

**Profissionalidade e (des)motivação docente:
desafios à uma atuação qualificada**

**Professionality and teacher (des)motivation:
challenges to qualified performance**

**Profesionalidad y (des)motivación docente:
desafíos al desempeño calificado**

Carolina Raffaella Lima Silva

Universidade Federal de Alagoas (Ufal), Sertão/AL – Brasil

Mônica Regina Nascimento dos Santos

Universidade Federal de Alagoas (Ufal), Sertão/AL – Brasil

Resumo

Este artigo tem como objetivo explorar a relação entre profissionalidade docente e (des)motivação de professores. A (des)motivação é um fenômeno que está na base do processo de constituição da profissionalidade, com forte impacto sobre a atuação e formação docente. Ela está relacionada a diversos aspectos, como: valorização profissional, reconhecimento social da profissão, ação governamental e políticas públicas, relação entre professor e aluno, como também elementos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, determinante no desempenho profissional e na qualidade da educação escolar. Concluiu-se que a docência é uma profissão que se produz a partir de interações humanas. Quando ocorre a desmotivação, essa interação se vê prejudicada, trazendo prejuízos para uma atuação e formação qualificada e ao processo de profissionalidade docente, que se institui, entre outras coisas, pela adesão motivada à carreira docente.

Palavras-chave: profissionalidade, (des)motivação docente, atuação qualificada.

Abstract

This article aims to explore the relationship between teaching professionalism and teacher (de)motivation. (De)motivation is a phenomenon that underlies the process of establishing professionalism with a strong impact on teacher performance and training. It is related to several aspects such as: professional development, social recognition of the profession, government action and public policies, the relationship between teacher and student. There are also elements inherent to the teaching-learning process, which are decisive in professional performance and in the quality of school education. It was concluded that teaching is a profession produced from human interactions. When demotivation occurs, this interaction is hampered, bringing harm to qualified performance and training and to the process of teaching professionalism, which is established, among other things, through motivated adherence to the teaching career.

Keywords: professionalism, teacher (de)motivation, qualified performance.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo explorar la relación entre el profesionalismo docente y la (des)motivación de profesores. La (des)motivación es un fenómeno que subyace al proceso de establecimiento de la profesionalidad y tiene un fuerte impacto en el desempeño y la formación docente. Se relaciona con varios aspectos, tales como: el desarrollo profesional, el reconocimiento social de la profesión, la acción gubernamental y las políticas públicas, la relación entre docente y alumno, así como elementos inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo determinante en el desempeño profesional y la calidad de la educación. Se concluyó que la docencia es una profesión que se produce a partir de las interacciones humanas. Cuando se presenta desmotivación se obstaculiza esta interacción, perjudicando el desempeño y la formación calificada y el proceso de profesionalismo docente, el cual se establece, entre otras cosas, a través de la adhesión motivada a la carrera docente.

Palabras clave: profesionalidad, (des)motivación del profesorado, desempeño calificado.

1 Introdução

Trata-se de um estudo bibliográfico que discute a (des)motivação docente, sua relação e efeitos sobre a profissionalidade, partindo da hipótese de que a (des)motivação tem impactos profundos sobre a educação, seus sucessos ou insucessos.

É um processo de retroalimentação contínua, no qual o modelo de escola e de educação influenciam a (des)motivação docente e vice-versa. Esse processo produz efeitos sobre a profissionalidade, enquanto construto social da identidade docente.

O termo (des)motivação está sendo apreendido aqui na relação dialética que contempla categorias contrárias, com foco para a desmotivação. Embora se baseie na pesquisa bibliográfica, não se trata de um levantamento de estado da arte, mas de uma abordagem diferenciada, em que a profissionalidade docente passa a ser apreendida a partir do processo de (des)motivação.

Nos últimos anos, insatisfações e ataques à formação e atuação docente contribuem para a desmotivação dos profissionais da educação, repercutindo negativamente no desempenho de suas funções gerais. Em face disso, “a (des)motivação dos docentes [...] (passa a) ter um impacto importante, sobretudo negativo, na qualidade da educação” (Miranda, 2012, p. 3, grifo nosso)

Soma-se a isso – embora tenham sido promulgadas legislações que objetivem a melhoria na formação e valorização do trabalho docente –, um descaso do poder público e um desalento por parte dos professores, visto que muitas delas não são efetivadas. Em consequência, “cria-se um mal-estar na comunidade educacional, que atinge o profissional diretamente na sua motivação” (Barreiros, 2008, p. 13).

Além disso, há diversos outros os motivos que contribuem para a (des)motivação dos docentes das instituições públicas, como os problemas sociais que têm impacto sobre a sala de aula, a saber, a violência e o desrespeito para com os profissionais, o desinteresse da sociedade sobre a educação e, a decorrente desmotivação dos alunos e, por último, a desvalorização gerada por parte da sociedade, do governo e do descompasso das políticas públicas (Silva, 2012).

Além disso, estudos e pesquisas sobre a formação e a atuação docente (Nóvoa, 2017) resultaram na compreensão e desvelamento da insatisfação com as políticas públicas de desprofissionalização, manifestadas: nos baixos níveis salariais, intensificação do trabalho docente, burocratização e condições precárias nas escolas; nos ataques às instituições universitárias voltadas à formação docente, a partir da divulgação de discursos negativos que acusam “de irrelevância e de serem uma ‘indústria de mediocridade’” (Nóvoa, 2017, p. 169); e nas tentativas de privatização (Nóvoa, 2017), desde um projeto político para “tomar conta da educação pública, através de formas de gestão privada, da contratação de empresas pelas entidades públicas ou da passagem para grupos privados de funções pedagógicas, curriculares ou formativas” (Nóvoa, 2017, p. 170).

