

PUCRS

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LAFAIETE LUIZ DE OLIVEIRA JUNIOR

**PROCESSOS MOTIVACIONAIS DOCENTE: A REALIDADE DE UMA ESCOLA PRIVADA DE
EDUCAÇÃO BÁSICA DURANTE A PANDEMIA**

Porto Alegre
2022

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

Ficha Catalográfica

O48p Oliveira Junior, Lafaiete Luiz de

Processos motivacionais docente : A realidade de uma escola privada de educação básica durante a pandemia / Lafaiete Luiz de Oliveira Junior. – 2022.

65p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos.

1. Motivação. 2. Teoria da Autodeterminação. 3. Covid-19. 4. Ensino Remoto Emergencial. I. Santos, Bettina Steren dos. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Loiva Duarte Novak CRB-10/2079

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LAFIETE LUIZ DE OLIVEIRA JUNIOR

**PROCESSOS MOTIVACIONAIS DOCENTE: A REALIDADE DE UMA ESCOLA
PRIVADA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DURANTE A PANDEMIA**

Porto Alegre
2022

LAFAIETE LUIZ DE OLIVEIRA JUNIOR

**PROCESSOS MOTIVACIONAIS DOCENTE: A REALIDADE DE UMA ESCOLA
PRIVADA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DURANTE A PANDEMIA**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Linha de Pesquisa: Pessoa e Educação

Orientadora: Prof^ª. Dra. Bettina Steren dos Santos

Porto Alegre
2022

LAFAIETE LUIZ DE OLIVEIRA JUNIOR

**PROCESSOS MOTIVACIONAIS DOCENTE: A REALIDADE DE UMA ESCOLA
PRIVADA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DURANTE A PANDEMIA**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Linha de Pesquisa: Pessoa e Educação

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Bettina Steren dos Santos – PUCRS

Prof^a. Dra. Carla Spagnolo – Rede Marista

Prof^a. Dra. Lucia Maria Martins Giraffa – PUCRS

Porto Alegre
2022

RESUMO

A Pandemia da Covid-19 trouxe ao mundo um novo modo de vida e uma nova forma de fazer escola. No Brasil, a pandemia já vitimou mais de 600 mil pessoas, restringiu as atividades escolares presenciais e mudou a rotina de todos os professores do país. Diante deste contexto educacional complexo, a motivação de professores e a teoria da autodeterminação surgem como pauta deste estudo, com o objetivo de entender a constituição dos seus perfis motivacionais e como eles influenciam no dia a dia profissional durante a pandemia e o ensino remoto emergencial em uma pesquisa mista. Para tanto, foram aplicados questionários em 36 professores, com o intuito de identificar o perfil motivacional dos participantes e compreender como seus escores motivacionais podem apresentar subsídios significativos para a análise da motivação dos professores, valendo-se da Escala de Motivação docente de autoria de Davoglio e Santos (2016). A pesquisa, de natureza mista, teve como análise dos resultados, a realização comparativa dos escores e a comparação dos valores obtidos com os elementos oriundos da teoria da autodeterminação. Com os resultados, foi possível identificar que a maioria dos profissionais detém perfis que se aproximaram da autodeterminação, das necessidades básicas de competência, autonomia e pertencimento, o que possibilita compreender como a escola viveu o período remoto emergencial e seus desdobramentos.

Palavras-chave: Motivação. Teoria da Autodeterminação. Covid-19. Ensino Remoto Emergencial.

ABSTRACT

The Covid-19 Pandemic brought to the world a new way of life and a new way of doing school. In Brazil, the pandemic has already killed 600,000 people, restricted face-to-face learning and changed the routine of all teachers of the country. Furthermore, in this complex educational context, teacher motivation theory and self-determination theory are in the center of this study. With the aim of understanding the constitution of teachers' motivational profiles and how they influence the professional day-to-day during the pandemic and emergency remote teaching, was made a mixed research. Therefore, questionnaires were applied to 36 teachers, with the aim of identifying the motivational profile of the participants and understanding how their motivational scores can provide significant subsidies for the analysis of teachers' motivation, according to the Teacher Motivation Scale by Davoglio and Santos (2016). As a result, this research of mixed nature, carried out the comparison between the scores and the comparison between the values obtained with the elements coming from the theory of self-determination. To perform the result analysis, this mixed nature research used the comparative scores between the scores and the comparison of the values obtained with the elements coming from the theory of self-determination. As a result, it was possible to identify that a major part of professionals were closed to self-determination, basic needs of competence, autonomy and belonging profiles. These findings make it possible to understand how the school lived the remote emergency period and its consequences.

Keywords: Motivation. Self Determination. Covid-19. Emergency Remote Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Declaração de Emergência em Saúde Pública	19
Figura 2 - Notícia da confirmação do primeiro caso de Covid-19 no Brasil	19
Figura 3 - Declaração da Pandemia Mundial do Covid-19	20
Figura 4 - Notícia do primeiro caso de Covid-19 no Rio Grande do Sul	20
Figura 5 - Notícia da suspensão das atividades educacionais	21
Figura 6 - Notícia da retomada das aulas no modelo remoto emergencial	22
Figura 7 - Notícia da confirmação da volta às aulas no Rio Grande do Sul	23
Figura 8 - Retorno Presencial obrigatório	25
Figura 9 - Contínuo dos estilos regulatórios	342

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Ano de Publicação das Teses e Dissertações Seleccionadas	17
Gráfico 2 - Número de casos confirmados de Covid-19	21
Gráfico 3 – Identificação da População da pesquisa.....	36
Gráfico 4 – Média de score do eixo performance	45
Gráfico 5 – Percentual de aplicabilidade de fatores docentes.....	47
Gráfico 6 – Detalhamento das questões relativas ao desen. da EMD	48

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento de Dissertações e Teses.	15
Quadro 2 - Seleção de Teses e Dissertações	16
Quadro 3 – Frequências absolutas e relativas das variáveis.	37
Quadro 4 - Valores Estatísticos da Escala de Motivação Docente.....	1838
Quadro 5 – Escala de Motivação Docente – Eixo Desenvolvimento.....	1838
Quadro 6 – Escala de Motivação Docente – Eixo Prática Docente.....	1840
Quadro 7 – Escala de Motivação Docente – Eixo Qualificação Profissional	1841
Quadro 8 – Escala de Motivação Docente – Eixo Performance.....	1842
Quadro 9 – Escala de Motivação Docente – Eixo Inserção Institucional.....	1843

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDTD-IBICT - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

COVID-19 – SARS-COV-2

EAD – Educação a Distância

EMD – Escala de Motivação Docente

OMS – Organização Mundial de Saúde

RS – Rio Grande do Sul

SDT – Teoria da Autodeterminação (*Self-Determination Theory*)

SP – São Paulo

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
1.1. TRAJETÓRIA DA PESQUISA	15
1.2 OBJETIVO GERAL E OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	16
2. REREFENCIAL TEÓRICO	17
2.1 PANDEMIA	20
2.2 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	25
2.2.1 O RETORNO A PRESENCIALIDADE	25
2.3 O SER PROFESSOR NA CONTEMPORANEIDADE.....	28
2.4 MOTIVAÇÃO DOCENTE.....	29
2.5 TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO	31
3. METODOLOGIA	35
3.1 OBJETIVOS.....	35
3.2 TIPO DE PESQUISA.....	35
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA	36
3.4 LOCAL DA PESQUISA	37
3.5 COLETA DE DADOS	37
3.6 ANÁLISE DOS DADOS	37
3.7 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	38
4. RESULTADOS	38
5. DISCUSSÃO DOS DADOS	47
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS	58
APÊNDICE A: Questionário de escala de motivação docente.....	62
APÊNDICE B: Ficha de Identificação Pessoal.....	64
APÊNDICE C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	65

1. INTRODUÇÃO

Em tempos de pandemia, a motivação dos professores acaba por se tornar um objeto de estudo importante dentro do contexto educacional. A necessidade de compreensão das novas rotinas e demandas que foram apresentadas pelo cenário pandêmico, bem como a percepção desses fatores para uma maior compreensão da reconfiguração escolar.

Esta pesquisa se propõe a analisar a estruturação dos perfis motivacionais dos professores de uma escola particular de Novo Hamburgo durante a pandemia de SARS-COV-2 (Covid-19). Como pesquisador, viver a pandemia dentro de uma escola tem sido um enorme desafio. Envolve muito desgaste físico e emocional, bem como uma latente necessidade de automotivação e resiliência, contexto este que pretende ser abordado a partir da perspectiva de Ryan e Deci (1985) sobre a constituição dos perfis motivacionais dos professores.

A escolha do tema emerge não apenas da relação profissional e pessoal com a pandemia, mas primordialmente da necessidade de compreensão da relação profissional e pessoal que cada professor estabeleceu com seus pares, seu trabalho, gestores e consigo mesmo durante a pandemia. Essas construções e relações foram parte da reconfiguração do espaço escolar, seja dentro de suas casas ou até mesmo na escola.

O ineditismo geracional que nos coloca diante de uma página histórica da humanidade também tem a capacidade de transformar a estruturação da Instituição Escola e da constituição profissional do professor. Neste sentido, percebo este tema como uma condicionante de pesquisa merecedora de investigação científica com sustentação do Programa de Pós-graduação em Educação, visto que seu desenvolvimento teórico-analítico pode resultar em:

- (1) Percepção de alto índice de desmotivação decorrente dos impactos causados pela pandemia na vida dos professores.
- (2) Reflexão sobre a mudança nas relações entre o professor sujeito e o professor profissional e como isso influi no seu fazer docente.

- (3) Categorização dos diferentes perfis motivacionais e a identificação da prevalência de um deles, permitindo maior entendimento do sujeito e do grupo.
- (4) Produção de conhecimento capaz de nortear novos estudos e análises sobre o período pandêmico e pós-pandêmico.

1.1. TRAJETÓRIA DA PESQUISA

O problema norteador da pesquisa está direcionado para o entendimento de como o processo motivacional do docente influí em sua percepção durante o período de ensino remoto emergencial e na concepção de sua constituição profissional e de grupo durante a pandemia de Covid-19. Nesse sentido, busco responder os seguintes questionamentos:

- (1) O processo motivacional do professor influí no seu fazer profissional durante a pandemia?
- (2) O período remoto emergencial fez o professor se perceber de forma diferente diante de si e de seu grupo de trabalho?

Referendado o tema de estudo e os ponto alvo de investigação, a pesquisa parte da apresentação do contexto e difusão da pandemia, exibidos no segundo tópico do trabalho. Depois disso, optou-se pela direção do ensino remoto emergencial, modalidade escolar utilizada nas escolas durante toda a pandemia.

O eixo teórico se fundamenta a partir da percepção de Nóvoa (1997), Tardiff (2002) e Santos (2017) sobre o professor na contemporaneidade e a necessidade de uma maior vinculação do indivíduo com o ser profissional. Na sequência, o tópico quarto apresenta a conceituação de motivação docente, a partir do entendimento da teoria da autodeterminação e dos perfis motivacionais de Ryan e Deci (1987), onde vislumbramos o entendimento de motivação e os fatores que a configuram.

No tópico seguinte apresento a metodologia da pesquisa, alicerçada na perspectiva de abordagem mista e com foco de análise de dados a partir da comparação dos escores obtidos pela escala de motivação docente de Davoglio e Santos (2016). O entendimento da pesquisa está sustentado na análise dos perfis motivacionais e na busca por responder o problema de pesquisa

apresentado, ou seja, identificar as possíveis influências do perfil motivacional do professor no seu fazer profissional durante a pandemia.

Ainda dentro do processo metodológico, foi levado a campo a Escala de motivação docente, instrumento estruturado por meio de um questionário com perguntas fechadas, totalizando 24 questões e que tem como objetivo deixar mais tangível os preceitos conceituais da motivação, e que depois foram analisadas a partir da triangulação das informações levantadas com o contexto apresentado e a teoria da autodeterminação.

Todo o processo metodológico proporcionado tem como objetivo a participação de todos os professores da escola, da Educação Infantil até o Ensino Médio, contemplando todo o percurso de Educação Básica.

1.2 OBJETIVO GERAL E OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Este estudo, teve como **objetivo geral** analisar os processos motivacionais dos professores de uma escola particular de Educação Básica localizada na cidade de Novo Hamburgo/RS durante o ensino remoto emergencial decorrente da pandemia de Covid-19. Quanto aos **objetivos específicos** da pesquisa, espero:

- (1) Compreender a estruturação e difusão da pandemia de Covid-19 no Brasil
- (2) Descrever os processos motivacionais dos professores da escola.
- (3) Analisar a motivação dos professores durante o período pandêmico e seus impactos no fazer docente.
- (4) Problematizar os impactos futuros para a prática docente e a motivação dos professores.

2. REREFENCIAL TEÓRICO

Buscando criar um levantamento de estudos referentes ao tema e objetivo desta pesquisa, foi realizado um mapeamento de publicações sobre motivação de professores, pandemia e a escola e o professor nos tempos atuais. Este levantamento foi realizado entre junho de 2020 a junho de 2021, implicando em uma sistêmica revisão literária sobre os temas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD-IBICT).

Para Morosini (2015), o estado do conhecimento no campo da educação ainda é um movimento de construção incipiente, mesmo que a perspectiva e sistematização da análise produtiva de seu campo de pesquisa seja fundamental para qualificar a produção acadêmica.

Ciente dos campos de estudo e da construção dos objetos de análise, a busca foi direcionada para os temas relacionados a motivação de professores e a pandemia de Covid-19.

Com a certeza de que muitas produções poderiam surgir apenas a partir de 2020, com a decorrência do fato de estarmos vivenciando o fenômeno estudado, optou-se pela inserção de filtros de pesquisa, limitando apenas pesquisas de 2018 até o momento, uma vez que o ineditismo histórico desta pandemia gera um recorte temporal natural.

