

Fatores motivacionais envolvidos na escolha pela docência: reflexões de estudantes de Licenciatura em Química

Willian Clemente dos Passos¹, Lucélia Perón², Luciana Passos Sá³

¹Licenciado em Química pela Universidade Federal de Santa Catarina
Professor da Educação Básica pela Secretaria do Estado de Santa Catarina

²Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina
Técnica em assuntos educacionais na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

³Doutora em Ciências pela Universidade Federal de São Carlos
Docente no Departamento de Química e no Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica da UFSC



Chemistry in basic education: a proposal for teaching polymers in youth and adult education

ABSTRACT

Informações do Artigo

Palavras-chave:

Motivação; Docência; Formação Inicial; Química.

Keywords:

Motivation; Teaching; Initial training; Chemistry.

E-mail:

willianclementep@gmail.com



Choosing a profession is a complex process that is strongly influenced by various factors. The aim of this article was to identify elements that foster the motivation of chemistry undergraduates for a teaching career. To this end, interviews were conducted with twelve chemistry undergraduates from two higher education institutions in the state of Santa Catarina. In analyzing the data, we sought support from theoretical references that seek to understand aspects of human motivation, including the Self-Determination Theory proposed by Deci and Ryan. Among other aspects, the results show that actions developed during initial training, such as supervised internships, Pibid and extension projects, have a strong influence on students' motivation for the course and for teaching. The data also reinforces the importance of maintaining and improving these training practices, as well as other public policies aimed at valuing teaching careers.

INTRODUÇÃO

A escolha por determinada graduação é comumente permeada de expectativas em relação ao curso e ao futuro profissional. E nesse sentido é natural que nem sempre tais expectativas sejam correspondidas, uma vez que a identificação de uma pessoa com um curso ou área profissional depende de inúmeros aspectos, que muitas vezes só é possível ter acesso a partir da sua imersão no dia a dia das disciplinas ofertadas na graduação e/ou a partir de experiências vivenciadas no ambiente profissional onde irá atuar (SÁ; SANTOS, 2016). É nessa perspectiva que neste estudo buscamos compreender os principais fatores que motivam (ou desmotivam) licenciandos e licenciandas em Química a atuarem na docência.

A motivação é uma importante área de estudo no campo da psicologia, que busca entender, dentre outros aspectos, o que motiva pessoas, quais fatores são relevantes nesse processo e o que ocorre quando alguém se encontra, ou não, motivado/a. Segundo o dicionário Houaiss, a motivação, no âmbito da psicologia, pode ser definida como um “conjunto de processos que dão ao

comportamento uma intensidade, uma direção determinada e uma forma de desenvolvimento próprias da atividade individual” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p.1323).

Buzneck (2009) afirma que a motivação pode ser compreendida como um conjunto de fatores externos e internos que orientam o ser humano a uma determinada ação, podendo ser classificada de duas formas: motivação intrínseca e motivação extrínseca. A motivação intrínseca, para Meller (2016), refere-se à propensão interna da pessoa em comprometer-se com seus próprios interesses, executar tarefas e exercitar suas próprias capacidades. Este tipo de motivação está vinculado às necessidades psicológicas de autonomia e competência e quando estas necessidades são supridas, geram sensação de bem-estar, aumentando a motivação pela ação realizada. Também está relacionada à sensação de satisfação em realizar a atividade em si e não apenas na sua conclusão. Por outro lado, a motivação extrínseca ocorre quando uma pessoa recorre ao ambiente externo para se sentir motivado, o que pode ocorrer por meio de elogios, afeto, remuneração, sistemas de notas/classificação, premiação ou para evitar uma punição. Em outras palavras, a motivação intrínseca surge de necessidades psicológicas e da satisfação espontânea que a própria realização da atividade oferece, enquanto a extrínseca surge a partir de incentivos e da adoção de comportamentos que produzam consequências atrativas ou que evitam/previnam as desagradáveis (MELLER, 2016).

Devido à complexidade inerente ao processo de motivação, diversas teorias foram elaboradas ao longo do tempo. Dentre elas destaca-se a Teoria da Hierarquia de Necessidades de Maslow (MASLOW, 1954), que representa a motivação humana por meio de uma pirâmide constituída por cinco categorias de necessidades humanas, apresentadas na seguinte ordem: fisiológicas (base), de segurança, sociais, de estima e as de autorrealização (topo). Segundo Maslow um indivíduo só se sente motivado a alcançar um novo estágio de motivação se estiver com suas necessidades do estágio anterior sanadas, portanto, a motivação acontece de forma gradual.

Também merece destaque a teoria de Dois Fatores de Herzberg (HERZBERG, 1959), apresentada pela primeira vez no livro intitulado *The Motivation to Work*. De acordo com essa teoria existem dois fatores que influenciam a motivação no ambiente de trabalho: os higiênicos e os motivacionais. Os fatores motivacionais (intrínsecos) estão relacionados ao trabalho propriamente dito e estes podem proporcionar motivação e satisfação por parte do profissional. Alguns destes fatores são: realização, reconhecimento, responsabilidade, progresso e crescimento. Os fatores denominados higiênicos (extrínsecos) são capazes de reduzir ou eliminar a insatisfação, mas não são capazes de trazer satisfação. Dentre estes fatores destacam-se: política de administração da instituição, relacionamento com colegas, supervisores/as e subordinados/as, condições de trabalho, salário e segurança.

De acordo com a teoria da Necessidade de Realização de McClelland (McCLELLAND, 1961) todas as pessoas são movidas pela necessidade de realização, poder e afiliação. Em outras palavras, a pessoa deve se sentir realizada, sentir que tem poder quanto às escolhas que faz e possuir uma rede de contatos. Em sintonia com essa ideia, há ainda a Teoria da Autodeterminação, proposta por Deci e Ryan (1985).

A Teoria da Autodeterminação (TAD) foi proposta em 1985 pelos psicólogos Edward L. Deci e Richard M. Ryan. Adaptada por pesquisadores/as de diversos países, ela é considerada uma das

mais robustas teorias da motivação, sendo amplamente empregada em pesquisas realizadas em distintas áreas do conhecimento, como educação, medicina, psicoterapia, esportes e saúde.

A TAD consiste em uma abordagem teórica que estuda a motivação a partir de métodos empíricos, evidenciando a importância de fatores internos no desenvolvimento da personalidade humana e na autorregulação de comportamentos. Com base nessa teoria busca-se identificar os fatores que nutrem as chamadas necessidades humanas inatas de crescimento, integração e bem-estar pessoal, além de explorar os processos e condições que promovem o desenvolvimento saudável de pessoas e comunidades (DECI; RYAN, 2000).

