaços públicos também**, mas assim, eu sempre tento, logo que eu passei, que eu entrei

CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS ACHADOS DA PESQUISA

aqui no curso eu passei a perceber vizinhos que tinham dificuldades, crianças e comecei a trabalhar com elas individualmente. Eu **penso também em trabalhar na área da psicopedagogia, me especializar em crianças que tenham dificuldades na aprendizagem.** [...] quem tem algum problema de aprendizagem, que precise de uma atenção maior, e eu trabalhando em casa percebia que criança quarta série, ou quinto ano, que não lê e tal, é uma criança que precisa de uma atenção diferente, de ajuda, então eu pretendo atuar, além da educação infantil no sistema público e ajudar quem tem problema de aprendizagem. **Pretendo fazer em psicopedagogia após a formação em Pedagogia.** [...] já pensando em no ano que vem estar cursando especialização junto com a graduação. (FIDELCINA, 2018, grifo nosso).

Trabalhar em escola da rede pública. Eu quero **mudar um pouco o modelo tradicional de ensino, eu quero ajudar** sabe?!, eu vim de uma escola pública, estudei sim, até chegar aqui, numa escola pública. Então quero contribuir, chegou minha vez de contribuir. Extensão. **Eu quero uma especialização, eu quero tá sempre atualizando e eu não quero só continuar na área da pedagogia,** eu posso muito bem mudar, sabe? pra alguma outra área. Não pode ficar preso a um curso só, até porque na minha idade pra dá pra eu conseguir ir e fazer mais outros cursos, então eu pretendo isso. (FABIOLA, 2018, grifo nosso).

Eu **pensava me especializar antes de trabalhar,** poderia trabalhar e seguir minha especialização em psicologia ou psicopedagogia. (LENA, 2018, grifo nosso).

Os objetivos pessoais, como vimos em Borges e Rebelo (2008), constituem um aspecto-chave para a compreensão das variáveis motivacionais que sustentam a direção do comportamento e sua concretização mediante a escolha das ações empreendidas pelos sujeitos. Nesse sentido, muitas estudantes apresentam como meta cursar especialização em Psicopedagogia para dar atenção especializada a crianças com dificuldades de aprendizagem.

Todavia, o que ressalta nos depoimentos das estudantes é aquilo que falam Sabrina e Sheila, ao expressarem a importância do compromisso consigo mesmas, em aprender mais, em se superarem, para fazer o máximo pelas pessoas e pelo lugar onde estiverem, retribuindo os conhecimentos obtidos, de modo a “ir contaminando os outros professores” para que eles se tornem profissionais mais zelosos e responsáveis com o seu trabalho. Além disso, esperam incentivar os professores da cidade natal a estudarem num curso superior de modo a modificarem a realidade.

Eu **tenho esse compromisso comigo mesma,** de fazer o máximo pra mudar o lugar onde eu estiver, e pouco a pouco ir contaminando os outros professores com o pensamento de mais zelo, mais responsabilidade com o seu trabalho. **É um compromisso, retribuir todo esse orgulho, toda essa ajuda.** (SABRINA, 2018, grifo nosso).

Como eu não moro aqui em Feira, eu **pretendo voltar pra minha cidade com minha graduação, mas pretendo também continuar e fazer a pós.** Então acho que inicialmente eu queria voltar pra minha cidade, pra poder... sabe?! Incentivá-los a sair também. Como é uma cidade pequena, a incentivá-los a ter uma graduação, porque a gente sabe que em cidade pequena não é muito... não são muito valorizados, os professores como outras profissões. (SHEILA, 2018, grifo nosso).

CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS ACHADOS DA PESQUISA

Em relação ao salário, a expectativa não parece ser grande. É como se as estudantes tenham se conformado com a precarização do salário dos educadores, elas parecem não ter expectativa de um salário para além da sobrevivência.

Em média, **dois salários mínimos**, porque a remuneração de quem é concursado, do município, é em cerca de dois mil reais. (ELAINE, 2018, grifo nosso).

Ao início sempre é um salário mínimo, no máximo é dois salários mínimos. A gente ganha o básico do básico pra sobreviver, não é tipo para viver bem, é para sobreviver, pagar as contas, não é *pra*: “Ah, eu quero ter um carro popular”, já pensando em filhos e estilo de vida, essas coisas não. Já é mais para tipo, você vai conseguir pagar suas contas e comprar seu alimento, só. Então a gente tem, lógico, uma pretensão salarial alta, porém não acontece. **A profissão é desvalorizada**, quando a gente fala que tá fazendo o curso de Pedagogia é indignante, “ – Ah, tá fazendo o quê?”, “ – Pedagogia!!!”, “ – Hum, por quê fazer Pedagogia? Cuidar de criança...”, eles veem, algumas pessoas né, veem Pedagogia como um curso só de: “Ah, vou cuidar de criança” ou então, não deu muito certo em nenhuma outra, **vou tentar Pedagogia porque é mais fácil. Porque veja bem, é uma área que você consegue emprego fácil sim, é, porém você não é remunerado bem, por isso**. Eu vejo **muitos profissionais da área da educação, que são explorados praticamente, recebem um valor muito mínimo e trabalham vinte, quarenta horas...** E aí eu já fico, sabe? com medo disso, já fico com receio, mas vai ser um salário mínimo. (FABIOLA, 2018, grifo nosso).

Apesar dessa triste realidade, ficou explícito, nos depoimentos, que o aumento salarial depende, quase que exclusivamente, do esforço de cada uma em se especializar. É como se a responsabilidade de receber um salário mais digno fosse exclusivamente do professor, não das políticas públicas de valorização do magistério. A estudante Sheila (2018) expressa isso claramente: “Acho que os salários são desvalorizados por isso, porque a maioria dos professores no Brasil terem só a graduação”.

Todavia, o PNE (2014) tem como uma das diretrizes a valorização dos profissionais do magistério. Essa diretriz é sintetizada na Meta 17: Valorização dos profissionais do magistério, do referido Plano, na qual o governo apresenta cálculo, com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referente ao ano de 2013, indicando uma média salarial dos professores da educação básica. Vejamos como se expressam as estudantes:

Eu nem sei como tá o mercado. Mas eu também não pretendo ficar só na graduação, eu acho que têm muitos professores frustrados hoje em dia é isso, fazer só a graduação em Pedagogia e pronto, não fazer nem uma pós, não fazer um mestrado, não sair daquilo ali. Então **acho que os salários são desvalorizados por isso, porque a maioria dos professores no Brasil terem só a graduação, não ter mais nada, não ter pós**, não ter tudo que eu citei agora. Então eu espero que a estimativa, o valor do salário não seja tão ruim assim, para compensar o que o professor passa na sala de aula. Não sei a estimativa ao certo. (SHEILA, 2018, grifo nosso).

