



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS- CAMPUS DO SERTÃO
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

CAROLINA RAFFAELA LIMA SILVA

PROFISSIONALIDADE E DESMOTIVAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS À
UMA ATUAÇÃO QUALIFICADA

DELMIRO GOUVEIA- AL

2023

CAROLINA RAFFAELA LIMA SILVA

**PROFISSIONALIDADE E DESMOTIVAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS À
UMA ATUAÇÃO QUALIFICADA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal de Alagoas, Campus do
Sertão, como parte das exigências para a
obtenção do título de pedagoga do Curso de
Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Regina
Nascimento dos Santos

DELMIRO GOUVEIA- AL

2023

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Ao dia 31 do mês de maio do ano de dois mil e vinte e três, às 14:00h (catorze horas), sob a presidência do/a professor/a **Mônica Regina Nascimento dos Santos**, com base na Instrução Normativa nº03/2020, de 27 de abril de 2020, da Pró-reitoria de Graduação da UFAL, reuniu-se em sessão pública, realizada de forma online, pelo google Meet, a Banca Examinadora de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tipo Artigo Científico individual intitulado "Profissionalidade e (des)motivação docente: desafios à uma atuação qualificada", do(s)/a(s) aluno(s)/a(s) **Carolina Raffaella Lima Silva** sob matrícula (s) **15214162**, requisito obrigatório para conclusão do Curso de Pedagogia – Licenciatura, assim constituída: Profa. Dra. **Mônica Regina Nascimento dos Santos**, Profa. Dra. **Marilza Pavezi**, Prof. Me. **Andrey Ronald Monteiro da Silva**. Iniciados os trabalhos, foi dado a cada examinador/a um período máximo de 30 (trinta) minutos para a arguição do/a(s) candidato/a(s). Terminada a defesa do trabalho, procedeu-se o julgamento final. Apuradas as notas, o(s)/a(s) candidato(s)/a(s) foram considerado(s)/a(s) aprovada com média geral 10,0 (dez). Na oportunidade o(s)/a(s) candidato(s)/a(s) foi notificado/a da resolução interna do curso de pedagogia, atualizada recentemente, que estabelece prazo máximo de 30 (trinta) dias corridos, a partir desta data, para entregar à Coordenação do Curso, devidamente protocolada, a versão definitiva do trabalho defendido em meio digital (CD-ROM) com as correções sugeridas pela banca. Nesta ocasião a presente ata (original) assinada também deve ser entregue à Coordenação. Nada mais havendo a tratar, os trabalhos foram encerrados para a lavratura da presente ata, que depois de lida foi assinada por todos os membros da Banca Examinadora.

Delmiro Gouveia-AL, 31 de maio de 2023

Orientador/a

Profa. Dra. Mônica Regina Nascimento dos Santos

Documento assinado digitalmente



MONICA REGINA NASCIMENTO DOS SANTOS

Data: 31/05/2023 20:43:48-0300

Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

1º Examinador/a

Profa. Dra. Marilza Pavezi

Documento assinado digitalmente



MARILZA PAVEZI

Data: 31/05/2023 19:46:49-0300

Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

2º Examinador/a

Prof. Me. Andrey Ronald Monteiro da Silva

Documento assinado digitalmente



ANDREY RONALD MONTEIRO DA SILVA

Data: 31/05/2023 20:10:49-0300

Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por todo amor dedicado a mim.

À Maria Rita, minha mãe, pelos ensinamentos e apoio nas lutas da vida. Por nunca ter desistido de mim ou largado a minha mão. Tudo que sou é graças a você.

Aos meus filhos, Kauã e Isabela, por toda força e amor.

À Cristovão, meu irmão, pela força e pelos conselhos de nunca desistir dessa etapa.

À Profa. Dra. Mônica Santos, que gentilmente aceitou a orientação da minha pesquisa. Gratidão pela parceria, dedicação, paciência e ensinamentos.

À Profa. Ma. Adriana Costa, que orientou o pré-projeto e contribui com os primeiros passos da pesquisa.

À Profa. Dra. Marilza Pavezi e ao Prof. Me. Andrey Silva, pelo aceite em participar da banca de defesa e pelas contribuições ao trabalho.