A teoria proposta por Deci e Ryan (1985) vai além da separação dualista entre motivação intrínseca e extrínseca e propõe que a motivação extrínseca se apresenta como um continuum, com níveis diferentes de autodeterminação, na qual a tendência de se internalizar um comportamento extrinsecamente motivado é definida em diferentes graus de regulação. Desse modo, os autores classificam a motivação em seis níveis: a desmotivação; a motivação extrínseca que é subdividida em externa, introjetada, identificada e integrada; e a motivação intrínseca.

De acordo com a TAD, a desmotivação pode ser compreendida como a ausência de motivação que resulta da não valorização de uma atividade, uma vez que a pessoa não se sente competente para realizá-la e/ou sente que não irá gerar os resultados esperados. Na motivação extrínseca por regulação externa e regulação introjetada, as pessoas apresentam menor autonomia e realizam tarefas mediante uma recompensa ou mesmo para evitar uma punição. Na motivação extrínseca por regulação integrada e identificada, os indivíduos reconhecem a importância da atividade e se identificam com ela. Nesse caso as atividades são realizadas por serem reconhecidas como relevantes, significativas e interessantes, e não para evitar punições ou receber recompensas. A motivação intrínseca é a forma mais autônoma de motivação, pois os indivíduos agem pelo prazer, satisfação e alegria que a realização da atividade proporciona (DECI; RYAN, 2000).

Segundo Reeve (2006) o comportamento humano é regulado por três necessidades psicológicas principais: competência, autonomia e pertencimento. De acordo com o autor, a competência se refere ao sentimento de eficácia frente a um desafio, que depende de suas capacidades e habilidades. Assim, a presença de desafios pode estimular essa necessidade, pois faz com que o indivíduo procure se desenvolver e aprimorar suas capacidades e habilidades pessoais para resolução das tarefas. A autonomia está relacionada à liberdade e poder do indivíduo de tomar suas decisões e realizar suas próprias tarefas. E o pertencimento é a necessidade de estabelecer vínculos com pessoas e sentir-se parte de grupos e comunidades por meio de uma ligação afetiva/emocional.

De acordo com Moraes (2017) as necessidades psicológicas de autonomia, competência e pertencimento são aspectos essenciais no estudo sobre a motivação do comportamento humano. A análise destas necessidades nos auxilia na compreensão de como os indivíduos estabelecem suas interações com o ambiente e de que forma conseguem se adaptar, se transformar e se desenvolver em virtude dessas alterações. Nesse sentido, o contexto social, cultural, histórico e geográfico no qual as pessoas se encontram inseridas, além das relações estabelecidas durante sua trajetória no ambiente escolar, é determinante para a sua escolha profissional e motivação pela carreira.

Diante do exposto, no presente estudo buscamos investigar sobre aspectos da motivação de estudantes, de dois cursos de Licenciatura em Química, pela carreira docente. Para tanto, buscamos

compreender as suas percepções em relação ao curso, assim como suas perspectivas em relação ao futuro profissional.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho, de natureza qualitativa, é parte dos resultados de um Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvido no âmbito de um Curso de Licenciatura em Química. Foram participantes desta pesquisa doze estudantes matriculados em dois distintos cursos de Licenciatura em Química. Destes participantes seis pertenciam à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e seis ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). Na UFSC o curso é ofertado no período diurno, enquanto no IFSC o curso ocorre no período noturno. No Quadro 1 é apresentado o perfil dos/as participantes da pesquisa.

Quadro 1 - Perfil dos/as participantes da pesquisa

Dados	Licenciandos/as – UFSC					
	A1	A2	A3	A4	A5	A6
Idade	21	21	24	44	27	23
Gênero	M	F	F	F	F	F
Turno	Diurno	Diurno	Diurno	Diurno	Diurno	Diurno
Semestre Letivo	8º	9º	10º	8º	10º	8º
Dados	Licenciandos/as – IFSC					
	B1	B2	B3	B4	B5	B6
Idade	22	25	51	20	21	21
Gênero	F	F	F	F	F	M
Turno	Noturno	Noturno	Noturno	Noturno	Noturno	Noturno
Semestre Letivo	10º	7º	9º	7º	7º	7º

Fonte: Autores/as.

A opção por essas duas instituições se deu pela representatividade que ambas têm na região em relação à formação de profissionais para a docência na área de química. Os critérios utilizados para seleção dos participantes foram: estar matriculado nas últimas fases do curso e ter cursado pelo menos alguma das disciplinas de Estágio Supervisionado Obrigatório e/ou ter sido Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Tais critérios foram estabelecidos tendo em vista a necessidade de se investigar sujeitos que já estivessem próximos da conclusão do curso e que já tivessem vivenciado experiências com o ensino de química na educação básica.

A obtenção dos dados se deu a partir de entrevista semiestruturada com os/as licenciandos/as, realizada individualmente, no formato presencial, e em suas respectivas instituições. Essas entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. No Quadro 2 é apresentado o roteiro que orientou as entrevistas.

Quadro 2 - Roteiro da Entrevista

1. Qual a sua idade?
2. Qual o semestre de ingresso no curso?
3. Qual o semestre provável de formatura?
4. O que influenciou a sua escolha pelo curso de Licenciatura em Química?
5. O que o motiva a permanecer no curso?

6. Em algum momento você pensou em desistir do curso? Se sim, por qual motivo?
7. As disciplinas oferecidas pelo curso contribuíram para a sua motivação e/ou desmotivação pela Licenciatura?
8. Que influência as experiências vivenciadas durante o curso (monitoria, Pibic/Pibid, projetos de extensão, entidades estudantis etc.) exerceram sobre a sua motivação e/ou desmotivação pelo curso e pela carreira docente?
9. Se você pudesse retornar no tempo, você manteria a sua escolha pelo curso de Licenciatura em Química? Por quê?
10. Quais as suas expectativas após o término do curso? Deseja atuar na educação básica?
11. Que mensagem você deixaria para um aluno que hoje ingressa no curso de Licenciatura em Química?

Fonte: Autores/as.