Eu também não pesquisei a média da economia, mais já ouvi por aí que podia ser o melhor, então assim, eu não tenho muita expectativa de ganhar milhões, mais... procurar na formação, não parar por aqui, **vou tá sempre me responsabilizando**

para valorizar mesmo o meu trabalho, e eu sei que quanto mais conhecimento você procura, fica melhor. (SABRINA, 2018, grifo nosso).

Não sei bem, acho que 2 até 3 salários mínimos? (LENA, 2018, grifo nosso).

Sobre essa questão é o que eu já conheço como licenciatura e não muda muita coisa, a gente sabe que **tem as dificuldades em relação a valorização** e é independente de se você estiver ensinando nas séries iniciais ou nas outras, porém eu pretendo ir além desse sentido e atuar em outras áreas, agregar essas questões, mais a questão salarial é algo que eu já vou sabendo, não é algo que eu tenha expectativas de, ah, **eu vou trabalhar muito e ganhar pouco ou trabalhar pouco e ganhar muito.** Eu penso em fazer o meu trabalho e obviamente sempre estamos lutando por melhorias e isso principalmente do sistema público, além da questão salarial tem a questão das estruturas físicas das escolas, de recursos né que a gente não tem, mais eu sempre com a falta de recursos, eu sempre invento alguma coisa, mas é por que é como aquela história, se a gente for medir assim qual o salário que você pretende, isso depende muito do seu objetivo, qual o seu objetivo, fazer o seu trabalho e você sobreviver daquilo ou você quer tentar outra coisa e, eu prefiro trabalhar com que eu gosto. (FIDELCINA, 2018, grifo nosso).

Ficou evidente que as estudantes não têm muito interesse em relação ao aspecto financeiro, além disso, desconhecem o orçamento familiar, talvez porque sejam, na maioria, economicamente dependentes dos pais, como vimos no perfil, mostrado anteriormente.

As narrativas das participantes nos permite inferir que, as expectativas incluem crenças, valores e interesses, o que as induz a selecionar ações dentro da variedade de habilidades que possuem para corresponder satisfatoriamente às demandas sociais e pessoais .

Em relação as metas, observamos que nossas participantes possuem metas intrapessoais, que refletem as consequências desejadas para o indivíduo, e metas que representam os resultados desejados em relação às interações da pessoa com seu ambiente. Tais metas têm um conteúdo ou consequências desejáveis, no caso de nossas participantes, vemos que a meta de culminação do curso de Pedagogia é necessário para alcançar uma consequência desejável: “atuar na educação infantil”, “trabalhar nos espaços públicos” (Fidelcina), “Trabalhar em escolha da rede publica” (Fabiola), “voltar pra minha cidade com minha graduação” (Sheila). Além disso, é claro a existência de metas múltiplas, nas quais o individuo deve estabelecer prioridades e coordená-las para que elas coexistam em determinadas situações.

4.2.1.4 A profissão de professor

A profissão do professor é uma construção social, sujeita a mudanças. Ela não é constituída apenas pelo que está explícito no currículo, mas é, em grande parte, por aquilo que não verbalizamos, o que significamos e o que se constitui elemento formador.

CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS ACHADOS DA PESQUISA

Nessa dimensão, tomamos para análise os depoimentos que acentuam a valorização da profissão de professor pela sociedade e pelas participantes, tendo em vista que esta dimensão faz parte do nosso objeto de estudo, tendo em vista que a escolha pelo curso de Pedagogia tem relação direta com a própria profissão de professor. Deste modo, apareceu nas narrativas das estudantes que se trata de uma profissão importante, talvez a mais importante, porque dela dependem as outras:

Acho a profissão mais importante das profissões, porque para alcançar os **outros cursos passam por um professor**. O pedagogo é que alfabetiza, se ele não for alfabetizado, **você não consegue ser nada**, mas mesmo assim as pessoas acham como se fosse qualquer coisa. (SABRINA, 2018, grifo nosso).

Embora no depoimento de Sabrina, ela apresente uma concepção humana e sonhadora da profissão de professor: “Acho a profissão mais importante das profissões”, percebemos uma vontade e idealização da carreira do magistério, o qual pode ter influenciado na sua escolha. A sua declaração corresponde com as conclusões do estudo de Silva, Ribeiro e Malta (2018), no qual outros estudantes de curso de licenciatura da UEFS expressam que “a profissão docente é valorizada como muito importante, uma vez que é considerada como a base de formação de todas as outras profissões”.

No que diz respeito à valorização do docente, as estudantes, embora reconheçam a importância da profissão do professor, destacam que este percebe salários indignos, não têm a autonomia necessária e se encontra cerceado pela precariedade das condições de trabalho, o que prejudica seu desempenho.

Para Carissimi e Trojan (2011), a valorização do trabalho docente depende dos seguintes elementos: existência de condições de trabalho adequadas, formação de qualidade e um sistema de avaliação que fortaleça a capacidade dos docentes na sua prática. Assim, sendo difícil a confluência desses fatores, a profissão docente não parece atraente ou valorizada pela sociedade. Vejamos os excertos das narrativas de nossas participantes:

O professor não é muito valorizado atualmente. Então o salário não é lá essas coisas, professor está submetido a muitas coisas, muitas dificuldades e obstáculos, pela precariedade mesmo da educação em geral. E por essa questão de não ser valorizado, muita gente critica o curso, não acredita que o curso seja bom, sendo que, nenhum curso vai adiante se não existir o professor. (SHEILA, 2018, grifo nosso).

As pessoas quando falam assim “pedagogia é uma coisa fácil”, porque pedagogos geralmente são professores de crianças, então pensam que é só fazer desenho, pintura, é ser babá. **Tem que estudar, tem que se esforçar, tem muitas tarefas, muitas atividades[...]. A valorização, eu acho, por que os outros cursos passam por um professor, o pedagogo que alfabetiza, se ele, não for alfabetizado, você não consegue ser nada**, mas mesmo assim as pessoas acham como se fosse qualquer coisa. (SABRINA, 2018, grifo nosso).

Fica evidente que, para ser professor, é imprescindível estudar com afinco, pois essa profissão é muito complexa, mais do que o senso comum imagina, não é “qualquer coisa”. Afinal, o professor tem muitas tarefas a desempenhar, sobretudo na atualidade, tendo em vista as características dos alunos que chegam à escola com uma diversidade de culturas, o que exige desse profissional um esforço maior e saberes específicos. A autora Candau (2018) elucida que os alunos vêm de diferentes contextos sociais de referência, com diferenças de gênero, religiosas, étnicas, de orientação sexual, pelo qual suas formas de expressão, comunicação e comportamento, também são diferentes, o que dificulta o trabalho docente. Apesar dessa realidade, Sabrina deixa transparecer, em sua narrativa, que se as professoras, as não conseguem o sucesso da aprendizagem das crianças em sala de aula, elas passam por um sentimento de inferioridade. Em suas próprias palavras: "você não consegue ser nada". Sendo assim, as professoras enfrentam, além de um contexto desfavorável ao desenvolvimento da sua profissão, um sentimento de consternação psicológica.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES AINDA QUE NÃO CONCLUSIVAS

Iniciamos esta pesquisa traçando como objetivo geral: “compreender as motivações de estudantes de Pedagogia da UEFS para a escolha da profissão de professor”. Acreditamos que alcançamos essa meta, como explicitaremos a seguir.

