



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICAS
DEPARTAMENTO DE QUÍMICA**

WILLIAN CLEMENTE DOS PASSOS

**ANÁLISE DA MOTIVAÇÃO DE LICENCIANDOS EM QUÍMICA
PELA CARREIRA DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso II

Florianópolis
2020

WILLIAN CLEMENTE DOS PASSOS

**ANÁLISE DA MOTIVAÇÃO DE LICENCIANDOS EM QUÍMICA
PELA CARREIRA DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso, submetido ao Departamento de Química da Universidade Federal de Santa Catarina, como parte dos requisitos necessários para obtenção do Grau de Licenciado em Química, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Luciana Passos Sá.

Florianópolis, 11 de dezembro de 2020

WILLIAN CLEMENTE DOS PASSOS

**ANÁLISE DA MOTIVAÇÃO DE LICENCIANDOS EM QUÍMICA
PELA CARREIRA DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso,
submetido ao Departamento de Química
da Universidade Federal de Santa
Catarina, como parte dos requisitos
necessários para obtenção do Grau de
Licenciado em Química.

Prof.^a Dr.^a Luciana Passos Sá

Presidente da Banca – Orientadora

Prof.^a Dr.^a Anelise Maria Regiani

Membro

Prof.^a Dr.^a Carolina dos Santos Fernandes

Membro

Florianópolis, 11 de dezembro de 2020

Agradecimentos

Agradeço a todos que contribuíram no decorrer desta jornada, em especialmente:

A minha família, que sempre incentivou a estudar e que me deu suporte para que conseguisse me manter todos esses anos de vida acadêmica, permitindo assim que eu me tornasse um dos primeiros da família a concluir o ensino superior.

Aos meus professores, em especial a minha professora de ciências do ensino fundamental que fez com que eu me apaixonasse pela química e a professora madrinha da minha turma do curso técnico em química, que me fez perceber as reais dimensões do que é ser professor.

Ainda agradecendo os professores, agradeço a todos que contribuíram com a minha formação como futuro professor, químico e acima de tudo como pessoa. Deixo aqui meu agradecimento especial aos professores com quem criei laços e aqueles que me confortaram e me apoiaram quando precisei.

A minha orientadora, que aceitou orientar-me na temática pela qual eu tinha interesse e que teve papel fundamental na elaboração deste trabalho.

Aos participantes deste estudo, pela disponibilidade e por compartilharem comigo suas experiências, vivências e expectativas.

Aos meus amigos que sempre me apoiaram, me incentivaram e que supriram de forma excepcional a minha necessidade de pertencimento.

À UFSC pela educação pública, gratuita e de qualidade que recebi ao longo destes anos.

A todos aqui citados, o meu muitíssimo obrigado!

RESUMO

Pesquisas que tratam da motivação de professores, em formação inicial, pela carreira docente têm sido reportadas na literatura e buscam apontar possíveis razões para os altos índices de evasão e desmotivação desses licenciandos por seus respectivos cursos. Nessa perspectiva, no presente estudo buscamos compreender de que forma estudantes de dois distintos cursos de Licenciatura em Química encontram-se motivados pela carreira docente e identificar os principais fatores responsáveis pela motivação, ou desmotivação, destes indivíduos pelo curso e pela carreira de educador. Participaram do estudo doze licenciandos em Química de duas instituições de ensino superior: o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC/São José) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A pesquisa se caracteriza como qualitativa e o instrumento empregado na obtenção dos dados foi a entrevista, cuja análise se pautou na proposta de Souza (2006), que divide a análise em três tempos: 1) Pré-análise do material; 2) Leituras Temáticas; e 3) Leitura Interpretativa-Compreensiva do Corpus. Como referencial teórico foi utilizada a teoria da autodeterminação (TAD) proposta por Deci e Ryan (1985), que define que o comportamento dos indivíduos é guiado pelas necessidades de autonomia, competência e pertencimento. Os principais resultados encontrados mostram que a escolha pela carreira docente se dá por motivações diversas. Nesse sentido, os principais fatores motivacionais evidenciados foram: 1) Experiências formativas; 2) Atuação profissional; 3) Relação com colegas e professores; 4) Valorização profissional, e 5) Carreira docente. Esperamos que os resultados deste estudo possam subsidiar discussões futuras a respeito da motivação de estudantes, em formação inicial, pelo curso e pela carreira docente, assim como da adoção de estratégias que influenciem de forma positiva nessa motivação.

Palavras-chave: Motivação, Carreira docente, Formação Inicial de Professores.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	04
1.1 Objetivos Geral e Específicos.....	05
1.2 Histórico e Panorama da licenciatura em química da UFSC e do IFSC	06
1.3 Motivação e formação de professores.....	09
1.3.1 Teoria da Autodeterminação (TAD).....	11
1.3.2 Motivação pela docência.....	14
2. METODOLOGIA	16
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO	18
3.1 O perfil dos sujeitos e suas motivações pela escolha pela licenciatura	19
3.2 O perfil motivacional dos sujeitos a partir das suas experiências	23
3.2.1 Escolha pela carreira docente	25
3.2.2 Experiências formativas	27
3.2.3 Fatores motivacionais	39
3.2.4 Perspectivas profissionais	48
3.3 Que mensagem você deixaria para um aluno que está ingressando hoje no curso de licenciatura em química?	50
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
5. REFERÊNCIAS	55
6. ANEXOS	61
Anexo 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	61

1. INTRODUÇÃO

É comumente observado, na maioria das universidades públicas brasileiras, um número reduzido de formandos da área das ciências exatas e da natureza, como química e física, por exemplo, em cerimônias de colação de grau. Todos os anos muitos estudantes ingressam nos referidos cursos, no entanto, apenas uma pequena parcela chega à etapa de finalização. De acordo com um levantamento realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2017 foram efetuadas 8.286.663 de matrículas em cursos de graduação, em instituições públicas e privadas, todavia, o número de formandos foi de apenas 1.199.769, o que representa apenas 14,48% do total de matrículas (Inep, 2018).

Estatísticas como a supracitada motivaram diversos pesquisadores a buscar entender quais são os fatores que ocasionam esse abandono por parte dos estudantes. Tinto (1975), por exemplo, há algumas décadas apresentou um estudo no qual identifica três principais fatores para o abandono, ou para a retenção, dos estudantes em cursos de ensino superior. São eles: dificuldades acadêmicas; dificuldades em definir e alcançar seus objetivos educacionais e ocupacionais; e dificuldades de se inserir intelectual e socialmente na instituição. Passados muitos anos tais fatores ainda estão presentes na realidade dos cursos de graduação, conforme estudos recentes reportados na literatura (FERREIRA; FERNANDES, 2015; DAITX; LOGUERCIO; STRACK, 2016). Nessa perspectiva, Tinto (1975) ressalta que para evitar a desmotivação e a consequente evasão destes estudantes, faz-se necessário que estes sejam bem sucedidos na sua integração formal (desempenho acadêmico) e informal (relações pessoais com colegas, professores e funcionários), e participem de atividades extracurriculares que atuem como fatores motivacionais.

No que diz respeito aos cursos de licenciatura, com especial enfoque nas Licenciaturas em Química, o levantamento realizado pelo INEP, citado anteriormente, sinaliza que dos 37.769 estudantes que efetuaram matrícula em cursos de formação de professores em química, em 2017, apenas 4.065 obtiveram o grau de licenciado, ou seja, menos de 11% dos alunos chegaram a concluir o curso. Para esse cenário as principais razões apontadas na literatura têm sido os altos

índices de reprovação em disciplinas nos primeiros dois anos do curso (SILVA et al, 1995; BRAGA; MIRANDA; CARDEL, 1997; MANRIQUE; SILVA; TUNES, 1999); insatisfação e conflitos quanto à escolha do curso; questões pessoais e familiares; fatores socioeconômicos; isolamento; e o despreparo para lidar com a realidade do ensino superior, incluindo metodologia, métodos avaliativos, dissociação entre teoria e prática, incertezas quanto ao futuro profissional, entre outros (CUNHA; TUNES; SILVA, 2001).

Quando fazemos um recorte para o estado de Santa Catarina, observamos a mesma tendência. Segundo o INEP, em 2017 foram realizadas 874 novas matrículas em cursos de química oferecidos por instituições públicas. Destes, apenas 108 alunos concluíram o curso, ou seja, apenas 12,35% do total, valor muito próximo dos 11% da média nacional (INEP, 2018).