PROFISSIONALIDADE E DESMOTIVAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS À UMA ATUAÇÃO QUALIFICADA

RESUMO: A investigação empreendida, neste artigo, teve como objetivo realizar um levantamento bibliográfico de estudos sobre a relação entre profissionalidade e desmotivação de professores. Para tanto, seguiu-se o percurso metodológico da pesquisa bibliográfica (GIL, 2002; BOCCATO (2006). Sobre a problemática da desmotivação e sua relação com o processo de profissionalidade docente, a investigação revelou que: I) a desmotivação docente está relacionada à diversos aspectos, como: 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; II) a desmotivação docente influencia no processo de ensino-aprendizagem, como também nas relações estabelecidas no ambiente escolar; III) a desmotivação produz forte impacto com a profissionalidade docente IV) a desmotivação profissional é determinante no desempenho e na qualidade da educação escolar. Com base em autores como Gorzoni; Davis (2017), Miranda (2012), Nóvoa (2022), Ribeiro (2012), Vieira (2015), entre outros, concluiu-se que a docência é uma profissão que produz interações humanas, quando ocorre a desmotivação, essa interação se vê prejudicada, trazendo prejuízos para uma atuação qualificada e ao processo de profissionalidade docente, diante disto, se constatou a necessidade de melhorias nos espaços constitutivos da construção da identidade docente: formação e atuação.

Palavras-chave: Profissionalidade; Desmotivação docente; Atuação qualificada.

PROFESSIONALISM AND TEACHING DISMOTIVATION: CHALLENGES TO A QUALIFIED PERFORMANCE

ABSTRACT: The research undertaken, in this article, aimed to carry out a bibliographic survey of studies on the relationship between professionalism and unmotivation of teachers. To do so, it followed the methodological path of bibliographical research (GIL, 2002; BOCCATO (2006). About the problematic of demotivation and its relation with the process of teaching professionalism, the research revealed that: I) teacher demotivation is related to several aspects, such as: professional valuation, social recognition of the profession, the government and public policies, the relationship between teacher-student, as well as inherent elements of the teaching-learning process; II) teacher demotivation influences the teaching-learning process, as well as the relationships established in the school environment; III) demotivation produces a strong impact on teacher professionalism IV) professional demotivation is determinant in the performance and quality of school education. Based on authors such as Gorzoni; Davis (2017), Miranda (2012), Nóvoa (2022), Ribeiro (2012), Vieira (2015), among others, it was concluded that teaching is a profession that produces human interactions, when the demotivation occurs, this interaction is damaged, bringing losses to a qualified performance and the process of teaching professionalism, in view of this, it was found the need for improvements in the constitutive spaces of the construction of the teaching identity: training and performance.

Palavras-chave: Professionalism; Unmotivated teachers; Qualified performance.

INTRODUÇÃO

Trata-se de um estudo bibliográfico que discute a desmotivação docente, sua relação e efeitos sobre a profissionalidade, partindo da hipótese de que a desmotivação tem impactos profundos sobre a educação, seus sucessos ou insucessos. É um processo de retroalimentação contínua, o modelo de escola e de educação influenciam a desmotivação docente e vice-versa, essa processualidade produz efeitos sobre profissionalidade, enquanto construto social da identidade docente.

Nos últimos anos, insatisfações e ataques à formação e atuação docente contribuem para a desmotivação dos profissionais da educação, repercutindo negativamente tanto no desempenho de suas funções gerais, nos processos específicos de ensino-aprendizagem escolar, na relação com os aprendentes e com os demais colegas profissionais, uma vez que há uma relação causal entre o ambiente escolar, o empenho docente e o resultado do processo de ensino-aprendizagem, de modo que “a (des)motivação dos docentes possa ter um impacto importante, sobretudo negativo, na qualidade da educação” (MIRANDA, 2012, p. 3).

Soma-se a isso que, embora tenham sido promulgadas legislações que objetivem a melhoria na formação e valorização do trabalho docente, há 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 outras razões que contribuem para a desmotivação dos docentes das instituições públicas, como problemas sociais ocorridos dentro das salas de aula, a saber, a violência e o desrespeito para com os profissionais; o desinteresse da sociedade sobre a educação; a decorrente desmotivação dos alunos; e, por último, a desvalorização gerada por parte da sociedade, do governo e descompasso das políticas públicas (SILVA, 2012).