Para manter a identidade das pessoas participantes em sigilo, optamos por usar códigos alfanuméricos na identificação das falas. Devido às particularidades de cada instituição, optou-se por identificar os/as participantes da UFSC por A (A1, A2, ...A6) e os/as do IFSC por B (B1, B2, ...B6). Cabe informar que esta pesquisa foi aprovada em Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e que a coleta dos dados se deu mediante a leitura e assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A análise das entrevistas tomou como referência o modelo de análise interpretativa, utilizado por Souza (2006), que divide o trabalho em três tempos, metaforicamente denominados de: Tempo I, no qual foi realizada uma pré-análise do material; Tempo II, que consiste na realização de “Leituras Temáticas” para evidenciar as regularidades, irregularidades, particularidades e subjetividades, com base na interpretação e no agrupamento temático e compreensivo das entrevistas; e Tempo III, denominado de “Leitura Interpretativa-Compreensiva do Corpus”. O terceiro tempo foi dedicado à análise e interpretação dos dados obtidos a partir das entrevistas, que se deu à luz dos referenciais teóricos adotados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A escolha pela profissão se dá por meio de um processo complexo e fortemente influenciado pelo contexto social, político, histórico, cultural e econômico, no qual a pessoa se encontra inserida. Tratando especificamente da escolha pela carreira docente, Rabelo (2010) afirma que a motivação exerce um papel muito importante sobre o sujeito e que esse processo de escolha pode ser motivado por uma diversidade de fatores, tanto intrínsecos (prazer pela profissão, satisfação pessoal, prazer por lecionar etc.) quanto extrínsecos (empregabilidade, falta de opções, estabilidade financeira, ascensão social, qualificação profissional, ingresso no mercado de trabalho, dentre outros).

Nesse sentido, questionamos os/as participantes da pesquisa sobre os fatores que os/as influenciaram a optar por um curso de licenciatura em química, em detrimento de outras opções de carreira. Três participantes relataram que o desejo de ser professor ou professora existia desde o período da infância, conforme mostra as falas apresentadas adiante. Cabe destacar que optamos pela modalidade de transcrição *ipsis litteris*, mantendo de forma fiel as falas dos/as participantes, incluindo vícios de fala, pausas, e até mesmo erros gramaticais.

Eu sempre quis ser professora, desde o período escolar mesmo, porque a escola sempre foi muito ruim para mim, foi uma fase bem ruim da minha vida e eu tinha vontade de poder estar numa posição onde eu pudesse ter autonomia e autoridade para tentar mudar um pouco como era o sistema. (A5)

Eu acredito que todo mundo, desde quando criança tem alguma coisa na mente do que quer fazer né, e eu gostava de dar aula de ciências para os meus bichinhos. (A2)

É algo que vem da minha infância, desde pequena eu era apaixonada pela carreira docente, a palavra professor me fascinava muito, mas a escolha pela química veio muito mais pela curiosidade. (B5)

Observa-se na fala de A5 menção a duas das três necessidades básicas apresentadas por Deci e Ryan (1985): as necessidades de autonomia e competência. Segundo a entrevistada, a sua motivação pela área da docência se deu a partir do desejo de promover mudanças no sistema educacional, sendo este desejo resultado de experiências negativas vivenciadas enquanto estudante da educação básica. Desse modo, a estudante entende que, enquanto professora, terá a autonomia e a competência necessárias para a promoção de mudanças vistas como importantes no cenário educacional.

Soares (2002) defende que a escolha por uma determinada carreira se inicia ainda na infância e vai se consolidando no decorrer do tempo. Para a autora, é uma escolha que envolve: influências sofridas na infância, pensar aquilo que se quer para o futuro, reconhecer quem somos, fatos marcantes da vida e a definição da formação de uma identidade profissional. Nesse sentido, A2 e B5 destacam que o desejo pela docência nasceu ainda na infância, nas brincadeiras e fantasias relacionadas ao ambiente da sala de aula. São memórias afetivas que parecem ainda ter influência nas aspirações acerca da profissão de muitos jovens.

Um dado importante observado a partir das entrevistas é que metade dos/as participantes, inicialmente, não possuíam interesse pelo Curso de Licenciatura. Uma entrevistada relata haver, anteriormente, ingressado no curso de Bacharelado em Química, outra em Física, outra se matriculou devido o curso ser oferecido próximo a sua residência e outros três por não terem passado no vestibular nos cursos inicialmente desejados. Apesar disso, esses estudantes permaneceram no curso e não buscaram transferência para outras áreas, caminho possível dentro da universidade. Entendemos que isso se dá, dentre outras razões, porque ao longo do percurso acadêmico muitos estudantes acabam por se identificar com o curso e com a docência.

No estudo desenvolvido por Sá (2009), os resultados mostraram que a influência de professores/as, o contato com a sala de aula por meio de experiências formativas como o Pibid e as amizades conquistadas acabam por suprir a necessidade básica de pertencimento, elevando a motivação destes estudantes pelo curso. Nesse sentido, os/as entrevistados/as de ambas as instituições também relatam acerca da influência de docentes do curso sobre as suas motivações (positiva para alguns, negativa para outros).

Eu acho que a gente tem bastante motivação, os professores encorajam a gente a continuar. (B1)

Eu me inspiro nas professoras. (A3)

Acho que o que mantém meu estímulo para continuar sendo professora são professores que eu admiro muito sabe, então sei lá, dois, três professores que tem no departamento que eu olho e penso “nossa, quero ser igual a essa pessoa” (A5).

Por outro lado, situações promotoras de desmotivação envolvendo docentes também foram citadas nas entrevistas, conforme observa-se na fala de A4, ao mencionar o tratamento recebido por um professor diante de uma situação de ensino aprendizagem; e de A6 ao relatar sobre o papel da Coordenação do Curso frente às demandas e particularidade do Curso de Licenciatura, se comparado ao Bacharelado, por exemplo. Também merece destaque a sua observação em relação a professores cujas ações e discursos acabam por inferiorizar a Licenciatura, seus estudantes e por consequência, a docência. Segundo A6 esse tipo de discurso acaba sendo internalizado e reproduzido pelos/as discentes. Não houve relatos de estudantes do IFSC sobre sentimento de desmotivação, pela licenciatura ou carreira, associada à postura de professores/as do curso.



Isso me desmotivou muito, ele tratava a gente como se a gente já soubesse tudo. (A4)

Eu acho que esse apagamento que existe da licenciatura [...] enquanto aluno a gente acaba reproduzindo, mas a gente não tá consciente disso né? Então eu colocaria a coordenação, saber exatamente os dois cursos que ela oferece aqui dentro né? Oferece licenciatura, tem que saber as particularidades do currículo da licenciatura, dos alunos [...] também dos próprios professores, tanto da licenciatura quanto do bacharelado, as falas de diminuição da licenciatura e dos alunos, acho que fariam toda a diferença, porque os alunos reproduzem aquilo que os professores falam. [A6]

Os relatos dos/as estudantes acerca da influência de docentes do curso sobre suas motivações pelo curso e pela docência vão ao encontro do entendimento de Guimarães e Boruchovitch (2004), quando mencionam que professores/as se destacam como forte influência no desempenho, nas emoções e no desenvolvimento motivacional de estudantes, o que pode levar à satisfação ou frustração com o curso e com a carreira escolhida. Entendemos que ações e discursos que inferiorizam e contribuem para a desmotivação de licenciandos e licenciandas pela docência devem ser veementemente combatidas e problematizadas, especialmente por partirem daqueles/as que deveriam ser aliados/as na luta pela valorização docente.