No que diz respeito ao objetivo específico: “identificar as características socioeconômicas e culturais de estudantes de Pedagogia da UEFS”, lançamos mão de um questionário respondido por 37 dos 40 estudantes da turma, isso nos possibilitou descobrir que 92,5% desses alunos, do primeiro semestre do curso de Pedagogia (2018.1), têm entre 16 a 25 anos, são quase que exclusivamente do sexo feminino, solteiras, com renda familiar inferior a dois salários mínimos, moram com seus familiares, são procedentes de escola pública, não trabalham, residem na cidade onde se situa a UEFS e apresentam um restrito acesso às manifestações culturais, sobretudo em relação leitura, teatro, cinema, concerto e domínio/estudo de língua estrangeira.

Em relação ao segundo objetivo específico: “analisar as motivações dos estudantes de Pedagogia para a escolha da profissão de professor”, a análise se deu a partir de entrevistas semiestruturadas, realizadas com seis estudantes (dentre aqueles 37) que se dispuseram a participar da pesquisa. Após o tratamento dos dados produzidos nesse processo, organizamos quatro dimensões que serão sintetizadas a seguir:

Na primeira dimensão, “Influências na escolha do Curso de Pedagogia”, ficou evidente a importância dada pelas entrevistadas em ajudar, se aproximar de outras pessoas ou mesmo mudar a realidade social onde se encontram, além disso, prometem contribuir para transformar a realidade da educação. Portanto, fica claro nos depoimentos das estudantes uma tomada de posição, uma decisão, uma ruptura com uma forma de ensinar conservadora. As estudantes evidenciam que esse compromisso social se torna mais fácil a partir das interações pessoais e da integração da criança na sociedade, o qual é compatível com as Metas de Relações de Integração Social da Teoria das Metas Humanas de Ford e Nichols (Pintrich e Shunk, 2006, p.198) que explica que o desejo de transformar a realidade das crianças está relacionado aos resultados das interações que “refletem nossa necessidade de ajustarmos a certas regras e obrigações sociais em geral”.

Além disso, os depoimentos das estudantes deixam claro que a escolha da profissão também aparece relacionada à motivação intrínseca, na qual o comportamento é motivado

pela própria atividade e pelo desenvolvimento de suas capacidades, as quais lhe resultam estimulantes. Em outras palavras, o sujeito escolhe o curso porque tem apreço, porque tem um desejo intrínseco.

Podemos inferir, a partir do exposto pelas estudantes, que a escolha pelo curso de Pedagogia gerou satisfação, lhes pareceu suficiente, partindo do interesse individual, de modo que a participação na profissão seria a principal recompensa: trabalhar com criança pelo desejo que existia dentro de si, pela empatia, pela própria ideia de se relacionar diretamente com as pessoas. Outro aspecto que merece destaque nos resultados deste estudo é o fato de a profissão de professor estar relacionada à vocação, um chamado, como se não fosse uma profissão, mas uma função, cujo exercício depende de um chamado divino para o qual as estudantes precisam estar prontas para servir.

Ainda sobre as influências na escolha do curso, as estudantes destacam que houve, também, influências externas, dentre elas, chamaram-nos atenção uma professora e uma amiga, além do apoio afetivo e financeiro da família para uma das estudantes que teve a possibilidade de ser a primeira da família a concluir um curso superior.

Na dimensão “O interesse pelo curso de Pedagogia”, ficou manifesto que escolher a profissão docente deve acontecer em um contexto de reflexão e responsabilidade. Entre os motivos apontados para a escolha dessa graduação, segundo as participantes desta pesquisa, se destaca a escolha por uma universidade pública. Parece que o fato de a UEFS ser a única universidade pública de Feira de Santana a oferecer o curso de Pedagogia e de ser uma das mais importantes do estado de Bahia, faz com que esse curso adquira certo *status*, de modo que, mesmo não sendo a primeira opção das candidatas, elas se esforçam em dar continuidade por causa do prestígio da referida instituição. Essa motivação por estudar na UEFS pode-se interpretar como a necessidade de ser melhor e conseguir sucesso segundo a Meta de Superioridade de Ford e Nichols (2004), que representa a necessidade de comparação social-positiva.

Ressaltamos como uma motivação forte, ainda, a possibilidade de as estudantes se aproximarem de crianças, além de que estudar o nível superior permite que os jovens saiam de casa para conversarem, se socializarem, enfim, para fazerem amigos ao tempo que estudam, desenvolvendo influências recíprocas que dão origem à “motivação de afiliação explicada por Tapia (2005).

Podemos inferir que a maioria das entrevistadas não pensou em Pedagogia como primeira opção, o curso, de fato, surgiu como oportunidade de ingresso na universidade, isso

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES AINDA QUE NÃO CONCLUSIVAS

se confirma porque, das seis entrevistadas, apenas uma tinha Pedagogia como primeira opção. Algumas haviam pensado anteriormente em profissões relacionadas com a educação ou com a criança, como Psicologia, Psicopedagogia e Odontopediatria. Todavia, como não tiveram êxito nas outras alternativas, Pedagogia foi a opção mais condizente com seus objetivos. Talvez essa escolha tardia seja explicada pelo pouco prestígio social atribuído à essa graduação, que está diretamente relacionada com a desvalorização da profissão de professor, que oferece salários baixos e condições de trabalho precárias. Por fim, destacamos nas entrevistas, que a escolha pelo curso de Pedagogia está diretamente relacionada ao fato de as estudantes pesquisadas gostarem de crianças, por ser mais fácil, prático, e também por amor.

Foi evidente que, ao terem contato com os componentes curriculares no primeiro semestre e seus professores, foram desenvolvendo apreço pelo curso, se identificando com a área, ao ponto de se apaixonarem pelo que estão estudando. Segundo a Teoria Sócio-cognitiva, esse comportamento pode ser explicado pelo conceito de agência, na qual o indivíduo é participante ativo dos rumos da sua vida e poderá determinar o caminho a ser seguido e intervir no curso dos acontecimentos de acordo com suas metas e interesses, os quais poderão ser atingidos através das escolhas das suas próprias trajetórias.

Já na dimensão “Expectativas e metas de realização”, as estudantes entrevistadas demonstraram que o curso de Pedagogia atende e até está superando suas expectativas, sobretudo por causa dos bons professores, com ampla trajetória profissional e com formação adequada. Esse curso, segundo expressam, dá oportunidade de aprofundamento dos conteúdos estudados, embora afirmem que mereça maior destaque para a relação entre a teoria e a prática.

No que diz respeito às expectativas e metas de realização após a conclusão do curso de Pedagogia, as estudantes expressaram que trabalhar na educação pública, com zelo pela aprendizagem dos alunos, é um objetivo. Ademais, retornar para a cidade natal e investir no compromisso social, na transformação da realidade, é também uma expectativa, tendo em vista que a UEFS realiza uma formação inicial comprometida com a qualidade dos futuros professores.