Na mesma perspectiva, 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; os 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 as 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 dos estudantes, desgaste físico e emocional e a ausência ou baixo reconhecimento da atividade profissional docente geram a desmotivação dos profissionais da educação. Em outras palavras, além de impactar no processo 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 realizar um levantamento bibliográfico de livros, textos acadêmicos e estudos sobre a temática desmotivação de professores, buscando: compreender as razões que contribuem para vigência deste fenômeno e sua relevância para a atuação docente, que se requer qualificada; evidenciar sua influência na qualidade dos processos de ensino-aprendizagem e da educação em sentido amplo. De modo mais claro, buscamos responder as seguintes perguntas de pesquisa: quais são as causas que contribuem para a desmotivação dos professores? Quais os impactos da desmotivação na qualidade dos processos de ensino-aprendizagem e para a educação?

Para a realização da pesquisa, assumiu-se o caráter metodológico da pesquisa bibliográfica enquanto método que contribui para esclarecer, aprofundar e atualizar o conhecimento sobre determinado fenômeno. Por fim, este artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente, são discutidos os fatores sócio-históricos que contribuem para a constituição da docência e o processo de desmotivação docente. Posteriormente, é abordada a relação entre a desmotivação e a profissionalidade docente, suas consequências e prejuízos à uma atuação docente qualificada.

2 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E AS FASES DA PESQUISA

A investigação assume os pressupostos metodológicos da pesquisa bibliográfica que, de acordo com Boccato (2006), está caracterizada pelo levantamento e análise crítica de obras e documentos publicados a respeito de determinado tema, aquele de interesse do pesquisador, objetivando a atualização e/ou desenvolvimento do conhecimento investigado, de modo que não se torne “mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 183).

Além disso, Bocatto (2006) compreende que a pesquisa bibliográfica objetiva a resolução de um problema, ou hipótese, a partir dos estudos publicados, de modo a analisar e discutir as diversas contribuições científicas, de maneira a produzir subsídios “para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica” (p. 266). Para tal objetivo, o pesquisador necessita organizar um “planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação” (BOCCATO, 2006, p. 266).

De acordo com Gil (2008), a pesquisa bibliográfica subsidia teoricamente as demais metodologias de investigação, uma vez que todas partem de estudos exploratórios e/ou descritivos para a construção e ampliação da compreensão do problema investigado, como também possibilita a construção conceitual e literária do objeto estudado.

Para a realização e desenvolvimento da presente pesquisa, adotou-se as fases da pesquisa bibliográfica propostas por Sousa, Oliveira e Alves (2021), a partir dos pressupostos de Lakatos e Marconi (2003) e Gil (2002). As nove fases distintas da metodologia são: a) escolha do tema; b) levantamento bibliográfico; c) problema; d) aprofundamento e ampliação do levantamento bibliográfico; e) seleção dos textos (fonte); f) localização; g) fichamento; h) análise e interpretação; i) redação.

De modo mais específico, no primeiro momento, partiu-se da decisão do assunto que seria discutido no trabalho, a partir do interesse em pesquisar sobre os fatores que contribuem para a desmotivação do professor, e saber até que ponto ela pode favorecer na qualidade das atividades educacionais. Em seguida, realizou-se um levantamento das obras e estudos sobre

o tema publicados na internet, mais especificamente no google, google acadêmico, sites das bibliotecas das universidades nacionais e internacionais, como também no site de dissertações e teses da capes. Para tanto, utilizou-se como palavras-chaves: desmotivação docente; desmotivação de professores na prática docente; profissionalidade; desmotivação na docência. A partir disso, empreendeu-se leituras exploratórias dos resultados.

Posteriormente, delimitou-se o problema a ser investigado e formulou-se o problema central da pesquisa. Esse problema contribuiu para um direcionamento melhor nas leituras e obras consultadas/analizadas, como também para a organização do presente trabalho. Logo após, empreendeu-se o aprofundamento e ampliação do levantamento bibliográfico, nesse momento, de modo mais direcionado a verificação e compreensão do fenômeno. Nessa etapa, realizaram-se novas buscas nos sites descritos anteriormente, ainda com os mesmos objetivos. Prontamente, selecionaram-se as fontes que discorrem/investigam/estudam o problema e que, posteriormente, embasariam a construção da introdução, os pressupostos teóricos e a exposição/compreensão do problema analisado. Para isso, efetuaram-se leituras críticas e atentas das fontes selecionadas.