Para a efetivação das buscas, foram selecionadas as seguintes sentenças: *Pandemia e Educação*, *Professores e Pandemia*, *Covid-19 e Escola*, *Professores na Contemporaneidade* e *Motivação de Professores*. O levantamento gerou as seguintes informações:

Quadro 1 - Levantamento de Dissertações e Teses.

Tema	Encontrados	Dissertações	Teses
<i>Pandemia e Educação</i>	31	27	4
<i>Professores e Pandemia</i>	21	20	1
<i>Covid-19 e Escola</i>	13	12	1
<i>Professores na Contemporaneidade</i>	621	440	181
<i>Motivação de Professores</i>	349	270	79
Total	1035	769	266

Fonte: O autor, 2021.

Após a realização do levantamento de trabalhos publicados foram analisados os resumos dos trabalhos. A partir desta análise, foram selecionados os trabalhos que discorressem sobre algum dos seguintes tópicos: (1) motivação de professores; (2) pandemia do Covid-19 e (3) ser professor na atualidade. Os trabalhos encontrados que não abordassem os temas da presente pesquisa foram excluídos da seleção. No quadro abaixo é possível observar a seleção dos trabalhos.

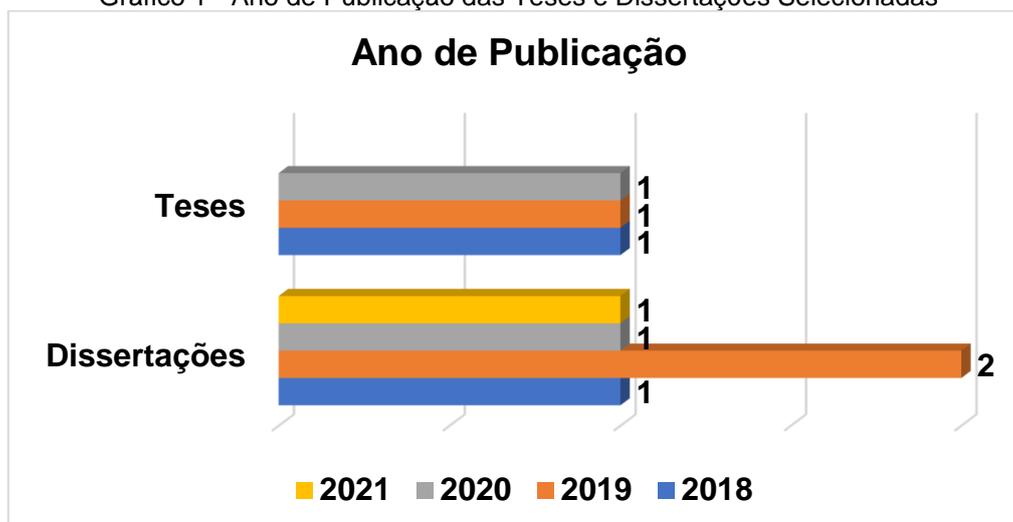
Quadro 2 - Seleção de Teses e Dissertações

Tema	Encontrados	Selecionados	Dissertações	Teses
<i>Pandemia e Educação</i>	31	1	1	-
<i>Professores e Pandemia</i>	21	-	-	-
<i>Covid-19 e Escola</i>	13	1	1	-
<i>Professores na Contemporaneidade</i>	621	4	2	2
<i>Motivação de Professores</i>	349	2	1	1
Total	1035	8	5	3

Fonte: O autor, 2021

As dissertações e teses encontradas foram publicadas dentro do espaço-tempo limitado pela busca. Foi observado que o ano de 2019 contém elevado número de produções, o que pode apontar uma crescente tendência de produção acadêmica para os tempos atuais, haja vista o fato de ainda estarmos presenciando os efeitos da pandemia em tempo real. Percebeu-se também uma maior incidência de dissertações referentes aos temas supracitados, sendo responsável por 74,2% das produções, e 62,5% dos trabalhos selecionados.

Gráfico 1 - Ano de Publicação das Teses e Dissertações Seleccionadas



Fonte: O autor, 2021.

No que diz respeito a origem dos estudos, todos eles se encontram em Programas de Pós-graduação em Educação ou dentro de alguma licenciatura, o que coloca todos os estudos dentro do campo de análise, a escola. No que tange a geografia das produções, seis dos oito estudos seleccionados foram produzidos no Rio Grande do Sul (RS), sendo a metade em São Paulo (SP) e o restante no nordeste do país.

Após realizar toda descrição e definição do corpo da análise, os estudos foram submetidos aos preceitos de Bardin (2016), configurando uma leitura flutuante dos textos e a sistematização de categorias. Esse movimento foi realizado com o objetivo de identificar as possíveis linhas teóricas dos autores, a fim de evitar conflitos ideológicos e filosóficos entre os estudos seleccionados e a linha de estudo desta pesquisa.

Em linhas gerais, o estado do conhecimento e os estudos apresentam uma escassez de produções voltadas para a motivação de professores e para os impactos da pandemia no ser/fazer docente. Mesmo que todos os achados remontem a importância da motivação dos professores para o bom funcionamento da escola e a complexidade do ser professor atualmente, nenhum deles é capaz de problematizar ou apresentar os impactos da pandemia na motivação docente ou na constituição do professor, e ao realizar este levantamento, fica evidenciada a lacuna que essa pesquisa pretende preencher neste campo de estudo.

2.1 PANDEMIA

A sociedade contemporânea passou por diversos momentos de crises sanitárias ao longo dos séculos, e a mais impactantes foram as pandemias, que é o termo utilizado para descrever doenças infecciosas que ameaçam muitas pessoas ao redor do mundo de forma simultânea.

Dentre as pandemias que mais impactaram a humanidade, podemos listar a Peste Bubônica, causada por uma bactéria, ou até mesmo com o vírus da Varíola. E aproximando-se dos dias atuais, a humanidade vivenciou a Gripe Espanhola (1918-1920) e a H1N1 (2009), e agora, vivencia o Sars-Cov-2, popularmente conhecida como Coronavírus e/ou Covid-19.

Segundo o Ministério da Saúde (2020), o SARS-COV-2 (Covid-19) é uma espécie de vírus pertencente à família dos coronavírus. Os coronavírus são comumente encontrados em diferentes espécies de mamíferos, mas raramente em seres humanos. A doença apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas até síndromes respiratórias graves, podendo ser transmitida por meio de contatos próximos, gotículas de saliva, espirro, tosse ou coriza e por meio de superfícies contaminadas.

Os primeiros casos do novo coronavírus (SARS-CoV-2) no mundo foram registrados em Wuhan (China) no início do mês de dezembro de 2019. Dentro do mesmo mês, o governo chinês divulgou o código genético desta nova espécie de coronavírus e emitiu uma notificação, para a Organização Mundial de Saúde (OMS), de casos frequentes de pneumonia de origem inicialmente desconhecida (Ministério da Saúde, 2020).

Em janeiro de 2020, a OMS registrou os primeiros boletins epidemiológicos relacionados à Covid-19. No dia 30 do mês de janeiro de 2020, a OMS estabeleceu alerta de emergência internacional, fazendo com que o Brasil também declarasse Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN, 2020).

Figura 1 - Declaração de Emergência em Saúde Pública



DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

Publicado em: 04/02/2020 | Edição: 24-A | Seção: 1 - Extra | Página: 1

Órgão: Ministério da Saúde/Gabinete do Ministro

PORTARIA Nº 188, DE 3 DE FEVEREIRO DE 2020

Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV).

O MINISTRO DE ESTADO DA SAÚDE, no uso das atribuições que lhe conferem os incisos I e II do parágrafo único do art. 87 da Constituição, e

Considerando a Declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional pela Organização Mundial da Saúde em 30 de janeiro de 2020:

Fonte: BRASIL, 2020.

O primeiro caso reportado de maneira oficial da covid-19 no Brasil aconteceu ainda no mês de fevereiro de 2020, no estado de São Paulo e dizia respeito a um homem com mais de 60 anos e com histórico de viagens para o continente europeu (Ministério da Saúde, 2020).

Figura 2 - Notícia da confirmação do primeiro caso de Covid-19 no Brasil

Ir para o conteúdo 1 Ir para o menu 2 Ir para a busca 3 Ir para o rodapé 4

ACESSIBILIDADE ALTO CONTRASTE MAPA DO SITE

Ministério da Saúde

f t y i o

Sistemas | Ouvidoria | Comunicação e Imprensa | Contatos | Assessoria de Imprensa

VOCÊ ESTÁ AQUI: PÁGINA INICIAL > ÚLTIMAS NOTÍCIAS > AGÊNCIA SAÚDE > BRASIL CONFIRMA PRIMEIRO CASO DA DOENÇA

ACHA QUE ESTÁ COM SINTOMAS DA COVID-19?

O QUE FAZER?

O QUE VOCÊ PRECISA SABER!

Localiza
SUS

Coronavírus (COVID-19)

Saúde de A a Z

Institucional

SUS

Brasil confirma primeiro caso da doença

Publicado: Quarta, 26 de Fevereiro de 2020, 11h44

Última atualização em Quinta, 27 de Fevereiro de 2020, 14h42

[Tweeter](#) [Curtir](#) 26 mil

Ministério da Saúde confirmou o primeiro caso de coronavírus em São Paulo. O homem de 61 anos deu entrada no Hospital Israelita Albert Einstein, com histórico de viagem para Itália

Fonte: BRASIL, 2020

Em março de 2020 a OMS decretou para o mundo o estado de pandemia, advinda da doença causada pelo vírus SARS-COV-2, popularmente denominado Covid-19. Esta declaração condicionou todos os países a organizarem planos e ações de combate e prevenção à doença (UNA-SUS, 2020).

Figura 3 - Declaração da Pandemia Mundial do Covid-19



Fonte: BRASIL, 2020

Apresentado o contexto internacional e nacional da pandemia, chegamos ao cenário regional, e no estado do Rio Grande do sul, o primeiro caso de Covid-19 foi registrado somente no dia 10 de março, oriundo de um morador da cidade de Campo Bom, e com histórico de viagem ao exterior (SES-RS, 2020).

Figura 4 - Notícia do primeiro caso de Covid-19 no Rio Grande do Sul



Fonte: RIO GRANDE DO SUL, 2020.

No dia 19 de março de 2020 o Governo do Estado do Rio Grande do Sul, mediante decreto do governador Eduardo Leite (PSDB), suspendeu todas as atividades educacionais presenciais, em todos os níveis de ensino, independentemente de ser ensino público municipal, estadual ou privado.

Figura 5 - Notícia da suspensão das atividades educacionais

G1 RIO GRANDE DO SUL

Governo do RS suspende aulas da rede estadual a partir desta quinta devido ao coronavírus

Decreto com as informações sobre a suspensão das aulas deve ser publicado até esta terça (17). Secretaria de Educação vai orientar as escolas.

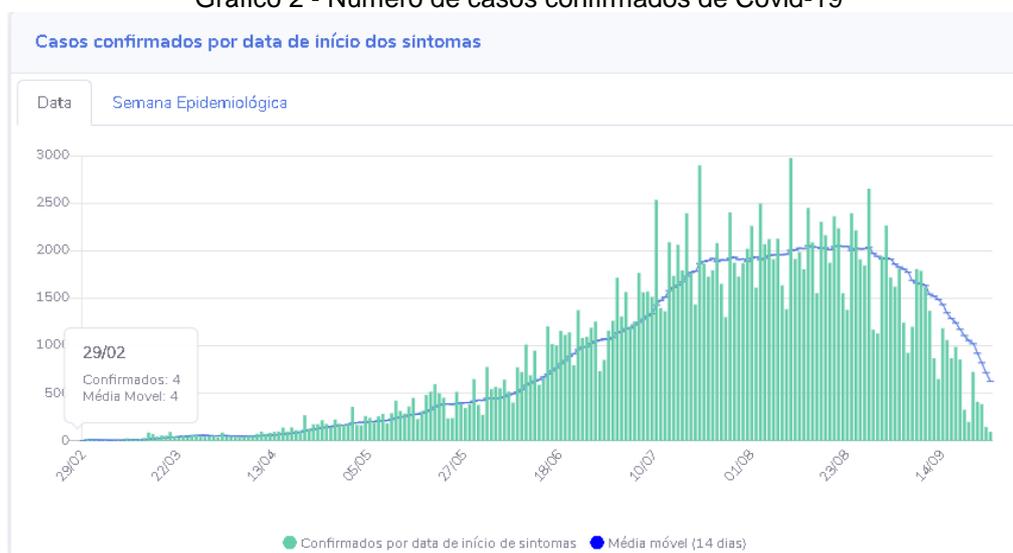
Por **G1 RS**
16/03/2020 13h01 · Atualizado há 5 meses

[f](#) [t](#) [w](#) [in](#) [p](#)

Fonte: G1, RIO GRANDE DO SUL, 2020.

Entre março e agosto o Rio Grande do Sul teve uma curva ascendente de casos confirmados e de óbitos ocasionados pelo vírus, essa curva chegou a estabelecer mais de mil novos casos por dia e um total superior a 150 mil infectados, atrelados a mais de 4 mil óbitos (SES-RS, 2020)

Gráfico 2 - Número de casos confirmados de Covid-19



Fonte: RIO GRANDE DO SUL, 2021.

Todas essas medidas nacionais e internacionais supracitadas, conjuntas ao crescimento dos casos em todo o território nacional, foram determinantes para mudanças em diferentes contextos e segmentos sociais, o que indubitavelmente também se constitui dentro do campo da educação.

Professores transformaram suas casas em salas de aula, reorganizaram espaços físicos para melhor atender os estudantes, bem como adquiriram novos equipamentos para transmissões e até mesmo novos contratos de fornecimento de internet, dessa forma uma nova escola foi concebida.

As aulas que foram suspensas no Rio Grande do Sul ainda no mês de março, passaram por divergências político-sociais de decisões ao longo dos meses. Enquanto a Rede Privada de ensino buscava alternativas para a manutenção das atividades educacionais presenciais desde o mês de março, a Rede Estadual e municipal de ensino decidiu pela manutenção da suspensão das atividades até o mês de junho.

