

**Motivação para a docência na Educação Básica:** um estudo a partir da Teoria da Autodeterminação com discentes do curso de licenciatura em Física

The motivation for teaching in Primary Education: a study by the Self-determination Theory with Physics licentiate program students

Andresa da Costa Ribeiro<sup>1</sup>

Marcia da Costa<sup>2</sup>

### **Resumo**

A motivação dos discentes de Física para a carreira docente na Educação Básica é um fator preocupante. Há escassez de profissionais nessa área e muitos licenciandos quando se formam deixam a carreira docente ou seguem para a área acadêmica. As disciplinas de estágio são relevantes na formação inicial, pois é através delas que ocorre o primeiro contato entre o futuro profissional e a carreira escolhida. Neste artigo serão analisadas as motivações/desmotivações dos acadêmicos das disciplinas de estágio I e II do curso de licenciatura em Física da Universidade Estadual do Centro-Oeste em relação à carreira na Educação Básica. A Teoria da Autodeterminação e a Análise de Conteúdo foram utilizadas para análise e suporte teórico às respostas dos licenciandos. Com base nas respostas, verificou-se que a maioria dos discentes apresenta um baixo grau de autodeterminação para a carreira docente. Salário baixo, falta de interesse ou indisciplina por parte dos alunos do ensino médio e más condições de trabalho são alguns dos fatores dessas desmotivações. Os resultados encontrados são alarmantes e entende-se que são necessárias ações para mudar essa realidade, as quais incluem formação inicial e continuada, desenvolvimento profissional e condições de trabalho adequadas que permitam maior qualidade profissional e pessoal.

---

<sup>1</sup> Professora do Departamento Física na Universidade Estadual do Centro-Oeste, Doutora em Ciências dos Materiais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Mestre em Ciências dos Materiais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Licenciada em Física pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. E-mail: desa.ribeiro@hotmail.com

<sup>2</sup> Professora do Departamento de Química e Física da Universidade Federal do Espírito Santo, Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática (UEL), Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática (UEL), Graduada em Física Licenciatura (UNICENTRO). E-mail: marciadacosta52@gmail.com

**Palavras-chave:** Motivação. Teoria da Autodeterminação. Formação Docente. Ensino de Física. Carreira Docente.

### **Abstract**

The physics students' motivation regarding teaching careers in Elementary Education is an unsettling fact. There is a scarcity of professionals in this area and many students, when graduate, quit the teaching career or follow the academic one. The teaching practicum disciplines are relevant in the initial formation since through them occurs the first contact between the pre-service teacher and the chosen métier. The paper analyzes the motivations/demotivation of the students of practicum I and II disciplines, in a licentiate Physics program at the Universidade Estadual do Centro-Oeste-UNICENTRO, considering the Basic Education career. The Self-determination Theory and the Content Analysis were applied for analysis and theoretical support to the students' responses. Based on this collected data, it was observed that most students have a low degree of self-determination to the teaching career. Low pays, lack of interest, or high-school students' indiscipline and poor working conditions are some of the factors of this demotivation. The results are alarming and it is understood that actions are required to change this reality, which includes initial and continuing formation, professional development, and decent work conditions that enable greater professional and personal quality.

**Keywords:** Motivation. Self-Determination Theory. Teaching Formation. Teaching Physics. Teaching Career.

### **Introdução**

Ao longo das últimas décadas observa-se uma elevação na carência de formandos nos cursos de licenciatura, principalmente no número de profissionais que estão entrando para a carreira docente na Educação Básica na área de ciências, as quais incluem as disciplinas de Física, Química e Matemática (AGOSTINI; MASSI, 2017; NETO; BORGES, 2020).

De acordo com os últimos dados publicados do Censo da Educação Superior de 2018, o número de licenciados formados que podem exercer o cargo de professor no ensino médio, foi de 19,8% do número total de formados, número semelhante aos dados de 2017 e 2016 que representaram 21,4% e 20,4% respectivamente, do total de concluintes dos cursos de graduação no país. Em relação à procura pelos cursos de licenciatura, em geral essa demanda fica em torno de 20% das matrículas, enquanto isso os cursos de

bacharelado atraem em média 60% dos matriculados, de acordo com dados do Censo da Educação Superior publicados em 2016, 2017 e 2018 (BRASIL, 2018a, 2018b, 2019). Há uma defasagem de profissionais sendo formados a cada ano na área da educação, o que poderá causar um envelhecimento de mão de obra e, devido à escassez de profissionais da área de ensino, maior rotatividade, visto que os profissionais formados procurarão os grandes centros e propostas financeiras mais vantajosas de trabalho.

Além da pouca procura pelos cursos de licenciatura, também há os casos em que os alunos desses cursos terminam a graduação e optam por não atuarem na Educação Básica. Esse desvio da atuação docente é gerado por vários fatores, seja por desmotivações relacionadas a pouca atratividade da carreira ou por optarem em seguir a carreira acadêmica (GATTI; BARRETO, 2009).

Para muitos licenciandos, as atividades das disciplinas de Estágio Supervisionado constituem a primeira experiência com a carreira docente, representando um papel relevante na formação inicial ~~des~~ destes profissionais (PIMENTA; LIMA, 2013). Dessa forma, escolheu-se usar este momento para fazê-los refletir sobre suas escolhas profissionais.

Logo, neste trabalho, pretende-se apresentar as motivações e desmotivações citadas por estudantes de licenciatura em Física, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, frente às experiências obtidas nas disciplinas de Estágio Supervisionado I e II, a respeito da carreira docente na Educação Básica. Para que se possa compreender como se dá este processo de motivação utilizou-se a perspectiva da Teoria da Autodeterminação, proposta por Ryan e Deci (2000). Esta perspectiva já foi objeto de estudo em outras áreas do conhecimento visando a análise da motivação no processo de ensino aprendizagem tais como os apresentados por Lopes et. al (2015), Medeiros (2019), Oliveira e Silva (2016), Pizani et. al (2016) e Lemos (2019).

Com esse estudo espera-se contribuir com dados empíricos, mesmo que locais, para que se possa ampliar a compreensão a respeito dos fatores que levam os futuros docentes a atuarem ou desistirem da docência na Educação Básica. Estudos dessa natureza são necessários devido ao pequeno número de jovens que escolhem essa profissão e muitos do que a escolhem acabam se

desviando da docência na Educação Básica após sua formação inicial, principalmente na área de Física que é uma das licenciaturas que apresentam o maior desvio ocupacional do Brasil (LEME, 2012).