Muitas estudantes revelaram a vontade de cursar especialização em Psicopedagogia para dar atenção especializada a crianças com dificuldades de aprendizagem. Todavia, o que sobressai nos depoimentos das estudantes é a importância do compromisso consigo mesmas, em aprender mais, em se superarem, para fazer o máximo pelas pessoas e pelo lugar onde estiverem, retribuindo, assim, os conhecimentos obtidos na graduação. Além disso, também

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES AINDA QUE NÃO CONCLUSIVAS

apareceu como expectativa incentivar os professores da cidade natal a estudarem num curso superior de modo a modificarem a realidade. Podemos observar nas narrativas das participantes que suas expectativas incluem crenças, valores e interesses, o que as leva a selecionar ações dentro da variedade de habilidades que possuem para corresponder de maneira satisfatória às demandas sociais e pessoais.

Em relação ao salário, as perspectivas não parecem grandes, pois, é como se as estudantes tivessem se conformado com a precarização do salário dos educadores, de modo que não têm expectativa de um salário para além da sobrevivência. Ficou explícito, nas falas, que o aumento salarial depende, quase que exclusivamente, do esforço de cada uma em se especializar, para as estudantes, é como se a responsabilidade de receber um salário mais digno fosse exclusivamente do professor e não das políticas públicas de valorização do magistério.

Por fim, a dimensão “A profissão de professor”, no que diz respeito à valorização da profissão, as estudantes, embora reconheçam a importância do professor, destacam que este percebe salários indignos, não tem a autonomia necessária e encontra-se cerceado pela precariedade das condições de trabalho, o que prejudica seu desempenho. Como apontamos no quadro referencial, a remuneração salarial representa um aspecto fundamental do perfil profissional do professor e mostra de alguma forma a valorização da profissão, porque revela o reconhecimento econômico pelo trabalho realizado. Além do mais, ficou explícito, que devido à mudança do perfil dos alunos da escola básica, a profissão se complexificou ainda mais, podendo causar sofrimento psíquico ao professor quando não consegue realizar o seu objetivo profissional que é a aprendizagem dos educandos para que se tornem cidadãos críticos e transformadores da realidade social, caso seja necessário.

Ficou evidente que, para ser professor, é imprescindível estudar com afinco, e aprofundar conhecimentos, saberes e competências muito mais do que o senso comum supõe, afinal, o professor tem muitas tarefas a desempenhar, principalmente na atualidade, tendo em vista as características dos alunos, que chegam à escola com uma diversidade de culturas, o que exige desse profissional um esforço maior e saberes específicos.

Além disso, ficou evidente que a escolha pelo curso de Pedagogia teve relação direta com a própria profissão de professor, pois ela é entendida pelas estudantes como uma profissão importante, talvez a mais importante, porque dela dependem as demais.

Nossa pesquisa mostra que a motivação tem valor significativo no processo de formação do professor, podendo influenciar suas expectativas, percepção de eficácia e

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES AINDA QUE NÃO CONCLUSIVAS

consecução de objetivos pessoais e profissionais, sendo responsável pelo fortalecimento de sua opção profissional .

Consideramos que à Teoria Sócio-Cognitiva fornece uma tentativa de explicação das motivações dos estudantes para a escolha da profissão de professor através de concepções como agência, motivação intrínseca e motivação extrínseca.

Em relação às metas, concluímos que nossas participantes possuem metas intrapessoais, que refletem as consequências desejadas para o indivíduo e metas que representam os resultados desejados em relação às interações da pessoa com seu ambiente. Essas metas têm um conteúdo ou consequências desejáveis, no caso das participantes desta pesquisa, vemos que a meta de culminação do curso de Pedagogia é necessário para alcançar uma consequência desejável, como concluir o curso de Pedagogia para trabalhar com crianças ou para trabalhar em espaços públicos.

Admitimos que a pesquisa apresenta algumas fragilidades teóricas, o que demanda um maior aprofundamento no futuro, como em relação à teoria da motivação que nos pareceu complexa e difícil de vincular à motivação pela escolha da profissão de professor, demandando maior tempo, o que poderá acontecer com estudos em nível de doutorado.

Apresentamos, como perspectiva, a partir desta pesquisa, o desenvolvimento de outras que investiguem a responsabilidade social do professor, a importância da UEFS no contexto de outras faculdades e universidades da região, na medida em que o estudo deixou claro que a escolha pelo curso de Pedagogia está intrinsecamente relacionada ao prestígio da UEFS.

REFERÊNCIAS

- ABELA, Jaime. **Las técnicas de Análisis de Contenido**: Una revisión actualizada Fundación Centro de Estudios Andaluces, Universidad de Granada. 2002.
- ABRUCIO, Fernando Luiz. **Formação de professores no Brasil**. Diagnóstico, agenda de para a mudança. São Paulo: Editora Moderna, 2016.
- ANDRÉ, M.; CALIL, A. M. G. C.; MARTINS, F. P.; PEREIRA, M. A. L. O papel do outro a constituição da profissionalidade de professoras iniciantes. **Revista Eletrônica de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 505-520, 2017.
- BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. **Teoria Social Cognitiva**. Conceitos Básicos. Artmed Editora, Porto Alegre, 2008.
- BARBOZA, Maria Graça A. Fidelis, NUNES, Celia Maria Fernandes. A(s) Aula(s) Universitária(s) ‘Altar Sagrado ao Acontecimento’. **Reunião No 37 de ANPED**, GT Florianópolis, 04 a 08 out. 2015.
- BARBOZA, Raquel Leite. Formação de Educadores: Desafios y perspectivas. CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 6. São Paulo: Edit. UNESP, 2003.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARRERA, S.D. Teorias cognitivas da motivação e sua relação com o desempenho escolar. **Poíesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 159-175, ago/dez. 2010.
- BORGES, G. F.; REBELO, P. V. Avaliação dos objectivos de vida e aconselhamento vocacional. Estudos de adaptação da versão portuguesa do APG. **Psicologia e Educação**, v. 5, n. 1, jun. 2008.
- BORUCHOWITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.) **A motivação do aluno**. Contribuições da Psicologia Contemporânea. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.
- BORUCHOVITCH, E. A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de profesores. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 30-38, jan./abr. 2008. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/html/848/84806405>>. Acesso em:
- BRAGANÇA, I. F. S; MOREIRA, L. C. P. Formação e profissionalização docente no Brasil: Instituições, práticas educativas e história. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 5, n. 9, p. 43-62, jan-jun, 2013.
- BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição no 241-A**, de 2016. Câmara dos Deputados. Brasília, DF.
- _____. **Coordenação de Pessoal de Nível Superior – CAPES**. Ofício N° 0746852. Agosto 2018. Disponível em <<https://sei.capes.gov.br>>.