Figura 6 - Notícia da retomada das aulas no modelo remoto emergencial



Fonte: G1, RIO GRANDE DO SUL, 2020.

A esperançosa volta às aulas foi substituída por uma nova onda de casos confirmados e óbitos decorrentes da pandemia que durou até o mês de setembro, quando então, em meio a baixa de números e alterações legislativas por parte do governador do estado, as aulas foram retomadas em outubro.

Figura 7 - Notícia da confirmação da volta às aulas no Rio Grande do Sul

EM MEIO À PANDEMIA

Calendário de volta às aulas no RS: confira as datas de retomada das atividades presenciais nas escolas

Decisão desta quinta-feira (22) do governo do Estado antecipou o retorno dos anos iniciais do Ensino Fundamental

© 22/10/2020 - 21h01min

Fonte: ZERO HORA, RIO GRANDE DO SUL, 2020.

Com limitadores de ocupação e um denso protocolo sanitário o retorno das atividades presenciais também trouxe novos desafios e problematizações. As diferentes realidades e contextos educacionais apresentadas para escolas públicas e privadas implicaram em diferentes ações e medidas, ainda assim, os limitadores de circulação de pessoas dentro das escolas condicionaram todos os níveis e segmentos de ensino a estabelecerem o ensino remoto emergencial, com atividades síncronas e/ou assíncronas, como metodologia de ensino temporária.

2.2 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Para Hodges (2020) e Bolelloni (2015) a modalidade de Educação a Distância (EAD) é diferente do ensino remoto emergencial, pois no EAD existe um ecossistema multiprofissional preparado para ofertar diferentes modelos de atividades e conteúdo, subsidiados por diferentes recursos midiáticos e plataformas digitais. Dito isso, o ensino remoto emergencial não tem como objetivo a estruturação desse ecossistema, mas sim, condicionar acesso temporário e efetivo aos conteúdos curriculares outrora desenvolvidos presencialmente.

As mudanças dos sistemas educacionais foram realizadas de uma maneira abrupta e acelerada, a ponto de algumas instituições estabelecerem migrações para o ensino remoto emergencial em um intervalo inferior a uma semana da suspensão das atividades presenciais.

Para isso, professores tiveram que operacionalizar plataformas de aprendizagens pouco exploradas e adaptar sua rotina para o emprego das

Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), que segundo Thadei (2018) são tecnologias que sofrem resistências nas escolas, sejam elas pela limitação da infraestrutura escolar, ou até mesmo pela formação deficitária do corpo docente. O mesmo autor também reitera a necessidade de uma utilização produtiva e crítica das mesmas ferramentas.

Apresentado todos estes desafios, alguns autores ainda apontam que este período de estudos remotos emergenciais, mesmo que desafiador, pode ser muito promissor para a educação como um todo. Partindo do pressuposto que esta experiência educacional mudou as relações escolares, Avelino; Mendes (2020) e Barreto; Rocha (2020) afirmam que o uso das TDIC foram ressignificados e a partir de então passam a ocupar um novo espaço dentro do processo de ensino aprendizagem.

Corroborando esta condição, Hodges (2020) assevera que situações atípicas condicionam os profissionais a ruptura dos sistemas pedagógicos tradicionais, o que estabelece a necessidade de reorganizações criativas para as demandas pedagógicas. Além disso, esta configuração pode condicionar soluções temporárias em atributos duradouros e longevos para educação, inclusive podendo romper com barreiras pedagógicas outrora intransponíveis.

Este mesmo período que se apresenta de forma promissora, também se configura como um período de reflexão e olhar para alguns pontos substanciais da educação tais como:

[...] as condições de trabalho do docente, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, a relevância e o significado dos temas a serem abordados, o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas no estudante [...] (MARTINS, 2020, p. 251).

Apresentado este quadro, torna-se cada vez mais importante olhar para o professor a fim de compreender suas percepções, inseguranças, desafios e motivações que se configuram diante da Covid-19 e dos estudos remotos emergenciais e seus afazeres pedagógicos.

Para Moreira e Schlemmer (2020) a educação mediada pelos aspectos digitais vem criando um ecossistema educacional que pode contribuir para a reorganização e reconfiguração de muitos processos de ensino e aprendizagem. Esses novos olhares e configurações acabam por ter inúmeros atravessamentos e impactos na rotina do professor, ainda mais dentro da contemporaneidade.

2.2.1 O RETORNO A PRESENCIALIDADE

Mesmo com a retomada das atividades remotas, muitos grupos sociais organizaram movimentos que buscavam retomar as atividades presenciais obrigatórias para crianças e adolescentes, ainda que os números da pandemia apontassem taxas de crescimento em casos e mortes.

Essas pressões sociais resultaram em muitas mudanças governamentais entre 2020 e 2021, todavia, no Rio Grande do Sul, apenas em 08 de novembro de 2021, 604 dias depois, as aulas presenciais foram retomadas, de forma obrigatória.

Figura 8 – Retorno Presencial obrigatório

ESTADO

Governo publica decreto que torna obrigatório o retorno às aulas presenciais no RS

Publicação: 30/10/2021 às 08h49min

Fonte: RIO GRANDE DO SUL, 2021.

Depois de dezessete meses em modalidade remota ou híbrida, a tomada de decisão estadual trouxe uma nova realidade para todos, dentre eles o professor, que mais uma vez passou por mudanças no seu dia a dia profissional. Dentre as principais mudanças deste decreto, destaca-se o ineditismo pandêmico de uma sala novamente completa, salvos casos em que estudantes eram parte da população de risco e poderiam permanecer em atividades remotas.

Essas condicionantes colocaram os professores em um cenário tão desafiador quanto o período remoto, haja vista a necessidade de atender as demandas de uma sala cheia e dos estudantes que por questões médicas estavam em casa, de forma simultânea e interativa.

2.3 O SER PROFESSOR NA CONTEMPORANEIDADE

A estruturação atual da sociedade, com o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa, a ampliação do acesso à internet, a revolução tecnológica e nas novas formas de entender e compreender os fatos trouxe para o cotidiano uma velocidade de acesso a informações e recursos outrora inimagináveis, e todo esse movimento configurou uma nova forma de se relacionar com o conhecimento, o que incide diretamente sobre o trabalho docente. Essa reconfiguração social, oriunda das últimas décadas, retiram do professor a exclusividade do saber, e suscitam novas necessidades técnicas e práticas para o fazer profissional.

O ato de ser professor atualmente exige uma desenvoltura metodológica que permita ao estudante a possibilidade de questionamentos, reflexões, autonomia de pensamento e até mesmo incertezas e problematizações. Nessa condição, fica claro que o papel do professor não é apenas ensinar, mas também orientar e mediar os diferentes conflitos e desenvolvimentos que podem surgir durante o processo de ensino ou de aprendizagem.

Tendo isso como condicionante, Santos, Spagnolo e Stöbaus (2018) afirmam que o desenvolvimento profissional do professor perpassa pela construção contínua de sentidos e relações entre a vida pessoal e profissional e que isso o coloca comprometido com o processo de aprendizagem continuada, durante toda sua carreira afim de sobrepujar as mais adversas necessidades ou lacunas oriundas de um cotidiano permeado de transformações.

Todo esse cenário volátil não se configura apenas da necessidade do estudante ou do professor, mas também das relações de trabalho. Relações essas que por vezes se constituem como necessidade para manutenção da atividade no mercado de trabalho, ou seja, os saberes práticos precisam estar fielmente atrelados aos aspectos comportamentais e histórico de vida para que o profissional possa permanecer agente da aprendizagem em sua área de atuação.

Para Santos, Spagnolo e Stöbaus (2018) o desenvolvimento profissional do docente é intrínseco ao desenvolvimento pessoal dele, e por mais que existam movimentos que estabeleçam condicionantes dualizadas, a contemporaneidade exige um olhar de reconfiguração do processo de

desenvolvimento do profissional, sem que exista uma ruptura entre os campos pessoais e profissionais.

Tardiff (2002) relata que se um professor que leciona durante décadas não faz simplesmente algo do ponto de vista profissional, ele também faz algo de si ou para si mesmo, ou seja, a sua identidade é demarcada pela sua própria atuação profissional, e com isso, o fato de Ser está diretamente vinculado ao seu fazer profissional.

A partir dos aspectos supracitados, é importante destacar que a formação e o desenvolvimento pessoal e profissional do docente não estão atrelados ao número de cursos ou títulos que ele possa atingir, mas sim através de um constante movimento de reflexões e realocações práticas e metodológicas ao longo da vida (NÓVOA, 1997).

Para falar do professor na contemporaneidade precisamos também abordar os aspectos relacionados a motivação, e como ela influi não apenas para a prática profissional, mas também para a constituição desse indivíduo como um todo, ainda mais nos tempos da sociedade do conhecimento, onde Arroyo (2004) reconhece que a reconfiguração do ser professor passa pelo aumento da carga de trabalho sem necessariamente existir uma compatibilidade com boas condições de trabalho e remuneração.

Na mesma linha de pensamento, Larocca e Girardi (2011) relatam, a partir de pesquisa, a existência de uma crise identitária na constituição da profissão docente. Sendo os professores, responsáveis pela realização de atividades e funções que vão para além da sala de aula, sendo este um contexto que implica de forma direta nos aspectos motivacionais do professor.

2.4 MOTIVAÇÃO DOCENTE

Muitos autores teorizam sobre motivação, e de modo geral, entende-se a motivação como algo aplicável a qualquer atividade do ser humano, sendo ela oriunda de termos em latim, o verbo *movere* e o substantivo *motivum*, que em tradução literal significam mover e motivo, respectivamente.

Como descrito em Bzuneck (2001), um motivo pode ser dividido em dois espectros, um deles associado ao termo impulso, sendo esse um processo interno, que por vezes pode ser influenciado pelo ambiente externo, capaz de deslocar o indivíduo para a ação. Já o segundo espectro requer uma meta ou

recompensa, sendo assim, depois que se atinge a meta e/ou recompensa, o motivo já não rege a atividade do comportamento.

Genari (2006) afirma que a motivação não é algo que possa ser diretamente observado, e com isso, deduzimos sua existência a partir das observações relacionadas aos comportamentos dos indivíduos, ou seja, um comportamento motivado é concebido através do entendimento da energia despendida para a realização da meta ou do objetivo, seja ele interno ou externo.

A partir da multiplicidade de fatores, sejam eles externos ou internos uma pessoa pode ser considerada motivada, e para Lima (2000), existe uma força ou um padrão de motivos que são capazes de influenciar a maneira como o indivíduo se depara com suas atividades cotidianas e no quanto ele se motiva para tal.

Para Lieury e Fenouillet (2000) a motivação é um somatório de mecanismos psicológicos e biológicos que permitem a concretude de uma ação, sendo entendida duas naturezas de motivação, a extrínseca e a intrínseca.

Partindo dessa condicionante é que os estudos dos processos motivacionais debruçam seus esforços, na tentativa de compreender qual ação/motivo permite com que a sequência de ações se desenrole e o leve em direção a obtenção de sua meta/objetivo, mesmo que um motivo seja uma construção, não tangível, criada pela pessoa para justificar a necessidade que ela tem de operacionalizar determinada ação.

Bzuneck e Boruchovitch (2016) entendem a motivação como um construto fundamental para o ambiente escolar, seja ela construída para o estudante ou para o professor, os autores ainda reforçam a necessidade de entendimento das razões que levam o sujeito a um maior engajamento bem como a automotivação.

Na linha dos estudos motivacionais e com a prerrogativa da teoria da autodeterminação, Deci e Ryan (1985), abordam a motivação e o construto da personalidade, baseando-se nas condições inatas do corpo, com base nas prerrogativas evolutivas e nas condições favoráveis a motivação, o bem-estar pessoal e a organização dos grupos sociais. Em suas investigações, os autores utilizaram metodologias experimentais como a manipulação direta de variáveis contextuais e seus efeitos sobre as manifestações do comportamento, em seus estudos, foram capazes de identificar quatro diferentes formas de motivação.

A teoria e concepção da autodeterminação fica na esteira da necessidade humana de se considerarem autônomas e responsáveis por suas escolas, bem como a necessidade da satisfação dos seus desejos por meio de sua própria mola propulsora. Com base nesse construto, foi possível identificar através de pesquisas que os indivíduos que fazem parte deste grupo autodeterminado atingem melhores resultados em testes padronizados e possuem maior sentimento de competência e autoestima (DECI e RYAN, 1985).

2.5 TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

Vroom (1995) estabelece em sua teoria motivacional a concepção de dois eixos estruturantes, sendo eles: a motivação intrínseca e a motivação extrínseca. O primeiro entendimento estabelece que as questões que envolvem a motivação intrínseca estão balizadas pela atividade de um grupo ou de um indivíduo a partir de seus interesses próprios, diferente a percepção extrínseca, que entende a necessidade instrumental que permita recompensas ou ganhos individuais ou coletivos.

A Teoria da Autodeterminação (SDT) se configura sob luz do entendimento da motivação, com um questionamento fundante, que é a distinção entre o porquê e o para que, ou seja, quais as razões que levam o indivíduo ao esforço para atingir o êxito da ação e porque ele quer realizar determinada ação, qual o seu objetivo em executá-la.

Seguindo esta linha teórica, para que seja obtido um comportamento considerado autodeterminado, ou seja, capaz de atingir o bem-estar psicológico, é preciso que o indivíduo tenha a capacidade de ser o agente casual em relação ao seu próprio futuro, sustentando-se em quatro estruturas básicas, que são: Autonomia, Autorregulação, Empoderamento e Autorrealização (WEHMEYER, 1992; WEHMEYER, 1999).

A autorregulação está vinculada a utilização de estratégias para o alcance de objetivos, tomadas de decisões assertivas e a resolução de problemas, além de ser um campo aberto para aprendizagem contínua. Nesta perspectiva, também entendemos o empoderamento relacionado ao controle das habilidades cognitivas e relacionais, enquanto a autorrealização é a busca ou tendência de uma construção de vida com base em valores concebidos (WEHMEYER, 1999).