Com o intuito de melhor compreender os resultados acima mencionados, neste trabalho buscaremos investigar aspectos da motivação de licenciandos em química de duas instituições públicas de ensino superior, situadas em Santa Catarina, na região da Grande Florianópolis: a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC – *Campus* Florianópolis) e o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC - *Campus* São José). Considerando as especificidades de cada um desses espaços formativos, buscaremos identificar elementos que motivam, ou desmotivam, o licenciando pelo o curso e para a carreira para o qual estão sendo formados. Com isso, buscaremos responder à seguinte questão de pesquisa: *Que principais fatores influenciam a motivação de licenciandos em química pelo curso escolhido e pela carreira docente?*

1.1. Objetivo geral e objetivos específicos

Neste estudo tivemos como objetivo geral compreender os principais fatores que influenciam a motivação de licenciandos em química pela carreira docente. Esse objetivo se desdobra ainda nos seguintes objetivos específicos:

- Buscar relações entre o perfil motivacional do licenciando e suas perspectivas profissionais após o término da graduação;
- Compreender e discutir “se” e “como” o curso de licenciatura pode melhor contribuir para promover a motivação do licenciando pela carreira docente.

1.2. Histórico e Panorama da Licenciatura em Química da UFSC e do IFSC

A criação do curso de Licenciatura em Química da UFSC e a fundação do Departamento de Química são consequências do Decreto de nº 64824 de 15 de julho de 1969, que reestruturou a Universidade Federal de Santa Catarina. Originalmente, o Departamento constituía uma sub-unidade do Centro de Estudos Básicos, que tinha como propósito coordenar o ensino de química e promover pesquisas nessa área, passando a fazer parte do Centro de Ciências Físicas e Matemáticas (CFM) em 12 de fevereiro de 1976, por meio da resolução nº 44/75 do Conselho Universitário da UFSC. Atualmente (2020), o Departamento possui cerca de 561 alunos matriculados nas habilitações: licenciatura, bacharelado e bacharelado tecnológico. O Departamento também conta Programa de Pós-Graduação em Química (PPG), que possui curso de Mestrado (1974) e de Doutorado (1988) em pesquisa em química pura e aplicada, possuindo mais de 150 alunos matriculados e conceito 7 (nota máxima) na avaliação CAPES, se consolidando como um dos principais Programas de Pós-Graduação do país¹. O Centro de Ciências Físicas e Matemáticas (CFM), centro de ensino no qual o departamento de química está inserido, ainda conta com o Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT), que é um programa de pós-graduação multi-centro e conta com os cursos de mestrado e doutorado em educação científica e tecnológica, possuindo conceito 6 na avaliação CAPES.

De acordo com a Resolução nº 08/2002 – CNE/CES presente no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Química da UFSC²:

“o licenciando em química deve ter formação generalista, mas sólida e abrangente em conteúdos dos diversos campos da Química, preparação adequada à aplicação pedagógica do conhecimento e experiências de química e de áreas afins na atuação profissional como educador na educação de nível fundamental e médio” (BRASIL, 2002).

¹ Histórico do curso de química da Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <http://www.qmc.ufsc.br/index.php/home/historico>. Acesso em: 18 de abril de 2019.

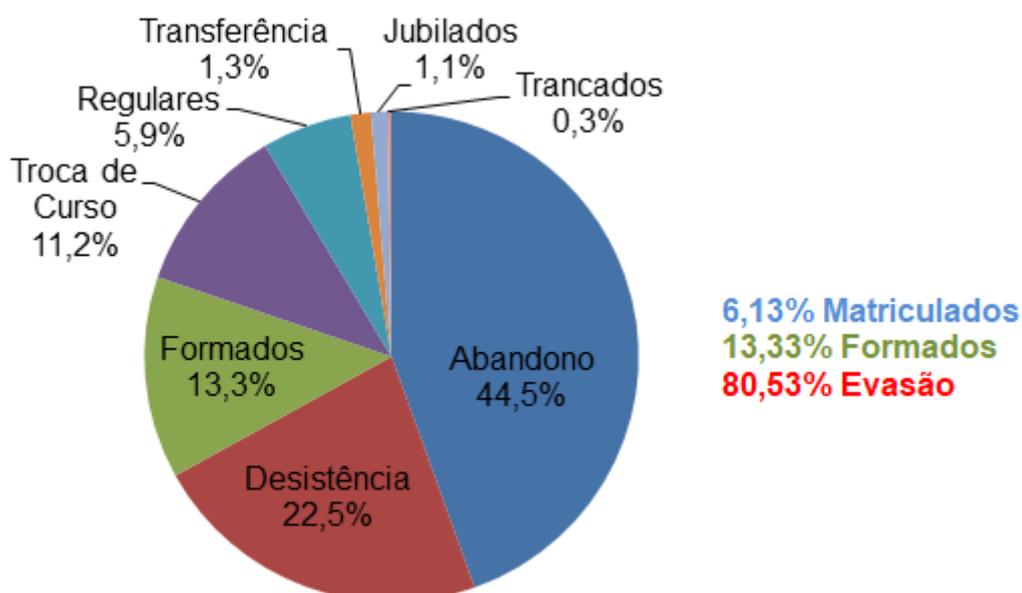
²Resolução CNE/CES 8/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de março de 2002. Seção 1, p. 12. Disponível em: <http://quimica.ufsc.br/files/2014/03/Projeto-Pedag%C3%B3gico-do-curso-de-Licenciatura-em-Qu%C3%ADmica-205.pdf>. Acesso em: 18 de abril de 2018.

Em outras palavras, o curso visa possibilitar aos alunos, a partir de conhecimentos das áreas de química e ensino, a construção das competências necessárias para sua atuação como professor de Química no Ensino Médio. Nessa perspectiva, espera-se que o futuro professor esteja motivado pelo curso e pela carreira docente. Compreender de que forma essa motivação, ou a falta dela, tem influenciado no desempenho e no interesse dos estudantes pela licenciatura é o propósito deste estudo.

O curso de licenciatura foi a primeira habilitação em química a ser criada na UFSC, em 1969 e em 2019 comemorou 50 anos de existência, juntamente com o Departamento de Química. O currículo vigente é referente à reforma curricular de 2009/1, tendo atualmente, no ano de 2020, 143 alunos ativos, 17 trancados e 70 formados com base neste currículo, de acordo com dados do Departamento de Administração Escolar da UFSC (DAE-UFSC).

Foi realizada uma análise de dados fornecidos pelo DAE – UFSC, que mostram o *status* de matrícula de todos os alunos do curso de química do currículo vigente, considerando o período de 2009/1 até 2019/1. Onde, levando em consideração os quatro anos de duração do curso, apresentamos na Figura 1 dados referentes ao período de 2009/1 até 2015/1 (cujo semestre de provável formatura seria 2018/2, semestre de início deste estudo).

Figura 1: Gráfico do status de matrícula dos alunos ingressos entre 2009/1 a 2015/1



Fonte: Dados extraídos do Relatório emitido pelo DAE/UFSC

De acordo com a Figura 1, elaborada a partir do tratamento de dados extraídos do relatório fornecido pelo DAE – UFSC, dos 375 alunos que ingressaram no período avaliado apenas 50 obtiveram o grau de licenciado em química, representando apenas 13,33% dos alunos. Levando em conta os acadêmicos ainda matriculados regularmente e os que possuem matrícula trancada nesse período, têm-se 6,13% destes ainda no curso, e a grande maioria, 302 alunos (80,53% do total), evadiram. Dado que também chama a atenção é que quase 45% destes alunos apenas abandonaram o curso, que é quando o aluno simplesmente deixa de frequentar o curso, sem efetuar o cancelamento oficial de sua matrícula.

Já o curso de Licenciatura em Química do IFSC (Campus São José) foi criado com o intuito de suprir o *déficit* de professores nas áreas das ciências naturais que a região da Grande Florianópolis e o estado de Santa Catarina possuem. Tal déficit era observado, de forma geral, em todo o país, pois segundo um estudo exploratório sobre o professor brasileiro realizado em 2009 com base nos dados do Censo Escolar de 2007 (INEP, 2009), dos 38871 professores de química que o país tinha naquele ano, apenas 38,2% possuíam formação na área, sendo que 17,2% das vagas eram ocupadas por físicos, 5,5% por pedagogos e 38,9% por professores de áreas diversas.

O curso foi originalmente ofertado em 2009, ano de sua criação, como “Licenciatura em Ciências da Natureza – Habilitação em Química”. Após a reforma curricular de 2014, o curso passa a ser ofertado apenas como Licenciatura em Química. O curso completou em junho de 2019 dez anos de existência.

Além de suprir o *déficit* de docentes habilitados na área de química, o curso tem como objetivos: fortalecer a formação de professores, em nível superior, para atuar nas diversas modalidades da Educação Básica, levando em conta o princípio da unidade entre teoria e prática; formar profissionais capazes de desenvolver práticas pedagógicas que articulem a ciência às questões emergentes nos contextos educacionais, que possam fornecer uma base consistente de saberes aos alunos, para que o mesmo torne-se capaz de resolver e solucionar problemas do seu cotidiano; formar profissionais que conscientizem seus alunos sobre as relações entre ciência, tecnologia e sociedade, de modo a desenvolver um senso crítico, científico, reflexivo e ético; estimular o aluno a desenvolver projetos acadêmicos e

sociais, voltados às necessidades e peculiaridades do contexto escolar e desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão³.