Nesse sentido, compreende-se que fatores como excesso de trabalho, violência nos espaços educacionais, remuneração baixa, demandas administrativas escolares e dos pais de estudantes, desgaste físico e emocional e a ausência ou baixo reconhecimento da atividade profissional docente produzem efeitos sobre o processo de desmotivação dos profissionais da educação.

Em outras palavras, além de refletir na relação de ensino-aprendizagem e na qualidade da educação, surte efeito negativo também na profissionalidade

docente, ou seja, nas diversas funções “(ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente os alunos, regular as relações, preparar materiais, saber avaliar, organizar espaços e atividades etc.) que exige profissionais multifunções e polivalentes” (Miranda, 2012, p. 24).

A partir disso, a presente investigação tem como objetivo explorar a relação entre profissionalidade docente e (des)motivação de professores, buscando compreender seus desafios e os motivos que contribuem para vigência desse fenômeno e sua relevância para a atuação docente, que se requer qualificada. Do mesmo modo, evidencia-se sua influência na qualidade dos processos de ensino-aprendizagem e da educação em sentido amplo.

Na direção de abordar a relação entre a (des)motivação e a profissionalidade docente, suas consequências e prejuízos à atuação docente qualificada e lançar luzes ao debate atual, buscamos responder as seguintes perguntas de pesquisa: Quais são os motivos que contribuem para a (des)motivação dos professores? Quais os impactos da (des)motivação na qualidade dos processos de ensino-aprendizagem e para a educação? Como se configura sua profissionalidade?

2 A profissão docente: um breve histórico

Embora a recuperação da constituição histórica da profissão docente não seja foco deste artigo, é importante fazer um apanhado geral, apenas para situar temporalmente a problemática da profissionalidade.

A profissão docente, em sentido amplo, de acordo com Costa *et al.* (2014), remonta à Antiguidade, anterior ao desenvolvimento da escrita e das primeiras instituições educacionais. Nessa época, a transmissão do conhecimento se relacionava, inicialmente, ao mito e, posteriormente, à razão.

Os filósofos¹, empenhados em questionar os mitos e a refletir sobre a existência humana, foram os primeiros a representarem a profissão docente. Os pedagogos, segundo Costa *et al.* (2014), eram os escravos responsáveis por conduzir os filhos da classe alta “para observar os filósofos nas ágoras. Dessa

¹ Antes do período de auge da filosofia greco-romana, em África, já havia um processo de transmissão de conhecimento às novas gerações, que, muitas vezes, escapa às análises dos estudiosos da área.

maneira, não havia uma relação estabelecida entre o processo ensino-aprendizagem” (p. 3).

Tempos depois, surgiram os sofistas, filósofos que, ao serem pagos, ensinavam conhecimentos filosóficos, de maneira a conversar e/ou persuadir os outros. Nesse contexto, era possível observar que os sofistas, que representavam a função de professores, detinham papel central no processo de ensino-aprendizagem, de jeito que “Embora os processos relacionados a educação variassem de uma sociedade para a outra, a figura do professor sempre esteve à frente desses processos” (Costa *et al.*, 2014, p. 3).

Séculos depois, com o advento do Iluminismo, a gênese do capitalismo, e a necessidade de uma educação laica livre dos dogmas religiosos enquanto eixo central do currículo, a profissão docente teve sua constituição profissional devido à intervenção do Estado, que substituiu a Igreja enquanto entidade de tutela da educação: “até o século XVIII, a educação é sobretudo uma empresa religiosa” (Nóvoa, 1989, p. 436).

Nesse contexto, “Os professores são a voz dos novos dispositivos de escolarização e, por isso, o Estado não hesitou em criar as condições para a sua profissionalização” (Nóvoa, 1992, p. 13). Os professores eram os agentes do Estado, a difundir seus interesses.

No entanto, a relação entre educação e religião, Estado e Igreja, nunca foi completamente rompida. Os primeiros professores eram associados aos clérigos e deveriam apresentar uma conduta moral rígida, consolidando a imagem do professor, como aquele que articula as referências da profissão docente com elementos religiosos, mais especificamente, o sacerdócio e o apostolado, com a obediência e humildade adequadas aos funcionários públicos. “Tudo isto envolto numa auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana” (Nóvoa, 1992, p. 13).

Nessa articulação, a profissão professor se impregnava de uma forma “entre-dois” (Nóvoa, 1992), que resultou em estigmas que perduram até a contemporaneidade, são eles: “não devem saber de mais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais; etc.” (Nóvoa, 1992, p. 13).

No Brasil, os processos educacionais formais emergiram durante a colonização, quando chegaram, juntos aos portugueses, religiosos advindos da Companhia de Jesus, que objetivavam a conversão dos indígenas à religião católica. Nesse ínterim, ensinaram aos nativos conhecimentos básicos, como a leitura e a conta matemática.

Essa catequese durou durante 210² anos da história brasileira. Em 1759, o marquês de Pombal, através de uma ação militar, expulsou os religiosos do território. Conseqüentemente, o inaugurou reformas estatais de ensino, começando, em 1759, logo após a expulsão dos jesuítas (Nóvoa, 1989). Assim,

O processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do padre. (Nóvoa, 1995, p. 15).

Na segunda década do século XIX, surgiu a primeira instituição voltada para a preparação de professores no Brasil. A formação almejava um ensino mútuo e estava embasado no método Lancaster.