A motivação autodeterminada dos professores portanto, pode ser afetada por diferentes fatores, sendo eles pessoais, como crenças, autoconhecimento e expectativas ou contextuais, como valorização, apoio social, funcionamento de grupo ou até mesmo pressões institucionais, sendo este um fenômeno multifacetado (ROTH *et al.*, 2007).

A SDT (1991) entende o ser humano como um indivíduo autodeterminado, ou seja, alguém que é influenciado por fatores socioculturais e biológicos, entretanto, totalmente capaz de alterar os contextos em que está inserido ou sustentado e para isso, a teoria da autodeterminação está desenvolvida por intermédio de outras quatro teorias: teoria das necessidades básicas, teoria da avaliação cognitiva, teoria das orientações de causalidade e teoria da integração organísmica.

Na teoria das **necessidades básicas** o entendimento de Deci e Ryan (2000) é que quando a pessoa é bem constituída biologicamente ela acaba por estar mais propensa ao desenvolvimento e integração psíquica dos elementos, sendo assim, capaz de adquirir uma capacidade de estrutura social maior. Esse entendimento está sustentado em três eixos: Competência, Autonomia e Pertencimento.

Para Deci e Ryan (2000) a percepção de autonomia decorre do entendimento de que as ações e escolhas das pessoas estão sustentadas pela própria vontade do sujeito, bem como pela conexão da ação com os valores pessoais, sendo esta, quase isenta as pressões externas, ou seja, a autonomia se configura através do poder de escolha como fator originário de um comportamento e, portanto, passível de responsabilização, mesmo que seja possível considerar as circunstâncias externas.

A competência diz respeito a capacidade de maximização dos resultados esperados e a minimização dos resultados não esperados, sendo ele concebido a partir das crenças nas capacidades de realizações, aprendizagens e habilidades sociais do sujeito. Enquanto o pertencimento decorre da percepção de interesse das outras pessoas na sua pertença, sendo ela resultante da experiência de interação com os demais, tendo a condicionante de valorização social, bem como apoios e crescimentos oriundos dessas relações sociais (DECI E RYAN, 2008).

Na miniteoria da **avaliação cognitiva**, a SDT busca estudar as motivações básicas e as diferenças dela, tendo em vista que o entendimento de motivação surge da força de mobilização do indivíduo com o seu meio, sendo a necessidade básica a mola de propulsão para a ação (DECI E RYAN, 2000).

Nesta teoria a motivação é subdividida em dois eixos: extrínseco e Intrínseco, sendo a primeira o movimento motivacional oriundo das condições externas a pessoa, sejam eles positivos ou não. Enquanto na motivação intrínseca a pessoa age por intermédio de motivos ou necessidades internas. Sendo que a diferenciação das modalidades se dá a partir do processo de internalização e regulação.

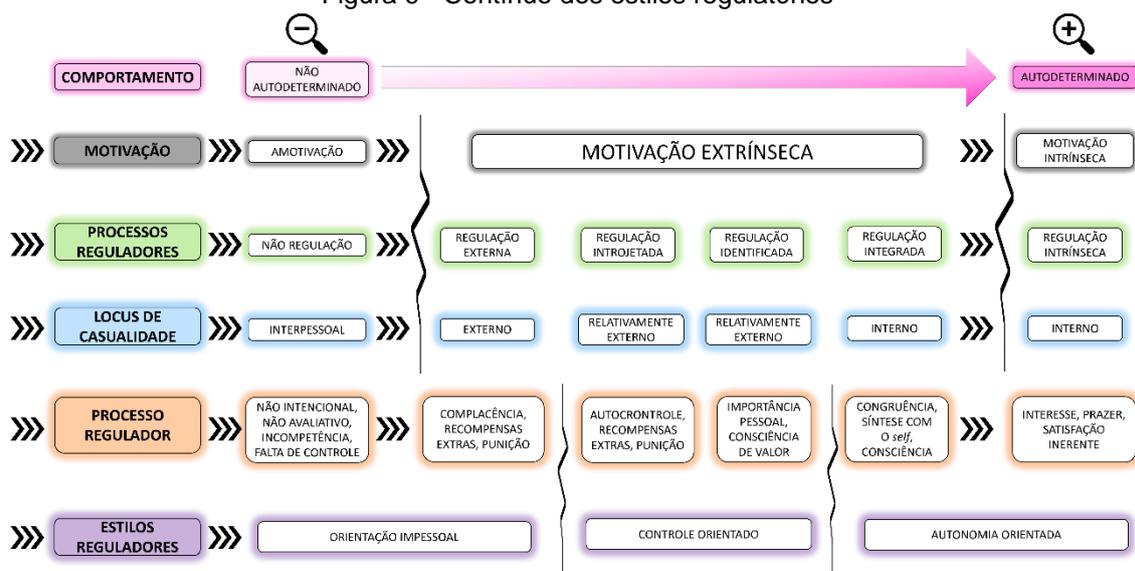
A terceira miniteoria é a da **orientação de casualidade**, onde a teoria da autodeterminação estabelece um modelo teórico para a identificação de estilos reguladores, permitindo a existência da definição dos tipos de motivação e seus domínios (COUCHMAN E RYAN, 1999).

A concepção de três estilos regulatórios estabelece que: existem comportamentos sem intencionalidade, ou seja, amotivados. Existem comportamentos de orientação controlada, onde existe avaliação de valores para tomada ou não de ação e, o comportamento norteado, que está sustentado pela motivação intrínseca, neste estilo, a motivação e a regulação estão bem interligadas, trazendo propensão maior a autonomia (KASSER E RYAN, 1996).

Na última miniteoria, a **integração organísmica** entende o papel da socialização como preceito nuclear da teoria da autodeterminação. Com base nesse entendimento, Deci e Ryan (2002) entendem que esse processo perpassa pela internalização, introjeção e integração. O primeiro tópico voltado para o entendimento de globalização do processo social, sendo o sujeito submetido a internalização de regulamentos externos a partir da participação em determinada cultura, enquanto a introjeção é a condição de questionar, rejeitar ou aceitar, de forma consciente alguns dos movimentos de internalização, enquanto a integração é a capacidade proativa e autodeterminada de comportamento, permitindo que o sujeito consiga significar os regulamentos externos.

Todas essas teorias e processos estabelecidos pela SDT constituem o entendimento dos teóricos sobre o processo motivacional e sua complexidade pode ser vislumbrada a partir da imagem abaixo:

Figura 9 - Contínuo dos estilos regulatórios



Fonte: Adaptado de APPEL-SILVA; WENDT; ARGIMON, 2010.

A partir desta perspectiva esta pesquisa surge com potencial de entendimento e articulação dos perfis motivacionais dos professores, como os seus comportamentos e pensamentos integram com o seu fazer profissional e como esses processos fizeram a escola e os professores passarem pela pandemia de covid-19.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa pode ser categorizada, enquanto sua estratégica metodológica, como mista e de natureza básica. Sendo ela organizada a partir de uma coleta de dados com finalidade de análise dos processos motivacionais de professores de uma escola de Educação Básica Privada da cidade de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul. O problema de pesquisa está envolto ao entendimento de como os processos motivacionais dos professores influem em sua percepção docente durante o período de ensino remoto emergencial e na concepção de sua constituição profissional e de grupo durante a pandemia de Covid-19.

3.1 OBJETIVOS

Desta forma, esta pesquisa tem como **objetivo geral** a análise dos processos motivacionais de professores de uma escola de Educação Básica localizada na cidade de Novo Hamburgo/RS durante o ensino remoto emergencial decorrente da pandemia de Covid-19.

Dentro da perspectiva da abordagem de pesquisa, os seguintes **objetivos específicos** se apresentam: (1) compreender a estruturação e difusão da pandemia de Covid-19 no Brasil; (2) descrever os processos motivacionais dos professores da escola; (3) analisar a motivação dos professores durante o período pandêmico e seus impactos no fazer docente e (4) problematizar os impactos futuros para a prática docente e a motivação dos professores.

Apresentados os objetivos e a abordagem de pesquisa, ambiciono encontrar substratos de análise e possível confirmação para as seguintes perguntas: O processo motivacional do professor influí no seu fazer profissional durante a pandemia? O período remoto emergencial fez o professor se perceber de forma diferente diante de si e de seu grupo de trabalho?

3.2 TIPO DE PESQUISA

Este trabalho apresenta o modelo de pesquisa mista casual comparativa, e busca não limitar a análise estatística a duas variáveis, estendendo-a a análises mais diversas. Para Creswell (2010) a pesquisa mista é aquela que

busca combinar os métodos de pesquisa qualitativos e quantitativos e tem por objetivo generalizar os resultados qualitativos, e/ou aprofundar a compreensão dos resultados quantitativos, podendo ela, testar ou validar teorias através da análise de variáveis e realizando relações, em sua grande parte, através de instrumentos sustentados por procedimentos estatísticos iniciais.

Segundo Knechtel (2014), a pesquisa mista atua sobre um problema humano ou social e está sustentada na testagem de uma teoria ou modelo prévio sem existir a abstenção do olhar mais difundido para os atenuantes individuais ou de pequenos grupos. Nesta pesquisa, o modelo testado é o de escala motivacional docente. As variáveis quantificadas irão nutrir subsídios de pesquisa para análises estruturadas para além do campo da estatística. A pesquisa mista está ligada diretamente à capacidade de exploração dos dados, na experimentação, na mensuração e na observação dos fatos.

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Sustentado o método, é preciso apresentar os participantes da pesquisa, que serão submetidos a um questionário aplicado com todos os 36 professores da escola, sendo utilizada a Escala de Motivação Docente (EMD) de Davoglio e Santos (2016), um questionário de 24 perguntas onde é possível avaliar a motivação autodeterminada de professores a partir dos pressupostos da SDT.

3.4 INSTRUMENTO DE PESQUISA

A escala de Motivação Docente, de Davoglio e Santos (2016) é um instrumento em validação, que conta com 24 itens, pontuados em uma escala do tipo Likert, distribuídas em cinco dimensões, sendo elas: Performance, Desenvolvimento, Prática Docente, Formação Continuada e Inserção Institucional.

Segundo Davoglio e Santos (2016) os resultados apresentados nos testes com quase 400 professores trouxeram potencial de validade e confiabilidade da escola para a identificação de aspectos envoltos à motivação autodeterminada de professores.

3.5 LOCAL DA PESQUISA

No que tange o local da pesquisa refere-se a uma escola particular que detém a matrícula ativa de 1008 estudantes de quatro a dezoito anos de idade e está situada na cidade de Novo Hamburgo no estado do Rio Grande do Sul. A escola existe há setenta anos e faz parte de uma Rede de Ensino com mais de 200 anos e presente em mais de oitenta países. Dentre a estruturação da instituição, são mais de 130 colaboradores, dentre eles, 42 professores.

3.6 COLETA DE DADOS

Os procedimentos de coletas de dados foram concebidos a partir de dois momentos, onde o primeiro aconteceu através de contato presencial e individual, onde foi realizada a entrega da EMD para o preenchimento das respostas às 24 questões, enquanto a segunda etapa foi realizada através do recolhimento dos questionários e compilação dos dados para análise, que foi concebida a partir da submissão dos dados ao *software* R versão 4.1.0, que é um sistema de computação que permite o tratamento de dados de vários tipos e que possui um conjunto de ferramentas que permitem visualização e análise dos dados, bem como cálculos e processamentos.

3.7 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi dividida em dois momentos, sendo o primeiro de observância do escore individual dos sujeitos, gerado a partir da EMD de Davoglio e Santos (2016). Após a leitura dos dados, eles começaram a ser cruzados e submetidos as variáveis qualitativas em termos de frequências absolutas e relativas [n (%)] e as quantitativas em termos de média, desvio padrão, primeiro quartil, mediana, terceiro quartil, mínimo, máximo, contagem de valores distintos, contagem de casos válidos e contagem de dados faltantes. Quando necessário, foi realizada uma análise post-hoc, ou seja, uma análise em que entendesse que o tamanho de efeito da amostra é equivalente ao tamanho de efeito na população, utilizando o teste de Dunn (1952). Para todas as análises foram utilizados um nível de significância de 5%. partindo da transcrição dos dados, análise dos cruzamentos e depois a configuração de categorias, para então identificar as diferenças e sinergias.

3.8 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

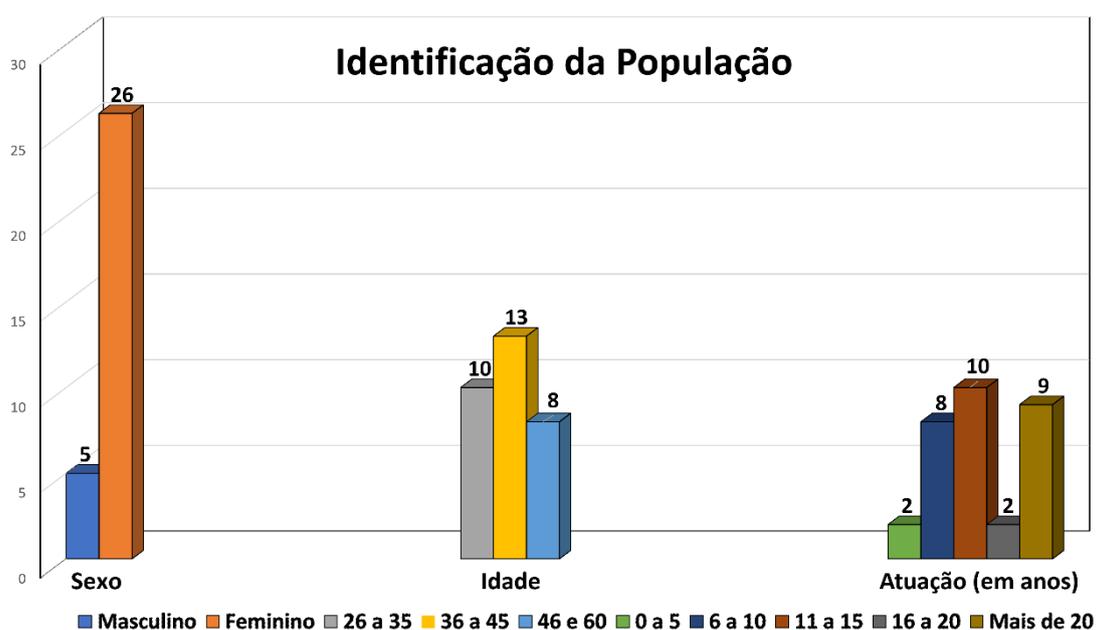
Sustentada na resolução 510/2016, que estabelece a conduta ética na pesquisa das áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, a presente pesquisa cumpriu todos os preceitos éticos requeridos para realização de estudos científicos com pessoas, tal como a privacidade dos dados, a participação voluntária e a confidencialidade das informações disponibilizadas. Caso seja necessário, o trabalho pode ser reavaliado ou submetido a análise da Comissão Científica, e se preciso, indexado a Plataforma Brasil e ao Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS).