De acordo com dados fornecidos pela secretaria da coordenação do curso, ou seja, dados contidos no sistema de controle de matrícula do IFSC, foram analisados o número de alunos ingressos que já poderiam estar formados, levando em conta o tempo de duração do curso. Como o curso é novo, apenas uma turma foi analisada, a de ingressos do semestre 2015/1, com provável formatura em 2018/2. Dos 32 alunos, 15 abandonaram (46,87% de evasão), 13 estão cursando (40,6% retenção) e apenas 4 encontram-se formados (12,5% formados). De forma geral, a porcentagem de alunos formados segue a média da UFSC (13,33%) e a média nacional (11%), no entanto, se difere na porcentagem de alunos evadidos, que é muito inferior comparada a da UFSC (80,53%). No entanto, não podemos utilizar este dado de forma conclusiva em relação as taxas totais de evasão e retenção destas instituições, uma vez que o número de turmas analisadas no IFSC é muito inferior ao da UFSC, impossibilitando o uso deste como um dado estatístico comparativo.

1.3. Motivação e Formação de Professores

O termo motivação vem do latim *motus*, que significa “movimento”, “agitação”, “motivo”, referindo-se ao ato ou efeito de motivar um indivíduo a realizar uma ação, de se pôr em movimento. Segundo o dicionário Michaelis, motivação é ainda o “conjunto de fatores psicológicos (conscientes e inconscientes) de ordem fisiológica, intelectual ou afetiva, que agem entre si e determinam a conduta de um indivíduo” e um “processo de iniciação de uma ação consciente e voluntária” (MICHAELLIS, 2008).

Buzneck (2009) ressalta que a motivação ora é compreendida como um conjunto de fatores, ora como um processo. Dado esta complexidade, a motivação compõe uma importante área de estudo da psicologia, que busca entender o que motiva as pessoas, quais fatores são mais relevantes e o que ocorre quando um indivíduo encontra-se ou não motivado.

³ Informações do Projeto Político Pedagógico do Curso de Química Licenciatura do IFSC – Campus São José. Disponível em: <https://wiki.sj.ifsc.edu.br/wiki/images/8/81/2015IFSCCSJPPCLICENCIATURAEMQUIMICA.pdf>. Acesso em: 11 de abril de 2019.

De acordo com Murray (1967) um indivíduo é motivado, em qualquer momento, por uma variedade de fatores, tanto internos quanto externos. Para Reeve (2006), a motivação vem de experiências internas (necessidades, cognições e emoções) que influenciam a tendência de aproximação ou afastamento do indivíduo e de eventos externos, que atraem ou repelem o indivíduo para uma tomada de curso particular da ação. Ribeiro (2011) define como motivação intrínseca a motivação oriunda da influência e ação de fatores inerentes ao próprio sujeito, como seus próprios interesses e disposições e como motivação extrínseca a proveniente da ação de fatores do meio externo, que não possuem relação ao sujeito ou na realização da tarefa em si.

A motivação intrínseca refere-se à propensão interna do indivíduo em comprometer-se com seus próprios interesses, executar tarefas e exercitar suas próprias capacidades. Este tipo de motivação está vinculado às necessidades psicológicas de autonomia e competência e quando estas necessidades são supridas, geram sensação de bem-estar e aumentam a motivação do indivíduo pela ação realizada. A motivação intrínseca está ainda relacionada à sensação de satisfação em realizar a atividade em si e não apenas a sua conclusão (MELLER, 2016).

Quando o indivíduo não consegue encontrar-se motivado apenas a partir de si mesmo, este recorre ao ambiente em busca de motivação externa. A motivação externa (extrínseca) pode dar-se na forma de um incentivo (externo) que viabiliza determinado comportamento, como: elogios, riscos, remuneração, sistemas de notas/classificação e premiação/punição (MELLER, 2016).

Para Meller (2016) as motivações intrínsecas e extrínsecas se diferem quanto a fonte que energiza e direciona o comportamento do indivíduo. Enquanto a intrínseca surge das necessidades psicológicas e da satisfação espontânea que a própria realização da atividade oferece, a extrínseca surge a partir dos incentivos e da adoção de comportamentos que produzam consequências atrativas e que evitem/previnam as desagradáveis.

Devido à complexidade inerente ao processo de motivação, diversas teorias motivacionais foram elaboradas ao longo do tempo como, por exemplo, a Teoria da Hierarquia de Necessidades de Maslow (MASLOW, 1954), que define a motivação humana como uma pirâmide de necessidades (fisiológicas, segurança, afeto, estima

e autorrealização), estando na base as necessidades mais básicas, relacionadas à sobrevivência, ou seja, as chamadas fisiológicas (comer, dormir, respirar, etc...) e no topo as de autorrealização. Segundo Maslow (1954), um indivíduo só se sente motivado a alcançar um novo estágio de motivação se estiver com suas necessidades do estágio anterior sanadas, portanto, a motivação acontece de forma gradual.

A teoria de Dois Fatores de Herzberg (HERZBERG, 1959) considera que a motivação se dá por duas formas, por fatores motivacionais (intrínsecos), relacionados à satisfação do indivíduo em desempenhar tal atividade ou função e por fatores higiênicos (extrínsecos), relacionados à insatisfação do indivíduo quanto ao ambiente (salários, condições físicas, etc.).

Segundo a teoria da Necessidade de Realização de McClelland (McCLELLAND, 1961) todos os indivíduos são movidos pela necessidade de realização, poder e afiliação, ou seja, o indivíduo deve se sentir realizado, sentir que tem poder quanto às escolhas que faz e possuir uma rede de contatos com outras pessoas. Seguindo esta linha temos a Teoria da Autodeterminação, proposta por Deci e Ryan (DECI; RYAN 1985), que será usada como referencial de análise deste trabalho. De acordo com os autores a ideia de que os indivíduos são guiados por necessidades de autonomia, competência e pertencimento determinam seu comportamento. Mais detalhes sobre essa teoria são apresentados no próximo tópico.

1.3.1 Teoria da Autodeterminação (TAD)

A Teoria da Autodeterminação (TAD) utilizada como referencial teórico neste trabalho foi proposta em 1985, pelos psicólogos Edward L. Deci e Richard M. Ryan, sendo, posteriormente, adaptada por pesquisadores do mundo todo. A TAD é considerada uma das mais robustas teorias da motivação, sendo utilizada em pesquisas de inúmeras áreas como: educação, medicina, psicoterapia, esportes, saúde, psicopatologia e bem-estar social.

De acordo com Ryan e Deci (2000), a TAD é uma abordagem teórica que estuda a motivação a partir de métodos empíricos, evidenciando a importância de fatores internos dos indivíduos no desenvolvimento da sua personalidade e na auto-regulação de seu comportamento. Essa teoria tem como objetivo identificar quais

são os fatores que nutrem as chamadas necessidades humanas inatas de crescimento, integração e bem-estar pessoal, além de explorar quais são os processos e condições que promovem o desenvolvimento saudável de indivíduos e comunidades.

A teoria proposta por Deci e Ryan (1985) vai além da separação dualista entre motivação intrínseca e extrínseca, pois propõe que a motivação extrínseca se apresenta como um *continuum*, com níveis diferentes de autodeterminação, na qual a tendência de se internalizar um comportamento extrinsecamente motivado é definida em diferentes graus de regulação. Segundo Guimarães e Bzuneck (2008), a TAD estabelece seis níveis de motivação, que vão deste a total desmotivação, passando por quatro níveis de motivação extrínseca e chegando a motivação intrínseca, conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Seis estados da motivação, segundo a TAD, adaptado de Reeve (2006).

Tipos de Motivação	Desmotivação	Extrínseca				Intrínseca
		Regulação Externa	Regulação Introjetada	Regulação Identificada	Regulação Integrada	
Tratamentos Regulatorios	Não regulação	Regulação Externa	Regulação Introjetada	Regulação Identificada	Regulação Integrada	Regulação Intrínseca
Processos Regulatorios Relevantes	Processos não intencionais Incompetência Falta de controle Desvalorização	Obediência Recompensas Punições externas	Autocontrole Ego Recompensas Punições internas	Importância pessoal Valorização consciente	Congruência Preocupação Síntese com o self ⁴	Interesse Alegria Satisfação Realização

Ainda de acordo com a TAD, temos quatro diferentes níveis de motivação extrínseca, sendo eles:

⁴ Termo da psicologia: Entende-se por “self” aquilo que define a pessoa na sua individualidade e subjetividade, ou seja, na sua essência. Sendo pouco empregado o termo em português “si/eu”.