### **A teoria da autodeterminação para análise das motivações e desmotivações para seguir a carreira docente na educação básica**

Neste trabalho discute-se a motivação/desmotivação de licenciandos em Física, frente à carreira docente, com base na Teoria da Autodeterminação (TAD) (RYAN; DECI, 2000) a qual apresenta uma possibilidade para compreensão dos determinantes motivacionais e ajuda a descobrir os contextos que aproximam ou afastam os licenciados da docência.

Ao analisar pesquisas que utilizaram a Teoria da Autodeterminação no âmbito educacional, percebe-se que ela já foi utilizada em diferentes cursos. Entre eles, pode-se citar o curso de Ciências Contábeis (LOPES *et al.*, 2015; MACEDO, 2019), de Música (LEMOS, 2019), Educação Física (PIZANI *et al.*, 2016) e Química (OLIVEIRA; SILVA, 2016). Em relação ao curso de Física, grande parte dos estudos que utilizam esta teoria ocorreram nos últimos dez anos (CLEMENT, 2013; CLEMENT *et al.*, 2014, 2016; CLEMENT; CUSTÓDIO; FILHO, 2013; HIROTA, 2018; PEREIRA; JUNIOR; LOPES, 2019), o que mostra o quanto esta discussão é recente para esta área.

A teoria da Autodeterminação (TAD), do inglês, *Self-determination theory* (LEMOS, 2019) foi desenvolvida por Richard M. Ryan e Edward L. Deci, ambos professores do Departamento de Psicologia da Universidade de Rochester, nos Estados Unidos, no ano de 1981 e permite compreender a qualidade da motivação de estudantes (LEAL; MIRANDA; CARMO, 2013).

De modo geral, a TAD baseia-se na concepção de que a motivação se relaciona à busca do atendimento de necessidades psicológicas básicas (OLIVEIRA *et al.*, 2010) apresentando os comportamentos motivacionais a partir de um *continuum* que se distinguem em três tipos dependendo do nível de autodeterminação: em um alto nível temos, a motivação intrínseca e extrínseca e em um baixo nível temos a desmotivação.

A motivação intrínseca é definida como a realização de uma atividade por suas satisfações inerentes e não por alguma consequência separável. Uma pessoa motivada intrinsecamente é levada a agir pela diversão ou pelo desafio envolvido e não por estímulos externos, pressões ou recompensas (RYAN; DECI, 2000).

A motivação extrínseca é um fator que aparece sempre que uma atividade é realizada, a fim de alcançar algum resultado separável. Por exemplo, um estudante que faz sua lição de casa apenas por temer sanções dos pais é motivado extrinsecamente porque está fazendo o trabalho para obter o resultado separável de evitar sanções. Da mesma forma, um aluno que faz o trabalho porque, pessoalmente, acredita que é valioso para a carreira escolhida, também é extrinsecamente motivado porque ela também o faz pelo seu valor instrumental, e não porque o considera interessante. Ambos os exemplos envolvem instrumentos, mas o último caso envolve endosso pessoal e um sentimento de escolha, enquanto o primeiro envolve mero cumprimento de um controle externo. Ambos representam um comportamento intencional, mas os dois tipos de motivação extrínseca variam em sua relativa autonomia (RYAN; DECI, 2000).

Em resumo, a distinção mais básica entre as motivações intrínseca e extrínseca é que a primeira se refere a fazer algo porque é inerentemente interessante ou agradável. Já a motivação extrínseca está relacionada a fazer algo associado a um determinado resultado (LOPES *et al.*, 2015; RYAN; DECI, 2000). De acordo com o Ryan e Deci (2000), a qualidade da experiência e do desempenho pode ser muito diferente quando o indivíduo se comporta baseado em fatores intrínsecos ou extrínsecos. E como deve-se supor, a motivação intrínseca resulta em aprendizado e criatividade de alta qualidade. Ou seja, neste tipo de motivação o licenciando, por exemplo, que escolheu um fator intrínseco para escolha de sua profissão terá mais chances de realizar aulas de alta qualidade e ser um profissional mais dedicado e realizado.

Por fim, pode ocorrer a desmotivação, que representa o tipo menos autodeterminado. Cabe ressaltar que a motivação intrínseca significa o tipo mais autodeterminado de motivação (CHEN; JANG, 2010). A desmotivação compreende a completa falta de vontade de agir em determinada situação

(RYAN; DECI, 2000) não havendo demonstração de interesse para realização das atividades. Este estado tem origem no sentimento de incompetência que a pessoa tem para conseguir algo ou a falta de valorização da atividade em questão (DECI; RYAN, 2004; JULIAO; COSTA; BEZERRA, 2018).

Ao mesmo tempo que a TAD pode ser utilizada para investigar motivações para a aprendizagem, neste estudo, pretende-se utilizá-la para investigar motivações para a atuação na carreira docente para a Educação Básica, uma vez que a baixa atratividade e o abandono dessa carreira são motivos preocupantes para o futuro do ensino de Ciências.

A baixa atratividade e permanência no magistério deve-se a vários fatores. Dentre estes, pode-se destacar os baixos salários, as más condições de trabalho e o desprestígio do magistério na sociedade em geral (GATTI; BARRETO, 2009). Este desprestígio acaba desmotivando os ingressantes a procurarem este tipo de formação em detrimento de cursos mais tradicionais e financeiramente mais viáveis.

Ao se pensar no curso de Física e outros cursos de licenciatura, vê-se também que há muitos fatores responsáveis para esta carência. Dentre estes, pode-se citar as condições precárias de trabalho que neutralizam a ação dos docentes e é um fator de desestímulo à procura e à dedicação a cursos de formação docente (ORTIZ; JÚNIOR; OLIVEIRA, 2019; SAVIANI, 2009). Além disso, muitos acadêmicos ingressam no curso visando outra carreira, tal como a Engenharia, ou ainda visando a carreira acadêmica para atuar na docência e pesquisa no Ensino Superior (CUSTÓDIO; PIETROCOLA; CRUZ, 2013).

Esta baixa demanda de profissionais causa graves problemas na Educação Básica. Em uma auditoria do Tribunal de Contas da União, de 2013, foi identificado um déficit de aproximadamente 32 mil professores para as disciplinas obrigatórias do Ensino Médio, sendo que a disciplina de Física foi a que apresentou a maior carência, representando 30% do total e alcançando todos os estados. Dados de 2012 dessa mesma auditoria mostram um déficit de 9906 professores com formação específica em Física (BRASIL, 2014).