Além disso, é importante destacar que manter uma boa interação com professores/as e colegas se relaciona com a necessidade de pertencimento e relacionamento, o que, segundo Guimarães (2009), consiste na necessidade psicológica de estabelecer algum vínculo emocional ou de estar emocionalmente envolvido/a com pessoas consideradas significativas.

De acordo com a literatura, tanto as experiências vivenciadas anteriormente ao ingresso no curso de graduação (ROCHA, 2015), quanto as experiências formativas vivenciadas durante o percurso formativo em um curso de licenciatura (SOUZA, 2013), contribuem para a construção da identidade profissional do futuro professor, além de exercerem um papel importante e decisivo na escolha e na permanência do sujeito na carreira docente.

Farias e colaboradores (2008) destacam que os momentos de socialização durante o curso é que vão possibilitar ao futuro professor reconhecer-se como profissional, e que isso se constrói a partir de suas relações com a teoria e o exercício da prática docente. Desta forma, entendemos que as experiências vivenciadas na etapa de formação inicial são fundamentais no processo de

construção da identidade docente. Dentre tais experiências, destacam-se a participação em projetos de iniciação à docência, de iniciação científica, de extensão, entidades acadêmicas, estágios, monitorias, dentre outras.

Cabe destacar que todos/as os/as participantes deste estudo haviam atuado no Pibid, e avaliaram a experiência como sendo um fator motivacional para a permanência na carreira docente. O Pibid tem como objetivo inserir licenciandos e licenciandas no cotidiano escolar da rede pública de educação básica, para que estes/as vivenciem a realidade da sala de aula e percebam a articulação entre teoria e prática ainda durante o processo de formação inicial (BRASIL, 2007). Boa parte dos/as participantes apontam a participação no Pibid como positiva e motivadora, especialmente por suprir a necessidade de pertencimento, que se deu a partir da interação estabelecida com estudantes da escola, docentes supervisores/as e outros/as bolsistas de iniciação à docência.



O Pibid me motivou bastante, já tive esse contato nas escolas e já fiz amigos nas escolas mesmo. (A2)

O Pibid melhorou bastante minha parte emocional, que na época era horrível, melhorou bastante em funções dos amigos. (A5)

Foi muito legal porque foi meu primeiro contato direto com os alunos. Foi muito rico participar do Pibid porque tu tá sempre em contato com os alunos desenvolvendo coisas novas. (B4)

Por outro lado, é também mencionado que este primeiro contato com as escolas, por meio do Pibid, foi um choque de realidade. Entendemos que o Pibid tem esse papel fundamental, que é mostrar ao/à discente a realidade prática da área ainda nas fases iniciais do curso, o que antes só era possível por meio dos estágios supervisionados, que acontecem em fases mais avançadas do curso.

“O Pibid, num primeiro momento, foi um choque de realidade, foi um susto” (A6).

“O Pibid no primeiro momento, assim, no primeiro semestre que eu entrei quase me fez desistir do curso também, porque eu fui direto para uma escola periférica” (A5).

Sobre as experiências positivas e consideradas motivadoras a partir da participação no Pibid, os/as entrevistados/as mencionam:

A gente fez alguns experimentos, participamos da feira (de ciências) deles, fizemos sabão, demos uma aula sobre ligações de metais, então foi bem divertido. A professora supervisora deixava a gente dar aula, fazer experimentos, ela combinava tudo com a gente antes. (B1)

Porque com os professores com quem a gente trabalhou a gente tinha muita liberdade, e o Pibid, como a gente trabalhava, proporcionava isso, a gente auxiliava o professor com práticas de laboratório. (B3)

O Pibid contribuiu desta forma pra mim: tendo esse contato maior, aprendendo a como fazer planos de aula, como dar uma aula, e também tive muita orientação de professores. (A3)

A partir das falas supracitadas fica evidente que os/as discentes avaliam a experiência como positiva e motivadora, considerando a liberdade que possuíam no planejamento e execução de experimentos, preparação de aulas e atividades pedagógicas, e o acompanhamento prestado por docentes supervisores/as na escola. Percebe-se que as necessidades de autonomia, competência e pertencimento foram supridas durante essa experiência formativa. Diante disso, pode-se verificar a importância do Pibid para a motivação e permanência de estudantes no curso de formação escolhido.

De acordo com Reeve (2006) a existência de bons relacionamentos supre a necessidade de pertencimento destes indivíduos, promovendo melhorias no seu desempenho profissional. Desta forma, percebe-se a importância de experiências diversas que permitam aos/as licenciandos/as estabelecer um bom relacionamento com a comunidade escolar e, com isso, o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para sua atuação docente.

Ao se questionar sobre as disciplinas ofertadas no curso e se estas haviam influenciado a motivação pela carreira docente, foram mencionadas disciplinas de natureza experimental e disciplinas mais específicas da área do ensino. São disciplinas que se diferenciam das demais devido ao seu caráter prático. Entendemos que tais disciplinas são desafiadoras e permitem o maior protagonismo do/a estudante, satisfazendo a necessidade de competência. As disciplinas de ensino, de forma mais específica, por serem mais dinâmicas e propiciarem o trabalho com temas e estratégias diversas, satisfazem a necessidade de autonomia. Além disso, são disciplinas geralmente marcadas pela realização de trabalhos em pequenos grupos, atendendo também essa necessidade de pertencimento e estabelecimento de vínculos. Dentre as disciplinas citadas, o Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO) merece destaque, uma vez que foi mencionado por todos/as os/as participantes deste estudo. De acordo com A2:

[...] é uma disciplina importante para o currículo da licenciatura. Eu acredito que eu não teria decidido que era isso mesmo que eu queria fazer (ser professor) sem ter os estágios. (A2).