Concomitante a isso, foram produzidos fichamentos para a ordenação das informações requeridas para a compreensão do problema, a partir da busca das ideias principais, as reflexões e argumentos sobre o problema investigado, sempre levando em consideração a qualidade e significação científica das obras e estudos selecionados. Por fim, estruturou-se e redigiu-se o presente trabalho, evidenciando, discutindo e buscando compreender o problema investigado.

Após discorrido brevemente sobre a pesquisa bibliográfica, abordagem metodológica adotada para a realização da pesquisa, como também as fases seguidas durante todo o processo de investigação, a seguir, empreende-se a discussão teórica sobre a profissão docente, apresentando um breve histórico. Posteriormente, argui-se sobre a desmotivação dos docentes na prática profissional, buscando compreender os fatores que contribuem para a desmotivação, como também o impacto para a qualidade da educação.

3 A PROFISSÃO DOCENTE: UM BREVE HISTÓRICO

A profissão docente, em sentido amplo, de acordo com Costa *et al.* (2014), remonta a antiguidade, de modo a ser 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 maneira, não havia uma relação estabelecida entre o processo ensino-aprendizagem” (p. 3).

Tempos depois, surgem os sofistas que foram filósofos que, ao serem pagos, ensinavam conhecimentos filosóficos, de maneira a conversar e/ou persuadir aos 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 tem sua constituição profissional devido a intervenção do Estado, que substitui a Igreja enquanto entidade de tutela da educação, uma vez que, “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 são os agentes do Estado, a difundir seus interesses (NÓVOA, 1992).

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, 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 impregna de uma forma “entre-deux” (NÓVOA, 1992), que resulta em estigmas que perduram

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.

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 emergem durante a colonização, quando chegam, juntos aos portugueses, religiosos advindos da Companhia de Jesus, que objetivavam a conversão dos indígenas a religião católica e, nesse ínterim, ensinaram aos nativos conhecimentos básicos, como a leitura e a conta matemática. Essa catequese perdurou por 210² anos da história brasileira. Em 1759, o Marquês de Pombal, através de uma ação militar, expulsa os religiosos do território. Conseqüentemente, o Marquês inaugura reformas estatais de ensino, começando em 1759³, logo após a expulsão dos jesuítas, e, mais sistematicamente, no ano de 1972 (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, surge a primeira instituição voltada para a preparação de professores no Brasil. A formação almejava um ensino mútuo e estava embasado no método Lancaster⁴. 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. 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.

² De 1549 a 1759. Durante todo o período colonial a educação formal brasileira seguiu com forte apelo religioso de caráter lusitano. Não dando 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.

³ Observa-se que, no Brasil, as reformas educacionais acontecem desde o Brasil Império, ou seja, não sendo algo efetivo a partir do último século, algo novo.

⁴ Esse método propunha que os alunos mais adiantados, ou com melhor treinamento, assumissem a aprendizagem de um grupo de dez alunos, como monitor, sob a supervisão e orientação de um inspetor. Em outras palavras, alguns alunos auxiliariam o professor no processo de ensino-aprendizagem. No Brasil, o insucesso se deu devido à falta de estrutura, ausência de professores habilitados e o baixo número de estudantes frequentando a escola pública na época.

Com a instauração do regime militar, durante a década de 60, o cenário universitário sofre rigorosas mudanças, uma vez que se buscou impedir os debates propostos pelos movimentos estudantis, por meio de atos violentos e repressivos em busca do silenciamento dos estudantes e docentes. No entanto, os movimentos não findaram, “e no início do ano de 1968, a mobilização estudantil era intensa após a implementação da Reforma Universitária, exigindo nova organização do ensino superior, consolidando ensino, pesquisa e extensão” (COSTA et al., 2014, p. 7). A partir dos anos 70, constatou-se, no Brasil, a expansão do ensino superior, devido “a exigência de uma melhor qualificação profissional, decorrente do avanço do capitalismo. Entretanto, houve uma perda da qualidade do ensino e a expansão da iniciativa privada no ensino superior, que se tornaram características marcantes do período” (ibid.).