- _____. **Decreto 6.096. de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, Brasília, DF, 2007.
- _____. Lei nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dezembro de 1996, Brasília.
- _____. **Lei No 13.005 de 25 de julho de 2014**. Plano Nacional de Educação – PNE, Brasília.
- BRZEZINSKI, Iria. Notas sobre o currículo na formação de professores: Teoria e pratica. In: SERBINO, R. V.; RIBEIRO, R.; BARBOZA, R. L. L.; GEBRAN, R. A. (Org.). **Formação de Professores**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- BURGARELLI, C. G.; CARMO, D. S. Formação e desejo de ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 11, n. 3, p. 890-899, set/dez. 2017.
- BUSCACIO, R.C.Z; SOARES, A.B. Expectativas sobre o desenvolvimento da carreira em estudantes universitarios. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. vol.18 no.1 Florianópolis jun. 2017. Versão On-line ISSN 1984-7270. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2017v18n1p69> .
- CANDAU, V.M.(Org.) **Didática: Tecendo/Reinventando saberes e práticas**. 1º edição Editora 7 letras, Rio de Janeiro, 2018.
- CARISSIMI, A. C. V.; TROJAN, R. M. A valorização do professor no Brasil no contexto das tendências globais. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 10, p 57-69, ago./dez. 2011.
- CERICATO Itale Luciane. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasília. v. 97, n. 246, maio/ago. 2016.
- CODO, W.; GAZZOTTI, A. A. Trabalho e afetividade. In: CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da educação. 3. ed., Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.
- CONCEPÇÃO, V. A. D. S. Motivação para estudar na Educação Superior. **XIX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino-ENDIPE**, Salvador, 03 al 06 de setembro de 2018.
- DALE, Roger. Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum ou localizada” ou uma “agenda globalmente estruturada para a Educação”. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.
- DAYRELL, J. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007. Disponível em: <<http://doi.org/10.1590/SO101-73302007000300022>>.
- DE PAULA Jr, F. V. Profissionalidade, profissionalização, profissionalismo e formação docente. **Revista Scientia**, Ano 1, Edicion 1, p. 1-191, nov. 2012.

- DIAS, M. S. L.; SOARES, D. H. P. La elección profesional en la orientación de la carrera de los universitarios. **Psicología Ciencia e Profesión**, Brasília, v. 32, n. 2, 2012.
- DIAS, Sobrinho José; BRITO, Márcia Regina F. La Educación Superior en Brasil: principales tendencias y desafíos. **Revista Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 2, jun. 2008.
- FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia**: noções básicas em pesquisa científica. 5. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2006.
- FERNADES FILHO, M. E.; TIRADENTES, C. P. Profissionalidade docente: O perfil do Curso de Ciências Biológicas da UFG. SEMINÁRIO SOBRE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, 1, 2011. **Anais...** 2011.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra 2011.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FRIAS, J. J.; NARVAEZ, C. G. Motivación y ejercicio docente en la Educación Superior: una aproximación conceptual. **Revista Educere**, Universidad de los Andes, Venezuela, 2010.
- GARCIA, M.C. Formação de professores: a constituição de um campo de estudo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v.33, n.3, p.174-181, set/dec.2010.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. (Org.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.
- GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Org.) **Formação de Professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. v. 29.
- GENTIL, A. M. F.; VALIM R. A. Políticas Públicas de Educação e (Des)Valorização dos Profissionais do Magistério: Breves Considerações. CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4, Porto, Portugal, abril 2014.
- GRATACÓS, Gloria. La Motivación de los futuros profesores. **Aula Magna 2.0**. Centro Universitario Villanueva, Educación y Psicología. Madrid, 2004.
- GUERRERO, A. B.; GUTIÉRRES, A. C. Procesos Motivacionales y Educación Universitaria. Un Estudio sobre la Motivación Inicial de los Estudiantes de Pedagogía. **Cuestiones Pedagógicas**, Sevilla, p. 199-216, 2005.
- GUIMARÃES, S.E.R. O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. V. 17, n.2, p.p 143-150, 2004.
- HUERTAS, J. A. Motivación. *Querer aprender*. 2. ed. España: Editora Aique, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010**. Rio de Janeiro, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2017**. Notas Estatísticas. Brasília, DF, janeiro de 2018.

_____. **Censo da educação superior**. Divulgação dos principais resultados. Brasília/DF, setembro 2018.

_____. **Censo da Educação Superior**. Notas Estatísticas 2017. DEED. Brasília/DF, 2018

_____. Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018, Brasília.

IZA, D. V. F. et al. Identidade docente: as várias fases da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, São Paulo, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e Sociedade**, ano xx, n. 68, dez. 1999.

LÜDKE M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 11. ed. São Paulo: EPU, 1988.

MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, A. **Um rigor outro**: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009

MARINO FILHO, Armando. O significado como fundamento da motivação para atividades de estudo. **Reunião Nº 37 de ANPED**, GT20-3997. Florianópolis, Out. 2015.

MOYA, J. L. M. **La Profesión Docente y la construcción del conocimiento profesional**. Magisterio de Rio de la Plata, Editorial Lumen, Argentina, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social, teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MONTAÑEZ, M. C. **Psicología de la Motivación**: el proceso motivacional. Universidad de Valencia, 2004.

MORIN, Edgar. **Ciencia con Conciencia**. Barcelona, ESP: Anthopos Editorial del hombre, 1984.

NASCIMENTO, M. D. G. A; VELENTIN, J. S. A percepção de professores acerca das condições de trabalho e sua relação com a aprendizagem profissional no início da carreira. **Reunião No 37 de ANPED GT04-4439**, Florianópolis, out. 2015.

NEVES, Miranilde Oliveira. A importância da Investigação Qualitativa no processo de Formação continuada de professores: subsídios ao exercício da docência. **Revista Fundamentos**, v. 2, n. 1. Universidade Federal do Piauí, 2015.

- NIMITT, D. B.; PINTO, C. B. G. Formação em Pedagogia: expectativas e motivação ligadas à prática pedagógica do professor. **Univ. Hum**, Brasília, v. 5, n. 1/2, p. 159-180, jan./dez. 2008.
- NOGUEIRA, M.A.; CATANI, AFRÂNIO.(Org.). Pierre Bourdieu. Escritos em Educacao. Editora Vozes, Petropolis, 1998.
- NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- _____. (Org.). **Os professores e sua profissão**. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 2014.
- NUÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. A profissionalização da docência: um olhar a partir das representações de professoras de ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educacion**, n. 46/9, set. 2008.
- OLIVEIRA, A.C.M..A Historia da Mulher no magistério no século XX: Vocação e representação. **IV CONGRESO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-CONEDU**, Joao Pessoa, Paraíba, Nov. 2017.(Comunicação oral).
- PENNA, A.G. **Aprendizagem e Motivação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980
- PEREIRA, Julio Emilio Diniz. Formação de professores. Pesquisas, representações e poder. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2006.
- PEREIRA, Maria Luísa Naranjo. Motivación: Perspectivas Teóricas y Consideraciones de su Importancia en el Ámbito Educativo. **Revista Educación**, v. 33, n. 2. Universidad de Costa Rica, Costa Rica, 2009.
- PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre, Artmed, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, v. 3, p. 5-14, set. 1997.
- _____. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez editora, 2008.
- PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Org.) **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.
- PINTRICH, Paul; SCHUNK, Dale. **Motivación en Contextos Educativos**. Teoria, investigación y aplicaciones. Madrid: Pearson Prentice Hall, 2006. (Série Pearson educación).
- PRYJMA Marielda Ferreira; OLIVEIRA Oseias Santos de. O desenvolvimento profissional dos professores de Educação Superior: reflexões sobre a aprendizagem para a docência. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 37, n. 136 jul/set 2016.