Quadro 2 – Tipos de Regulações Extrínsecas

Regulação externa	O indivíduo movimenta-se para alcançar ou impedir efeitos externos, isto é, impedir punições ou obter recompensas.
Regulação introjetada	A motivação é dada pelo próprio sujeito, por cobranças e pressões internas. Essa motivação é resultado de coerção externa, mas já internalizada, sem necessidade do controle externo, o próprio indivíduo realiza suas recompensas ou punições.
Regulação identificada	Ocorre quando o próprio indivíduo atribui valor e reconhecimento às atividades realizadas. Neste caso, o indivíduo é motivado por achar o que faz importante e não para evitar punições ou receber recompensas.
Regulação integrada	O sujeito compreende a atividade e possui reconhecimento pessoal pelo que faz, estando seu comportamento em coerência com seus objetivos e valores, sendo a forma mais autônoma de motivação extrínseca.

Quanto à desmotivação, esta pode ser compreendida como a falta de incentivo na ação, quando não há regulações internas ou externas. Segundo Deci e Ryan (2000), a ausência de motivação resulta da não valorização de uma atividade, uma vez que este indivíduo não se sente competente para realiza-la e/ou sente que ela não irá gerar os resultados esperados.

Deci e Ryan (2000) afirmam que os indivíduos podem ter distintos tipos de necessidades, classificadas em: necessidades fisiológicas, necessidades psicológicas básicas e necessidades sociais. Afirmam ainda que as necessidades fisiológicas e psicológicas básicas são inatas a todos os seres humanos, mas já as sociais, estão relacionadas ao modo como o sujeito interage com o ambiente social.

Segundo Reeve (2006), a TAD engloba quatro microteorias: Teoria da Avaliação Cognitiva; Teoria da Integração Organística; Teoria das Orientações e Casualidades; Teorias das Necessidades Básicas. Neste estudo, daremos destaque para a Teoria das Necessidades Básicas, que entende o comportamento humano como regulado por três necessidades psicológicas inatas: a competência, a autonomia e o pertencimento, conforme Quadro 3.

Quadro 3 – Necessidades psicológicas básicas, adaptado de Reeve (2006).

Autonomia	Competência	Pertencimento
Necessidade de experimentar ou de ter domínio sobre uma escolha/tarefa	Sentimento de eficácia frente a um desafio, percebida por uma regulação interna ou positiva externa	Necessidade da percepção de sentir-se parte de um grupo por meio de uma ligação afetiva/emocional

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

1.3.2 Motivação pela docência

Não há como falar sobre motivação e escolha pela carreira docente sem considerar a ideia de vocação, uma vez que alguns estudos apontam que ainda persiste no imaginário coletivo da sociedade, e de grande parte dos professores, a ideia de representação de docência como vocação ou até mesmo missão (MUNHOZ, 2010). De acordo com Melo-Silva e colaboradores (2004), o termo vocação se origina do latim *vocatione* que significa chamado, escolha, predestinação, disposição, tendência, talento e aptidão natural. O conceito de vocação faz alusão a uma motivação intrínseca do indivíduo pela carreira docente.

Para Munhoz (2010), a vocação sofre influência de diversos fatores, inerentes ao indivíduo, como seus valores ideológicos, morais, éticos e religiosos. Gonzaga e colaboradores (2014) destacam que o conceito de vocação é complexo, pois envolve vários aspectos, como a história pessoal, familiar e cultural do sujeito. É a soma destes fatores que implicará no desenvolvimento de habilidades e interesses destes sujeitos, bem como as suas escolhas e decisões.

Quanto ao processo envolvido na escolha pela profissão, para Gatti e colaboradores (2009), este se dá como fruto de diversos fatores extrínsecos e intrínsecos, que se associam de formas distintas. Os autores ainda defendem que ao considerar as condições de vida de cada sujeito, ou seja, o meio no qual está inserido, a opção pela carreira encontra-se envolvida por diversos aspectos como: perspectivas de empregabilidade, renda, status associado à profissão, identificação, interesses e habilidades pessoais, maturidade, valores (éticos, morais, religiosos), traços de personalidade e expectativas quanto ao futuro profissional.

Considerando esta ideia de vocação, têm-se que a construção da identidade docente acontece antes mesmo de o indivíduo ingressar nesta carreira (TARDIF; RAYMOND, 2000; MARCELO, 2009). Ainda nessa perspectiva, Silva e Schnetzler (2005) defendem que este processo de escolha tem início já na infância, durante a inserção e o contato do indivíduo no ambiente escolar.

Estudos mostram que o processo de decisão pela profissão docente, muitas vezes associado à vocação, pode ser motivado, ou não, pelas histórias de vida, influência familiar, mercado de trabalho e professores da Educação Básica (ALMEIDA; MAGALHÃES, 2011). Almeida (2012) destaca ainda que o processo de escolha pela profissão é influenciado pela valorização social, facilidade de ingresso no processo seletivo e pela viabilidade do estudo/trabalho.

A pesquisa desenvolvida por Valle (2006) com professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental aponta que as principais motivações são relacionadas a valores altruístas (vocação, dom, amor pela profissão) e de realização pessoal (autonomia financeira, relações com o ambiente escolar). Valle (2006) ainda destaca algumas características da docência que influenciaram estes alunos a continuarem na carreira: autonomia, horários flexíveis, estabilidade financeira, facilidade de acesso ao mercado de trabalho, maiores oportunidades de ascensão social, cultural e profissional na carreira, por meio do ingresso em cursos de pós-graduação.

O estudo realizado por Lopes e colaboradores (2013) com alunos de dois cursos de licenciatura da Universidade de Brasília (UnB) mostra que os acadêmicos possuíam desinteresse pela carreira docente, vendo-a apenas como uma oportunidade de inserção no mercado de trabalho. Trabalho semelhante foi realizado por Sá (2009), que por meio de narrativas autobiográficas buscou compreender, dentre outros aspectos: as experiências que influenciaram licenciandos em química

pela escolha da profissão; a influência da graduação na vida pessoal e profissional; e as perspectivas profissionais após o término da graduação. De acordo com a autora, os resultados apontaram que a história de vida do indivíduo pode influenciar significativamente na escolha da profissão. A falta de motivação pela carreira docente, assim como a influência dos professores na vida dos alunos foram aspectos fortemente apontados nessa pesquisa.

Exposto isso, podemos concluir que a motivação e a escolha pela carreira docente se dão pela soma de inúmeros fatores extrínsecos e intrínsecos que se relacionam entre si de forma distinta, fazendo-se necessária uma análise focada no sujeito, visto tamanha influência que o contexto no qual está inserido possui sobre a sua motivação.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa é de natureza qualitativa, uma vez que atende aos critérios que caracterizam estudos qualitativos (Bogdan e Biklen, 1994), dentre os quais se destacam:

- A fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o instrumento principal da pesquisa;
- Apresenta caráter essencialmente descritivo;
- O pesquisador está mais preocupado com o processo que com os produtos;
- Os dados tendem a ser analisados de forma indutiva;
- Leva-se em conta o contexto dos participantes.

Ainda, de acordo com Minayo (2010), a pesquisa qualitativa é aquela que se propõe a responder questões muito particulares, geralmente envolvendo ciências sociais e da educação, em um nível que não pode ser quantificado. Em suma, ela trabalha com o universo de significados próprios do participante, como crenças, valores, aspirações e atitudes, o que corresponde em uma discussão mais profunda acerca das relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos a algoritmos numéricos.

Participaram deste estudo doze estudantes de Cursos de Licenciatura em Química de duas instituições públicas situadas na região da Grande Florianópolis -

SC: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC – Campus São José). Foram critérios para seleção dos participantes:

- Estarem matriculados nas últimas fases do curso.
- Já terem cursado pelo menos alguma das disciplinas de Estágio Supervisionado Obrigatório e/ou ter sido Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Tais critérios foram estabelecidos tendo em vista a necessidade de se investigar sujeitos que já estivessem próximos da conclusão do curso e que já tivessem vivenciado experiências com o ensino de química na educação básica.

A obtenção dos dados se deu a partir da realização de entrevistas. Utilizou-se a entrevista do tipo semiestruturada, em que tanto as questões quanto a sua sequência são predeterminadas, mas que permite maior liberdade de resposta aos entrevistados. De acordo com Gil (2009) esta modalidade de pesquisa apresenta algumas vantagens: segurança ao entrevistador, visto que o mesmo sempre terá uma pergunta a ser feita; obtenção de dados de acordo com os objetivos definidos; e possibilidade de realizar comparações entre as entrevistas realizadas. A entrevista foi realizada pessoalmente, com cada participante, seguindo o roteiro apresentado no Quadro 4:

Quadro 4: Roteiro da Entrevista

1. Qual a sua idade?
2. Qual o semestre de ingresso no curso?
3. Qual o semestre provável de formatura?
4. O que influenciou a sua escolha pelo curso de Licenciatura em Química?
5. O que o motiva a permanecer no curso?
6. Em algum momento você pensou em desistir do curso? Se sim, por qual motivo?
7. As disciplinas oferecidas pelo curso contribuíram para a sua motivação e/ou desmotivação pela Licenciatura?
8. Que influência as experiências vivenciadas durante o curso (Monitoria, PIBIC/PIBID, projetos de extensão, entidades estudantis etc.) exerceu sobre a sua motivação e/ou desmotivação pelo o curso e pela carreira docente.
9. Se você pudesse retornar no tempo, você manteria a sua escolha pelo curso de Licenciatura em Química? Por quê?
10. Quais suas expectativas após o término do curso? Deseja atuar na Ed. Básica?
11. Que mensagem você deixaria pra um aluno que hoje ingressa no curso de Licenciatura em Química?