De acordo com o indicador de adequação da formação docente do Ensino Médio por disciplina, publicado no Censo Escolar de 2017 (BRASIL, *Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 947-972, 2021*

2018), dos docentes que estavam lecionando a disciplina de Física, somente 42,6% eram licenciados em Física ou bacharéis em Física com complementação pedagógica. Os demais eram bacharéis em Física sem complementação pedagógica, com graduação em outras áreas, ou ainda, sem formação superior completa. Em um estudo feito por Nascimento (2020), analisando os dados do censo escolar de 2018, foi constatado que somente 20% dos professores que lecionavam esta disciplina eram de fato licenciados em Física. Esses dados evidenciam a necessidade da formação de professores para a Educação Básica como um todo, mas especialmente para a disciplina de Física, uma vez que a adequação da formação docente é um fator altamente correlacionado com a qualidade da educação (BRASIL, 2017).

Ao comparar o número de ingressantes nos cursos de Licenciatura em Física de 2018 com o número de concluintes, existe uma defasagem de 28732 matriculados para 2532 concluintes (BRASIL, 2019). No entanto, mesmo que essa defasagem seja amenizada com medidas internas nos cursos de graduação, ainda há muitos estudantes que concluem o curso de licenciatura e não escolhem a docência na Educação Básica (BARRETTO, 2015). Observa-se assim, que somente medidas relacionadas ao campo de formação docente não resolvem o problema, uma vez que ao terminar a formação, licenciados não encontram bons salários, condições adequadas de trabalho e iniciativas que facilitem seu aperfeiçoamento profissional.

Na busca por identificar o que leva os jovens a escolherem uma licenciatura ou a rejeitarem, Gomes e Palazzo (2017) realizaram uma pesquisa com estudantes de pedagogia e Matemática, na intenção de identificar fatores de atração e rejeição da carreira docente. Dentre os fatores atrativos da carreira está a gratificação emocional por ensinar, a aprendizagem recíproca, dar valor ao ato de ensinar, a demanda profissional e entre os fatores negativos estão os baixos salários, a desvalorização social, a violência nas escolas, carga de trabalho elevada, salas de aulas superlotadas, divergências entre o que se imaginava da carreira e o que foi observado na realidade, entre outros.

Esses resultados sugerem que a atração pela carreira docente está interligada a fatores de satisfação pessoal, intrínsecos ao trabalho, enquanto que a insatisfação está relacionada à fatores extrínsecos ao trabalho e incluem

salário, status social, condições de trabalho, relações interpessoais, segurança, etc. Dessa maneira, Gomes e Palazzo (2017) chamam atenção para a necessidade de que políticas públicas também se concentrem em resolver os problemas relacionados aos fatores externos. Os motivos de insatisfação já são conhecidos, agora são necessárias ações efetivas para tornar o trabalho docente atrativo.

Referente à essas ações, Masson (2017) destaca alguns critérios que serviriam de parâmetro para elaboração de planos de carreira que visassem a atratividade da carreira docente, dentre eles estão: remuneração proporcional à formação com equiparação às demais profissões com formação equivalente; ascensão de carreira de acordo com o tempo de serviço e a titulação; alcance do topo da carreira como uma possibilidade para todos; progressão horizontal com interstícios não muito longos; valorização do professor de acordo com sua titulação desde o início da carreira; dispersão salarial ao longo da carreira que garanta a atratividade para a permanência na profissão e consideração do custo de vida regional. Esses critérios não esgotam as questões que têm levado ao abandono da profissão docente, mas podem ser tomados como um passo inicial para a valorização profissional.

Dentre as pesquisas que investigaram o abandono da carreira docente, Souto (2016) apresenta resultados de um estudo realizado com egressos do curso de licenciatura em matemática e identifica dificuldades encontradas na docência e motivos que levaram ao abandono da mesma. Dentre as dificuldades estão: falta de interesse dos alunos, baixos salários, desvalorização profissional, indisciplina dos alunos, dificuldade de aprendizagem matemática e falta de apoio das famílias ao trabalho da escola. Dentre os motivos que levaram ao abandono da docência estão: baixos salários, cursar uma pós-graduação, exercer outra profissão, falta de interesse e indisciplina dos alunos, falta de identificação com a profissão e um sistema que obriga a aprovação dos estudantes sem que eles tenham domínio do conteúdo. Fatores esses relacionados com o aluno e suas famílias, com a desvalorização da profissão, más condições de trabalho, com o sistema escolar, a formação para a docência e às políticas públicas.



Outro fator, citado como relevante para a desistência da docência, foi a relação de descontentamento com a gestão da escola. Falas de professores que pediram exoneração, ressaltam a importância da atuação da coordenação pedagógica e da direção escolar no acolhimento e formação dos professores iniciantes (PAGANI, 2019). Desse modo, seria relevante que a coordenação pedagógica promovesse a integração de professores iniciantes à cultura da unidade escolar, considerando e valorizando as experiências prévias, os sentimentos e os saberes dos professores (SILVA, 2018).

A estrutura física das escolas também é citada como um fator negativo, dado que a maioria das escolas não recebe investimentos necessários para manutenção e aprimoramento de seus espaços físicos. Muitos professores, relatam casos de salas de aulas superlotadas, bibliotecas e laboratórios que não são funcionais, falta de materiais pedagógicos ou recursos pedagógicos em más condições (PAGANI, 2019).

Custódio, Pietrocola e Cruz (2013) realizaram uma pesquisa com estudantes do curso de Licenciatura em Física com a finalidade de entender motivações emocionais que levaram esses alunos a escolher serem professores de Física. O estudo identificou a presença de duas emoções, a emoção de interesse e curiosidade e as emoções positivas, como parte da decisão da escolha da carreira. Desse modo, o interesse pela Física, a curiosidade e as emoções positivas relacionadas ao ato de ensinar, influenciaram na escolha da carreira. Ao estabelecer uma analogia com as atividades de estágio, pode-se estabelecer uma hipótese de que as experiências positivas tidas nos primeiros contatos com a atividade docente podem motivar os licenciandos a seguirem a docência.