Em 1972, é promulgada a Lei nº. 5.692, que estabelece a união do ensino primário e o ginásio, sendo nomeado de primeiro grau e com duração de 8 anos. Essa mudança requereu profissionais docentes para atuarem nessas 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 melhoria das condições das escolas de formação docente, formando devidamente professores em nível médio para atuarem no ensino pré-escolar e nos anos iniciais (COSTA et al., 2014).

Décadas depois, é instituída a Lei 9394 de 1996, conhecida com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que no título VI – Dos Profissionais da Educação, que estabelece que a formação docente para atuação na educação básica deve ser realizada em nível superior, nos cursos de licenciatura e/ou graduação plena, nas diversas universidades e institutos superiores de educação, “admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, 1996). Além disso, a legislação propõe que é responsabilidade dos institutos superiores de educação a manutenção de programas formativos continuados para os profissionais da educação dos diversos níveis. De acordo com Menezes (2001, n. p.), o objetivo das novas exigências propostas na LDB seria aproximar o Brasil dos indicadores de qualidade de educação dos países desenvolvidos, de modo a

resolver o problema dos professores leigos que dão aula sem estarem habilitados [...] todo o aparato legal que vem sendo produzido no campo da formação de professores, volta-se, integralmente, para a superação de uma formação insuficiente, cujos resultados, a grosso modo, têm sido observado no desempenho de seus egressos” (MENEZES, 2001, n. p.).

Na atualidade, advoga-se pela metamorfose do modelo escolar vigente (NÓVOA, 2022). Conseqüentemente, é necessário que a metamorfose na educação atinja e abarque aos professores e a sua formação, visto que esses 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), requerendo, assim, uma transformação no campo formativo de professores, assumindo como matriz “a formação para uma profissão” (NÓVOA, 2017, p. 171), a partir da criação, construção e planejamento de modelos que valorizem as etapas de preparação, entrada e o desenvolvimento profissional do professor (NÓVOA, 2017).

À vista disso, valoriza-se um *continuum* profissional, ou seja, pensa-se sobre as etapas de deslocamento profissional, a saber, a formação continuada, 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, uma vez que “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 docente e a formação docente 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; a construção de 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, a intervenção pública, de modo que “a profissão docente sempre se caracterizou por uma forte intervenção pública ainda mais necessária em ‘tempos de desumanização’” (NÓVOA, 2017, 177).

4 DESMOTIVAÇÃO 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. 03), 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. 04).

A profissionalidade é uma construção social que confere identidade a 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. 01)⁵.

Nesta perspectiva, a profissionalidade tem relação direta com a desmotivação 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

⁵ Disponível em <https://gestrado.net.br/verbetes/profissionalidade-docente/>, acesso em maio de 2023.

diversos marcadores identitários de modo interseccional⁶, tais como: classe, raça, gênero, território entre outros. Ela confere uma racionalidade específica que não é meramente situada na competência técnica⁷, mas também envolve os campos do vivido, do sentido, e do desejado, pois, a motivação joga peso na construção da identidade profissional.

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 isto, 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. 03)⁸.

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 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, neste caso, a recíproca é verdadeira.

5 FATORES SÓCIO-HISTÓRICOS QUE CONTRIBUEM PARA A DESMOTIVAÇÃO DOCENTE

⁶ Por interseccionalidade se entende 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).

⁷ “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-existentes” (SACRISTAN, 1991, p. 74).

⁸ Disponível em <https://gestrado.net.br/verbetes/profissionalidade-docente/>, acesso em maio de 2023.

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, adotaram-se 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).

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 a 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, consequentemente, contribuírem e estimularem 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 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).

Em contrapartida, a desmotivação também impacta, desta 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. De acordo com a autora, as reformas educacionais que acontecem a partir da década de 90 levam a mudanças significativas, como: a implantação da gestão democrática e a ampliação do ano letivo para 200 dias, anteriormente seriam 180 dias. Essa implementação impacta no aumento da carga horária docente que não trabalha apenas na sala de aula, contemplando ainda outras questões, a gestão escolar, planejamentos, participação nos conselhos e reuniões, relação com a comunidade escolar, entre outros. Consequentemente, “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, pois são estes 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, 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 que precisa lidar e que não foi preparado e/ou formado para isso; a formação docente inadequada ou insuficiente para lidar com as facetas que prática e ação docente 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 convencimento destes acerca da importância e utilidade das aprendizagens propostas. Além disso, existe a preocupação com a obrigatoriedade do cumprimento dos currículos, impactando no sobrecarregamento de conteúdos, na 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” (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 requerem 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 o processo de ensino-aprendizagem, as dificuldades relativas à família também são um dos motivos para a desmotivação docente, visto que é observado a desresponsabilidade familiar pelos alunos, requerendo 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 a 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; o sobrecarregamento do profissional pelas múltiplas tarefas profissionais que, devido a 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 este. De acordo com as autoras, essas razões não são fatores isolados, estão interconectados. No mais, aos discorrem sobre a desprofissionalização docente como motivo para a desmotivação, Ferreira e Fonseca (2017) afirma 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, n. p.).