A fala de A2 está de acordo com o que é apontado por Castoldi e Polinarski (2009), ao evidenciarem que a maioria dos/as estudantes de Licenciatura percebe o ESO como uma experiência que fortemente influencia a decisão sobre “ser” ou “não ser” professor/a. É nesta etapa do curso de formação inicial que licenciandos/as, obrigatoriamente, vivenciam a realidade do cotidiano escolar, com todos os seus desafios, e passam a compreender melhor o seu papel enquanto profissional da educação. Ainda que o Pibid também possibilite essa vivência, sabe-se que nem todos têm a oportunidade de vivenciar essa experiência. Sobre a dinâmica do ESO no IFSC, B1 relata:

A gente tem quatro estágios. O primeiro, é dedicado pra gente conhecer espaços de educação formal e não-formal e é bem legal. Fomos em lugares bem diferentes como, por exemplo, penitenciária, onde conhecemos a educação de quem está em privação de liberdade, que é totalmente diferente. A gente não foi pra dar aula, foi simplesmente para conhecer aquele espaço. Já o segundo, entramos em sala de aula pra observar uma turma e é legal porque a gente interage bastante com os alunos antes de dar aula para eles. A gente os conhece, conversa com eles, entende eles um pouquinho e cria um projeto, porque todo nosso estágio é tematizado, elaborado a partir de um tema. No terceiro estágio, aí sim é que a gente dá aula para os alunos. Eu tive uma experiência muito boa,

foi muito divertido, me dediquei bastante pra isso. A turma também estava querendo uma experiência diferente e foi bem gratificante, foi muito bom, foi muito divertido, a gente teve bastante apoio tanto das professoras que deram estágio pra gente, quanto da professora da própria escola. Sempre tinha *feedback*, sempre tinha algo que elas podiam acrescentar na nossa formação. E o último estágio, o quarto, é a criação de um artigo, que normalmente é um relato da experiência de estágios que a gente realizou, e que enviamos para uma revista (B1).

Percebe-se, na fala de B1, a importância por ele atribuída ao ESO para sua formação. Nesse sentido, Silva e Schnetzler (2008) entendem essa experiência formativa como um espaço de interface entre formação teórica e vivência profissional, quando a articulação entre teoria e prática é realizada por meio da interação constante entre o *saber* e o *fazer*, entre conhecimentos acadêmicos disciplinares e o enfrentamento de desafios próprios do cotidiano escolar. Ainda, de acordo com as autoras, a formação de professores de Química precisa ocorrer a partir de “tempos-espacos pedagógicos em que saber e ação, teoria e prática, conjugam-se de maneira indistinta” (SILVA; SCHNETZLER, 2008, p. 2175). Além disso, B1 menciona o fato de que a elaboração do projeto e das aulas foram desenvolvidas a partir de temáticas, definidas ao longo do processo. Percebe-se, nesta ação, que as necessidades de competência e autonomia são atendidas: autonomia para pensar sobre temas e formas de abordá-los; e competência para desenvolver as ações junto aos/as estudantes. Ainda sobre o papel do ESO para a formação docente, A3, B4, B2 e B6 enfatizam:



O estágio de agora contribuiu bastante, ainda mais para continuar no curso, lá a gente lida com um público de todas as idades né? A gente usa tudo que a gente estudou dentro do curso, de uma forma dinâmica. (A3)

[...] acho que é a disciplina chave do nosso curso, porque é a que a gente vai aplicar tudo que a gente aprendeu até agora (B4).

Ela é uma disciplina bem completa [...] você consegue planejar, você consegue ver como vai ser seu futuro, obviamente de uma forma muito idealizada, porque você tem duas professoras te ajudando, mas já dá uma certa experiência de como vai ser futuramente atuar em sala de aula, preparar uma aula, lidar com os imprevistos de sala de aula, acho que é uma disciplina muito importante. (B2)

Eu acho muito importante, agrega bastante ao curso, ajudam a dar uma preparação que a gente precisa ter, é como se fosse uma (disciplina) experimental da docência, acho muito importante assim, me influenciou positivamente porque me deu mais vontade de dar aula. (B6)

Com base nas falas de B2, B4 e B6 evidenciamos que o ESO é visto como um rico espaço formativo, que contribuiu de forma expressiva para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para atuação docente. Nesse sentido, Garcez et al. (2012) afirmam que o estágio pode possibilitar a construção de saberes docentes não apenas relacionados aos saberes específicos do conteúdo, mas também àqueles relacionados aos saberes pedagógicos, a partir da vivência do exercício e da responsabilidade docente. Os autores também propõem que o estágio atue em consonância com as necessidades da escola, contribuindo para que futuros/as professores/as, além de terem contato com situações do ambiente escolar, também “possam se imbuir de uma responsabilidade na docência a partir de vivências mais efetivas na escola” (p. 161).

Santos, Vasconcelos Junior e Bezerra (2016) corroboram com estas ideias e afirmam que o estágio supervisionado é uma importante experiência formativa que possibilita exercitar diferentes dimensões do ensino, avaliar e reavaliar metodologias estudadas no decorrer do curso de licenciatura, por meio do exercício da docência.

De acordo com Reeve (2006) quando as relações interpessoais apoiam indivíduos em sua necessidade de relacionamento, estes/as acabam por apresentar melhor desempenho, menor estresse e menores dificuldades psicológicas relacionadas as tarefas que precisam desempenhar dentre daquele contexto. Nesse sentido, B3 ressalta a importância atribuída à orientação e assistência recebida por duas professoras durante a realização das quatro disciplinas de estágio oferecidas pelo IFSC.

A qualidade do nosso estágio é excelente aqui, desde o estágio I, é muito bem direcionado, muito bem assistido, muito bem orientado. A gente sempre teve uma pedagoga e uma química nos acompanhando (B3).



Por outro lado, pontos negativos em relação ao ESO foram destacados por estudantes da UFSC, como mostram as falas de A3, A4 e A5:

Foi ruim a parte de conversar com os professores, encaminhar toda a documentação, é muito burocrático (A3).

A procura da escola, a parte que tem que levar os papéis para assinar dificultou bastante, até deu vontade de largar tudo (A4).

Algumas coisas deveriam ser repensadas, porque ela é uma matéria, e a maneira como ela é aplicada acaba sendo difícil, a gente não é tão orientado como deveria ser. Acho que as disciplinas de licenciatura que a gente tem, na verdade, não preparam a gente pra sala de aula. E é isso que o estágio mostra. Quando a gente está lá na escola, sala de aula, a gente vê que não está preparado pra estar lá, porque a gente aprende muito na teoria a dar uma aula, só que não é a mesma coisa na prática. Então, obviamente, como a gente não treina isso, a gente só aprende no estágio. Eu acho que a gente precisaria de uma base um pouco melhor pra estar no estágio (A5).