As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. A identidade dos participantes foi mantida em sigilo e cada um deles foi referenciado por códigos alfa numéricos. Devido às particularidades de cada instituição optou-se por identificar os alunos da UFSC por A (A1... A6) e os do IFSC por B (B1...B6).

Cabe ressaltar que o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da UFSC em 14 de junho de 2019 (CAAE 16120719.9.0000.0121) e por atender todas as exigências foi aprovado em 04 de julho de 2019 através do parecer 3.437.381. A coleta dos dados se deu mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo 1) pelos participantes. O documento esclarecia sobre a relevância da pesquisa, assim como dos direitos, deveres, riscos e benefícios envolvidos na proposta.

Para a análise das entrevistas foram realizadas adaptações ao procedimento de análise interpretativa, utilizado por Souza (2006), que divide o trabalho em três tempos, metaforicamente: o *Tempo I*, no qual foi realizada uma pré-análise do material; o *Tempo II* que consiste na realização de “Leituras Temáticas”, etapa em que ficaram evidenciadas, após uma série de leituras, as regularidades, irregularidades, particularidades e subjetividades com base na interpretação e no agrupamento temático e compreensivo das entrevistas; e o *Tempo III*, chamada pelo autor de “Leitura Interpretativa-Compreensiva do Corpus”. É neste momento que, com a ajuda no referencial teórico usado neste estudo, procedemos a interpretação das entrevistas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta unidade apresentaremos os resultados obtidos por meio da realização das entrevistas, cujo propósito era analisar a motivação destes licenciandos pelo curso e pela atuação na carreira docente, buscando ainda identificar relações entre o perfil motivacional destes sujeitos e suas perspectivas após a conclusão do curso, além de identificar quais fatores e experiências formativas estes indivíduos consideram mais significativas para a sua motivação pelo curso e pela carreira ao longo do seu processo formativo.

Esta análise foi dividida em três partes: A primeira, *O perfil do sujeito e suas motivações pela escolha pela licenciatura*, consiste em definir o perfil destes sujeitos

e suas motivações pela escolha docente, enquanto a segunda, *O perfil motivacional do sujeito a partir de suas experiências*, avalia o papel das experiências formativas vivenciadas por esses sujeitos, além de fatores que estes apontaram como fortes influenciadores da sua motivação ao longo do seu trajeto acadêmico. Também será discutido nesse tópico as expectativas profissionais desses indivíduos após a conclusão do curso de formação inicial. Na terceira e última, *Que mensagem você deixaria para um aluno que está ingressando hoje no curso de licenciatura em química?*, apresentaremos quais fatores estes licenciandos julgam mais importantes para a motivação deste aluno que está iniciando sua trajetória acadêmica. Todas as análises foram feitas a partir da análise interpretativa, proposta por Souza (2006), fundamentando-se na Teoria da Autodeterminação, elaborada por Deci e Ryan (1985).

3.1 O perfil dos sujeitos e suas motivações pela escolha pela licenciatura.

Ao analisar a motivação de estudantes universitários pela aprendizagem acadêmica, mais especificamente, alunos de um curso de formação inicial de professores, Boruchovitch (2008) assinala que é muito importante considerarmos o gênero, a idade, o semestre que o estudante está cursando e a natureza da instituição de ensino dos sujeitos envolvidos, uma vez que estas variáveis estão intimamente relacionadas ao tipo de orientação motivacional destes indivíduos.

Com as informações obtidas a partir da entrevista realizada foi possível construirmos a tabela 1, que exhibe o perfil dos doze participantes desta pesquisa, no que diz respeito ao gênero, idade e semestre letivo. Como tanto a UFSC quanto o IFSC são instituições públicas, optou-se apenas por evidenciar o turno do curso, que se difere entre ambas.

Tabela 1 – Perfil dos licenciandos que participaram da pesquisa

Dados	Licenciandos – UFSC					
	A1	A2	A3	A4 ⁵	A5	A6
Idade	21	21	24	44	27	23
Gênero	M	F	F	F	F	F
Turno	Diurno	Diurno	Diurno	Diurno	Diurno	Diurno
Semestre Letivo	8º	9º	10º	8º	10º	8º
Dados	Licenciandos – IFSC					
	B1	B2	B3	B4	B5	B6
Idade	22	25	51	20	21	21
Gênero	F	F	F	F	F	M
Turno	Noturno	Noturno	Noturno	Noturno	Noturno	Noturno
Semestre Letivo ⁶	10º	7º	9º	7º	7º	7º

A partir dos dados da Tabela 1 observamos que exceto as alunas A5 e B3, os demais participantes possuem idade entre 20 e 27 anos, sendo, portanto alunos que ingressaram ainda muito jovens na Universidade. A aluna A5 teve o desejo de dar continuidade nos seus estudos após trabalhar alguns anos como técnica em química, enquanto que a aluna B3 obteve o desejo de retomar seus estudos, pois havia adentrado em um curso de ensino superior logo após a conclusão do ensino médio, mas que, como a mesma relatou, abandonou devido a um momento de rebeldia, sendo impossibilitada de retornar, em seguida devido a necessidade de trabalhar.

Todos os participantes da pesquisa já concluíram mais de 70% das disciplinas do curso, e dentre elas, ao menos uma das disciplinas de Estágio Supervisionado, além das disciplinas de didática e metodologia, que são pré-requisitos para as disciplinas de Estágio em ambos os cursos analisados. Cabe também destacar que todos os participantes deste estudo foram bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), ou seja, podemos afirmar que todos os licenciandos já haviam tido algum contato direto com planejamentos de aulas (planos de aula, projetos temáticos, oficinas, etc...), com a sala de aula e o ambiente escolar.

Outro ponto que merece ser destacado e discutido é a questão do gênero dos participantes, pois dos doze participantes da pesquisa, apenas dois são do sexo

⁵ Aluna A4 fez novamente o vestibular, apesar de estar no 8º semestre seu primeiro ingresso foi em 2011/2.

⁶ De todos os participantes apenas as licenciandas B2 e B5, do IFSC, tem previsão de se formarem dentro do tempo previsto no PPC do curso.

masculino, sendo um de cada instituição. Desta forma, ainda se observa a predominância da presença das mulheres nos diferentes cursos de formação inicial de professores no Brasil, mesmo em um curso de ciências da natureza, que segundo Gatti e Barreto (2009) ainda há forte presença masculina. Nesse sentido, historiadores da educação apontam a forte tendência de feminização na docência e que este não é um processo recente (ROMANELLI, 1991; LOURO, 2007). Isso ocorre, pois o ingresso das mulheres na docência foi caracterizado, inicialmente, como uma extensão das atividades maternas e tal processo não é exclusivo do cenário educacional brasileiro. Podemos observar que as profissões historicamente dominadas pela presença feminina são profissões relacionadas ao cuidado, caracterizadas sempre como extensões das atividades maternas (educadoras, empregadas domésticas, faxineiras, secretárias, enfermeiras, cuidadoras etc.). De acordo com Kérigoat (1996), esta divisão de gênero nas profissões é decorrente das relações sociais de gênero, que se adapta historicamente a cada sociedade. Ainda de acordo com a autora, essa divisão tem por característica a destinação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva, e daí a ocupação majoritária dos homens nas funções de forte valor social agregado (políticas, religiosas, militares, etc.).

Quanto ao ingresso das mulheres no cenário educacional brasileiro, tal processo teve início no final do século XIX e começo do século XX, por meio da criação das chamadas Escolas Normais, que buscavam atender a demanda de formação de docentes para lecionarem no ensino público primário, no qual estava em crescente expansão na época. Neste período têm-se um crescente e significativo aumento do número de matrículas de mulheres e o conseqüente abandono das salas de aulas pelos homens que buscaram atuar em outras funções mais rentáveis (ABDALA; MOURA, 2016).

Sobre a feminização da docência, Gatti e Barreto (2009) afirmam que este processo representou, principalmente, a oportunidade de as mulheres se inserirem no mercado de trabalho. Segundo as autoras, a carreira do magistério se expandiu seguindo um padrão altamente segregado do ponto de vista do gênero. No entanto, observou-se durante muitas décadas que os homens permaneciam nas funções de comando dos sistemas educacionais (direção e supervisão) enquanto que as mulheres eram limitadas às salas de aula.