Inicialmente, o método adotado contribuía para solucionar a implementação das instituições educativas e a formação docente. Anos depois, “o método Lancaster começa a enfraquecer pela falta de uma organização educativa e falta de instrumentos pedagógicos” (Costa *et al.*, 2014, p. 5).

A Escola Normal foi um marco importante, pois possibilitou a entrada das moças em uma profissão que era, até então, eminentemente masculina, embora se tratasse de uma profissionalização com menor prestígio, quando comparada com a masculina. As atividades exercidas pelas normalistas eram consideradas uma continuidade das atividades maternas, já que, segundo a visão da época, as mães eram educadoras por natureza.

Décadas depois, foi promulgada a Lei nº. 5.692, em 1971, que estabelecia a união do ensino primário e do ginásio, nomeado de primeiro grau, com duração de 8 anos. Essa mudança requereu profissionais docentes para atuarem nessas

² De 1549 a 1759. Durante todo o período colonial a educação formal brasileira seguiu com forte apelo religioso de caráter lusitano. Não se dava espaço às formas de educar das comunidades indígenas e quilombolas que possuíam um sistema de valores completamente diferente, sobretudo, no que tange à ideia de igualdade e liberdade.

séries e, para tanto, necessitariam ter formação como bacharéis de diversas áreas.

Essa lei revelou a precariedade na formação profissional. Em contrapartida, buscando adequar a formação dos profissionais para essa nova realidade, o Ministério de Educação e Cultura instituiu os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, que objetivavam o fortalecimento e a melhoria das condições das escolas de formação docente, graduando devidamente professores em nível médio, para atuarem no ensino pré-escolar e nos anos iniciais (Costa *et al.* 2014).

Concomitante a isso, houve o desenvolvimento, nas universidades, de programas voltados à formação profissional docente que, inicialmente, ocorreu nas faculdades de ciências e, posteriormente, nas universidades novas. Além disso,

A consolidação destas redes de formação contribuiu para o desenvolvimento de uma comunidade científica na área das ciências da educação, que se tem imposto como um novo actor social no campo educativo, com importantes consequências para a configuração da profissão docente. A década de 70 é, também, um período fundador do debate actual sobre a formação de professores. (Nóvoa, 1992. p. 20).

Os anos 1980 foram marcados pela profissionalização em serviço dos docentes, devido a desequilíbrios estruturais graves na educação, em que se buscou remediar o problema através sucessivos programas formativos: “profissionalização em exercício, formação em serviço” (Nóvoa, 1992, p. 20). De acordo com Nóvoa (1992), essas propostas não introduziram novas dinâmicas na formação docente, no entanto, “revestiram-se de uma incontestável importância quantitativa e estratégica para o sistema educativo” (p. 21).

Por conseguinte, a década de 1990 esteve marcada pela questão da formação contínua de professores. Os problemas referentes à formação inicial e à profissionalização em serviço estavam em vias de resolução, voltando-se, assim, para a formação continuada.

O desafio, de acordo com Nóvoa (1992), era relativo à causa de reciclagem dos docentes e à qualificação profissional para o desempenho de novas funções, como a gestão e administração escolar, orientação profissional e escolar, educação de jovens e adultos, entre outros.

Esse momento marcou a entrada das diretrizes do neoliberalismo na educação, entendida como capital humano, expressas na necessidade de conferir aos processos formativos a racionalidade típica daquelas empregadas nas instituições privadas, para a afirmação da “qualidade total”, sobretudo na gestão.

Na atualidade, advoga-se pela metamorfose do modelo escolar vigente (Nóvoa, 2022). Conseqüentemente, é necessário que a metamorfose na educação atinja e abarque os professores e a sua formação, visto que eles desempenham papel central no modelo e processo escolar.

Assim, Nóvoa (2017) aponta que é necessário “repensar, com coragem e ousadia, as nossas instituições e as nossas práticas” (Nóvoa, 2017, p. 171), o que requer uma transformação no campo formativo de professores. Assumir como matriz “a formação para uma profissão” (Nóvoa, 2017, p. 171), a partir da criação, construção e planejamento de modelos que “valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente” (Nóvoa, 2017, p. 172).

À vista disso, valoriza-se um *continuum* profissional, ou seja, pensa-se sobre as etapas de deslocamento profissional, a saber, a indução profissional e a formação continuada, a partir de um novo ambiente institucional, caracterizado pela hibridez entre a universidade e ligações externas, “de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente” (Nóvoa, 2017, p. 173).

Essa hibridez é formada a partir da interação entre os espaços profissionais, universitários e escolares que, conjuntamente e de forma interativa, produzem potencialidades transformadoras na formação de professores; “é neste entrelaçamento que ganha força uma formação profissional, no sentido mais amplo do termo, a formação para uma profissão” (Nóvoa, 2022, p. 64).

Por fim, a profissão e a formação docentes devem relacionar o entrelaçamento entre os saberes teóricos das disciplinas e das práticas nas escolas, construindo um percurso integrado, interconectado, colaborativo e coerente para a reflexão e a ação.

Deve construir um novo lugar para os encontros formativos, fundamentado na colaboração e valorização das experiências e conhecimentos

de todos, visto que “não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores” (Nóvoa, 2022, p. 62).

Por último, deve contar com a intervenção pública, posto que “a profissão docente sempre se caracterizou por uma forte intervenção pública ainda mais necessária em ‘tempos de desumanização’” (Nóvoa, 2017, p. 177).