Nas falas de A3 e A4 percebe-se uma insatisfação em relação à burocracia envolvida na realização do ESO junto às escolas. Já a fala de A5 remete à sensação de despreparo diante dos desafios do ambiente escolar, destacando ainda que o curso se mostra insuficiente nesse aspecto e que a formação teórica oferecida não é suficiente para preparar futuros/as professores/as para a realidade prática da área. Entendemos que por mais que a realidade escolar seja discutida no âmbito das disciplinas ofertadas em um curso de licenciatura, somente a vivência na escola pode mostrar a complexidade envolvida na atividade docente e nos desafios que se impõem no cotidiano profissional de professores e professoras. Nessa direção, Ustra e Hernandez (2010) também apontam para a existência de uma grande expectativa em relação ao ESO por parte de licenciandos/as e que essa passagem da condição de estudante à de docente é carregada de preocupações, sentimentos, imagens, saberes e modelos de ação docente experienciados ao longo de sua trajetória de vida, sobretudo a escolar (USTRA; HERNANDES, 2010). Essa mescla de sentimentos e experiências idiossincráticas ajuda a explicar por que cada indivíduo percebe a experiência do ESO de maneira distinta, ainda que dentro de um mesmo contexto formativo.

Apenas duas pessoas mencionaram nas entrevistas terem participado de monitorias no âmbito do curso. Para uma delas essa experiência não ocasionou grandes efeitos sobre sua motivação pela docência, sendo sua participação motivada extrinsecamente, pelo incentivo financeiro recebido. Por outro lado, A1 acredita que assim como outras experiências formativas que vivenciou (Pibid e Pibic), a monitoria contribuiu para motivá-lo ainda mais pela carreira docente, devido à interação que pôde ser estabelecida com colegas do curso. Também é destacado por A1 que foi justamente uma experiência relacionada à monitoria, que motivou a sua escolha pela docência.

Foi a experiência que eu tive durante o ensino médio com monitoria, onde eu gostei bastante do contato com os alunos, que me motivou a ser professor (A1).

Cinco participantes relataram participação em projetos de iniciação científica (IC). Como se observa nas falas abaixo, essas experiências formativas foram consideradas positivas e contribuíram para a permanência no curso.

A gente estava nas primeiras fases, então primeiro contato com artigo, com produção de artigos [...] até que culminou que a gente fez um jogo mesmo. (B3)

Esse projeto é muito bom, a gente criou mesmo os jogos, a gente apresentou bastante trabalho em eventos acadêmicos com esse projeto. (B1)

Ali já me incentivou bastante porque nós tínhamos que pesquisar, fazer pesquisas para o laboratório de análises, e eu achei tudo bem interessante e legal. (A4)

Foi isso, esses projetos que eu fiz além do Pibid, que foram superimportantes para continuar aqui no Campus, porque tem a bolsa, é divertido, faz parte da nossa construção como professor e docente. (B1)

Observa-se que as oportunidades de criação de estratégias didáticas (como jogos), a vivência na pesquisa (por meio de projetos de IC) e a participação em eventos foram ações vistas como positivas e motivadoras pelo curso e pela docência. Segundo B1, por exemplo, a vivência em projetos no âmbito da universidade auxiliou ainda na construção da sua identidade docente. Nesse sentido, Ceratti e Zanon (2013) apontam a iniciação científica como uma experiência de grande relevância na formação inicial docente, uma vez que permite o acesso a referenciais teóricos, desenvolvimento de autonomia, incentivo a publicação de resultados e participação em eventos, além de contribuir para a consolidação de uma formação científico-acadêmica.

Segundo o relato de A2, ainda que a experiência em projetos de IC tenha sido prazerosa e motivadora, maior relevância é atribuída às experiências formativas relacionadas ao contato direto com a sala de aula, como as disciplinas de estágio, por exemplo.

Eu gostei bastante da parte da pesquisa, de ver mais o lado prático da química em si. Mas eu acabei saindo porque como eu tinha os estágios, e eu ainda acho que quando você está na licenciatura é mais importante você ter essa experiência na sala de aula, né? (A2)

Apenas dois relatos fazem menção à participação dos entrevistados/as em projetos de extensão. Essa pouca participação em projetos dessa natureza pode se dar em função da menor

disponibilidade de oportunidades e bolsas nesse seguimento, se comparado às iniciativas existentes no campo da pesquisa e docência, como Pibic e Pibid. No entanto, apesar de apenas A6 e B2 relatarem participação neste tipo de projeto, ambas avaliam a experiência como positiva e importante para a formação no campo da docência.

[...] era um programa de extensão, foi uma outra experiência, mas também contribuiu no sentido de como eu posso planejar uma oficina pensando no ensino médio né? Então pensando sempre nesse público, acho que foram os dois programas (extensão e Pibid) que eu trabalhei aqui dentro que fizeram toda a diferença. (A6)

Participei de outros projetos de extensão, um que trabalhava exclusivamente com alunos do 8º ano, para motivar o ingresso deles na instituição. Então a gente aplicava ciência de uma forma mais básica e chamativa. Também participei de uma outra bolsa de extensão sobre ensino ambiental. Eu acho que são coisas diferentes, mas elas têm um propósito em comum, elas têm um propósito que auxiliam pro ensino e pros métodos que eu posso utilizar futuramente. (B2)



A atuação em entidades acadêmicas também foi mencionada por estudantes da UFSC. A participação no centro acadêmico do curso (CA) foi destacada por A5 e A6, enquanto A2, além de participar do CA também participou da Associação Atlética e da Empresa Júnior, vinculadas ao seu curso de licenciatura.

O centro acadêmico eu acho que é uma coisa muito legal pra formação como pessoa, me fez crescer assim como pessoa. Eu acho que ajuda muito nesse sentido, assim, de ajudar a gente ter uma rotina, um compromisso, uma demanda né, para cumprir. Então eu acho muito legal nesse sentido, eu acho que isso forma realmente a gente como profissional. (A6)

A atlética também me motivou bastante, porque é tipo uma família ali. Então as pessoas tão lá pra te ajudar, tanto é que minha dupla de estágio é uma pessoa que conheci na atlética. Então acredito que a motivação também vem dali. Eu também participei da Empresa Júnior e do CA, que foram outros jeitos de ver como estaria lidando com o curso, com as pessoas. Só me fez ter mais certeza, a Empresa Júnior, de que não era isso que eu queria fazer, não queria ficar empreendendo, que eu queria dar aula mesmo. (A2)

Conforme se verifica no relato acima, A6 acredita que a sua participação em um CA ativo foi causa de motivação pelo curso e avalia como positiva a experiência, atrelando a isso um crescimento pessoal. A fala de A5 sugere ainda que a sua participação nessa entidade estudantil contribuiu para o suprimento das necessidades de competência e autonomia, ao destacar o seu crescimento pessoal frente às demandas, atividades e compromissos experienciados por meio da participação neste ambiente. Identificamos também, na fala de A2, elementos que apontam para a importância da experiência vivenciada dentro da Associação Atlética no suprimento da necessidade de pertencimento, que se deu a partir do estabelecimento de laços com colegas também participantes desta entidade. Ainda podemos observar que a participação de A2 na Empresa Júnior aparentemente reforçou uma motivação de natureza intrínseca pela docência, ao mesmo tempo que a fez compreender que não era seu desejo atuar no campo do empreendedorismo.