Abdala e Moura (2016) destacam que o processo de inserção das mulheres no magistério ocasionou a debandada dos homens para atuarem nas disciplinas específicas (matemática, física, química, biologia, geografia, história etc.). Gatti e Barreto (2009) destacam que devido a esta ocupação masculina, o processo de inserção da mulher nos cursos de licenciatura, tais como Química e Biologia, foi ocorrer somente entre as décadas de 1950 e 1960, com a ampliação dos chamados ginásios e a popularização da escola de primeiro grau. Segundo as autoras, ainda há presença considerável da presença masculina nos cursos de Física e Matemática, chegando a compor quase metade dos alunos.

Após as perguntas de caracterização do perfil dos participantes, questionou-se sobre as motivações que o levaram a optar pelo curso de Licenciatura em Química, cujas respostas obtidas foram bem variadas. Uma aluna relatou que desejava cursar bacharelado, mas no edital de transferência havia apenas vagas para licenciatura. Outro relatou que havia passado para outros cursos, mas que devido a uma greve, sua formatura atrasou e conseguiu matrícula apenas no IFSC. Uma citou que sempre gostou muito de química, outra menciona a influência de uma professora, e outra ainda relatou que pediu transferência do bacharelado para a licenciatura, pois o curso possuía maior oportunidade de bolsas. As duas alunas mais experientes citaram o desejo de retomar aos estudos acadêmicos e cinco, quase metade, relataram que sempre tiveram o desejo de ensinar, de ser professor.

Observa-se que mais da metade dos participantes possuíam elementos da motivação intrínseca, pois possuem um desejo internalizado de retomar os estudos e/ou lecionar. De acordo com Guimarães e Boruchovitch (2004) os sujeitos que possuem este tipo de motivação irão realizar determinada atividade por iniciativa própria, pois a considera prazerosa, envolvente e interessante, isto é, a atividade é vista como um fim de si mesma. Já os demais foram motivados por fatores externos, como falta de vagas nos cursos desejados, influência de um professor e oportunidade de bolsas, ou seja, cinco destes sujeitos apresentam uma motivação extrínseca identificada. Segundo Fernandes e Vasconcelos-Raposo (2005), este tipo de motivação ocorre quando o comportamento e as decisões do indivíduo são reguladas pela análise dos resultados e benefícios da atividade/escolha (vaga em um curso superior, bolsa, etc...).

3.2 O perfil motivacional dos sujeitos a partir das suas experiências

Nesta subunidade, faremos uma análise do perfil motivacional destes licenciandos a partir dos fatores que o influenciaram a permanecer no curso, os que os levaram a estar desmotivados com o mesmo em determinado momento da graduação e as experiências vivenciadas ao longo da sua trajetória acadêmica.

Através das entrevistas semiestruturadas realizadas com os participantes e as perguntas previamente elaboradas, pode-se identificar como se deu o processo de escolha pela docência e quais experiências os motivaram a tomar essa decisão. Além disso, pode-se identificar também quais fatores são mais ou menos determinantes para motivação pelo curso e pela carreira docente. Nas entrevistas os sujeitos também foram questionados sobre suas expectativas e perspectivas profissionais após o término do curso. A análise das falas dos sujeitos foi realizada a partir da análise interpretativa, utilizada por Souza (2006), pois, de acordo com o autor (2014), essa técnica busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, buscando encontrar as regularidades e irregularidades das narrativas, mas levando em conta sempre a singularidade das histórias e experiências dos sujeitos da pesquisa.

Nesse sentido, de acordo com Tardif (2000), ao analisar a construção da identidade profissional do futuro professor, devemos considerar esse indivíduo como alguém que tem uma história, tem emoções, uma personalidade, uma cultura e que suas escolhas e ações carregam as marcas dos contextos nos quais está inserido. Nessa perspectiva, buscaremos mostrar quais fatores e experiências resultaram nos encantos e desencantos destes sujeitos pela carreira docente.

Neste estudo, como já citado anteriormente, a análise de dados se deu a partir de adaptações da análise interpretativa, proposta por Souza (2006). Desta forma, no Tempo I, realizamos a pré-análise das entrevistas transcritas, onde foram identificadas as regularidades, as subjetividades e a singularidades de cada sujeito.

No Tempo II, iniciamos a leitura temática das entrevistas e fizemos os agrupamentos temáticos com base na observação das subjetividades, regularidades e irregularidades dos textos (Souza, 2006). Desta forma, foram identificadas as seguintes unidades de análise, conforme Quadro 5.

Quadro 5 – Unidades de análise deste estudo

Ingresso na carreira docente	Experiências formativas no curso de licenciatura	Expectativas após conclusão do curso	Concepções de aspectos motivadores
Vocação Professores Área (Química)	PIBID Estágios Supervisionados Projetos de Extensão Projetos de Pesquisa Entidades Acadêmicas Atuação Profissional Professores	Férias 2ª Graduação Pós-Graduação Atuar na Ed. Básica Atuar no E.S. Não atuar na área	Diploma Apoio psicopedagógico Valorização da profissão Bolsas Entidades Acadêmicas Atuação Profissional Professores Colegas de curso Coordenação/Departamento Eventos Acadêmicos Estágio Disciplinas/Reprovações

A partir da análise realizada, elaboramos a Tabela 2, que evidencia sob o olhar de cada licenciando os seguintes aspectos: 1) Motivações da escolha pela carreira docente; 2) Experiências formativas que auxiliaram na permanência no curso; 3) Expectativas e perspectivas após o término do curso; 4) Aspectos e fatores motivacionais na concepção dos licenciandos.

Tabela 2 – Fatores motivacionais apresentados pelos licenciandos

	Licenciandos - UFSC					
	A1	A2	A3	A4	A5	A6
Escolha pela carreira docente	Ensino Médio	Infância	Pesquisa	Atuação profissional	Educação Básica	Ensino Médio
Experiências formativas	PIBID	PIBID	PIBID	PIBID	PIBID	PIBID
	Estágio	Estágio	Estágio	Estágio	Estágio	Estágio
	PIBIC	PIBIC		Divulgação científica	Monitoria	QUIMIDEX
	Monitoria	Entidades acadêmicas			Entidades acadêmicas	
Fatores motivacionais	Carreira docente	Carreira docente	Carreira docente	Carreira docente	Carreira docente	Carreira docente
	Disciplinas/Reprovações	Disciplinas/Reprovações		Disciplinas/Reprovações	Disciplinas/Reprovações	
	Professores	Professores	Professores	Professores	Professores	Professores
	Atuação profissional	Atuação profissional	Atuação profissional	Atuação profissional		Atuação Profissional
	Valorização profissional	Valorização profissional			Valorização profissional	Valorização profissional
		Colegas de curso	Colegas de curso	Colegas de curso		
	Coordenação/Departamento	Coordenação/Departamento	Coordenação/Departamento	Coordenação/Departamento	Coordenação/Departamento	Coordenação/Departamento
		Diploma	Diploma	Diploma		Diploma
				Eventos acadêmicos		
Perspectivas profissionais	Atuar na Ed. Básica	Atuar na Ed. Básica	Atuar na Ed. Básica	Atuar na Ed. Básica	Atuar na Ed. Básica	Atuar na Ed. Básica
	Mestrado (Química)	Mestrado (Ensino)	Mestrado (Ensino)	Mestrado (Química)	Mestrado (Ensino)	Mestrado (Ensino)
		2ª Graduação (Bacharelado)	Férias	Férias	Férias	
	Licenciandos - IFSC					
	B1	B2	B3	B4	B5	B6
Escolha pela carreira docente	Professora Ensino Médio	Pesquisa Bolsa	Retomar os estudos Disponibilidade	Ensino Médio	Infância	Ensino Médio
Experiências formativas	PIBID	PIBID	PIBID	PIBID	PIBID	PIBID
	Estágio	Estágio	Estágio	Estágio	Estágio	Estágio
	PIBIC	PIBIC	PIBIC			
		Projeto de Extensão				
Fatores motivacionais			Disciplinas/Reprovações		Carreira docente	Carreira docente
			Professores	Professores		Professores
	Atuação profissional	Atuação profissional			Atuação profissional	
	Valorização profissional	Valorização profissional	Valorização profissional	Valorização profissional	Valorização profissional	
		Diploma	Colegas de curso	Diploma		Diploma
			Eventos acadêmicos			
		Bolsas	Bolsas			
Perspectivas profissionais	Atuar no ES	Atuar na Ed. Básica	Atuar na Ed. Básica	Atuar na Ed. Básica	Atuar na Ed. Básica	Atuar em outra área
	Especialização (Química)	Mestrado (Ensino)	Mestrado (Ensino)	Perícia criminal	Mestrado (Ensino)	Mestrado (Química)
					Atuar no ES	Docência (Plano B)

No Tempo III, ocorreu, segundo Souza (2006), a Leitura Interpretativa-Compreensiva do Corpus, onde discutimos os fatores citados fundamentando-se na Teoria da Autodeterminação, além de outros referenciais teóricos relacionados a tais fatores, conforme abordaremos a seguir:

3.2.1 Escolha pela carreira docente

Estudos apontam que a escolha pela profissão se dá através de um processo complexo e fortemente influenciado pelo contexto social, político, histórico, cultural e econômico, no qual o sujeito encontra-se inserido. Nessa perspectiva, Valle (2006) aponta que a escolha profissional é apenas uma, dentre as muitas, que se sucedem na vida. A autora ainda ressalta que essa escolha está relacionada com objetivos,

que nem sempre estão muito claros, mas que estão relacionados com a busca por prestígio, distinção e realização.