Por fim, Ferreira e Fonseca (2017) consideram que ainda que haja uma série de razões e pretextos para a desmotivação dos professores, esses não são os únicos a influenciarem no mal-estar profissional e na 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 a desmotivação docente provém dos baixos salários, o desinteresse, a indisciplina e a desmotivação do aprendente no seu processo de aprendizagem escolar, falta de estrutura física e material, a irresponsabilidade e o desinteresse familiar na vida escolar dos seus filhos, a violência, a agressividade escolar e a falta de segurança nas escolas, como também a transferência de algumas responsabilidades da sociedade para a escola. Para uma melhor compreensão, Silva (2012), utiliza de Cunha (1999), para afirmar que são três os pontos gerais para a desmotivação docente, sendo elas a “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).

6 CONSEQUÊNCIAS DA DESMOTIVAÇÃO PARA A ATUAÇÃO DOCENTE QUALIFICADA

Patti *et al.* (2017) apontam que a motivação docente influencia no processo de ensino-aprendizagem, como também nas 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 plano, o problema se relaciona a 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. Por último, os autores destacam que a desmotivação impacta negativamente no professor nas suas relações interpessoais e na 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 Vieira (2015), a partir dos estudos de Jesus (1996), a desmotivação docente é determinante para a desmotivação dos estudantes na realização das atividades escolares, de modo que, se o aluno percebe a atitude do docente referente a credibilidade e a motivação docente, isso pode influir no aumento ou diminuição no seu próprio envolvimento no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, “se o professor não acredita no seu trabalho ou não gosta de ensino, o aluno percebe esta atitude e, logo, pode diminuir o seu próprio envolvimento no processo de ensino-aprendizagem” (JESÚS, 1996, p. 2004, apud VIEIRA, 2015, p. 20). Nesse sentido, Vieira (2015) aponta que a motivação docente é fator fundamental para o sucesso das reformas educativas e da qualidade de ensino.

Silva (2012) advoga que a desmotivação docente impacta no rendimento e qualidade do seu trabalho, conseqüentemente, há uma queda na sua produtividade e, assim, fragiliza-se a aprendizagem e a qualidade da educação. Nesse sentido, Silva (2012) propõe que para que haja melhoria na qualidade da educação, faz-se fundamental 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).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa objetivou produzir um levantamento de obras e estudos sobre a temática desmotivação docente, buscando compreender os impactos positivos e negativos da desmotivação na prática profissional e na qualidade da educação. Para tanto, assumiu-se o caráter qualitativo da pesquisa bibliográfica para reunir as obras e estudos desenvolvidos sobre o tema, preocupando-se com a atualização, conhecimento e o desenvolvimento do problema abordado. À vista disso, seguiu-se um caminho científico dividido em 9 fases, como proposto pelos estudiosos da abordagem metodológica, de modo a desenvolver a pesquisa.

Sendo assim, as obras e estudos indicam/indicaram a necessidade da transformação, evolução e metamorfose do modelo escolar que, depois de séculos de sua organização e formação, encontra-se em crise e inadequação, visto que já não está adequado aos propósitos e necessidades do século XXI. De mais a mais, buscou-se demonstrar o papel fundamental dos docentes no modelo educacional vigente e que, como este, também precisa ser metamorfoseado, desde sua prática e formação. No entanto, estudos sobre a formação e atuação docente demonstraram a insatisfação docente com diversos aspectos sócio-histórico-político-sociais, impactando, assim, na sua desmotivação.