Outra variável identificada como motivadora para a escolha de uma carreira docente foi a qualidade do ensino que os futuros docentes experimentaram e a personalidade dos professores que tiveram. Pode-se dizer que uma formação docente de qualidade, com professores qualificados e entusiasmados, também influencia licenciandos a seguir a carreira docente, sendo essa uma variável que pode ser fomentada na formação inicial para incentivar a docência. De acordo com a literatura (GIVVIN *et al.*, 2001; GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004; MACHADO *et al.*, 2012), sabe-se que

*Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 947-972, 2021*

a motivação intrínseca dos futuros docentes pode ser influenciada pelas ações do professor. Ou seja, a sala de aula é uma fonte de influência para a motivação dos acadêmicos frente à carreira docente.

Sá e Santos (2016) também investigaram a influência dos formadores no incentivo à docência em um curso de Licenciatura em Química. Como resultado, identificaram três categorias nos discursos dos acadêmicos em relação à motivação recebida na formação inicial: desvio bacheralizante da formação; estímulo do campo pedagógico e dicotomia discurso-ação dos formadores.

Dentre os estímulos do campo pedagógico, a maioria das justificativas de incentivo de formadores veio de impressões subjetivas e de valores que os formadores explicitavam, tais como a vivência em sala de aula, a importância dos professores, gosto e satisfação pela profissão, realidade da situação do ensino no país e desejo de mudanças, o profissionalismo de seus formadores. A partir dessas justificativas constatou-se que os licenciandos percebiam motivações intrínsecas nos formadores, o que poderia levá-los a incorporá-las ou reforçar as já existentes. Assim, a prática docente dos formadores pode influenciá-los à carreira docente. Inclusive, alguns acadêmicos citam que esse incentivo ocorre mais nas disciplinas de Educação/Ensino do que nas de conhecimento específico. Na pesquisa dos autores, apenas 11,3% dos discentes entraram no curso por se identificarem com a profissão docente, mas 43,7% atribuíram aos formadores da área de Ensino um papel de motivadores à carreira docente no Ensino Médio.

A maior parte dos licenciandos afirmou que eram parcialmente motivados, que os formadores deixavam claro que eles poderiam seguir outras carreiras, justificativas que foram inseridas na categoria desvio bacheralizante da formação. De acordo com Sá e Santos (2016, p. 109), “acredita-se que o comportamento desses formadores pode influenciar estudantes a buscarem profissionalização distinta daquela para a qual o curso está voltado, uma vez que eles valorizam mais a investigação na área específica do que a própria docência.”

Da mesma forma, jovens que ingressam em um curso de Licenciatura em Física, por gostarem da área, mas que não tinham a intenção de seguir a

carreira docente na Educação Básica, acabam se motivando para a carreira acadêmica em áreas específicas do curso. Além disso, parte dos acadêmicos da pesquisa de Sá e Santos (2016), afirmaram não observar coerência entre o discurso e a prática de alguns formadores, citando que alguns professores da área de Educação não eram da área de Química e que os de disciplinas de Química incentivavam a carreira de pesquisador. Entende-se que essas situações podem levar o futuro docente a formar uma representação equivocada da formação e que posteriormente seu ingresso na carreira docente da Educação Básica ocorra somente motivada por fatores extrínsecos.

Em resumo, entende-se que os formadores podem influenciar direta ou indiretamente na decisão dos licenciandos frente a carreira docente na Educação Básica e que é relevante que esses formadores compreendam qual o nível motivacional de seus discentes de modo que, além de entender o contexto educacional em que estão inseridos, possam criar as melhores estratégias de trabalho para motivá-los ou fazer com que os mesmos tenham autonomia para escolher com mais segurança a próxima etapa de sua carreira profissional. Além disso, espera-se que as intervenções planejadas, a partir desse conhecimento, possam aprimorar o processo de formação destes profissionais e, conseqüentemente, apresentar algum reflexo no sentido de reduzir a evasão, um grande problema nos cursos de licenciatura em Física (HIROTA, 2018), e motivá-los para a carreira docente.

Neste contexto, a seguir são apresentados os procedimentos metodológicos que permitiram a identificação de motivações e desmotivações de acadêmicos do curso de Licenciatura em Física em relação a carreira docente na Educação Básica.

## **Metodologia**

Essa pesquisa foi desenvolvida no contexto das atividades das disciplinas de Estágio Supervisionado I e II, com acadêmicos do terceiro e quarto ano do curso de Licenciatura em Física. Os licenciandos responderam um questionário aberto a respeito das experiências vivenciadas por meio das atividades das disciplinas de Estágio Supervisionado e neste trabalho serão

apresentadas as primeiras impressões que eles tiveram em relação a atuação docente na Educação Básica.

A questão escolhida para apresentar essas impressões foi: Depois de ter contato com o ambiente de trabalho de professores de Física da Educação Básica, comente possíveis motivações e desmotivações que possa ter sentido em relação à essa carreira profissional.

O questionário foi decodificado intersubjetivamente por pares e os dados aqui utilizados são oriundos das respostas formalmente esclarecidas e consentidas. Para manter preservada a identidade dos licenciandos, refere-se aos mesmos com códigos: A1, A2, A3, ... e A11.

A análise de dados foi feita com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Em concordância com o referencial teórico foram elaboradas duas Unidades de Contexto (UC) e Unidades de Registro (UR) prévias, que foram utilizadas para classificar as respostas e possibilitar as inferências e interpretações dos dados referentes a questão aqui apresentada. A seguir serão apresentados os dados obtidos e as inferências e interpretações que se fizeram possíveis frente a análise dos dados. Em casos em que a resposta dos estudantes continha argumentos pertencentes a mais de uma UR, a resposta foi fracionada e os argumentos foram agrupados em sua UR correspondente. A fim de exemplificação, será exibida uma resposta por UR.

## Resultados e discussão

No quadro 1 são apresentados os registros da UC1, na qual foram identificados fatores que motivam/motivaram a atuação docente.

**Quadro 1:** Dados referentes à motivação dos alunos para a docência na Educação Básica.

Unidade de Contexto 1 (UC1) <b>“Motivações”</b> - que tem por finalidade reunir os fragmentos textuais nos quais os alunos expressam experiências que motivam sua atuação docente.	
<b>Unidades de Registro</b>	<b>Registros</b>
UR1.1 <b>“Gosto de ensinar”</b>	“O gosto pela física, ministrar aulas [...]” A10 A10 e A11
UR1.2 <b>“Superar desafios”</b>	“Me senti mais motivado a tentar mudar o ambiente que presenciei nas aulas observada” A9

UR1.3 <b>“Contribuir na aprendizagem dos alunos”</b>	“Uma grande motivação é saber que auxiliou na aprendizagem de alguém, que fez parte da vida dela. ” (A4)  A4, A1, A2 e A10
UR1.4 <b>“Alunos interessados”</b>	“O que motiva às vezes a continuar na carreira é perceber que existem alunos com interesse em aprender Física ” A7  A7 e A6
UR1.5 <b>“Demanda profissional”</b>	
UR 1.6 <b>“Experiência positiva na escola”</b>	"Tive ótima convivência no colégio com os professores e alunos, mas acho que tive sorte neste ponto por atuar em um lugar muito bom. Pois na maioria dos colégios não é nesta situação em que se encontra a educação.” (A5)
UR1.7 <b>“Não citou motivações”</b>	A3, A8

Fonte: as autoras.