Rabelo (2010) aponta que quando trata-se da escolha pela carreira docente a motivação acaba por exercer um papel muito importante sobre o ingresso desse sujeito na carreira profissional. Durante o processo de escolha os sujeitos podem ser motivados por uma diversidade de fatores, tanto intrínsecos (prazer pela profissão, satisfação pessoal, prazer por lecionar, etc...) quanto extrínsecos (empregabilidade, falta de opções, estabilidade financeira, possibilidade de transformação social, qualificação profissional, ingresso no mercado de trabalho, etc...).

Nesse sentido, o primeiro questionamento feito aos participantes foi sobre a motivação da escolha pela carreira docente, sobre os fatores que os influenciaram a optar por um curso de formação de professores. Assim, três dos participantes relataram que o desejo de ensinar vinha desde a infância, sendo reforçado pela inserção na educação básica, que segundo Tardif e Raymond (2000) são as experiências que possuem maior influência no processo de escolha pela docência. Algumas falas nesse sentido são apresentadas a seguir:

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

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

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

De acordo com Reeve (2006), a motivação intrínseca pode ser entendida como o prazer independente do resultado da atividade, ou seja, o prazer está em realizar a atividade em si. Com as falas de A2 e B5, percebemos que ambas estão motivadas de forma intrínseca pela carreira docente desde muito novas, enquanto a aluna A5 vê a docência como um meio de suprir duas das três necessidades básicas

apresentadas por Deci e Ryan (1985), as necessidades de autonomia e competência.

É importante destacar que mais da metade dos participantes não possuíam interesse inicialmente pela carreira docente, pois uma aluna havia ingressado no curso de bacharelado em química, uma em física, uma se matriculou devido a disponibilidade de um curso próximo a sua residência e outros quatro se matricularam no curso por não haver passado no vestibular nos cursos inicialmente desejados. Isto vai ao encontro do estudo realizado por Lopes e colaboradores (2013), em que os alunos viam o ensino superior como uma oportunidade de inserção no mercado de trabalho. No entanto, percebe-se que ao longo do percurso acadêmico estes estudantes desenvolveram motivações pela carreira docente, desde a influência de professores, como relata o estudo realizado por Sá (2009), como o contato com a sala de aula através de experiências formativas como o PIBID e as amizades formadas com os demais colegas, que supre a necessidade básica de pertencimento.

3.2.2 Experiências formativas

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

Farias e colaboradores (2008) destacam que os momentos de socialização durante a formação docente é que vão possibilitar ao professor reconhecer-se como um profissional, que se constrói a partir de suas relações com a teoria e o exercício da prática docente. Desta forma, entendemos que a formação inicial e o percurso formativo deste licenciando é uma etapa fundamental no processo de construção da sua identidade docente. Por isso, ressaltamos a importância de avaliarmos a influência da participação destes sujeitos em projetos de iniciação à docência, projetos de iniciação científica, projetos de extensão, entidades acadêmicas, estágios, empregos na área, monitoria, disciplinas do curso, entre outras, para a sua

motivação pela carreira docente. Desta forma, a partir de fragmentos das entrevistas, vamos analisar o impacto dessas ações na motivação destes sujeitos.

- **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**

Como citado anteriormente, todos os sujeitos que participaram deste estudo haviam participado do PIBID, sendo que todos avaliaram a experiência como sendo um fator de motivação, que os auxiliou tanto a permanecerem no curso quanto a continuarem a desejar atuar na carreira docente.

O PIBID tem como objetivo inserir os alunos dos cursos de licenciatura no cotidiano escolar da rede pública de educação básica, através de um programa de bolsas (BRASIL, 2007). O programa permite os futuros licenciandos a vivenciarem a realidade da sala de aula e a se inserirem no ambiente escolar e ter os primeiros contatos com a articulação entre teoria e prática ainda durante o processo de formação inicial.

Grande parte dos participantes cita como principal aspecto motivador da experiência a oportunidade da inserção em sala de aula e o contato com os alunos, além das amizades feitas com alunos, colegas e professores, como por exemplo, “*O PIBID me motivou bastante, já tive esse contato nas escolas e já fiz amigos nas escolas mesmo (A2)*”, “*O PIBID melhorou bastante a parte emocional que na época era horrível, melhorou bastante em funções dos amigos (A5)*”, “*Foi muito legal porque foi meu primeiro contato direto com os alunos... ...foi muito rico participar do PIBID porque tu tá sempre em contato com os alunos desenvolvendo coisas novas (B4)*”. Podemos observar que esse contato com a sala de aula e com os alunos desde as fases iniciais contribui muito para a motivação desses licenciandos pela carreira, além de suprir sua necessidade de pertencimento, pelas amizades formadas ao longo desta experiência formativa.

Outros participantes citam que este primeiro contato com as escolas foi um choque de realidade, mas que apesar de um primeiro momento de apreensão, como mostra a fala de A6: “*O PIBID num primeiro foi um choque de realidade, foi um susto*” e A5: “*o PIBID no primeiro momento assim, no primeiro semestre que eu entrei quase me fez desistir do curso também, porque eu fui direto para uma escola periférica*”, com o passar do tempo e atividades desenvolvidas durante o projeto, a experiência tornou-se um fator de motivação e reforço da escolha pela carreira

docente. Desta forma, em relação aos aspectos motivacionais desta experiência, podemos destacar:

“A gente fez alguns experimentos, a gente participou da feira deles, a gente fez sabão, a gente deu uma aula sobre ligações de metais, então foi bem divertido assim, a Maria (professora supervisora, nome fictício) fazia bastante isso, ela deixava a gente dar aula e fazer experimentos, ela combinava tudo com a gente antes” (B1).

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

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

Podemos observar nesses trechos que os alunos avaliam a experiência como positiva e motivadora a partir da liberdade que possuíam para experimentar, aplicar aulas, sugerir atividades e pelas orientações fornecidas pelos professores supervisores. Ou seja, estes sujeitos estavam motivados, pois as necessidades de autonomia, competência e pertencimento foram supridas durante essa experiência formativa. Desta forma, destacamos a importância do PIBID na formação destes futuros professores tal como na motivação e na permanência destes no curso de formação escolhido.

De acordo com Reeve (2006) a existência de bons relacionamentos supre a necessidade de pertencimento destes indivíduos, fazendo com que eles tenham um desempenho melhor. Desta forma, destaca-se a importância de experiências em que o licenciando estabeleça um bom relacionamento com a comunidade escolar, que o fará desenvolver habilidades e competências necessárias para sua atuação docente, além da sua própria inserção neste meio.

- **Estágio Supervisionado**

Quando questionados sobre as disciplinas que tiveram influência na sua motivação para com o curso e/ou com a carreira docente os alunos citaram de forma geral as disciplinas experimentais e as disciplinas mais específicas da área do ensino, como didática, metodologia do ensino e os estágios supervisionados. Estas

disciplinas se diferenciam das demais devido ao seu caráter prático, em que a partir da prática de laboratório você irá desenvolver habilidades para manuseio de equipamentos e soluções em um laboratório a partir dos conceitos teóricos visto em sala de aula. Enquanto nas disciplinas de ensino, você irá desenvolver habilidades, competências, além de realizar planejamentos para elaboração de aulas, atividades, oficinas. Tudo isso a partir dos referenciais teóricos e estratégias e metodologias de ensino vistas ao longo destas disciplinas.

De acordo com Bzuneck (2010), as atividades promotoras de motivação pela aprendizagem serão aquelas que iram possuir um significado ou relevância pessoal para os estudantes. Nessa perspectiva, Guimarães e Boruchovitch (2004) ressaltam que os alunos estão mais motivados intrinsecamente ou apresentam formas autorreguladas de motivação extrínseca quando as atividades e relações sociais estabelecidas em sala nutrem as necessidades de autonomia, competência e pertencimento destes alunos.