De modo geral, nas falas extraídas das entrevistas identificamos indícios de motivação intrínseca para atuar na docência, decorrente de uma espécie de satisfação espontânea propiciada

pela própria realização da atividade e do bem-estar que esta promove (MELLER, 2016). A seguir alguns relatos que sugerem a existência de motivação intrínseca:

É muito bom quando tu realmente tem um aluno que tá com muita dificuldade e tu faz ele se transformar, ele entender. (B5)

Eu gosto bastante na verdade, né? Não sei se motivar é a palavra certa, mas parece que toda vez que eu vou fazer uma coisa nesse sentido, eu fico muito melhor comigo mesma depois. (A2)

O contato com a sala de aula me incentivou bastante porque, ao ter contato com os alunos, eu conheci muito a história deles, sabe? E ao mesmo tempo que eu ficava “pô, será que é isso que eu quero pra mim?” Eu vi que a gente faz diferença na vida deles, me incentivou muito ajudar eles a verem a educação de forma diferente. (A4)

Eu participei de um projeto que eu dava aula voluntariamente e lá eu tinha uma turma, então, eu tinha uma responsabilidade maior, apesar de ser focado pro vestibular. Eles tinham uma preocupação social envolvida, então eu podia ministrar uma aula pensando nessas questões e a turma era heterogênea, tinha pessoas de 50 anos, de 16 anos e eu acho que esse foi talvez o fator que mais me motivou pra além do Pibid e do Quimidx. Se não, eu não estava nem aqui dentro da instituição, tava fora. (A6)

De acordo com Reeve (2006) a motivação intrínseca pode ser entendida como o prazer gerado na execução de uma determinada atividade, independente do resultado obtido. Em outras palavras, o prazer reside na realização da atividade em si. Nas falas acima também se pode observar que as necessidades de competência e autonomia (REEVE, 2006), em alguma medida, foram atendidas. Isso pode decorrer do sentimento de se perceber eficaz frente ao desafio de ensinar e da liberdade de tomada de decisões em relação ao como ensinar, como exemplifica a fala de A6, quando fala da possibilidade que teve de se planejar aulas com foco em questões sociais no âmbito de um curso pré-vestibular.

De acordo com as respostas analisadas, também evidenciamos estudantes desmotivados/as e que, apesar de estarem num curso de licenciatura, não desejavam a docência como profissão. Isso pôde ser evidenciado nas falas de cinco estudantes do IFSC.

Até agora eu não penso em ser professora, tô trabalhando em um laboratório [...]. [...] eu não tenho essa motivação, olha a instabilidade que a gente tem do governo hoje. (B1).

Não penso em dar aula, tô sendo bem sincero! Eu creio que se tudo continuar como tá acontecendo, eu vou continuar trabalhando na minha empresa de tecnologia, eu não vou trabalhar como docente, é um plano B, assim, sabe? (B6).

Querendo ou não, a carreira do professor de ensino médio, ela não é muito valorizada, atrativa. (B5)

É complicado ser professor hoje em dia, então meu problema é mais relacionado às políticas públicas do que a carreira docente mesmo. (B4)

Devido ao nosso governo atual minha motivação pela educação ela é bem baixa. (B2)

Muitas são as razões que levam licenciandos e licenciandas, em vias de finalização do curso, a não desejarem atuar na sua área de formação. Neste trabalho não nos debruçamos em investigar mais a fundo essas razões, mas acreditamos que isso se deva a alguns fatores, dentre eles a percepção destes/as estudantes acerca da desvalorização do trabalho docente, o que já vem sendo apontado em outros trabalhos reportados na literatura (RAUSCH; DUBIELLA 2013; OLIVEIRA; GOIS, 2022). O estudo desenvolvido por Rausch e Dubiella (2013), por exemplo, aponta o desprestígio profissional como um dos principais fatores do desestímulo pela atuação docente, além dos baixos salários, ausência dos planos de carreira, jornada excessiva e más condições de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscamos compreender que fatores influenciaram a motivação de licenciandos/as em química de duas instituições públicas catarinenses pela carreira docente. De modo geral, observamos que a maioria dos/as participantes da pesquisa se encontravam, em algum nível, motivados/as em atuar na docência, naquele período das entrevistas. Enfatizamos “naquele período” porque entendemos que a motivação por qualquer atividade é passível de mudança e que na medida que amadurecemos mudam-se as prioridades, os desejos e abrem-se novas possibilidades antes não vislumbradas. No entanto, é bastante positivo verificar que a maioria deles/as se sente motivada pela docência. Isso pôde ser verificado a partir de relatos que remetem a situações que supriram, em alguma medida, necessidades psicológicas básicas como competência, autonomia e pertencimento em relação ao curso e à docência.

Os dados também apontam que ações desenvolvidas no âmbito da formação inicial, como os estágios supervisionados, Pibid, Pibic e projetos de extensão exercem forte influência na motivação do/a estudante pelo curso e pela docência. Muitos/as enfatizaram o quanto a participação nestes espaços foi crucial para a sua permanência no curso. Desde modo, é indiscutível a importância de se manter e aperfeiçoar essas práticas formativas, assim como outras políticas públicas de valorização à carreira docente.

De modo geral não evidenciamos variações significativas em relação ao nível de motivação pela docência de estudantes da UFSC e do IFSC. A importância atribuída ao Pibid por todos/as os/as entrevistados/as é digna de destaque, assim como a forte influência exercida por docentes atuantes nos cursos de licenciatura. Consideramos limitações deste estudo a impossibilidade de triangulação dos dados a partir de outros instrumentos, como análise de documentos, observações e entrevistas com professores/as do curso. Além disso, um maior número de participantes nas entrevistas levaria a conclusões mais representativas.

Consideramos que estudos que tratam da análise da motivação pela docência são importantes no sentido de apontar caminhos favoráveis à formação inicial de licenciandos e licenciandas, assim como de apontar lacunas e entraves geradores de desmotivação pela carreira docente. Os dados obtidos nesta pesquisa reafirmam a necessidade de se repensar constantemente a formação docente, mudar o que já não serve, manter e aperfeiçoar práticas bem-sucedidas e pensar novos projetos que possam contribuir para o desenvolvimento profissional e valorização de professores/as. Esperamos que os resultados deste estudo possam fomentar outros debates e



subsidiar outras pesquisas acerca da motivação pela docência, tanto de profissionais iniciantes, como também experientes.