Com relação ao perfil dos acadêmicos para atuação na carreira docente os dados apontam como motivados intrinsecamente (URI 1.1 e 1.2) um número baixo de licenciandos. Neste estudo, dos onze acadêmicos participantes, apenas três expressaram esse tipo de motivação. Duas delas relacionadas ao gosto por ensinar ou por gostar de Física e uma delas relacionada ao desafio de promover aulas eficazes. Davoglio, Spagnolo e Santos (2017) investigaram a motivação para a permanência na profissão pela visão dos docentes universitários, e em seus resultados o gosto/prazer/satisfação pela docência ficou em terceiro lugar na categoria de motivos para a carreira docente. De acordo com os autores, as escolhas pessoais são decisivas no envolvimento com as tarefas e são os fatores que mais influenciam na escolha desta profissão.

Nesta pesquisa a grande parte das motivações são extrínsecas (UR1.3, 1.4 e 1.6), ou seja, os discentes se sentem motivados, porém a motivação aparece devido a uma recompensa. No caso da UR 1.3, essa recompensa está relacionada ao fato do discente se sentir útil podendo contribuir na aprendizagem dos alunos. Na UR1.4 a motivação é devido ao interesse dos alunos pelo conteúdo ministrado. Já na UR1.6, essa motivação é gerada por experiências positivas obtidas durante o período de estágio.

O fato de apresentarem um número maior de motivações extrínsecas gera certa preocupação visto que este fato pode levá-los futuramente a

desistirem da atuação docente na Educação Básica, caso as “recompensas” deixem de ocorrer. Pois, de acordo com Ryan e Deci (2000), Guimarães e Boruchovitch (2004) e Davoglio, Spagnolo e Santos (2017) fatores intrínsecos são capazes de gerar motivações mais duradouras, uma vez que pessoas motivadas intrinsecamente são levadas a agir pela diversão ou pelo desafio envolvido e não por estímulos externos, pressões ou recompensas.

A fragilidade de motivações extrínsecas perante as intrínsecas fica evidente no discurso de um dos licenciandos, quando esse assume conhecimento de que a realidade da maioria das escolas não é a ideal e que ele teve sorte de ter sua primeira experiência em um ambiente que o motivou a seguir a carreira docente (A5). Isso leva à hipótese de que ele se sentiria desmotivado a atuar em escolas em condições inferiores daquela na qual ele teve sua primeira experiência docente.

Embora citado no estudo de Gomes e Palazzo (2017) que um dos fatores motivacionais para a escolha da carreira docente é a possibilidade de sair da graduação e começar a trabalhar, devido a demanda profissional, esse não foi um dos motivos citados pelos licenciandos investigados nesse estudo.

Dois acadêmicos não citaram motivações (A3 e A8).

No quadro 2 são apresentados os dados relacionados aos fatores que desmotivam a atuação docente.

**Quadro 2:** Dados referentes à desmotivação dos alunos para a docência na Educação Básica.

Unidade de Contexto 2 (UC2) “Desmotivações” - que tem por finalidade reunir os fragmentos textuais nos quais os alunos expressam experiências que desmotivam sua atuação docente.	
Unidades de Registro	Registros
UR2.1 “Baixos salários”	“Me senti um pouco desmotivada com relação ao baixo salário [...]” A1
UR2.2 “Desinteresse ou indisciplina dos alunos”	“O que desmotiva bastante é notar, também, muitos alunos que não possuem interesse em aprender e professores que não procuram se atualizar, a fim de buscarem se adequar a realidade dos alunos.” A7  A7, A10, A11, A6, A3, A2 e A1
UR2.3 “Más condições de trabalho”	“[...] a superlotação das salas [...]” A2  A2, A10 e A1
UR2.4 “Desvalorização da carreira docente”	“A desmotivação vem pela falta de valorização da profissão [...]” A6

	A6, A11, A4, A2 e A10
UR2.5 <b>“Sistema escolar e/ou Equipe Pedagógica”</b>	“[...] arrogância da equipe pedagógica. Cheguei à conclusão que os problemas que encontramos nos alunos nascem dentro do próprio colégio. Pedagogos agressivamente autoritários (até mesmo comigo que nem sou aluno do colégio). Percebi que as pessoas da escola (as que tive contato na zona centrais) não gostam de responder perguntas e se irritam quando tem que fazer qualquer esforço. Já nos colégios do interior a coisa é outra. Eu ainda não tenho certeza o porquê disso, mas é muito fácil de perceber. Se eu for dar aula no ensino básico vai ser no colégio rural. ” A3
UR2.6 <b>“Falta de investimento na educação”</b>	“Não tenho intenção de atuar como professor na carreira profissional devido as carências no investimento na educação que o Brasil vem sofrendo. ” A5  A5 e A11
UR2.7 <b>“Cursar uma pós-graduação e seguir carreira acadêmica”</b>	“A formação que estou finalizando, teve uma grande contribuição para a minha escolha de uma Pós-Graduação, ou seja, muitos formados em Física - Licenciatura escolheram o mesmo caminho. Acredito que isso seja um dos principais motivos a terem mais professores de Matemática nas disciplinas de Física no ensino médio, pois todos os esforços, dificuldades encontradas para se formar e também tantos caminhos abertos, voltar ao ensino médio, na minha opinião é claro, seria uma regressão na formação. Então, talvez a minha opinião pode ser de mais alguém. ” A8  A8 e A5
UR2.8 <b>“Falta de interesse dos pais”</b>	Nenhum registro
UR2.9 <b>“Falta de identificação profissional”</b>	Nenhum registro
UR 2.10 <b>“Não cita desmotivações”</b>	A9

Fonte: as autoras

De acordo com o quadro 2, pode-se perceber que as insatisfações são diversificadas e que a maioria dos licenciandos se desmotiva por variados fatores, dentre eles pode-se citar baixos salários, desinteresse ou indisciplina dos alunos, más condições de trabalho, desvalorização da carreira docente, sistema escolar/equipe pedagógica, falta de investimento de governos e o interesse em seguir a carreira acadêmica. Estes fatores abordados pelos licenciandos corroboram com os fatores encontrados sobre o assunto em outras pesquisas (ALMEIDA; TARTUCE; NUNES, 2014; GIRAFFA, 2011; PEREIRA; FERRARO, 2016; ROCHA, 2019).