Os procedimentos desta pesquisa incluíram um questionário e um levantamento sociodemográfico do grupo de participantes. Aqueles que concordaram em participar desta pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido específico para cada parte da pesquisa (questionário e entrevista).

4. RESULTADOS

Os resultados desta pesquisa correspondem a 31 professores respondentes de um total de 36 questionários entregues, que de forma voluntária preencheram a ficha de categorização e a escala de motivação docente.

Gráfico 3 – Identificação da População da Pesquisa



Fonte: O Autor, 2022.

Para além destes dados de identificação, os sujeitos da pesquisa sinalizaram quais eram suas áreas e segmentos de atuação e no que tange as frequências absolutas e relativas das variáveis qualitativas, temos a maioria de professores concentrados no segmento dos anos iniciais do ensino fundamental (41,9%) e sendo eles, professores regentes (45,2%).

Quadro 3 – Frequências absolutas e relativas das variáveis

Variável	Categorias	n	%
Segmento	Anos Finais	1	3,2
	Anos Finais e Ensino Médio	5	16,1
	Anos Iniciais	11	35,5
	Anos Iniciais e Anos Finais	1	3,2
	Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio	2	6,5
	Educação Infantil	3	9,7
	Educação Infantil e anos iniciais	1	3,2
	Ensino Médio	7	22,6
Anos em escola	Entre 0 e 5	2	6,5
	Entre 6 e 10	8	25,8
	Entre 11 e 15	10	32,3
	Entre 16 e 20	2	6,5
	Mais de 20	9	29,0
Área de atuação	Ciências da Natureza	3	9,7
	Ciências Humanas	5	16,1
	Linguagens	7	22,6
	Matemática	2	6,5
	Unidocência (professor regente)	14	45,2

Fonte: O Autor, 2022.

Apresentados os resultados demográficos da pesquisa, a continuidade dela trás os resultados da Escala de Motivação Docente, instrumento este, construído por Davoglio e Santos (2016) e que busca evidências psicométricas para a exploração da motivação autodeterminada de professores. O desenvolvimento da escala pressupõe a fundamentação da teoria da

autodeterminação (SDT) e é concebida por 24 questões pontuadas em uma escala Likert e sustentada em 5 eixos, sendo eles: Desenvolvimento, Formação Continuada, Inserção Institucional, Prática docente e Performance. Os escores foram calculados de forma conjunta e individual.

Quadro 4 – Valores Estatísticos da Escala de Motivação Docente

Variável	Média	Desvio padrão	Q 25%	Mediana	Q 75%	Mínimo	Máximo	Casos distintos
Escore Total	102,3	7,7	97	102	108	85	116	20
Desenvolvimento	32,0	2,5	30	32	34	27	35	9
Formação Continuada	13,1	1,7	12	14	14,5	10	15	6
Inserção Institucional	11,9	2,4	10	12	14	7	15	9
Prática Docente	17,8	1,9	17	18	19	11	20	7
Performance	27,5	3,4	25,5	28	29,5	21	35	14

Podemos ver que o Escore Total apresentou uma média de 102,3 pontos e um desvio padrão de 7,7 pontos. O menor Escore Total foi de 85 pontos e o maior de 116 pontos. A mediana foi de 102 pontos, logo esperamos que 50% dos indivíduos possuam um Escore Total maior do que 102 pontos. Olhando para o quadro, também é possível perceber que dentre os 31 sujeitos da pesquisa, 20 deles obtiveram respostas diferentes para a EMD, ao mesmo ponto que observando as variáveis dos eixos este número permanece elevado apenas no eixo de Performance.

Aos suscitar os eixos da Escala Motivacional Docente, é entendível a necessidade de apresentação destes dados de forma isolada, sendo os eixos representados por desenvolvimento, prática docente, formação continuada, performance e inserção institucional.

Quadro 5 – Escala de Motivação Docente – Eixo Desenvolvimento

Variável	Categorias	Média	Desvio padrão	Q 25%	Mediana	Q 75%	Mín	Max	Casos distintos
Gênero	Feminino	32,0	2,4	30,25	32	34	27	35	9
	Masculino	32,0	3,5	30	33	35	27	35	4
Idade	Entre 26 e 35	31,7	2,2	30	32	33	28	35	6
	Entre 36 e 45	31,8	2,9	29	32	34	27	35	7
	Entre 46 e 60	32,6	2,5	32	33,5	34	27	35	5
Segmento	Anos Finais	30,0	-	30	30	30	30	30	1
	Anos Finais e Ensino Médio	31,8	4,0	28	34	35	27	35	4
	Anos Iniciais	33,0	1,8	32	34	34	29	35	6
	Anos Iniciais e Anos Finais	29,0	-	29	29	29	29	29	1
	Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio	32,5	0,7	32,25	32,5	32,75	32	33	2
	Educação Infantil	30,3	0,6	30	30	30,5	30	31	2
	Educação Infantil e anos iniciais	35,0	-	35	35	35	35	35	1
	Ensino Médio	31,4	2,8	30	32	33,5	27	34	5
Anos de Escola	Entre 0 e 5	30,0	2,8	29	30	31	28	32	2
	Entre 6 e 10	31,0	2,5	29,5	31,5	33	27	34	7
	Entre 11 e 15	32,8	2,3	30,5	34	34,75	29	35	5
	Entre 16 e 20	32,0	-	32	32	32	32	32	1
	Mais de 20	32,4	2,8	31	34	34	27	35	6
Área de atuação	Ciências da Natureza	31,3	4,0	29,5	32	33,5	27	35	3
	Ciências Humanas	30,2	2,9	28	30	32	27	34	5
	Linguagens	32,1	2,7	30,5	33	34	28	35	6
	Matemática	34,0	1,4	33,5	34	34,5	33	35	2
	Unidocência	32,4	2,0	31	32,5	34	29	35	7

Fonte: O Autor, 2022.

Partindo dos dados apresentados, mesmo considerando as diferentes triangulações propostas, o eixo de desenvolvimento apresenta baixa variabilidade de resultados, sendo assim, podemos dizer que as atitudes e

escolhas dos docentes que estão voltadas ao crescimento e desenvolvimento, as quais se mostram coesas e integradas ao *self*, bem como em alinhamento de processo contínuo de aprender mais sobre si mesmo e na interação com o outro, apresentam motivação semelhante.

A concepção destes números de forma coletiva deixa o entendimento de que esta perspectiva de aprendizado contínuo e de interação entre os pares é um fator que possibilita boa transição dentre o período pandêmico, e pode ter sido um dos fatores de melhor desenvoltura do grupo de professores diante das adversidades que a pandemia trouxe pro fazer profissional.

Quadro 6 – Escala de Motivação Docente – Eixo Prática Docente

Variável	Categorias	Média	Desvio padrão	Q 25%	Mediana	Q 75%	Mín	Max	Casos distintos
Gênero	Feminino	17,8	1,9	17,25	18	19	11	20	7
	Masculino	17,8	1,8	16	18	19	16	20	4
Idade	Entre 26 e 35	17,7	1,6	16,5	18	18,75	15	20	5
	Entre 36 e 45	17,8	1,5	17	18	18	16	20	4
	Entre 46 e 60	17,9	2,9	18	18,5	19,25	11	20	4
Segmento	Anos Finais	16,0	-	16	16	16	16	16	1
	Anos Finais e Ensino Médio	17,0	3,5	18	18	18	11	20	3
	Anos Iniciais	18,3	1,7	17,5	18	20	15	20	6
	Anos Iniciais e Anos Finais	17,0	-	17	17	17	17	17	1
	Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio	19,5	0,7	19,25	19,5	19,75	19	20	2
	Educação Infantil	16,7	1,2	16	16	17	16	18	2
	Educação Infantil e anos iniciais	18,0	-	18	18	18	18	18	1
Ensino Médio	18,0	1,0	18	18	18,5	16	19	3	
Anos de Escola	Entre 0 e 5	18,5	0,7	18,25	18,5	18,75	18	19	2
	Entre 6 e 10	17,8	1,4	16,75	18	18,25	16	20	5
	Entre 11 e 15	18,2	1,2	18	18	18,75	16	20	5
	Entre 16 e 20	17,0	2,8	16	17	18	15	19	2
	Mais de 20	17,4	2,9	16	18	20	11	20	4

Área de Atuação	Ciências da Natureza	16,3	4,7	14,5	18	19	11	20	3
	Ciências Humanas	17,4	1,3	16	18	18	16	19	3
	Linguagens	18,3	1,0	18	18	18,5	17	20	4
	Matemática	18,5	0,7	18,25	18,5	18,75	18	19	2
	Unidocência	17,9	1,7	16,25	18	19,75	15	20	6

Fonte: O Autor, 2022.

Ainda assim, diferente do eixo anterior, os aspectos relacionados ao eixo de prática docente apresentam grande variabilidade de resultados, ao ponto de termos diferenças de pontuação próximas a 10. Essas oscilações podem ser vistas dentro das variáveis de gênero, idade, segmento de atuação, tempo de escola e área de atuação. Números como este apontam para uma grande variabilidade de alinhamento entre os interesses pessoais e o fazer docente, destacando a harmonia entre a vontade pessoal e as demandas profissionais.

Correlacionando estes indicadores com a realidade da escola pesquisada, podemos perceber que profissionais da educação infantil apresentam menores escores, sendo este o seguimento mais afetado pela pandemia, o que nos permite entender que os fatores ambientais podem impactar diretamente no entendimento pessoal dos afazeres profissionais do professor, conforme apresenta a teoria da autodeterminação (Deci e Ryan, 1997).

Quadro 7 – Escala de Motivação Docente – Eixo Qualificação Profissional

Variável	Categorias	Média	Desvio padrão	Q 25%	Mediana	Q 75%	Mín	Max	Casos distintos
Gênero	Feminino	12,9	1,7	12	13	14	10	15	6
	Masculino	14,2	1,3	14	15	15	12	15	3
Idade	Entre 26 e 35	13,6	0,8	13	14	14	12	15	4
	Entre 36 e 45	13,5	1,9	12	14	15	10	15	5
	Entre 46 e 60	12,0	1,9	10,75	11,5	13,25	10	15	6
Segmento	Anos Finais	15,0	-	15	15	15	15	15	1
	Anos Finais e Ensino Médio	14,0	1,2	14	14	15	12	15	3
	Anos Iniciais	12,5	1,9	11	13	14	10	15	6
	Anos Iniciais e Anos Finais	10,0	-	10	10	10	10	10	1
	Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio	13,0	0,0	13	13	13	13	13	1

	Educação Infantil	13,0	1,0	12,5	13	13,5	12	14	3
	Educação Infantil e anos iniciais	15,0	-	15	15	15	15	15	1
	Ensino Médio	13,4	1,8	13	14	14,5	10	15	4
Anos de Escola	Entre 0 e 5	14,0	1,4	13,5	14	14,5	13	15	2
	Entre 6 e 10	13,3	0,9	12,75	13,5	14	12	14	3
	Entre 11 e 15	13,3	2,2	11,5	14,5	15	10	15	5
	Entre 16 e 20	12,0	2,8	11	12	13	10	14	2
	Mais de 20	12,9	1,8	12	13	14	10	15	6
Área de Atuação	Ciências da Natureza	13,7	1,5	13	14	14,5	12	15	3
	Ciências Humanas	13,2	2,2	12	14	15	10	15	4
	Linguagens	13,4	1,7	13	14	14,5	10	15	4
	Matemática	14,5	0,7	14,25	14,5	14,75	14	15	2
	Unidocência	12,6	1,7	11,25	13	14	10	15	6

Fonte: O Autor, 2022

Absorvendo os impactos da pandemia e precisando efetivar um novo olhar para a realidade escolar, a apresentação deste eixo se refere à busca por qualificação e desafios como compromisso pessoal do docente. A motivação autodeterminada tende a ser característica de pessoas que possuem iniciativa e crença na própria capacidade de realização. Dentre os resultados apresentados, é de observação a média geral estar mais próxima da mínima em quase todos os campos de variação.

Ainda na linha de construção narrativa do eixo anterior, é possível suscitar a percepção de que os fatores ambientais, que apresentam uma realidade não antes vista no sistema educacional brasileiro fomentam sentimentos de incompletude e incapacidade profissional, uma vez que as construções profissionais prévias não foram suficientes para suprir a necessidade gerada pela pandemia de Covid-19. A partir deste entendimento, é compreensível vislumbrar escores inferiores neste eixo.