Esse breve resgate histórico evidencia diversas limitações no processo de profissionalidade, as quais dizem respeito a questões de gênero, institucionalização, formação, valorização, entre outras, deixando claro tratar-se de uma construção social, num percurso de avanços, recuos e muitos desafios, com forte impacto sobre a motivação ou desmotivação docente que é o foco da análise deste texto.

3 (Des)motivação e profissionalidade docente

As discussões sobre o termo profissionalidade são recentes, pois não eram uma preocupação no campo da pesquisa científica, até bem pouco tempo. “Ambrosetti e Almeida (2009) esclarecem que o termo profissionalidade surge nas pesquisas sobre professores a partir dos anos 1990” (Gorzoni; Davis, 2017, p. 3), articulado ao termo profissionalização.

Ainda segundo Gorzoni e Davis (2017), a profissionalidade, enquanto conceito sobre um campo de atuação profissional na área do magistério, surgiu como definição de qualidade profissional, relacionada à noção de integridade no

desenvolvimento profissional e habilidades e competências; constituição da identidade docente; ao saber docente, à integridade da dimensão social e do pessoal do docente; à sua responsabilidade individual e comunitária e compromisso ético e político. (Gorzoni; Davis, 2017, p. 4).

A profissionalidade é uma construção social que confere identidade à atuação profissional e, no caso do magistério, é definida como profissionalidade docente. Segundo Courtois (1996), ela evoca um conjunto de elementos que se articulam intrinsecamente: saberes adquiridos na formação profissional, saberes da experiência e a capacidade de usar tais saberes e tomar decisões diante dos desafios cotidianos.

Portanto, amplia os horizontes da identidade docente, indo para além da atuação e/ou formação quando tomadas de forma isolada. A docência é uma função cuja processualidade remonta às interações humanas:

Profissionalidade designa primordialmente o que foi adquirido pela pessoa como experiência e saber e sua capacidade de utilizá-lo em uma situação dada, seu modo de cumprir as tarefas. Instável, sempre em processo de construção, surgindo do próprio ato do trabalho, ela se adapta a um contexto em movimento. (...) Ela requer uma aprendizagem permanente e coletiva de saberes novos e em movimento e se situa em um contexto de reprofissionalização constante. Ligada às interações no seio do mundo profissional, a profissionalidade leva mais em conta a história pessoal, social, técnica e cultural do indivíduo. Contrariamente à qualificação, ela evoca explicitamente a motivação, o sistema de valores e introduz no domínio profissional o que se origina no domínio privado. (Courtois, *apud* Lüdke, 2010, p. 1).

Nessa perspectiva, a profissionalidade tem relação direta com a motivação docente, por envolver um sistema de valores que aciona o domínio privado de interesses e posições políticas. Dada a natureza social do trabalho docente e a sua constituição sócio-histórica, a profissionalidade se materializa em ambientes de disputas que, por sua vez, espelham as tensões, conflitos e antagonismos da estrutura social.

A profissionalidade não assegura autonomia absoluta aos docentes no campo da atuação profissional, que é atravessada por diversos marcadores identitários de modo interseccional³, tais como: classe, raça, gênero, território entre outros. Ela confere uma racionalidade específica, que não é meramente situada na competência técnica⁴, mas também envolve os campos do vivido, do sentido e do desejado, pois a motivação joga peso na construção da identidade profissional.

³ Por interseccionalidade, entende-se a “coexistência de diferentes fatores como: vulnerabilidades, violências, discriminações; também chamados como eixos de subordinação, que acontecem de modo simultâneo na vida dos sujeitos” (Perpétuo, 2017, p. 04) e, “apesar de geralmente invisíveis, essas relações interseccionais de poder afetam todos os aspectos do convívio social” (Collins; Bilge, 2016, p. 17).

⁴ “A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos pré-existent” (Sacristan, 1991, p. 74).

A relação entre profissionalidade e identidade docente é dialética, em que estão em jogo interesses coletivos e subjetivos passíveis de transformações do tempo histórico, da cultura e da dinâmica social. No exercício da profissionalidade, o docente aplica princípios gerais a situações particulares. Ao fazer isso, aciona toda a sua singularidade, sua visão de mundo, seus saberes, sua motivação.

A profissionalidade docente põe em jogo a dimensão afetiva e talentos pessoais, de um lado, e a construção social do trabalho do professor, de outro. Essa ideia supõe uma abrangência e uma fecundidade consideráveis em sua inevitável imprecisão. Ela reúne os componentes de formação aos de desempenho no trabalho, sempre em confronto com um referencial coletivo vinculado ao grupo ocupacional. Ela oferece boas possibilidades de assegurar ao profissional uma autonomia que não descambe para uma injusta responsabilização pessoal, com o risco de passar por uma formação aligeirada e acabando por desembocar numa precarização do magistério. A profissionalidade, enfim, com tudo o que carrega de potência, representa um horizonte para o qual convergem sonhos, desejos, expectativas, trabalho, esforço, crenças, compromisso, como é próprio das utopias. (Lüdke, 2010, p. 3).

Essa percepção indica a possibilidade de certo nível de autonomia docente e faz advertências sobre responsabilizações pessoais injustas, sobretudo, em um quadro de precarização docente. É importante que ressaltar que a docência é uma função de natureza interativa que presta contas à sociedade, ao sistema educacional, às famílias. Portanto, essa autonomia é sempre relativa. Por outro lado, quanto mais profissionalidade, mais condições favoráveis ao exercício motivado, responsável e qualificado da docência e, nesse caso, a recíproca é verdadeira.