A motivação se mostrou como elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem, na prática docente, na profissionalidade e, conseqüentemente, na qualidade da educação. Nesse sentido, no contexto do aprendente, a motivação se refere a conduta dos estudantes no contexto escolar e nos processos de ensino-aprendizagem, podendo ser intrínseca e extrínseca. E, na prática docente, influencia na sua postura e ação profissional

durante o caminhar pedagógico, no processo de ensino-aprendizagem e nas relações estabelecidas com os diversos atores do contexto escolar. Na profissão docente, constatou-se que a motivação também pode ser intrínseca ou extrínseca.

De modo contrário, observou-se nos estudos e publicações que a desmotivação impacta negativamente nos contextos educacionais e na qualidade da educação. Para compreender a desmotivação docente, buscou-se na teoria os motivos/fatores que estão na gênese do problema, emergindo, assim, questões como a desvalorização profissional e salarial, a falta de infraestrutura das instituições educativas, a inefetividade das políticas públicas educacionais e governamentais, os contextos de violência e a falta de segurança, a desmotivação dos estudantes, a falta de formação continuada, o excessivo trabalho burocrático, entre outros. Em suma, identificou-se que esses fatores estão interconectados e funcionam para a desmotivação, a evasão profissional e, muitas vezes, o adoecimento do docente.

Por fim, destacou-se a necessidade de melhorias tanto para a educação, como também para a formação, atuação e motivação docente, como forma de romper com diversas problemáticas no seio escolar. Para tanto, compreendeu-se que são urgentes as melhorias nas condições profissionais e salariais dos professores, no desenvolvimento de processos formativos constantes para a capacitação profissional e na melhoria da infraestrutura escolar.

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, 105f, 2008.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. *Rev. Odontol. Univ.*, Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em <Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm >. Acesso em: 10 jun 2023.

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*. SEMANA DE ESTUDOS, TEORIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS, 5, 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*. São Paulo, SP: Atlas, 4 ed., 2002.
- GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo, SP: Atlas, 2008.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo, SP: 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
- MARCOS, A. R. A DESMOTIVAÇÃO DO PROFESSOR EM SALA DE AULA. *Revista Científica FESA, [S. l.]*, v. 1, n. 3, p. 03–15, 2021.
- MENEZES, E. T. Verbete formação de professores. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/formacao-de-professores/>>. Acesso em 10 jun 2023.
- MIRANDA, M. R. A. C. *O impacto da desmotivação no desempenho dos professores*. (2012). Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, 180f, 2012.
- NÓVOA, A. Profissão: Professor. Reflexões Históricas e Sociológicas. *Análise Psicológica*, p. 435-456, 1989.
- NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. *Profissão Professor*. Porto Editora, Porto, 1995.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. 1. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa* [online]. 2017, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.
- NÓVOA, A. *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*. Salvador: SEC/IAT, 116 p., 2022.
- PATTI, Y. A.; et al. Percepção de professores do ensino médio acerca da motivação docente. *Revista Psicopedagogia*, 34(103): 53-64, 2017.
- PERPÉTUO, C. L. *O conceito de interseccionalidade: contribuições para a formação no Ensino Superior*. Simpósio Internacional de educação sexual. PR: UNIPAR, 2017.
- PRAXEDES, A. P. P., et al. A Desmotivação Docente em Escolas de Rede Pública do Município de Teotônio Vilela-AL. In: *Anais do V Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas*, Maceió, 2010.
- RIBEIRO, F. Motivação e aprendizagem em contexto escolar. *Revista PROFFORMA*, n. 03, p. 1-5, 2011.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In: NÓVOA, António. (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1991.

SILVA, D. N. *A desmotivação do professor em sala de aula, nas escolas públicas do município de São José dos Campos – SP.* (2012). Monografia de Especialização (Especialização em Gestão Pública Municipal), Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Curitiba, 55f, 2012.

SILVA, M. M.; OLIVEIRA, G. S.; SILVA, G. O. A pesquisa bibliográfica nos estudos científicos de natureza qualitativos. *Revista Prisma*, Rio de Janeiro, 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*, Monte Claro / Minas Gerais, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021.

VIEIRA, S. L. F. *Da Desmotivação à Motivação: a jornada do docente.* 2015. Dissertação de Mestrado - Mestrado em Estudos Especializados em Educação – Especialização em Administração de Organizações Educativas, Instituto Politécnico do Porto, 97f., 2015.