Além disso, conforme afirma Rocha (2019), é notório observar que atualmente a qualidade da educação pública e gratuita no Brasil está sofrendo grandes precarizações em seus diversos níveis, em especial na Educação Básica, o que acaba afastando os futuros formandos para essa carreira. Um dos motivos desse afastamento é a desvalorização profissional da carreira docente, que foi citada por cinco licenciandos neste trabalho. Esse fator aparece tanto em estudos que investigam os motivos para a rejeição de cursos de licenciatura, como naqueles que investigam causas do abandono da docência (ALMEIDA; TARTUCE; NUNES, 2014; SOUTO, 2016).

Outro motivo que leva a desmotivação é o desinteresse e/ou indisciplina que a maioria dos licenciandos (07) observaram nos estudantes das escolas em que estagiaram. Os acadêmicos A6 e A7, por exemplo, apesar de citarem como uma motivação para seguir a carreira docente o interesse dos alunos em aprender física, também citaram que a experiência de enfrentar alunos desinteressados e desrespeitosos é um dos fatores que os desmotivam. Esse fator também foi identificado como uma das principais dificuldades de egressos do curso de Matemática na atuação docente e representa um dos motivos para o abandono (SOUTO, 2016).

Para amenizar esse problema, acredita-se que a formação inicial poderia fornecer conhecimento e estratégias para que esteja ao alcance dos professores gerar um maior engajamento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Uma dessas estratégias é promover um ensino contextualizado, desse modo, os estudantes percebem significados nas atividades e podem passar a ser mais participativos e interessados. No entanto, para que isso ocorra, antes é necessário que a formação inicial dê aportes para que os professores aprendam maneiras de contextualizar os conteúdos gerando assim uma aproximação com a realidade dos estudantes. Isso evidencia a necessidade de que as disciplinas pedagógicas forneçam aportes teóricos e metodológicos que alicerces a prática docente. No entanto, entende-se que a formação continuada e boas condições de trabalho também são variáveis relevantes para que o professor se sinta amparado e motivado nesse processo e com isso possa proporcionar a motivação de seus alunos.



A desmotivação pela carreira docente citado pelos licenciandos investigados e comentado ao longo deste texto também pode se dar devido aos baixos salários desta categoria. Uma das consequências dos baixos salários, é a necessidade que alguns professores sentem de aumentar sua carga horária de trabalho para receber um salário que supra melhor suas expectativas, o que acaba acarretando em más condições de trabalho, visto que o professor não tem tempo para organizar suas aulas, priorizando a quantidade de aulas à qualidade. Dentre os fatores que favorecem as más condições de trabalho pode-se citar a carga horária excessiva de aulas, a superlotação das salas e a falta de infraestrutura nas escolas. Esses fatores são considerados, pela literatura, como principais causas para o adoecimento de docentes e de abandono da profissão (GUERREIRO, 2014; PAGANI, 2019) e também foram citados por três alunos deste estudo.

Ademais, a falta de investimentos dos governos em todas as esferas educacionais, tanto na Educação Básica, como no Ensino Superior, não facilita uma perspectiva de mudanças positivas e também é citada como uma das desmotivações a seguir na carreira docente, como pode-se notar na resposta de A5 *“Não tenho intenção de atuar como professor na carreira profissional devido as carências no investimento na educação que o Brasil vem sofrendo”*.

Essa ideia de seguir para uma carreira na Educação Superior e continuar a carreira acadêmica influencia muitos licenciados a procurarem um Mestrado e posteriormente um Doutorado, para que possam atuar como pesquisadores e conseguirem atuar em melhores condições na carreira docente, uma vez que a docência em Ensino Superior costuma ser mais valorizada financeiramente e socialmente que a docência na Educação Básica.

Como fica evidente na resposta de A8, para alguns licenciandos, terminar a graduação e ir atuar na Educação Básica representa para alguns um regresso, um insucesso. Sentimento esse, também notado no estudo de Janerine, Monteiro e Martins (2011), que investigou a dimensão motivacional na formação inicial de professores de Química. Além disso, como afirma Sá e Santos (2016), os acadêmicos também podem ser motivados, direta ou indiretamente pelos formadores a buscarem a carreira de pesquisadores e com

isso optarem pela docência no Ensino Superior. Todavia, Sá e Santos (2016), defendem que um currículo prescrito, bem delineado e posto em prática diária pelos docentes formadores, pode levar os licenciandos à reflexão a respeito da carreira docente e contribuir para que os jovens que ingressaram no curso de licenciatura apenas por motivações extrínsecas mudem sua visão sobre a profissão docente.

Um dos licenciandos (A3) se mostrou desmotivado frente à atuação da equipe pedagógica da escola, que não se mostrou eficiente. Esse desamparo da gestão escolar foi identificado como um dos motivos para o abandono da docência no estudo de Pagani (2019). Desse modo, entende-se que o acolhimento profissional dado aos estagiários e docentes no início de carreira também podem ser fatores decisivos para a permanência do professor na carreira docente.

As UR 2.8 e 2.9 não obtiveram registro, diferente dos estudos de Souto (2016) e Gomes e Palazo (2017), nos quais a falta de participação dos pais e a falta de identificação com a carreira docente foram citados como fatores desestimulantes para a docência.

De todos os acadêmicos, apenas um deles, A9, não registrou nenhuma desmotivação.

Concluindo, ao final de um curso de licenciatura, os acadêmicos iniciam sua formação inicial na docência. Como é sabido, estas primeiras experiências podem ser decisivas para o futuro profissional do licenciando. É um momento de grande aprendizagem, de desafios e dúvidas em relação à esta carreira (CARMO, 2017). A partir dos dados obtidos neste estudo, evidencia-se que grande parte dos licenciandos envolvidos se encontram no nível de motivação mais baixo de autodeterminação. Ou seja, são desmotivados para a docência na Educação Básica.