4 Fatores sócio-históricos que contribuem para a (des)motivação docente

A motivação, de acordo com Barreiros (2008), é um conceito que não apresenta apenas uma definição; conseqüentemente, depende do autor e da teoria adotada. Nesse sentido, a autora observou que são diversas as teorias e autores que estudam a motivação desde diferentes aspectos, a saber: comportamentos, razões, satisfação, desempenho, habilidades, entre outros. Devido ao foco da pesquisa, adotaremos autores e conceituações do campo da educação.

De acordo com Ribeiro (2011), motivação é um dos termos mais utilizados por responsáveis pela educação e professores, principalmente na educação formal, para descrever e justificar o (in)sucesso dos estudantes, no tocante ao processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a motivação escolar constitui método de observação/análise orientada a conduta dos alunos no contexto escolar. De acordo com a autora, “a forma como os indivíduos explicam os seus êxitos e fracassos relaciona-se com a sua motivação, a qual denota geralmente um factor ou factores que levam a pessoa a agir em determinada direção” (Ribeiro, 2011, p. 2).

Outrossim, Ribeiro (2011) aponta que existem dois tipos de motivação: a extrínseca e intrínseca. A motivação extrínseca está relacionada à influência sofrida pelo meio exterior, a partir de metas externas, “com situações em que a conduta se produz com a finalidade de apenas se receber uma recompensa ou se evitar qualquer punição ou castigo” (Ribeiro, 2011, p. 2).

Nesse sentido, os fatores motivacionais são inerentes ao sujeito e à tarefa realizada, recaindo apenas no resultado da interação entre ambas, de modo que “nessas situações, o sujeito preocupa-se sobretudo com a sua imagem, com o seu ‘eu’” (Ribeiro, 2011, p. 2).

A motivação intrínseca, ao contrário da primeira, relaciona-se “a situações em que não há necessariamente recompensa deliberada, ou seja, relaciona-se com tarefas que satisfazem por si só o sujeito; correspondem-lhe, por isso, metas internas” (Ribeiro, 2011, p. 2). Assim sendo, a motivação intrínseca é influenciada, sobretudo pela conduta do sujeito em si, a partir das suas disposições e interesses pessoais.

Camargo, Camargo e Souza (2019) compreendem a motivação como o elemento mais importante no processo de ensino-aprendizagem, caracterizando-a como “uma expressão inata de curiosidade; um desejo de aprender; uma manifestação de propósito e paixão que cada pessoa carrega dentro de si” (Camargo; Camargo; Souza, 2019, p. 599). Para tanto, faz-se necessário que docentes desenvolvam a própria motivação, que, de acordo com os autores, “é presença fundamentada em sua missão profissional” (Camargo;

Camargo; Souza, 2019, p. 599), para, conseqüentemente, contribuir e estimular a motivação nos alunos. Para os autores,

A motivação para a aprendizagem tornou-se uma chave para a educação, a sua ausência representa queda de qualidade na aprendizagem. Alunos motivados a aprender estão aptos a se engajar em atividades que acreditam que os ajudarão a aprender, como acompanhar cuidadosamente a instrução, organizar mentalmente e ensaiar o material a ser aprendido. Um dos objetivos de ensino para os professores é inspirar os alunos e incentivar e estimulá-los a engajar-se no processo de aprendizagem de tal forma que eles comecem a gerar sua própria motivação. (Camargo; Camargo; Souza, 2019, p. 599).

Patti *et al.* (2017) apontam que a motivação docente está relacionada a diversos aspectos, como, por exemplo, a valorização profissional, o reconhecimento social da profissão, o governo e as políticas públicas, a relação entre professor-aluno, como também elementos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem. Na mesma perspectiva que Ribeiro (2011), Patti *et al.* (2017) compreendem que o processo de motivação docente perpassa dois tipos: a motivação docente intrínseca e a motivação docente extrínseca.

A motivação docente intrínseca diz respeito à subjetividade do profissional, “podendo estar relacionado ao engajamento do mesmo no trabalho” (Patti *et al.*, 2017, p. 54). Nesse sentido, esse processo é unicamente visualizado pelo docente, visto que “se encontra ligado ao crescimento pessoal e profissional por meio do ensino” (Patti *et al.*, 2017, p. 54).

Em contrapartida, a motivação docente extrínseca

é atribuída à organização em que o professor está inserido. Assim, existem independentemente do indivíduo estando associado aos benefícios advindos do meio como o salário, *status* e poder, sendo estes, fatores essenciais para a motivação docente” (Patti *et al.*, 2017, p. 54).

Por outro lado, a desmotivação também impacta, dessa vez de modo negativo, nos contextos educacionais. De acordo com Marcos (2021), as mudanças produzidas pelas políticas públicas educacionais são um dos motivos que contribuem para a desmotivação docente.

Segundo a autora, no Brasil, as reformas educacionais aconteceram a partir da década de 1990. Entre elas, destaca-se a implantação da gestão democrática que promulgou a ampliação do ano letivo para de 180 para 200 dias.

Segundo Marcos (2021), essa implementação impactou o aumento da carga horária do docente que não trabalha apenas na sala de aula. Sua atuação profissional envolve ainda outras questões, como a gestão escolar, planejamentos, participação nos conselhos e reuniões, relação com a comunidade escolar, entre outras.

Conseqüentemente, “o que parece ser conquistas dos movimentos sociais torna-se frustração para os docentes que são mais cobrados e menos valorizados” (Marcos, 2021, p. 9).