- RIBEIRO, M. L.; SILVA, F. O da; BRAGA, M. C. B.; MALTA, H. L. Por quais motivações estudantes escolhem a carreira profissional? **Revista Educação PUC-Camp**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 155-173, maio/ago. 2018.
- RIBEIRO, M. L. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 3, p 403-412, jul./set. 2010.
- _____. Análise das representações sociais. **Psicologia da educação**: revista do programa de estudos pós-graduados PUC-SP, São Paulo, n. 20, p. 31-54, 2005.
- SACRISTAN, I. O. Educación Superior y globalización: las universidades públicas frente a una nueva hegemonia. **Andamios**, v. 3, n. 5, México, 2006.
- SALES, A. C. M; CHAMON, E. M. Q. Escolha da carreira e processo de construção da identidade profissional docente. **Educação em Revista**, v. 27 n. 3, dez. 2011.
- SAMPAIO, A. A.; BAEZ, M. A. C. Motivação inicial na formação docente. ANPED SUL, 10, Florianópolis, out. 2014, p. 1-17.
- SANTOS, Ana Maria Fontes dos. **Uma aventura universitária no Sertão Baiano: da Faculdade de Educação à Universidade Estadual de Feira de Santana**. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Salvador 2011. Disponível em:< <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/13027>>.
- SANTOS, B. S.; RODENBUSH, C. B.; ANTUNES, D. D. Aspectos motivacionais da profissão docente universitária. In: ETD - Educação Temática Digital 10, URN, 2009, p. 294-312. Disponível em: <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-71325>>.
- SANZ, M. O. G; SÁNCHEZ, J. J. M. El futuro de la formación del profesor universitario. **REIFOP**. Universidad de Murcia, 2010. Disponível em: <<http://www.aufop.com/>>. Acesso em: 15 jul. 2017.
- SBRISSIA, A. P.; BANAS, J. C. Pedagogo: a construção de sua Identidade Profissional. Educere: Congresso Nacional de Educação, 8, 2017. **Anais...** 2017, p. 10452-10462.
- SCHWARTZ, S. **Motivação para aprender**: teoria e pratica. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.
- SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, set./dez. 2008.
- SHULMAN, LEE. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de Curriculum y Formación de Profesorado**, v.9, n.2, Granada, España, 2005.
- SILVA, F. O; RIBEIRO, M. L. Motivações para escolha profissional na Licenciatura em Música. **Revista Educere**, Cascavel, PR, UNIOESTE. v. 20, n. 30, jan./abr. 2018.

- SILVA, F. O.; RIBEIRO, M. L.; MALTA, H. L. Tipos e sentidos da motivação para a escolha do curso de licenciatura. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36. n. 2, p. 741-760, abr./jun. 2018.
- SIVERES, Luís. O encanto e desencanto de professores no exercício da docência. **Reunião Nº 37 de ANPED GT20-4239**, Florianópolis, 4 a 8 out, 2015.
- SOARES, D. H. **A escolha profissional: de jovem ao adulto**. São Paulo: Editoral Summus, 2002.
- SOARES, L. H. Globalização e Desafios contemporâneos para Educação. Espaço do Currículo, v. 1, n. 1, p. 189-222, mar./set. 2008.
- SOUSA SANTOS, B. . **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- SOUSA, Itamar Silva. **A formação de professores em educação física no plano nacional de formação de professores da educação básica-PARFOR/UNEB: realidade, tensões e contradições**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.
- SOUZA, A. R. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. **RBPÆ**. v. 32, n. 2. maio/ago. 2016.
- TAPIA, J.A. **Motivar en la escuela, motivar en la familia**. Claves para el aprendizaje. Madrid. Ediciones Morata,S.L., 2005.
- TAPIA, J. A.; FITA, E. C. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 7. ed., Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.
- TAVARES DE SÁ, T. ; ALVES NETO, F. R. A docência no Brasil: História, obstáculos e perspectivas de formação e profissionalização no século XXI. **Revista Tropos**, Rio Branco, AC, v. 5, n. 1, jul. 2015.
- TEJADA, Alonso. Agenciación humana en la teoria cognitivo social: Definición y posibilidades de aplicación. **Pensamiento psicológico**, Colombia, v. 1, n. 5, 2005.
- UEFS: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Plano de Desenvolvimento Institucional PDI UEFS 2011-2015**. Feira de Santana, 2013.
- _____. **Plano de Ações do PDI 2017-2021**. Feira de Santana.
- _____. Nossa historia. Disponível em: < <http://www.uefs.br/modul#67EB30>>. Acesso em: 07 de março de 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1995.

WEBER, D. M.; SCHWERTNER, S. F. Ser professor: reflexões sobre a formação e a docência na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 11, n. 3. p. 950-965, São Paulo, 2017.

ZABALZA, Miguel; CERDEIRIÑA, Maria. **Profesores y profesión docente**: entre el “ser y el estar”. Madrid: Narcea, 2012.

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro de entrevista para estudantes de Pedagogia



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PESQUISADORA: MARÍA MERCEDES GÓMEZ DABOÍN

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

Lembretes:

Solicitar um nome fictício;

Criar um clima de confiança;

Deixar claro que com a permissão do/da participante, a entrevista vai ser gravada;

Que fará o possível para não fazer perguntas que possam constrangê-lo/a;

Que guardará sigilo sobre as informações;

Que a participação é totalmente voluntária e que não implica na avaliação do curso;

Que pode falar livremente, com sinceridade;

Que o/a participante é livre para desistir de participar.