Quadro 8 – Escala de Motivação Docente – Eixo Performance

Variável	Categorias	Média	Desvio padrão	Q 25%	Mediana	Q 75%	Mín	Max	Casos distintos
Gênero	Feminino	27,9	3,2	26	28	29,75	22	35	13
	Masculino	25,4	3,8	23	25	27	21	31	5
Idade	Entre 26 e 35	26,1	4,0	23,25	25,5	28,75	21	34	9
	Entre 36 e 45	28,2	3,0	27	28	30	23	35	8
	Entre 46 e 60	28,0	3,0	26,75	27,5	30	23	33	6
Segmento	Anos Finais	25,0	-	25	25	25	25	25	1
	Anos Finais e Ensino Médio	27,2	3,6	26	27	30	22	31	5
	Anos Iniciais	29,4	3,6	27,5	29	31,5	23	35	9
	Anos Iniciais e Anos Finais	28,0	-	28	28	28	28	28	1
	Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio	25,0	1,4	24,5	25	25,5	24	26	2
	Educação Infantil	25,3	2,5	24	25	26,5	23	28	3
	Educação Infantil e anos iniciais	23,0	-	23	23	23	23	23	1
	Ensino Médio	27,3	3,1	27	28	28,5	21	31	5
Anos de Escola	Entre 0 e 5	26,0	2,8	25	26	27	24	28	2
	Entre 6 e 10	26,0	2,9	25	27	28	21	29	6
	Entre 11 e 15	28,0	3,7	25,75	28	29,75	23	35	7
	Entre 16 e 20	30,5	5,0	28,75	30,5	32,25	27	34	2
	Mais de 20	27,9	3,3	26	27	30	23	33	7
Área de Atuação	Ciências da Natureza	28,7	2,1	27,5	28	29,5	27	31	3
	Ciências Humanas	27,2	1,5	27	27	28	25	29	4
	Linguagens	25,7	3,1	23,5	26	27	22	31	6
	Matemática	25,5	6,4	23,25	25,5	27,75	21	30	2
	Unidocência	28,5	3,7	26,25	28	30	23	35	10

Fonte: O Autor, 2022

O eixo de performance está focado nas situações de pressão e expectativa que afetam a qualidade do desempenho e a percepção de capacidades, as quais possuem potencial negativo sobre a motivação autodeterminada por serem antagônicas com as tendências à integração e coesão psicológica. Por trabalhar tantos aspectos individuais e a percepção do indivíduo diante de seus pares e de si, as variações mínimas e máximas

apresentam a maior amplitude, bem como o número de casos distintos é o maior dentre os eixos de análise, mesmo assim, podemos perceber que os indicadores são semelhantes aos eixos anteriores.

Quadro 9 – Escala de Motivação Docente – Eixo Inserção Institucional

Variável	Categorias	Média	Desvio padrão	Q 25%	Mediana	Q 75%	Mín	Max	Casos distintos
Gênero	Feminino	11,9	2,5	10	12	14	7	15	9
	Masculino	11,8	2,2	10	11	13	10	15	4
Idade	Entre 26 e 35	10,2	2,2	9	10	11	7	14	7
	Entre 36 e 45	12,9	1,8	12	12	15	10	15	5
	Entre 46 e 60	12,3	2,8	9,75	13,5	14,25	8	15	6
Segmento	Anos Finais	11,0	-	11	11	11	11	11	1
	Anos Finais e Ensino Médio	12,0	3,2	9	14	14	8	15	4
	Anos Iniciais	12,8	2,3	11	14	15	9	15	6
	Anos Iniciais e Anos Finais	12,0	-	12	12	12	12	12	1
	Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio	10,5	5,0	8,75	10,5	12,25	7	14	2
	Educação Infantil	9,7	1,5	9	10	10,5	8	11	3
	Educação Infantil e anos iniciais	13,0	-	13	13	13	13	13	1
Anos de Escola	Ensino Médio	11,6	2,1	10	12	12,5	9	15	5
	Entre 0 e 5	13,0	1,4	12,5	13	13,5	12	14	2
	Entre 6 e 10	10,0	2,0	8,75	10	11,25	7	13	7
	Entre 11 e 15	12,7	2,1	11	13	14,75	10	15	5
	Entre 16 e 20	9,0	0,0	9	9	9	9	9	1
Mais de 20	13,0	2,3	12	14	15	8	15	6	
Área de Atuação	Ciências da Natureza	11,7	3,5	10	12	13,5	8	15	3
	Ciências Humanas	11,0	1,6	10	11	12	9	13	5
	Linguagens	12,0	2,9	10,5	13	14	7	15	6
	Matemática	12,0	2,8	11	12	13	10	14	2
	Unidocência	12,1	2,5	10,25	11,5	14,75	8	15	7

Fonte: O Autor, 2022

A vivência de integração, a exploração do docente e as escolhas dentro do ambiente institucional formam a construção deste eixo, assim como o engajamento e a partilha da responsabilização que acompanham as ações

autodeterminadas. Dentre os resultados apresentados, podemos ver que quem tem entre 26 e 35 anos tende a ter uma menor Inserção Institucional quando comparado a quem tem de 36 a 45 anos, porém não difere de quem tem entre 46 e 60 anos. Ao mesmo tempo, é possível perceber que os professores que atuam especificamente na educação infantil têm uma inserção inferior aos professores que atuam nos demais segmentos da escola.

5. DISCUSSÃO DOS DADOS

Ao longo de todo processo pandêmico muitas foram as vezes em que lideranças políticas, sociais e educacionais precisaram tomar decisões e mudar rumos, assim com cada um de nós, seres humanos. Nessa conjuntura, os professores, em muitas oportunidades precisaram se adaptar pessoal e profissionalmente.

Harari (2021) colocou a pandemia como um processo emergencial de aceleração dos processos pessoais, sociais e históricos. Dentro deste contexto de acelerações e mutações, iremos discutir como se deu a estruturação motivacional dos professores da escola analisada, bem como buscar reflexões ou respostas para os questionamentos e objetivos do trabalho.

Diante do contexto da escola e permeado pelo olhar da gestão, os desafios relacionados as jornadas de trabalho, direitos trabalhistas e subsídios materiais para a realização das atividades escolares criou um grau de complexidade elevado para a continuidade do ano Letivo, ou seja, o cenário de ineditismo histórico fez com que escola e professores constituíssem, juntos, um novo jeito de ser escola e ser professor.

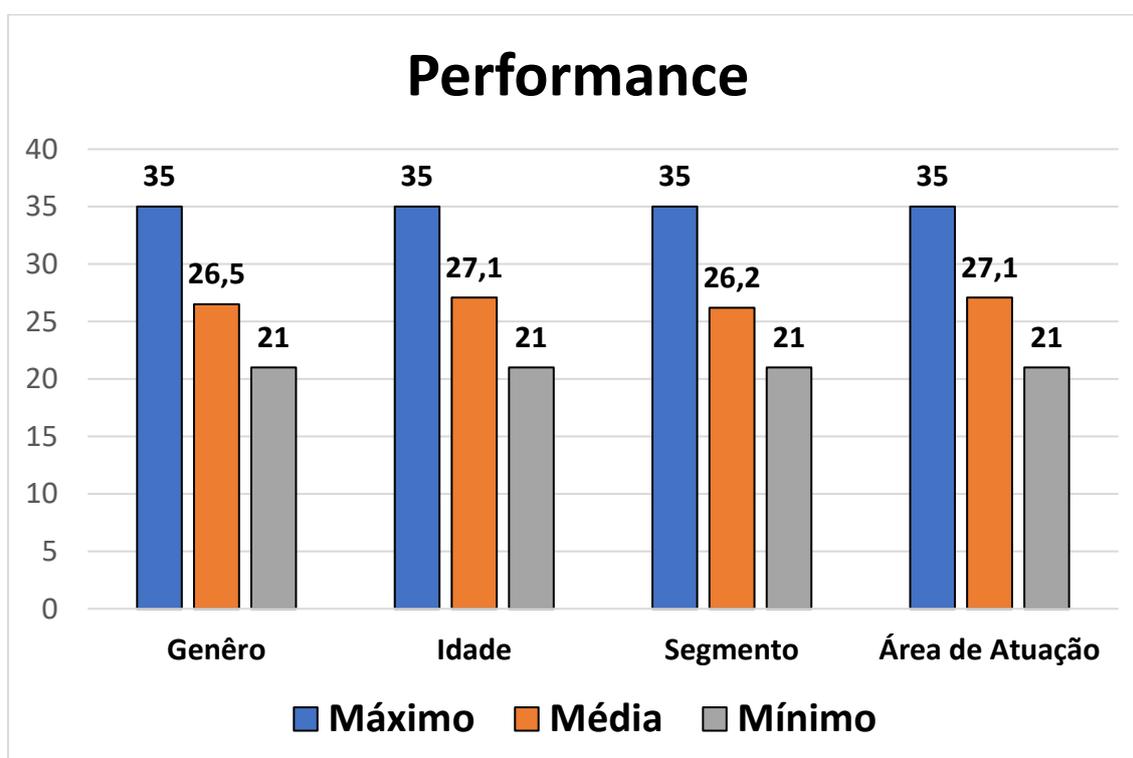
No que tange a estruturação e difusão da pandemia de Covid-19, o Brasil foi um dos países mais afetados em termos globais. A inércia e negacionismo do governo federal colocou o país no mapa global de casos, mortes e má gestão de crise, sendo esses fatores os preponderantes para a implosão do sistema de saúde público e conseqüentemente impactos nas esferas sociais centrais, tal como a educação básica.

Mediante a nova realidade educacional, primordialmente apresentada pela aceleração da entrada das TDICs às escolas, que por sua vez trouxe muita insegurança e incerteza, a realidade da escola mudou e isto também apresentou

diferentes formas do professor perceber o grupo e a si mesmo dentro do ambiente de trabalho.

A partir da aplicação da EMD (2017) a categoria de Performance é a que diz respeito sobre desempenho e percepções sobre o fazer profissional, podendo ela influir negativamente sobre a motivação autodeterminada, sendo as perguntas direcionadas ao entendimento de sentimento de capacidade, falta de apoio dos pares, remuneração, cooperação e reconhecimento.

Gráfico 4 – Média de score do eixo performance



Fonte: O Autor, 2022

Os resultados apresentados no gráfico acima chamam atenção para o resultado da menor média e menor mínima dentre todos os eixos da EMD. Estes indicadores suscitam o entendimento de que diante do processo da pandemia, o olhar do professor para si e para o grupo onde está inserido pode ter minado o preceito da autodeterminação.

Dentro do entendimento da teoria da autodeterminação de Gagné e Deci (2005), quanto mais intrínseco é o continuum da autodeterminação do sujeito, mais autodeterminada é sua motivação, e para tal, menor precisam ser os estímulos externos e a busca por recompensas ou controles orientados.

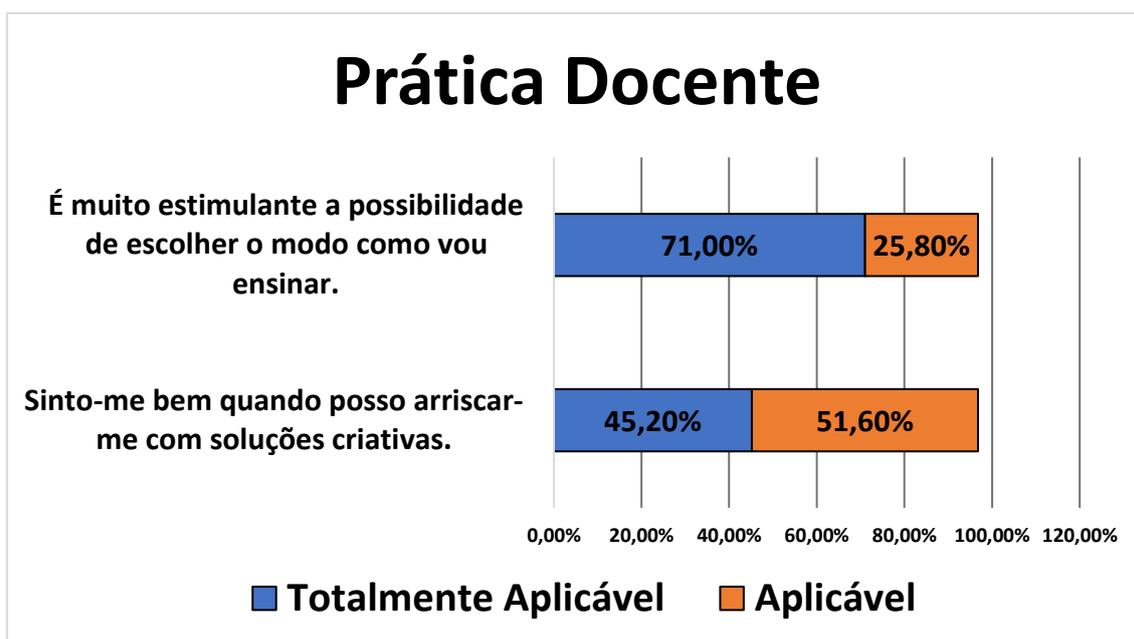
Nesse sentido, os achados da pesquisa demonstram que a maioria (73,3%) dos professores participantes precisa do reconhecimento dos colegas e da instituição para se sentir competente. Esse índice aumenta quando a relação de capacidade está vinculada com a remuneração, onde apenas 10% dos participantes não fizeram essa vinculação.

Souza, Brasil e Nakadaki (2017) corroboram com esse entendimento dos professores ao sentenciarem que o reconhecimento coletivo fica muito aquém da importância e das funções do professor, por mais consolidado que ele esteja, e continua ao dizer que a desvalorização da classe é um fato que constrói um entendimento de abandono social e descrédito profissional.

Com indicadores relacionados ao entendimento de competência, Bzuneck (2009) salienta que esta percepção está exclusivamente vinculada a capacidade do sujeito interagir de maneira satisfatória com seu ambiente, ou seja, é possível prospectar que sem o sentimento de competência não é possível ter um estágio motivacional autodeterminado. Haja vista que os estímulos e fatores são internos e associados a realização profissional e pessoal, uma vez que você não o tem, indubitavelmente, dependerá de estímulos e reguladores externos.