Nesse sentido, Marcos (2021) aponta que, embora as políticas públicas criem e propõem estratégias para a transformação da educação, são os professores os atores educacionais mais afetados. São eles que trabalham diretamente com os alunos, dentro de salas de aula; “como toda ação gera uma reação, um desconforto, o docente tendo que se adaptar de maneira muito rápida, que muitas das vezes não consegue acompanhar o processo, e este com o acúmulo de atividades se sentindo exausto” (p. 9). Conseqüentemente, e com o decorrer dos processos educacionais, os docentes acabam desmotivados e, de forma mais séria, doentes.

Miranda (2012), a partir dos estudos desenvolvidos por Santomé (2006), destaca que são diversos os motivos para a desmotivação no seio docente. Entre eles estão: a falta de compreensão dos professores acerca das finalidades do sistema educativo; as constantes mudanças, transformações e revoluções nos mais diversos campos do conhecimento, o que produziria o sentimento de desatualização frente às exigências científicas; o aumento de tarefas e responsabilidades dos profissionais docentes, nas palavras do autor, “é uma das profissões que mais aumentou tarefas nos últimos anos (Miranda, 2012, p. 7); acúmulo de atividades, programas e conteúdos com os quais precisam lidar e que não foram preparados e/ou formados para isso; a formação docente inadequada ou insuficiente para lidar com as facetas que prática e ação docentes requerem; a dificuldade de atualização de sua formação, necessidade frente às transformações e revoluções no conhecimento e na informação; e, por último, outros fatores como

o isolamento, gerando angústias e dificuldades no dia a dia dos professores, a instabilidade, os horários, as condições de trabalho (recursos materiais e humanos), a remuneração, a falta

de colocação para os professores mais novos, professor pela sociedade em geral, existindo mesmo relatos de abandono da profissão, assim como a desvalorização e a falta de reconhecimento do trabalho do professor pela sociedade em geral, existindo mesmo relatos de abandono da profissão. (Miranda, 2012, p. 7-8).

De mais a mais, Miranda (2012) aponta fatores que estão na gênese da desmotivação docente e que se relacionam ao desinteresse e alheamento dos estudantes, o que requer esforço para seu convencimento acerca da importância e utilidade das aprendizagens propostas.

Além disso, existe a preocupação com a obrigatoriedade do cumprimento dos currículos, impactando a sobrecarga de conteúdos, a condução de aulas e práticas rotineiras, em que estão centradas questões metodológicas, avaliativas e de vigilância, “à medida que a indisciplina aumenta e ainda problemas de comunicação com os alunos” (Miranda, 2012, p. 8).

Ademais, Miranda (2012) compreende que há um aumento e persistência em aspectos administrativos e burocráticos no sistema educativo, requerendo o preenchimento mecânico de papéis e mais papéis por parte dos docentes.

Para mais, destaca-se a falta de serviços de apoio educativo aos profissionais e aos estudantes, principalmente, aqueles com dificuldades de aprendizagem que demandam a existência de professores do ensino especial, “mesmo estes, em número reduzido [...] Com mais esta reforma do sistema educativo o professor titular de turma tem que se desdobrar para também poder apoiar esses alunos” (Miranda, 2012, p. 8).

De mais a mais, o contexto escolar e social marcado pelo ceticismo e banalização, a falta de incentivos aos professores que buscam práticas inovadoras, “uma contínua ampliação das funções encomendadas à educação e uma maior visibilidade dos efeitos do trabalho dos professores, são mais algumas das razões para que os professores se sintam desmotivados” (Miranda, 2012, p. 8).

Marcos (2021) e Miranda (2012) coadunam que, além dos motivos/razões referentes ao ambiente escolar e ao processo de ensino-aprendizagem, as dificuldades relativas à família também é um dos motivos para a desmotivação docente. Observa-se a ausência de responsabilidade familiar pelos alunos,

demadando e delegando aos docentes a responsabilidade pela qualidade da educação (Miranda, 2012).

Nesse sentido, Marcos (2021) compreende que a educação precisa ser melhorada; no entanto, os pais e responsáveis pelos estudantes não assumem suas devidas responsabilidades, pois não perguntam pelo desenvolvimento das atividades escolares, não olham os cadernos e as tarefas, de modo que “professores reclamam que, por mais que eles se esforcem, se não estiver a ajudar da família o ensino fica comprometido” (p. 12), uma vez que “a família que deveria ser a primeira base da educação da criança, porém este está afastando-se dessa responsabilidade, exigindo-a do professor” (Miranda, 2012, p. 12).

Ferreira e Fonseca (2017), assim como Miranda (2012), entendem que são diversos os fatores responsáveis pela desmotivação e a evasão docente, tais quais: os baixos salários, se comparado com outras profissões; a falta de comprometimento e responsabilidade das famílias frente à aprendizagem dos alunos, como também na participação nas respectivas vivências escolares; a necessidade de constante atualização, formação e busca por novos conhecimentos; a necessidade de uma diversidade de títulos para a competição na área profissional e para estabelecer lugar no mercado de trabalho; a sobrecarga do profissional pelas múltiplas tarefas profissionais que, devido à quantidade, ultrapassa os muros da escola fazendo com que o professor trabalhe também em casa; a obrigatoriedade de um currículo ímpar e um salário incompatível com ele.

De acordo com as autoras, essas razões não são fatores isolados, mas estão interconectados. No mais, ao discorrerem sobre a desprofissionalização docente como motivo para a desmotivação, Ferreira e Fonseca (2017) afirmam que

Ao tratar da precarização do trabalho docente, há quem acuse, inclusive, um retrocesso dos professores no sentido de uma "desprofissionalização". A decadência do magistério é percebida pelas famílias, pelos alunos, pela mídia e constatada pelos próprios professores que, desvalorizados socialmente, veem minada sua autoestima. A percepção da docência como profissão menor é generalizada e o sentimento de menos valia atinge, até mesmo, os futuros professores nos cursos de licenciatura. No modelo de universidade brasileira, as

licenciaturas ocupam um lugar secundário. (Ferreira; Fonseca, 2017, s. p.).