Questões:

1 Como você observa (compreende/vê/percebe) o Curso de Pedagogia desta universidade?

2 A pedagogia foi a sua primeira opção?

- 3 Se você não tivesse escolhido o Curso de Pedagogia, qual seria a sua escolha?
- 4 O que lhe atraiu para a escolha do Curso de Pedagogia?
- 5 O que você aprecia no Curso de Pedagogia?
- 6 O que você rejeita (não está de acordo) no Curso de Pedagogia?
- 7 Qual o seu objetivo ao escolher o Curso de Pedagogia?
- 8 Qual o esforço que você fez para entrar no Curso de Pedagogia?
- 9 Em algum momento você pensou em desistir de cursar Pedagogia? Por quê?
- 10 Agora que você está cursando Pedagogia, você acha que o curso atende suas expectativas?
- 11 Quem ou o quê lhe influenciou na escolha do Curso de Pedagogia?
- 12 Quais são as perspectivas de trabalho para você, após a conclusão do curso?
- a) Em escola da rede pública
 - b) Em escola da rede privada
 - c) Em sua própria escola
 - d) Em creche
 - e) Em hospital
 - f) Em indústria ou empresa
 - g) Em Organização Não Governamental
 - h) Outro
- 13 Quanto você acha que vai ganhar quando concluir o curso?
- a) um salário mínimo
 - b) dois salários mínimos
 - c) três salários mínimos
 - d) quatro salários mínimos
 - e) mais de quatro salários mínimos
- 14 Além de trabalhar, o que você pretende fazer quando concluir o curso?

.....

Apêndice B – Questionário de caracterização dos participantes



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PESQUISADORA: MARÍA MERCEDES GÓMEZ DABOÍN

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Nome fictício -----

Responder este questionário vai ser muito fácil para você e um meio de colaborar com a nossa pesquisa de Mestrado. Em muitas questões você vai ser solicitado/a a marcar com um X ao lado da resposta apropriada. Em outros casos, você vai completar a sua resposta nas linhas. Por favor, não deixe resposta em branco.

1. Idade

De 16 a 20 anos _____

De 21 a 25 anos _____

De 26 a 30 anos _____

Com 31 ou mais anos _____

2. Sexo

masculino _____

feminino _____

3. Estado civil

Casado/a _____

Solteiro/a _____

Viúvo/a _____

Outro _____ Qual? _____

4. Você trabalha?

Sim _____

Não _____

5. Em caso afirmativo, especifique a área:

Educação _____

Comércio _____

Indústria _____

Artística _____

Outra _____ Qual? _____

6. A renda da sua família equivale a:

Um salário mínimo _____

Dois salários mínimos _____

Três salários mínimos _____

Mais de três salários mínimos _____

7. Você mora na companhia de:

sozinho/a _____

com filho/os ou filha/as _____

amigo/os ou amiga/as _____

companheiro/a ou esposo/a _____

pais e ou irmãos/ãs _____

8. Você mora na mesma cidade onde estuda?

Sim _____

Não _____

Caso sua resposta seja negativa, qual a distância entre a cidade onde mora e a universidade?

_____ Km

9. A sua formação anterior foi feita em:

Escola da rede privada _____

Escola da rede pública _____

Parte em escola da rede privada e parte em escola da rede pública _____

10. Você leu quantos livros este ano?

Menos de 1 _____

1 livro _____

Mais de 1 _____

11 Você assistiu quantos filmes no cinema este ano?

1 a 3 _____

4 a 6 _____

7 ou mais _____

12 Você foi ao teatro/concerto/ exposição de arte este ano?

0 _____

1 a 3 _____

4 a 6 _____

7 ou mais vezes _____

13. Além do Português você fala/estuda uma língua estrangeira?

Sim _____

Não _____

Qual ? _____

Desde já agradecemos pela sua colaboração ao desenvolvimento desta pesquisa.

Apêndice C – Termo de consentimento livre e esclarecido para a participação na pesquisa entrevista e questionário



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA ENTREVISTA E QUESTIONÁRIO

Eu, María Mercedes Gómez Daboín, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), convido você para participar da Pesquisa “Motivações de estudantes de pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS para a escolha da profissão de professor, sob orientação da Prof^a Marinalva Lopes Ribeiro Ph.D. Endereço: Av. Avenida Transnordestina, S/N – Novo Horizonte, Feira de Santana, sala 10, módulo II – Telefone (75) 3161-8874 - Prédio de Pós-Graduação em Educação e Letras da UEFS. Este estudo tem por objetivos: Compreender as motivações de estudantes de Pedagogia da “Universidade Estadual de Feira de Santana” para a escolha da Profissão de Professor” e pretende identificar as características socioeconômicas e culturais de estudantes de pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana e analisar as motivações dos estudantes de Pedagogia para a escolha da profissão de professor. Você, estudante do 1º semestre do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana, após a assinatura do presente termo poderá colaborar com estudo através de questionário e entrevista conduzida pela pesquisadora responsável. Se você aceitar participar deste estudo, o questionário e a entrevista será previamente agendado de acordo com a sua disponibilidade e gravada com a sua permissão, em um gravador digital portátil. As anotações e as entrevistas serão copiadas para um CD-R e apagadas do gravador, logo em seguida. Os riscos de participar desta pesquisa relacionam-se a possíveis constrangimentos em relatar suas motivações para a escolha do curso de pedagogia, bem como desconforto, receio e/ou vergonha dos participantes quando aos resultados desta investigação. Por tal razão, na perspectiva de evitar qualquer desconforto ou dano à pessoa em todos os aspectos (físico, psíquico, moral, intelectual, social, cultural, espiritual e profissional), anunciamos os seguintes procedimentos: a) a participação na pesquisa não acarretará nenhuma despesa ou benefício material, contudo, se a participação na pesquisa gerar alguma despesa, esta será ressarcida pela pesquisadora ; b) a entrevista deverá ser realizada num local que garanta sua privacidade, livre da vista ou escuta de outras pessoas, seu anonimato será assegurado; c) após a entrevista, você poderá solicitar escutar a gravação e retirar e/ou acrescentar quaisquer informações; d) o CD-R com a sua entrevista gravada será guardado num armário com chave no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária (NEPPU) por um período de cinco anos. Após este período, o CD-R será destruído; e) caso não autorize a gravação, registraremos a entrevista em folha de papel sem a sua identificação; f) as publicações relativas a esta pesquisa não permitirão a identificação específicas dos participantes; g) as informações não serão utilizadas em prejuízo dos participantes; h) Após a conclusão do estudo você receberá uma cópia em PDF do texto final via e-mail, e também será convidado por esse meio e por convite impresso a participar da defesa pública da dissertação, j) A qualquer momento da pesquisa você poderá desistir de participar da mesma sem nenhum prejuízo para você, . Apesar dessas medidas, se você desejar desistir da pesquisa, você pode me encontrar junto ao NEPPU, localizado à Avenida Transnordestina, S/N – Novo Horizonte, Feira de Santana, sala 10, módulo II – Telefone (71) 9940-59756 Prédio de Pós-Graduação em Educação e Letras da UEFS ou se apresentar qualquer dúvida de cunho ético, poderá procurar o Comitê de Ética da UEFS que é um colegiado interdisciplinar e independente, criado para defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos, por meio do e-mail: cep@uefs.br, telefone (75) 3161-8124 ou no endereço Avenida Transnordestina, Novo Horizonte, UEFS, Módulo 1, MA17, CEP 44036-900, horário de atendimento: segunda a sexta de 13:30 – 17:30. Vale salientar que após análises dos dados, nos comprometemos a entregar uma cópia da versão final da dissertação para o Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEFS e emitiremos um convite para a comunidade acadêmica, participantes e não-participantes da pesquisa do Curso de Licenciatura em Pedagogia e outra para o Programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS. Este termo será assinado por você e por mim – pesquisadora responsável – em duas vias, sendo que uma ficará comigo e outra com você.