A pandemia de covid-19 foi um momento histórico em muitos âmbitos e contextos, mas falando especificamente do campo da educação, o professor se colocou na necessidade de buscar novas soluções para perguntas nunca feitas outrora, bem como precisou buscar diferentes adaptações perante a realidade, sendo assim, por vezes vivenciou o confronto de suas vontades pessoais com suas demandas profissionais e até mesmo um desalinhamento entre interesses e fazeres, sendo este o eixo denominado prática docente na EMD.

Gráfico 5 – Percentual de aplicabilidade de fatores docentes.



Fonte: O Autor, 2022

Vislumbro estes números como um paradoxo presente no período pandêmico uma vez que, quase que em sua integralidade (96,8%) os professores apontam que gostam de arriscar soluções criativas em sala de aula, ao mesmo ponto que se sentem muito estimulados quando podem escolher o modo de propor as atividades, pois bem, a pandemia trouxe um choque para essas duas afirmativas.

Durante o período pandêmico o professor precisou arriscar por diversas vezes, todas na busca por novas soluções para os novos desafios impostos pelas atividades remotas e o modelo híbrido, todavia, estas novas e criativas propostas não puderam sair da escolha unilateral do professor em como fazer.

Essa possível contradição narrativa tem sustentação na construção da necessidade de um equilíbrio e harmonia entre as demandas profissionais e os interesses pessoais apresentados por Davoglio e Santos (2017) na EMD.

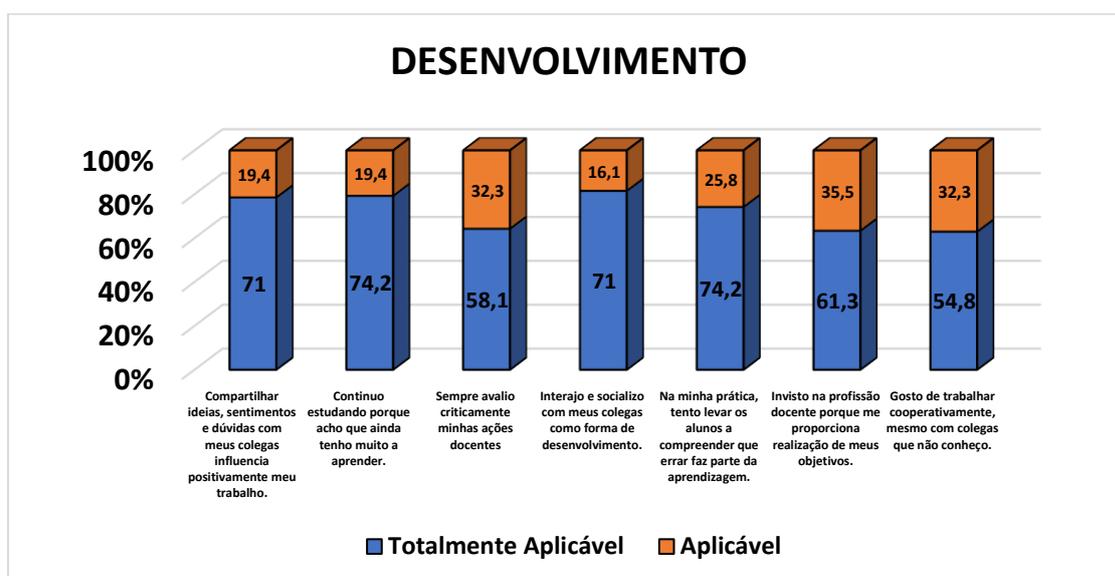
Na pandemia, essa harmonia sofreu interferências a partir do momento em que Modesto, Souza e Rodrigues (2020) afirmam que quase sozinho, o professor precisou se adaptar à nova rotina de isolamento, as cargas de afazeres domésticos mistos as atividades profissionais, em um momento em que não havia mais a distinção entre trabalho e lar, pois os dois estão envoltos ao mesmo

ambiente. Permanecendo na tessitura dos resultados e envolto ao contexto da pandemia, podemos perceber que:

Para o docente manter-se motivado depende de muitos fatores e condições que repercutem na formação, no comprometimento com a instituição de ensino, na percepção do seu papel social, na relação professor-estudante, na satisfação e insatisfação, no ambiente de trabalho, entre outros elementos que influenciam diretamente na profissão e na vida pessoal. (WIEBUSCH, KORMAN E SANTOS, 2020).

Fundamentado nesta sentença e amparados pelos resultados da pesquisa, penso que é possível compreender que a EMD traz consigo o potencial de costuras entre eixos, criando a capacidade de complemento dos tópicos apresentados, por isso, entendo que o eixo desenvolvimento, que diz respeito as escolhas do docente e que estão direcionadas para o crescimento e aprimoramento, alinha-se a um processo contínuo de aprender mais sobre si e sobre o meio, colocando o indivíduo na origem das ações, sendo capaz de promover reflexão e consciência sobre as escolhas e propósitos é o eixo que é capaz de construir os laços fundantes entre o entendimento de Performance e prática docente com a inserção institucional e a formação continuada, sendo o somatório delas, resultado não apenas numérico de motivação, mas sim uma construção sólida de diferentes processos e atravessamentos socioculturais que envolvem o indivíduo dentro de sua profissionalidade.

Gráfico 6 – Detalhamento das questões relativas ao desenvolvimento na EMD.



Fonte: O Autor, 2022

Ao observar as respostas e os percentuais atingidos por cada uma delas, é possível se aproximar da hipótese de pesquisa, ao entender que o perfil dos professores aponta para um grupo mais aberto ao diálogo, as novidades e ao aprendizado contínuo, o que pode ter sido um fator determinante para a continuidade das atividades escolares em meio a pandemia e o desenrolar do ano letivo.

Nóvoa (1997), Tardiff (2008) e Contreras (2012) entendem que o professor é constituído de diferentes formas, mas que a profissionalidade é definida de maneira racional e elevada dos saberes e competências pessoais e profissionais, uma vez que elas não podem mais ser dissociadas. Essas capacidades são desenvolvidas através das ações e de forma contínua, promovendo o aperfeiçoamento e a eficácia individual e coletiva dos sujeitos inseridos em determinada realidade.

No percurso deste entendimento do professor como um sujeito integral, constituído do pessoal e do profissional e que ambos circundam todas as esferas de convivência e atuação, é perceptível que nos pontos de similaridade dos respondentes, sejamos capazes de encontrar e perceber traços de construção de identidade de grupo, que neste momento, cria o que os autores supracitados denominam de profissionalismo.

Quando abordado os temas relacionados a constituição do professor e seus afazeres profissional, é comum abordamos os temas relacionados a formação continuada e a expressões como *lifelong learning* (JARVIS, 2000). Em uma sociedade complexa e dinâmica como a atual, torna-se cada vez mais necessária a condição de novos ciclos de aprendizagem e releituras para atuação docente, entretanto é preciso cuidado ao abordar o tema.

Antunes et al. (2017) destaca que o olhar designado para a formação continuada de professores precisa ser abrangente e colocar o professor como sujeito participante e protagonista deste processo. Os professores necessitam da compreensão que são sujeitos em permanente processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que a escola precisa compreender que este processo obrigatoriamente carece de sentidos e significados, e que o campo pessoal e profissional transita de forma conjunta (NÓVOA, 2000).

Wiebush, Korman e Santos (2020) acreditam que é papel das escolas a promoção de espaços de capacitação que promovam espaços e tempos de

aprendizagem, sempre articulada com a ressignificação da atuação docente, e que o professor por sua vez, precisa ser agente ativo deste contexto, buscando constante qualificação, atualização e reflexão sobre sua prática.

Nesta perspectiva de protagonismo dos professores, 80,7% dos docentes afirmam buscar cursos de atualização por iniciativa própria. Entretanto, apenas 41,9% aplicam totalmente a participação em atividades de formação continuada por vontade própria, o que pode sugerir um preceito motivacional mais direcionado para a motivação extrínseca do grupo, uma vez que mais da metade dos participantes precisam de um fator para buscar a formação continuada.

Esse indicador, quando interligado com a teoria da autodeterminação e o contínuo dos estilos regulatórios aponta para um comportamento não autodeterminado pois existe a ausência do locus de causalidade interno e o processo regulador de satisfação inerente e interesse.

Para Deci e Ryan (2000), na teoria das necessidades básicas, a autonomia dos docentes decorre do entendimento de que as ações e escolhas das pessoas estão sustentadas pela sua vontade, bem como pela conexão da ação com os valores pessoais, sendo esta, quase isenta as pressões externas, ou seja, a autonomia se configura através do poder de escolha como fator originário de um comportamento e, portanto, passível de responsabilização, mesmo que seja possível considerar as circunstâncias externas, ou seja, neste caso, é possível compreender que mesmo diante do contexto, há uma construção de responsabilidade pela não relação de autonomia no processo de formação contínua dos professores.

Ainda assim, a teoria das necessidades também disserta sobre o conceito de pertencimento, sendo ele decorrente da percepção de interesse das outras pessoas ou instituição na sua pertença, sendo ela resultante da experiência de interação com o meio e os demais, tendo a condicionante de valorização social, bem como apoios e crescimentos oriundos dessas relações (DECI E RYAN, 2008).

Na EMD, o pertencimento pode ser visto de forma mais sólida no eixo de inserção institucional, quando ele explora a integração do docente no ambiente institucional e as vivências de escolha, partilha e integração promovidas pelo mesmo, construindo estímulos para o engajamento e responsabilização que fazem parte das ações autodeterminadas.

Neste eixo, os achados da pesquisa mostram variações relativas ao tempo de escola e a idade de cada sujeito. Huberman (2000) concebeu a teoria dos ciclos de vida profissional docente, a fase de pôr-se em questão, atingida entre os 35 e 50 anos ou 15º e 25º ano de trabalho, é um momento em que o profissional vive múltiplos questionamentos, e que em sua maioria suscitam a reflexão do que fizeram da vida e ao longo dela.

Huberman (2000) é feliz ao considerar que as condições de trabalho e a realidade vivida por cada profissional acentuam ou não essa fase do ciclo de vida profissional docente. Sendo assim, é preciso olhar para os números dentro do contexto da pandemia de covid-19.

Além da idade e o tempo de trabalho, a inserção profissional também diz respeito ao grau de satisfação do docente diante de seu desafio profissional, e neste ponto destaco a média dos docentes que atuam na Educação Infantil, sendo eles os profissionais de menor média (9,7) neste ponto da EMD.

Abro espaço para contextualizar a realidade escolar e o meio onde eles estavam inseridos. Durante a pandemia, a proposta pedagógica da Educação Infantil, que era voltada para a construção de projetos por meio do protagonismo dos estudantes em meio a salas concebidas com os mais diversos recursos materiais e tecnológicos precisou dar espaço para uma sala sem tecidos, sem brinquedos coletivos, sem parquinhos, quadras, ou até mesmo refeitórios coletivos, a pandemia ditou as regras em sentido contrário ao entendimento do grupo de professores e a proposta pedagógica da instituição, sendo este um ponto passível de relação para os índices baixos.

Por outro lado, o grupo de docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, foram os que apresentaram maior aderência (13), e seguindo a necessidade de vinculação de contexto, este segmento, de acordo com as decisões judiciais e governamentais, foi o primeiro grupo a retornar a presencialidade da escola, mantendo suas salas em conformidade física e estrutural ao que era antes da pandemia.

Cruzando estas informações, é preciso considerar o trajeto da profissão docente, verificando os aspectos sociais que podem ou não ser inseridos e relacionados com suas atividades, que constituem o grupo e que geram sentido na construção ou desconstrução profissional, entendendo que estas questões emergentes não necessariamente terão aderência permanente aos preceitos

básicos da teoria da autodeterminação ou do entendimento das necessidades básicas, podendo elas aparecerem de forma transitória e em diferentes estágios ao longo da vida do docente.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs, como objetivo geral, analisar os processos motivacionais dos professores de uma escola particular de Educação Básica localizada na cidade de Novo Hamburgo/RS durante o ensino remoto emergencial decorrente da pandemia de Covid-19.

Para avançar o campo teórico e fazer cruzamentos e relações com a realidade, buscou-se um instrumento em validação e foi realizada a aplicação da Escala de Motivação Docente nos professores da escola. Constatou-se a ausência de uniformidade nas respostas, mesmo que alguns indicadores estivessem direcionados para o mesmo ponto.

O entendimento da construção motivacional dos professores perpassou pela compreensão de um grupo muito resiliente e com grande capacidade de desenvolvimento, sendo estes os principais pontos para entender os agentes pelos quais a escola superou as adversidades oriundas da pandemia. Para além disso, os scores individuais apontaram para comportamentos próximos aos autodeterminados, o que difere de uma das hipóteses levantadas, que seria do grupo de professores distante do comportamento autodeterminado.

Dentro de indicadores que podemos considerar positivos, vale ressaltar que os profissionais da educação infantil foram os que apresentaram menor escore individual e coletivo quando comparados com os demais profissionais, estes números podem ser analisados na perspectiva dos impactos gerados pela pandemia, uma vez que a educação infantil foi o espaço que mais precisou mudar sua concepção curricular e física para superar as limitações sanitárias.

Pensar e enxergar a construção motivacional dos professores desta forma é também compreender que o meio influi sobre o seu fazer docente e conseqüentemente trará impactos para o indivíduo. Perceber o profissional dentro dessa tríade talvez seja o principal achado desta pesquisa, uma vez que

ele corrobora com teorias pré-concebidas e ainda se sustenta numericamente nos resultados obtidos pela Escala de Motivação Docente.

Conceber o momento de vida do profissional também nos permite observar que os estágios motivacionais, sejam eles mais ou menos autodeterminados, não são por si só rótulos ou estruturas sólidas, mas sim momentos relacionados e correspondentes ao momento em que cada um está, ou seja, sujeitos ao mesmo meio e contexto, diferentes profissionais responderam de diferentes formas, e que outrora, sujeitos aos mesmos contextos, podem ou não ter respostas como as obtidas agora.