Ferreira e Fonseca (2017) consideram que as razões e pretextos para a desmotivação dos professores não são os únicos a influenciarem o mal-estar profissional e a decisão da evasão da profissão, mas, sim, “que o abandono da docência é resultado de um processo muito complexo, no qual à influência de fatores externos somam-se as características individuais de cada professor, as suas representações sobre o trabalho que realiza e o seu projeto de vida (Ferreira; Fonseca, 2017, n. p.).

Na mesma perspectiva dos autores anteriores, Silva (2012) compreende que a desmotivação docente provém dos baixos salários, do desinteresse, da indisciplina e da desmotivação do aprendente no seu processo de aprendizagem escolar, da falta de estrutura física e material, da irresponsabilidade e do desinteresse familiar na vida escolar dos seus filhos, da violência, da agressividade escolar e da falta de segurança nas escolas, como também da transferência de algumas responsabilidades da sociedade para a escola.

Para uma melhor compreensão, Silva (2012) se utiliza de Cunha (1999), para afinar que são três os pontos gerais para a desmotivação docente: “desvalorização do magistério, relacionada com a questão salarial; a estrutura do ensino, determinada pelo modelo de escola da legislação contemporânea; e as condições de trabalho, como espaços físicos e materiais didáticos, que impossibilitam um ensino de melhor qualidade” (Cunha, 1990, *apud* Silva, 2012, p. 20).

5 Consequências da (des)motivação para a atuação docente qualificada

Patti *et al.* (2017) apontam que a motivação docente influencia o processo de ensino-aprendizagem, como também as relações estabelecidas no ambiente escolar, uma vez que “as relações sociais estabelecidas no âmbito escolar, bem como a atuação docente, são permeadas por processos motivacionais, sendo tais relações que fundamentam a motivação docente” (Patti *et al.*, 2017, p. 54).

Nesse sentido, a motivação dos professores é determinante no desempenho e na qualidade do ensino e da aprendizagem, visto que “uma vez que o docente motivado tende a criar ambientes a fim de desenvolver habilidades

sociais e cognitivas, reforçando as relações professor-aluno e, portanto, facilitando assim, o processo de ensino e aprendizagem” (Patti *et al.*, 2017, p. 54).

Praxedes *et al.* (2010) compreendem que são diversas as consequências da desmotivação docente: dificuldades na aprendizagem dos alunos e o descontentamento profissional. Em primeiro, o problema se relaciona à relevância da aprendizagem por parte dos estudantes, visto que, se o professor não for um entusiasta dos conhecimentos ensinados, mais difícil se tornará para o aprendiz internalizar “que a disciplina é importante e está presente na sua vida cotidiana” (Praxedes *et al.*, 2010, p. 5).

Em segundo plano, o descontentamento profissional influi no desinteresse pela profissão, acarretando a evasão docente. A desmotivação impacta negativamente o professor, suas relações interpessoais e o exercício da profissão, de modo que “se o professor está desmotivado, o rendimento e a qualidade do seu trabalho tendem a diminuir, causando a queda da produtividade e, conseqüentemente, proporcionará a fragilidade na aprendizagem do aluno” (Praxedes *et al.*, 2010, p. 5).

De acordo com Machado e Boruchovitch (2021, p. 3) a formação continuada, enquanto processo de “aprendizagem autorregulada”, é um importante construto no sentido da autorreflexão e motivação docente.

Em contrapartida, Silva (2012) advoga que a desmotivação docente impacta o rendimento e qualidade do seu trabalho; conseqüentemente, há uma queda na sua produtividade e, assim, se fragiliza a aprendizagem e a qualidade da educação.

Nesse sentido, Silva (2012) propõe que, para que haja melhoria na qualidade da educação, faz-se fundamental trazer melhorias nas condições profissionais dos professores, por meio de medidas adotadas pelas políticas públicas educacionais, como a valorização profissional e salarial que permitam processos formativos constantes. Por parte do governo, sugere-se maior investimento na formação e em recursos humanos capacitados, como também melhoria na infraestrutura escolar. No nível da escola, recomenda-se

um projeto político pedagógico conectado ao trabalho em sala de aula e maior acompanhamento por parte das famílias; no que

concerne à sala de aula, métodos pedagógicos mais apropriados à aprendizagem dos alunos. (Silva, 2012, p. 23-24).

Por fim, segundo a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em um universo de 444 entrevistados, “79,4% dos/as professores/as já pensaram em desistir da docência, e 74,8% apontaram a falta de valorização e estímulo na carreira”, como consequência de uma realidade de “baixos salários e péssimas condições de trabalho” (CNTE, 2024)⁵.

No ensino superior, isso não é diferente. A preocupação com o adoecimento dos docentes levou o Sindicato Nacional das Instituições de Ensino superior (Andes), a publicar, em 2023, uma enquete sobre a relação entre esse adoecimento, condições de trabalho e motivação. Portanto, a relação entre profissionalidade e (des)motivação é uma discussão necessária.

6 Considerações finais

Em vias de conclusão, destaca-se a relevância do estudo, por sua abordagem na apreensão dialética do termo (des)motivação e na relação que estabelece entre ele e a profissionalidade docente. Já há muitos trabalhos sobre esses temas, mas abordando-os em separado, entender a importância dessa relação é grande contribuição para o debate atual.