Referências

- BRASIL. **Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Diário Oficial da União, n. 239, seção 1, p. 39, 2007. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.
- BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (orgs.). **A Motivação do Aluno**: Contribuições da psicologia contemporânea. 4ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 9-36, 2009.
- CASTOLDI, R.; POLINARSKI, C. A. **Considerações sobre estágio supervisionado por alunos licenciandos em Ciências Biológicas**. In: VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Florianópolis/SC, 2009. Disponível em:< <https://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/viienpec/VII%20ENPEC%20-%202009/www.foco.fae.ufmg.br/cd/pdfs/434.pdf>>. Acesso em: 01 mai.2024.
- CERATTI, A. G. C.; ZANON, L. B. **A pesquisa de Iniciação científica na formação de licenciandos da área de Química em uma universidade**. In: ENCONTRO DE DEBATES SOBRE O ENSINO DE QUÍMICA, v.1, n.1. 2013. Disponível em:< <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/edeq/issue/view/132>>. Acesso em: 01 mai. 2024.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self determination in human behavior**. New York: Plenum Press, 1985.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. **Psychological Inquiry**, v. 11, n. 4, p. 227–268, 2000.
- FARIAS, I. M.S.; SALES, J.O.C.B.; BRAGA, M.M.S.C.; FRANÇA, M.S.L.M. **Didática e Docência**: aprendendo a profissão. Fortaleza: Liber Livro, 2008.
- GARCEZ, E. S. C.; GONÇALVES, F. C.; ALVES, L. K. T.; ARAÚJO, P. H. A.; SOARES, M. H. F. B.; MESQUITA, N. A. S. O estágio supervisionado em química: possibilidades de vivência e responsabilidade com o exercício da docência. **Alexandria - Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 5, n. 3, p. 149-163, 2012.
- GUIMARÃES, S. E. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. 4ª. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, p. 37-57. 2009.
- GUIMARÃES, S. E. R.; BORUCHOVITCH, E. 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.143- 150, 2004.
- HERZBERG, F. **The motivation to work**. 2ª ed. New York: John Wiley, 1959.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. Dicionário Houaiss da língua portuguesa. 1ª ed., Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- MASLOW, A. H. **Motivation and personality**. New York: Harper & Row, 1954.
- MCCLELLAND, D. C. **The achieving society**. Princenton, NJ: Van Nostrand, 1961.
- MELLER, A. **Psicologia da motivação e emoção**. 1ª ed., Rio de Janeiro: SESES, 2016.

MORAES, C. B. **A Motivação pela Docência:** Narrativas Autobiográficas de Professores de Biologia em Formação Inicial. 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017.

OLIVEIRA, R. C., GOIS, J. Motivação dos docentes nos cursos de Licenciatura em Química no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB**, v. 59, n. 1, p.95-108, 2022.

RABELO, A. O. “Eu gosto de ser professor e gosto de crianças” – A escolha profissional dos homens pela docência na escola primária. **Revista Lusófona de Educação**, n. 15, p.163- 173, 2010.

RAUSCH, R. B.; DUBIELLA, E. Fatores que promoveram mal ou bem-estar ao longo da profissão docente na opinião de professores em fase final de carreira. **Revista Diálogo Educacional**, v. 13, n. 40, p. 1041-1061, 2013.

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

ROCHA, R. N. **O conhecimento pedagógico do conteúdo de professores de química e suas trajetórias de vida:** possíveis relações, 2015. 112f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2015.

SÁ, L. P. Narrativa autobiográfica de estudantes de Química: Reflexões sobre o ensino de Química. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 8, n. 2, p.617-627, 2009.

SÁ, C. S. S.; SANTOS, W. L. P. Motivação para a carreira docente e construção de identidades: o papel dos pesquisadores em ensino de química. **Química Nova**, v. 39, n. 1, p. 104-111, 2016.

SANTOS, M. S.; VASCONCELOS JÚNIOR, L. B.; BEZERRA, B. H. S. **Importância e contribuições do estágio curricular do curso de licenciatura em Química por meio da prática pedagógica**. In: Congresso Nacional de Educação (CONEDU), 3., 2016, Natal/RN. Anais online.

SILVA, R. M. G.; SCHNETZLER, R. P. Concepções e ações de formadores de professores de Química sobre o estágio supervisionado: propostas brasileiras e portuguesas. **Revista Química Nova**, v. 31, n. 8, p. 2174-2183, 2008.

SOARES, D. H. P. A escolha Profissional do jovem ao adulto. 2ª ed. São Paulo: Summus, 2002.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si:** estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SOUZA, L. N. **O estágio supervisionado no curso de licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Goiás – Campus Goiânia**, 2013. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

USTRA, S. R. V.; HERNANDES, C. L. Enfrentamento de problemas conceituais e de planejamento ao final da formação inicial. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 3, p. 723-733, 2010.



RESUMO

A escolha por uma profissão se dá por meio de um processo complexo e fortemente influenciado por distintos fatores. Neste artigo tivemos como objetivo identificar elementos fomentadores da motivação de licenciandos em química pela carreira docente. Para isso, foram realizadas entrevistas com doze licenciandos em química de duas instituições de ensino superior do estado de Santa Catarina. Na análise dos dados buscamos subsídio em referenciais teóricos voltados à compreensão de aspectos da motivação humana, dentre os quais se destaca a Teoria da Autodeterminação, proposta por Deci e Ryan. Dentre outros aspectos, os resultados apontam que ações desenvolvidas no âmbito da formação inicial, como os estágios supervisionados, Pibid e projetos de extensão exercem forte influência na motivação do/a estudante pelo curso e pela docência. Os dados também reforçam a importância de se manter e aperfeiçoar essas práticas formativas, assim como outras políticas públicas voltadas à valorização à carreira docente.

Palavras-chave: Motivação; Docência; Formação Inicial; Química.

RESUMEN

La elección de una profesión es un proceso complejo en el que influyen mucho diversos factores. El objetivo de este artículo fue identificar los elementos que promueven la motivación de los estudiantes de licenciatura en Química por la carrera docente. Para ello, se realizaron entrevistas a doce estudiantes de licenciatura en química de dos instituciones de enseñanza superior del estado de Santa Catarina. En el análisis de los datos, buscamos apoyo en referencias teóricas destinadas a comprender aspectos de la motivación humana, incluida la Teoría de la Autodeterminación propuesta por Deci y Ryan. Entre otros aspectos, los resultados muestran que las acciones desarrolladas durante la formación inicial, como las prácticas tuteladas, el Pibid y los proyectos de extensión, tienen una fuerte influencia en la motivación de los estudiantes por el curso y por la docencia. Los datos también refuerzan la importancia de mantener y mejorar estas prácticas formativas, así como otras políticas públicas dirigidas a valorar la carrera docente.

Palabras clave: Motivación; Enseñanza; Formación inicial; Química.