E como gerar motivação? Grochoska (2015) sugere que a valorização do professor (qualidade da educação e sua qualidade de vida), a qual pode gerar motivação pela docência, se desenvolve a partir de três elementos: formação, condições de trabalho e remuneração. Juntamente à remuneração, as autoras deste texto acrescentam melhores planos de carreira a qual pode permitir ao longo dos anos uma ascensão profissional adequada a esses profissionais, tal

como acontece em outras profissões. Gatti e Barretto (2009) também chamam a atenção para a necessidade de uma formação inicial e continuada de qualidade e estrutura de carreira capaz de fixar o professor ao sistema de ensino de modo a atrair e manter bons professores.

Outro elemento importante é a melhoria nas condições de trabalho. Como afirma Pagani (2019) o espaço escolar adequado é importante para que a escola exerça seu papel social. Este ambiente é repleto de significados e apresenta importante papel pedagógico, desde a disposição das carteiras, a estrutura predial e até mesmo as condições da pintura. Cabe ressaltar ainda a presença de biblioteca, materiais para projeção (tais como Datashow) e laboratórios (de informática, física, química, biologia etc.), os quais são essenciais para o desenvolvimento de aulas diversificadas. A pouca infraestrutura escolar pode levar a situações em que os professores podem contar apenas com seus próprios esforços e recursos para enfrentar as mais diversas situações dos processos de ensino e aprendizagem (GUERREIRO, 2014; SOUTO, 2016) o que pode gerar nos mesmos fatores de desmotivação.

Finalmente, outro fator capaz de ajudar na motivação de futuros professores está relacionado à remuneração e aos planos de carreira. Barbosa (2011) ressalta a importância da elaboração de planos de carreira e remuneração do magistério como instrumentos que podem viabilizar a valorização dos professores. Aliás, estudos indicam que carreira docente tem salários significativamente inferiores às demais profissões, mesmo tendo o mesmo nível de formação (MASSON, 2017), o que acaba desmotivando ainda mais os futuros profissionais a permanecerem na carreira após finalização de sua graduação.

### **Considerações finais**

A pesquisa realizada é proveniente de uma amostra específica, porém, seus resultados confluem com a literatura atual sobre a temática, em especial à teoria da autodeterminação, perspectiva em estudo neste trabalho. A maioria dos licenciandos de 3º e 4º ano do curso de licenciatura em Física, analisados neste estudo, estão desmotivados para a docência na Educação

Básica e esses resultados corroboram com estudos citados neste trabalho e que também investigaram a motivação de licenciandos para a carreira docente no Ensino Médio. Isso pode aumentar ainda mais a defasagem de profissionais nesta área ao longo dos anos.

A partir de tudo o que foi exposto percebe-se a importância de se discutir o tipo de motivação presente nos acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Física, uma vez que por meio da identificação de motivações e desmotivações é possível traçar estratégias que possam gerar atratividade e permanência na carreira docente. Entende-se que as ações necessárias vão desde a valorização da carreira, formação inicial e continuada de qualidade, recepção da gestão escolar, até às condições de trabalho que motivem e incentivem a permanência dos licenciandos na Educação Básica.

## Referências

AGOSTINI, G; MASSI, L. Atratividade e permanência na carreira docente : um estudo sobre o encaminhamento profissional de licenciados em química. In: XI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – XI ENPEC, 2017, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2017. p. 1–10.

ALMEIDA, P. A; TARTUCE, G. L. B. P; NUNES, M. M. R. Quais as razões para a baixa atratividade da docência por alunos do Ensino Médio? **Psicologia Ensino & Formação**, v. 5, n.2, p. 103–121, 2014.

BARBOSA, A. **Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente**. 210 f. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**, 4ªed. Lisboa: Edições 70, p. 1977, 2011.

BARRETTO, E. S. S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n.62, p. 679–701, 2015.

BRASIL. **Auditoria coordenada educação: ensino médio**, Instituto Rui Barbosa; Tribunal de Contas da União. Brasília: TCU, 32 p, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da educação superior: Notas estatísticas 2017**, Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2018a. Disponível em:

[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2018/censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2017-notas\\_estatisticas2.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf). Acesso em 30 de julho de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2016**. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 97 p , 2018b. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/resumo\\_tecnico/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2016.pdf). Acesso em 30 de julho de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Dados do censo escolar: Ensino Médio tem 61% de docentes com formação adequada**. 2017. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-escolar-ensino-medio-tem-61-de-docentes-com-formacao-adequada/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-escolar-ensino-medio-tem-61-de-docentes-com-formacao-adequada/21206). Acesso em 30 de julho de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da educação superior: Notas estatísticas 2018. Brasília**, 2019. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2019/censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2018-notas\\_estatisticas.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf). Acesso em 30 de julho de 2020.

CARMO, T. R. O período inicial da docência: desafios enfrentados na profissão. **Revista Científica Educação**, v. 1, n. 2, 2017.

CHEN, K; JANG, S. Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. **Computers in Human Behavior**, v. 26, n. 4, p. 741–

752, 2010.

CLEMENT, L. **Autodeterminação e ensino por investigação: construindo elementos para promoção da autonomia em aulas de Física**. 334 f. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

CLEMENT, L; CARMINATTI, N. L.; CUSTÓDIO, J. F.; FILHO, J. P. A. Possibilidades de se promover a necessidade de pertencimento em aulas de física. **Góndola, enseñanza y aprendizaje de las ciencias**, v. 11, n. 1, p. 26–42, 2016.

CLEMENT, L.; CUSTÓDIO, J. F.; FILHO, J. P. A. A Qualidade da Motivação em Estudantes de Física do Ensino Médio. **Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias**, v. 9, n. 1, p. 84–95, 2013.

CLEMENT, L; CUSTÓDIO, J. F.; RUFINI, S. É.; FILHO, J. P. A. Motivação autônoma de estudantes de física: evidências de validade de uma escala. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 1, p. 45–55, 2014.

CUSTÓDIO, J. F.; PIETROCOLA, M.; CRUZ, F. F. S. Experiências emocionais de estudantes de graduação como motivação para se tornarem professores de Física. **Caderno Brasileiro de ensino de Física**, v. 30, n. 1, p. 25–57, 2013.

DAVOGLIO, T. R.; SPAGNOLO, C.; SANTOS, B. S. Motivação para a permanência na profissão: a percepção dos docentes universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**. v. 21, n.2, p. 175–182, 2017.

DECI, E. L; RYAN, R. M. **Handbook of self-determination research**. University Rochester Press, 470p, 2004.

GATTI, B; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Editora Unesco, Brasília, 294 p, 2009.