Com obviedade, entendo que a complexidade destas análises se apresentam dentro de um âmbito restrito e privilegiado, que é o de uma escola privada com boa remuneração e infraestrutura física de trabalho. Ainda assim, apresenta-se com certo contento a perspectiva de que o professor ao se aproximar de um comportamento autodeterminado, mais se identifica com as narrativas e buscas pela formação continuada, bem como é pré-disposto as adversidades e mais ciente de sua função social.

Dito isso, por que falar de motivação docente e seus impactos na prática profissional? Uma vez que a escola entende que um professor motivado é um profissional mais autônomo, coeso e ciente de sua importância institucional, maior será a capacidade dela de desenvolver uma proposta pedagógica ajustada aos tempos atuais.

Aos professores, cabe o entendimento de que o futuro da escola já é uma possibilidade que experienciamos ao longo de dois anos, na mesma velocidade em que conseguimos entender que o futuro não é um abnegar do presente, tampouco um alicerce saudosista do passado romanticamente eficiente.

No que tange o que este trabalho pode reverberar para a escola, é de fundamental destaque o entendimento dos aspectos motivacionais que impactaram os professores da educação infantil, e conseqüentemente a isso, as estratégias de trabalho que buscaram dar maior ênfase e acompanhamento para este grupo, com o objetivo de buscar uma mudança da percepção do grupo de professores durante a atuação do ensino remoto emergencial.

Para além destes pontos supracitados, evidencio que esta pesquisa é apenas uma colaboração para os campos de reflexão da motivação docente e um, a meu ver, importante relato do andamento da educação durante a

pandemia, sendo esta pesquisa uma possível janela de contínuo de estudos para o entendimento do que vem a frente, do que não podemos prever, mas que inerentemente, estará vinculado ao que vivemos hoje.

Por fim, destaco que também utilizo esta pesquisa como fator de colaboração para o processo de validação da EMD, uma vez que este instrumento tem potencial para identificar e compreender diferentes cenários motivacionais docentes.

REFERÊNCIAS

- APPEL-SILVA, M.; WENDT, G. W.; ARGIMON, I. I. L. A teoria da autodeterminação e as influências socioculturais sobre a identidade. **Psicologia em Revista**. v. 16, n. 2, p. 351-369. Belo Horizonte, 2010.
- ARROYO, M.G. **Imagens quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 3ª edição, Petrópolis: Vozes, 2004.
- AVELINO, W. F.; MENDES, J. G. A realidade da educação brasileira a partir da COVID-19. **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 56-62, 2020. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/boca/article/view/AvelinoMendes/2892>. Acesso em: 28 maio 2020.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 2ª edição, São Paulo: Almedina Brasil, 2016.
- BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. N. COVID 19 e Educação: Resistências, Desafios e (Im)Possibilidades. **Revista ENCANTAR** – Educação, Cultura e Sociedade. Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 1-11, 2020. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480>. Acesso em: 28 maio 2020.
- BRASIL, Ministério da Saúde. Vacinação contra a Covid-19 no Brasil - #PÁTRIAVACINADA. **Ministério da Saúde**, Brasília, 2021. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 25 de abril de 2021.
- BRASIL, Ministério da Saúde. Brasil Confirma Primeiro caso de Novo Coronavírus. **Ministério da Saúde**, Brasília, 27 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/46435-brasil-confirma-primeiro-caso-de-novo-coronavirus>. Acesso em: 25 de abril de 2021.
- BRASIL, Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. **Portaria** nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. Diário Oficial da União. Ed. 24-A, Seção 1, p.1. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 06 de junho de 2021.
- BRASIL, Ministério da Saúde. Assessoria de Comunicação. Organização Mundial da Saúde declara pandemia do novo coronavírus. **UNA-SUS**, Brasília, 11 de março de 2020. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acesso em: 06 de junho de 2020.
- BOGDAN, R. C.; BILKEN, S. K. Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BZUNECK, J. A. A Motivação do Aluno: Aspectos Introdutórios. *In* BORUCHOVITCH, E., & BZUNECK, J. A. (Orgs). **A Motivação do Aluno:**

Contribuições da Psicologia Contemporânea, 2001. Editora Vozes, Petrópolis, RJ.

BZUNECK, J. A.; BORUCHOVITH, E. Motivação e Autorregulação da Motivação em Contexto Educativo. **Psicologia, Ensino e Formação**. Ago/Dez, 2016, 7 (2): 73-84. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v7n2/v7n2a07.pdf>. Acesso em: 30 de maio de 2021.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**, 2012. Editora Cortez, São Paulo, SP.

COUCHMAN, C. E.; RYAN, R. M. Comparing “Immediate-Return” and “Basic Psychological” Needs: a self-determination theory perspective. **Psychological Inquiry**, 1999. vol. 10, 3ª ed. p. 235-239. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1999-01565-011>. Acesso em: 06 de junho de 2021.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativos, quantitativos e misto**. 3ª ed. Porto Alegre, Artmed, 2010.

DAVOGLIO, T. R.; SANTOS, B. S. **Escala de Motivação Docente**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 201-218, jul./set. 2017

DECI, E. L.; RYAN, R. M. The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. **Psychological Inquiry**, v. 11, n. 4, 2000. Disponível em: <https://bit.ly/3vCBsR8>. Acesso em: 30 de maio de 2021.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. 1985. New York: Plenum Press.

DEMO, Pedro. **Pesquisa Informação Qualitativa: aportes metodológicos**. 3ª edição. Campinas/São Paulo: Papyrus, 2006.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life’s domains. **Canadian Psychological Association**, v. 49, n. 1, p. 14-23, 2008.

GENARI, C. H. M. **Motivação no contexto escolar e desempenho acadêmico**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 2006.

JARVIS, P. **Adult Education and Lifelong Learning - Theory and practice**. New York: Routledge, 2000.

HODGES, C. (et al). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **EDUCAUSE Review**, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3>. Acesso em: 16 de maio de 2020.

- HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**, 2000, Porto Editora, Porto, Portugal.
- KASSER, T.; RYAN, R. M. Further examining the American dream: differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. **Personality and Social Psychology Bulletin**, vol.22, p. 280-287. 1996. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0146167296223006>. Acesso em: 06 de junho de 2021.
- KNECHTEL, M. R. **Metodologia da pesquisa em educação**: uma abordagem teórico-prática dialogada. Intersaberes, Curitiba, 2014.
- LAROCCA, P.; GIRARDI, P. G. **Trabalho, satisfação e motivação docente**: Um estudo exploratório com professores da educação básica. Congresso Nacional de Educação. PUC-PR, Curitiba, 2011.
- LIEURY, A.; FENOUILLET, B. **Motivação e aproveitamento escolar**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- LIMA, L. M. S. Motivação em sala de aula: a mola propulsora da aprendizagem. In SISTO, F. F., OLIVEIRA, G. C., FINI, L. D. T. (Orgs). **Leituras de Psicologia para Formação de Professores**. 2000. Editora Vozes, Petrópolis, RJ.
- LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MODESTO, J. G.; SOUZA, L.M.; RODRIGUES, Tatiana S.L. Esgotamento Profissional em tempos de Pandemia. **Revista Pegada**, v.21, n.2, 2020.
- MOREIRA, J. A.; SCHLEMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *onlife*. **Revista UFG**. Goiânia, v. 20, p. 1-35, 2020.
- NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- NÓVOA, A. **Vidas de professores**, 2000, Porto Editora, Porto, Portugal.
- MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista Educação**, v. 40, n. 1, p. 101-116, Santa Maria, RS, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822/pdf>, acesso em: 13 de junho de 2021.
- RIO GRANDE DO SUL, **Secretaria Estadual de Saúde do Rio Grande do Sul**. Confirmado o primeiro caso de novo coronavírus no Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 10 de março de 2020. Disponível em: <https://saude.rs.gov.br/confirmado-o-primeiro-caso-de-novo-coronavirus-no-rio-grande-do-sul>. Acesso em: 06 de junho de 2021.
- RIO GRANDE DO SUL, **Secretaria Estadual de Saúde do Rio Grande do Sul**. Painel Coronavírus RS. Porto Alegre. Disponível em: <https://ti.saude.rs.gov.br/covid19/>. Acesso em: 06 de junho de 2021.

RIO GRANDE DO SUL, Decreto nº 56.171, de 29 de outubro de 2021. Dispõe sobre o retorno presencial das aulas. Diário Oficial nº 216 – 2ª ed. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/governo-publica-decreto-que-torna-obrigatorio-o-retorno-as-aulas-presenciais-no-rs>. Acesso em: 29 de Janeiro de 2022.

ROTH, G. et al. Autonomous motivation for teaching: how self-determined teaching may lead to self-determined learning. **Journal of Educational Psychology**, v. 99, n. 4, p. 761-774, nov. 2007. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2007-17712-006>. Acesso em: 30 de maio de 2021.

SANTOS, B. S.; SPAGNOLO, C.; STÖBAUS, C. D. O desenvolvimento profissional docente na contemporaneidade: implicações transformadoras para o ser e para o fazer. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 74-82, jan.-abr. 2018.

SOUZA, J. B. R.; BRASIL, M. A. J. S.; NAKADAKI, V. E. P. Desvalorização docente no contexto brasileiro: entre políticas e dilemas sociais. **Ensaio Pedagógicos**, Sorocaba, v.1, n.2, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/40>. Acesso em: 06 de fevereiro de 2022.

TARDIFF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor**. Petrópolis: Vozes, 2008.

THADEI, J. Mediação e educação na atualidade: um diálogo com formadores de professores. In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 90-105.

VROOM, V. H. **Work and Motivation**. Nova Iorque: Wiley, 1995.

WEHMEYER, M. L. A functional model of self-determination: describing development and implementing instruction. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, Vol. 14, n. 1, 1999. Disponível em: <https://kuscholarworks.ku.edu/handle/1808/6197>. Acesso em: 06 de junho de 2021.

WIEBUSH, A.; KORMAN, R. F.; SANTOS, B. S. Motivação docente: permanência ou desistência na profissão? **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG. v.11, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/9086/6039>. Acesso em: 07 de fevereiro de 2022.

APÊNDICE A: Questionário de escala de motivação docente



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO
RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Leia atentamente as sentenças abaixo e marque o quanto cada uma delas se aplica para descrever sua **MOTIVAÇÃO EM RELAÇÃO À CARREIRA DOCENTE**, de acordo com a seguinte legenda:

1) Nada aplicável	2) Pouco aplicável	3) Aplicável	4) Muito aplicável	5) Totalmente aplicável
-------------------	--------------------	--------------	--------------------	-------------------------

1	Compartilhar ideias, sentimentos e dúvidas com meus colegas influencia positivamente meu trabalho.	1	2	3	4	5
2	Sinto que tenho liberdade para negociar a minha participação nas diferentes atividades docentes.	1	2	3	4	5
3	Os espaços de cooperação entre os docentes promovidos pela instituição são fonte de prazer para mim.	1	2	3	4	5
4	Realizo cursos de atualização por iniciativa própria.	1	2	3	4	5
5	Gosto quando a instituição me oferece oportunidades para realizar atividades desafiadoras.	1	2	3	4	5
6	Sinto-me menos capaz quando preciso lidar com conteúdos novos.	1	2	3	4	5
7	Participo de atividades de educação continuada porque quero.	1	2	3	4	5
8	A falta de apoio dos pares limita minha disposição para enfrentar dificuldades ou oportunidades docentes.	1	2	3	4	5
9	Continuo estudando porque acho que ainda tenho muito a aprender.	1	2	3	4	5
10	Sempre avalio criticamente minhas ações docentes.	1	2	3	4	5
11	Interajo e socializo com meus colegas como forma de desenvolvimento.	1	2	3	4	5
12	A remuneração pelo trabalho docente interfere na percepção das capacidades que possuo.	1	2	3	4	5
13	Sinto-me bem quando posso arriscar-me com soluções criativas.	1	2	3	4	5
14	Na minha prática, tento levar os alunos a compreender que errar faz parte da aprendizagem.	1	2	3	4	5
15	Invisto na profissão docente porque me proporciona realização de meus objetivos.	1	2	3	4	5
16	Sinto que é difícil trabalhar cooperativamente no meio docente.	1	2	3	4	5

17	A maioria das vezes preciso do reconhecimento dos colegas e da instituição para me sentir competente.	1	2	3	4	5
18	Às vezes deixo de fazer algo do meu interesse pelo receio me sentir constrangido(a).	1	2	3	4	5
19	Sinto-me competente apenas quando sou elogiado(a).	1	2	3	4	5
20	Sinto-me livre para expressar meus sentimentos e ideias no trabalho.	1	2	3	4	5
21	Valorizo ter atividades e horários de trabalho flexíveis.	1	2	3	4	5
22	Esforço-me para que meus alunos e colegas sintam que me importo com eles.	1	2	3	4	5
23	É muito estimulante a possibilidade de escolher o modo como vou ensinar.	1	2	3	4	5
24	Gosto de trabalhar cooperativamente, mesmo com colegas que não conheço.	1	2	3	4	5

Considerando os últimos 6 meses, circule na régua abaixo o grau de motivação que sente em relação a sua profissão (valores entre 0 e 10).

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

APÊNDICE C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO
RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar como entrevistado da pesquisa intitulada: **PROCESSOS MOTIVACIONAIS DE PROFESSORES DURANTE A PANDEMIA COVID-19 EM UMA ESCOLA PRIVADA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**, sob responsabilidade do mestrando Lafaiete Luiz de Oliveira Junior e orientação da Prof^a. Dr^a. Bettina Steren dos Santos, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Declaro que estou ciente de que as informações fornecidas para esta pesquisa são confidenciais, sendo divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, assegurando o sigilo sobre minha participação.

Caso você tenha alguma dúvida quanto aos seus direitos como participante de pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS), pelo telefone (51) 3320-3345; Endereço Av. Ipiranga, 6681, Prédio 50, Sala 703, CEP 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre – RS ou pelo e-mail cep@pucrs.br, de segunda a sexta-feira, das 8h às 12h e das 13h30 às 17h. O Comitê de Ética é um órgão independente constituído de profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade. Sua responsabilidade é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2021.



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br