Feira de Santana, ___/___/2018.

Assinatura do(a) participante

María Mercedes Gómez Daboín

Pesquisadora Responsável.

Apêndice D – Aprovação CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: MOTIVAÇÕES DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA PARA A ESCOLHA DA PROFISSÃO DE

Pesquisador: MARIA MERCEDES GOMEZ DABOIN

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 89118318.0.0000.0053

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Feira de Santana Patrocinador Principal:
Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.026.670

Apresentação do Projeto:

Cuida, a espécie, de Projeto elaborado pela pesquisadora já identificada, como parte do Programa de Pós graduação em Educação, cujo resumo informa que “A presente pesquisa é um estudo qualitativo e pretende conhecer quais são as motivações dos estudantes brasileiros para a escolha do curso de pedagogia”. Em relação à justificativa e síntese da fundamentação, o protocolo apresenta referencial teórico, com suporte bibliográfico que referendam à validade social e científica do empreendimento. No diz respeito aos critérios de inclusão, consta nos autos que “A pesquisa será realizada com os alunos do primeiro período acadêmico da carreira de pedagogia, da Universidade Estadual de Feira de Santana”. No que se refere à metodologia, faz parte do instrumento protocolar que “metodologia se baseia no método hipotético-dedutivo, com controle e verificação de variáveis e onde a objetividade é procurada como algo extremamente importante”. No tocante ao cronograma, no que diz respeito à coleta de dados, informa que ocorrerão em novembro de 2018 após aprovação do CEP, informando o retorno social aos participantes. No que se refere ao orçamento, informa o responsável pelo financiamento, bem como a contrapartida institucional.

Objetivo da Pesquisa:

"Objetivo Primário:

Compreender as motivações de estudantes de Pedagogia da UEFS para a escolha da profissão de professor

Objetivo Secundário:

Identificar as características socio-econômicas e culturais de estudantes de pedagogia da UEFS e Analisar as motivações dos estudantes de pedagogia para a escolha da profissão de professor" (informações básicas p.2)

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Desconforto dos participantes para contar na entrevista suas motivações. Benefícios: Conhecer as motivações na escolha do curso de pedagogia pode ajudar a favorecer novas

pesquisas na área e incentivar na melhora do processo de ensino (informações básicas p.2)

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa viável e relevante para a formação acadêmica, a pesquisadora justifica alterações no objetivo e mudança do título, considerando a dificuldade de coleta de dados na Venezuela. As alterações solicitadas em parecer inicial foram atendidas e justificadas em ofício anexado a plataforma. Documento (Resposta_pendencias.docx)

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

protocolo completo conforme resolução 466/2012.

Após emissão das pendências apresenta Termo de Anuência do Diretor do Departamento de Educação devidamente assinado.

Apresenta justificativa para não apresentar documento da Venezuela, pois este campo de coleta foi retirado, devido as dificuldades temporais para realização da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após o atendimento das pendências, o Projeto está aprovado para execução, pois atende aos princípios bioéticos para pesquisa envolvendo seres humanos, conforme norma operacional 001/2013 e a Resolução no 466/12 e 510/2016 (CNS).

Considerações Finais a critério do CEP:

Tenho muita satisfação em informar-lhe que seu Projeto de Pesquisa satisfaz às exigências da Res. 466/12 e 510/2016 e da norma operacional 001/2013. Assim, seu projeto foi **Aprovado**, podendo ser iniciada a coleta de dados com os participantes da pesquisa conforme orienta o Cap. X.3, alínea a - Res. 466/12 e Cap II da Res 510/2016. Relembro que conforme institui a Res. 466/12 e 510/2016, Vossa Senhoria deverá enviar a este CEP relatórios anuais de atividades pertinentes ao

referido projeto e um relatório final tão logo a pesquisa seja concluída. Em nome dos membros CEP/UEFS, desejo-lhe pleno sucesso no desenvolvimento dos trabalhos e, em tempo oportuno, um ano, este CEP aguardará o recebimento dos referidos relatórios.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento

Informações Básicas do Projeto

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência

Projeto Detalhado / Brochura Investigador Outros

Folha de Rosto Outros Orçamento

Declaração de Instituição e Infraestrutura Declaração de Pesquisadores Cronograma

Outros Outros

Situação do Parecer:

Aprovado

FEIRA DE SANTANA, 19 de Novembro de 2018

Assinado por:

Pollyana Pereira Portela (Coordenador(a))

Apêndice E – Componentes Curriculares do curso de Pedagogia da UEFS

Semestre 1º	Sociologia da Educação 60 h.	Metodologia do Trabalho Científico 60 h.	História da Educação 60 h.	Arte e Educação 60 h.	Aprendizagem, Desenvolvimento Humano e Educação 60 h.	Políticas Pedagógicas em Experiências Educacionais Escolares 60 h.
2º	Educação de jovens e adultos 75 h.	Antropologia e Educação 75 h.	Filosofia da Educação 75 h.	Psicologia e Educação 60 h.	Novas Tecnologias da Comunicação e da informação em Educação 60 h.	Práticas Pedagógicas em Experiências Educacionais não escolares 75 h.
3º	Política e Gestão Educacional 75 h.	Jogos, Brinquedos, Brincadeiras e Educação 60 h.	Tópicos Especiais em História da Educação 60 h.	Didática 60 h.	Educação Infantil 60 h.	Prática Pedagógica em Educação de Jovens e Adultos 75 h.
4º	Fundamentos e Ensino da Leitura, Escrita e Produção de Textos 75 h.	Currículo 60 h.	Fundamentos e Ensino da Matemática para Educ. infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental 75 h.	Avaliação no Contexto Educacional 60 h.		Prática Pedagógica em Gestão e Coordenação do Ensino 75 h.
5º	Organização e Planejamento do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil 60 h.	Fundamentos e Ensino da História para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental 75 h.	Tópicos Especiais em Sociologia da Educação 60 h.	Fund. Biológicos da Educação 60 h.	Fundamentos e Ensino da Geografia para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental 75 h.	Estágio Supervisionado em Gestão e Coord. Do Ensino 105 h.
6º	Pesquisa em Educação 60 h.	Tópicos Especiais em Filosofia da Educação 60 h.	Fundamentos e Ensino das Ciências Naturais para a Educação Infantil e Anos iniciais Ensino Fundamental 75 h.		Problemas de Aprendizagem 75 h.	Estágio Supervisionado em Educação Infantil 105 h.
7º	Orientação Monográfica 60 h.	Educação Especial e Políticas Educacionais Inclusivas 60 h.	Educação do Campo 60 h.	Estágio Supervisionado Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º e 2º ciclo) 105 h.		Relações Étnico-raciais na Escola 60 h.
8º	Monografia 165 h.					

Fonte: www.uefs.br