GIRAFFA, L. M. M. Vamos bloggar, professor? Possibilidades, desafios e requisitos para ensinar física no século XXI. In: FILHO, João Bernardes da Rocha (Orgs). **Física no ensino médio: falhas e soluções. Física no ensino**

**médio: falhas e soluções.** Porto Alegre, EDIPUCRS, p. 87–99, 2011.

GIVVIN, K. B; STIPEK, D. J; SALMON, J. M; MACGYVERS, V. L. In the eyes of the beholder: Students' and teachers' judgments of students' motivation. **Teaching and Teacher Education**, v. 17, n. 3, p. 321–331, 2001.

GOMES, C. A; PALAZZO, J. Teaching career's attraction and rejection factors: Analysis of students and graduates perceptions in teacher education programs. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** v. 25, n. 94, p. 90–113, 2017.

GROCHOSKA, M. A. **Políticas educacionais e a valorização do professor: Carreira e qualidade de vida dos professores de educação básica do município de São José dos Pinhais/PR.** 269 f. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Paraná, Londrina, 2015.

GUERREIRO, N. P. **Condições de trabalho, cargas de trabalho e absenteísmo em professores da rede pública do Paraná.** 100 f. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

GUIMARÃES, S. É. 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.

HIROTA, L. C. B. **O perfil motivacional de alunos de graduação em física.** 115 f. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

JANERINE, A S.; MONTEIRO, B. A. P.; MARTINS, I. G. R. Estudo da Dimensão Motivacional da Identidade Profissional Docente por meio dos discursos produzidos durante a Formação Inicial de Professores de Química. In: VIII ENPEC. **Anais...**, São Paulo, UFRJ, 2011.

JULIAO, M. S. S.; COSTA, I. C. A.; BEZERRA, A. C. S. Factors generators of motivation and demotivation in the undergraduates of chemistry of a public university in the brazilian northeast. **Periodico Tche Quimica**, v. 15, n. 30, p. 35–47, 2018.

LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CARMO, C. R. S. Teoria da autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de ciências contábeis. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 24, n. 62, p. 162-173, 2013.

LEME, L. F. **Atratividade do magistério para a educação básica: estudo para ingressantes de cursos superiores da Universidade de São Paulo**. 2012. 196 f. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

LEMOS, G. O. **A motivação dos licenciandos em Música da UNB sob a perspectiva da teoria da autodeterminação**. 67 f., Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

LOPES, L. M. S.; PINHEIRO, F. M. G.; SILVA, A. C. R.; ABREU, E. S. Aspectos da motivação intrínseca e extrínseca: uma análise com discentes de Ciências Contábeis da Bahia na perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade**, v. 1, n. 1, p. 21-39, 2015.

MACEDO, L. M. S. **Estudo sobre o ingresso dos alunos em ciências contábeis a luz da teoria da autodeterminação**. 2019. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

MACHADO, A. C. T. A.; RUFINI, S. É.; MACIEL, A. G.; BZUNECK, J. A. Estilos motivacionais de professores: preferência por controle ou por autonomia. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 32, n. 1, p. 188-201, 2012.

MASSON, G. Requisitos essenciais para a atratividade e a permanência na carreira docente. **Educação e Sociedade**, v. 38, n. 140, p. 849-864, 2017.

MEDEIROS, N. L. **O papel do estágio curricular e a motivação para formação dos acadêmicos em ciências contábeis: um estudo à luz da teoria da autodeterminação**. 2019. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

NASCIMENTO, M. M. O professor de Física na escola pública estadual



brasileira: desigualdades reveladas pelo Censo escolar de 2018. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 42, e20200187, p. 1-4, 2020.

NETO, V. B. S.; BORGES, M. C. O déficit de professores de ciências e a privatização da formação inicial: O (des)caso na política de formação por meio da educação a distância. In: FALEIRO, W.; VIGÁRIO, A. F.; FELÍCIO, C. M. (Orgs). **Entre fios e tramas da formação inicial e continuada de professores**. Goiânia, Kelps, p. 40, 2020.

OLIVEIRA, B. T.; SILVA, V. J. Teoria da Autodeterminação na compreensão da motivação da aprendizagem de Química dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Labore em Ensino de Ciências**. v.1, n. 1, p. 109–127, 2016.

OLIVEIRA, P. A.; THEÓPHILO, C. R.; BATISTA, I. V. C.; SOARES, S. M. Motivação sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação: um estudo da motivação de alunos do curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros. In: Congresso USP de Controladoria e Contabilidade. **Anais...**, USP, São Paulo, 2010.

ORTIZ, A. J.; JÚNIOR, C. M.; OLIVEIRA, A. Ser professor de Física: Representações sociais na licenciatura. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 21, e10462, 2019.

PAGANI, G. Quando os professores desistem: **Um estudo sobre a exoneração docente na rede estadual de ensino de São Paulo**. 113 f. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São Paulo, 2019.

PEREIRA, H. L.; JUNIOR, A. P.; LOPES, S. M. M. C. O uso de quadrinhos como ferramenta motivacional para o ensino de Física no ensino médio. **Amazônica-Revista de Psicopedagogia, Psicologia escolar e Educação**, v. 23, n. 2, p. 417–445, 2019.

PEREIRA, M. C. P.; FERRARO, M. R. A importância do estágio para a formação pessoal e profissional. In: SEMINÁRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CAMPUS ANÁPOLIS DE CSEHUEG, **Anais...**Anápolis: UEG, 2016. p. 1-4.

*Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 947-972, 2021*

PIZANI, J.; BARBOSA-RINALDI, I. P.; MIRANDA, A. C. M.; VIEIRA, L. F. (Des) motivação na educação física escolar: uma análise a partir da teoria da autodeterminação. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 38, n. 3, p. 259–266, 2016.

ROCHA, A. M. C. A. **As dificuldades na formação de professores: o curso de licenciatura de física do CES**. 2019. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal de Campina Grande, Cuité, 2019.

RYAN, R. M; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. **Contemporary educational psychology**, v. 25, n. 1, p. 54–67, 2000.

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.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143–155, 2009.

SILVA, A. C. **Concepções dos egressos do curso de física sobre o estágio supervisionado na formação docente**. 2018. 69 f. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal de Campina Grande, Cuité, 2018.

SOUTO, R. M. A. Egressos da licenciatura em matemática abandonam o magistério: Reflexões sobre profissão e condição docente. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 4, p. 1077–1092, 2016.