Nesse sentido, verifica-se que a categoria da motivação se mostrou como elemento fundamental no processo de profissionalidade e, conseqüentemente, na qualidade da relação de ensino-aprendizagem. A motivação ou desmotivação docente é uma categoria relacional, que se estabelece no contexto – intrínseco e extrínseco – de relações do sistema educacional.

Dessa forma, a profissionalidade não pode prescindir da categoria da motivação enquanto fundamento da carreira docente, para que se processe uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Como se evidenciou, conforme Silva (2012), a (des)motivação tem forte impacto sobre o rendimento do trabalho, sua qualidade e produção, o que deveria ser uma preocupação para os parâmetros liberais de educação que

⁵ Publicado no site da CNTE, em 15 de maio de 2024.

prezam pela produtividade e eficiência, a despeito das reais necessidades docentes.

Para Praxedes (2010), a desmotivação docente influencia a desmotivação dos estudantes. Isso por si só já deveria impactar a promoção de políticas públicas com foco para a motivação docente. Contudo, segundo Vieira (2015), elas têm se refletido em reformas educacionais que nem sempre favorecem a qualidade da educação.

Para Cunha (1990), os três pontos gerais da (des)motivação são: salários, estrutura do ensino e condições de trabalho. Essa visão corrobora os dados divulgados pelas entidades de classe acima referidos. O agravamento do quadro de desmotivação docente converge para uma profissionalidade precarizada e centrada em aspectos técnico-burocratizantes que prejudicam a saúde docente, dificultam uma adesão motivada à carreira e promovem a desistência de licenciados.

Referências

- BARREIROS, J. L. *Fatores que influenciam na motivação de professores*. 2008. Monografia (Graduação em Psicologia) – Faculdade de Ciências da Educação e da Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. *Rev. Odontol. Univ.*, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.
- CAMARGO, C. A. C. M.; CAMARGO, M. A. F.; SOUZA, V. O. A importância da motivação no processo ensino-aprendizagem. *Revista THEMA*, v. 16, n. 3, p. 598-606, 2019.
- COSTA, F. *et al.* *A história da profissão docente: imagens e autoimagens*. In. V SEMANA DE ESTUDOS, TEORIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS. 5., Pau dos Ferros/RN, 2014. Anais... Campina Grande: Realize Editora, 2014.
- FERREIRA, F. F.; FONSECA, M. A. Desmotivação docente: um legado frequente nas redes públicas de ensino. *Revista ATLANTE – Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2017.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2003.

- LUDKE, M.; BOING, L.A. Profissionalidade docente. In. OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG; Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em <https://gestrado.net.br/verbetes/profissionalidade-docente/>. Acesso em: maio 2023.
- MACHADO, A. C. T. A; BORUCHOVITCH, E. Formação docente: efeitos de um programa autorreflexivo de intervenção em teorias sociocognitivas da motivação. *Revista Pro-Posições*, v. 32, e20200101, p.1-26 2021.
- MARCOS, A. R. A desmotivação do professor em sala de aula. *Revista Científica FESA*, v. 1, n. 3, p. 3–15, 2021.
- MIRANDA, M. R. A. C. *O impacto da desmotivação no desempenho dos professores*. 2012. Dissertação (Mestrado em?) – Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2012.
- NÓVOA, A. Profissão: professor. Reflexões históricas e sociológicas. *Análise Psicológica*, n. 7, p. 435-456, 1989.
- NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In. NÓVOA, A. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995. p.15.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p.13.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa* [on-line], v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.
- NÓVOA, A. *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*. Salvador: SEC/IAT, 2022.
- PATTI, Y. A. *et al.* Percepção de professores do ensino médio acerca da motivação docente. *Revista Psicopedagogia*, v.34, n.103, p. 53-64, 2017.
- PERPÉTUO, C. L. O conceito de interseccionalidade: contribuições para a formação no ensino superior. In. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SEXUAL. 5., Maringá/PR, 26-28 abril 2017. *Anais...* Maringá/ PR: Unipar, 2017.
- PRAXEDES, A. P. P. et al. A desmotivação docente em escolas de rede pública do município de Teotônio Vilela-AL. In. V ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM ALAGOAS. 5., Maceió, 2010. *Anais...* Maceió: Ufal, 2010.
- RIBEIRO, F. Motivação e aprendizagem em contexto escolar. *Revista Profforma*, n. 3, p. 1-5, 2011.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e Ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995. p.63-92
- SILVA, D. N. *A desmotivação do professor em sala de aula, nas escolas públicas do município de São José dos Campos – SP*. 2012. Monografia (Especialização em Gestão Pública Municipal) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

SILVA, M. M.; OLIVEIRA, G. S.; SILVA, G. O. A pesquisa bibliográfica nos estudos científicos de natureza qualitativos. *Revista Prisma*, v. 2, n. 1, p. 91-101, 2021.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, G. S.; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. *Cadernos da Fucamp*, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021.

VIEIRA, S. L. F. *Da Desmotivação à motivação: a jornada do docente*. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos Especializados em Educação) – Instituto Politécnico do Porto, Porto, 2015.

Sites

Andes. <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/aNDES-sN-publica-enquete-sobre-condicoes-de-trabalho-e-saude-docente1>. Acesso em: dez. 2023.

CNTE. <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/educacao-na-midia/75412-brasil-sob-ameca-de-apagao-estudo-preve-deficit-de-professores-por-desinteresse-pela-carreira>. Acesso em: nov. 2023.