Nesse sentido, os alunos geralmente encontram-se motivados por essas disciplinas, pois encontram nelas atividades desafiadoras, que vão nutrir sua necessidade de competência, além da oportunidade de escolha de temas e estratégias a serem utilizadas, instigando sua necessidade de autonomia. Além disso, essas disciplinas geralmente são marcadas pela presença da realização de trabalhos em grupos, no caso das experimentais e de muita discussão com os colegas, no caso das pedagógicas, nutrindo assim também sua necessidade de pertencimento e relacionamento.

No entanto, dentre as disciplinas aqui citadas, o Estágio Supervisionado (ES) merece destaque, pois assim como o PIBID, foi citado por todos os participantes deste estudo, sendo atribuídos diferentes graus de motivação, e até mesmo desmotivação, por cada um deles. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica (DCNs) de 2002⁷ definem que o

⁷Estas DCNs de 2002 (BRASIL, 2002) e os outros documentos que visam esclarecê-la (BRASIL, 2001; 2005) regulamentam o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Santa Catarina vigente. Porém, essas legislações foram revogadas em 2015 pela Resolução CNE/CP 2, que implementou novas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada. Cabe ressaltar que nesta nova diretriz concepção, formato e carga horária para o estágio supervisionado permanecem praticamente os mesmos.

Estágio Supervisionado (ES) dos cursos de licenciatura deve possuir o total de 400 horas, sendo realizado em escolas de educação básica, da metade do curso em diante, e avaliado conjuntamente pela escola formadora e pela escola do campo de estágio (BRASIL, 2002). Para o parecer CNE/CP 28 de 2001, o ES é “uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário” (BRASIL, 2002, p. 10). De acordo com este documento, a vivência do ES contribui para formação da identidade do professor como educador. Em síntese, a legislação educacional afirma que este componente curricular tem o objetivo de consolidar e articular competências desenvolvidas ao longo do curso, por meio de atividades teóricas e práticas (BRASIL, 2005).

Para Silva e Schnetzler (2008) o estágio supervisionado constitui-se como espaço privilegiado para interface entre a formação teórica e a vivência profissional. De acordo com as autoras, a formação de professores de Química precisa ocorrer a partir de “tempos-espacos pedagógicos em que saber e ação, teoria e prática, conjugam-se de maneira indistinta” (p. 2175). Esta articulação teoria-prática realiza-se da interação constante entre o saber e o fazer, entre conhecimentos acadêmicos disciplinares e o enfrentamento de desafios próprio do cotidiano escolar (SILVA; SCHNETZLER, 2008). Martins e Romanowski (2010) apontam que, usualmente, os estágios dos cursos de licenciatura possuem o formato de: observação, participação em sala junto ao professor e regência. De acordo com Garcez e colaboradores (2012) o espaço do ES na formação de professores pode possibilitar a construção de saberes docentes não apenas relacionados ao saberes específicos do conteúdo, mas também àqueles relacionados aos saberes pedagógicos do conteúdo, a partir da vivência do exercício e da responsabilidade docente. Os autores propõem que o ES atue em consonância com as necessidades da escola contribuindo para que os futuros professores além de terem contato com situações de ambiente escolar, também “possam se imbuir de uma responsabilidade na docência a partir de vivências mais efetivas na escola” (p. 161). Santos e colaboradores (2016) corroboram com estas ideias e afirmam que o ES é uma importante experiência formativa que possibilita exercitar diferentes dimensões do ensino, avaliar e reavaliar metodologias estudadas no decorrer do curso de licenciatura através do exercício da docência.

Em contrapartida, alguns estudos apontam os principais desafios e tensões encontrados e enfrentados pelos licenciandos durante a realização do ES, dos quais podemos citar: indisciplina dos alunos, desmotivação dos estudantes em aprender os conteúdos ministrados, desvalorização profissional, infraestrutura da escola, além da inexperiência destes acadêmicos para lidar com as diferentes situações encontradas em uma sala de aula (USTRA; HERNANDES, 2010; MASSABNI, 2011).

Exposto isso, iremos avaliar os pontos positivos e negativos apresentados pelos alunos sobre essa experiência, fazendo novamente uma diferenciação entre os alunos do IFSC e os da UFSC. Cabe ressaltar que o curso de Química da UFSC caracteriza-se por possuir quatro disciplinas de estágio, sendo três delas intituladas como ES e uma disciplina de Estratégias (III) que também possui carácter de estágio, que consiste na aplicação de um projeto temático em uma escola concedente, totalizando desta forma as 400h de ES exigidas por lei. Quanto as três disciplinas de estágio, a primeira é dedicada apenas a observação do professor supervisor em sala de aula e da turma para a qual este ministra as aulas; enquanto que a segunda e terceira são divididas entre observações e regências, todos com relatório final e sob o acompanhamento de um(a) professor(a) com pós-graduação em ensino e graduação em química. Por outro lado, o IFSC caracteriza-se por possuir quatro disciplinas de estágio, sendo a primeira voltada exclusivamente para conhecer e debater sobre espaços formais e não-formais de ensino, a segunda para observação e acompanhamento de uma turma e elaboração de um projeto de ensino a ser aplicado na mesma durante o terceiro estágio. A terceira disciplina consiste na aplicação deste projeto de ensino, ou seja, na regência e a quarta e última é dedicada à escrita do relatório final desta experiência, sendo que todas as quatro disciplinas possuem a supervisão de um(a) professor(a) com formação específica na área do ensino e o(a) outro(a) na área da química.

Nessa perspectiva, destacamos primeiro os trechos das entrevistas das alunas da UFSC, A2 e A6, que avaliam a experiência como motivadora, formativa e até mesmo determinante para a permanência no curso: *“eu não teria decidido que era isso mesmo que eu queria fazer sem ter os estágios”* (A2), e:

“eu acho que eu consegui aprender bastante, tu consegue entender como que é melhor o funcionamento da escola e como tu tem que se comunicar com uma

grande quantidade de pessoas para conseguir fazer teu trabalho e assim vai ser na vida real quando a gente estiver na escola também” (A6)

A fala de A2 está de acordo com o relatado no estudo realizado por Castoldi e Polinarski (2009), que aponta que a maioria dos licenciandos percebe o estágio como um momento decisivo sobre ser ou não ser professor, visto que é nesta etapa do curso de formação inicial que os graduandos vivenciam os problemas e desafios da escola e passam a conhecer melhor seu papel como educador.

Já as alunas A3, A4 e A5 consideram como positiva e formativa a experiência vivenciada durante a realização das disciplinas de estágio, mas apresentam queixas sobre as mesmas:

“A experiência foi boa, só foi ruim a parte de conversar com os professores, questão de documentação, mas no geral foi uma experiência legal porque a gente ta dentro da sala de aula, ta lidando com alunos do ensino médio, a gente tem outra visão de como é ser professor” (A3)

“Foi mais a procura da escola, naquela parte ali que tu tem que levar os papéis para assinar, aqui ali dificultou bastante, aquilo ali até dá vontade de largar tudo, mas a disciplina em si, o fato de ir para escola foi maravilhoso” (A4)

“a intenção da disciplina é muito boa, eu acho que ela é extremamente necessária porque a intenção dela é preparar a gente para sala de aula antes da gente estar efetivamente na sala de aula né, mas acho que algumas coisas deveriam ser repensadas [...]” (A5).

As licenciandas avaliam como boa a experiência formativa promovida pela disciplina, valorizando principalmente a sua inserção na sala de aula, mas acharam negativas as problemáticas encontradas sobre a procura da escola concedente e a burocracia relacionada à entrada deste aluno na sala de aula e consequente realização do seu estágio.

Em relação aos alunos do IFSC, podemos destacar os seguintes trechos: *“acho que é a disciplina chave do nosso curso, porque é a que a gente vai aplicar tudo que a gente aprendeu até agora”* (B4),

“ela é uma disciplina bem completa [...]...você consegue **planejar**, você consegue ver como vai ser seu futuro, obviamente de uma forma muito idealizada porque você tem duas professoras te ajudando, mas já dá uma certa experiência de como vai ser futuramente **atuar** em sala de aula, **preparar uma aula**, **lidar com os**

imprevistos de sala de aula, acho que é uma disciplina muito importante” (B2, grifo nosso)

“eu acho muito importante agrega bastante ao curso, ajudam a dar uma **preparação** que precisa ter, é como se fosse uma **(disciplina) experimental da docência**, acho muito importante assim, me influenciou positivamente porque **me deu mais vontade de dar aula**” (B6, anotação e grifo nosso)

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

“as disciplinas são muito boas, muito boas mesmo! Não é aquela coisa de você planejar e dar uma aula sem um propósito, a gente tem todo um contexto, um tema, **algo que a gente tenha muita vontade de trabalhar**” (B5, grifo nosso)

Nos trechos de B2 e B6, evidenciamos que estes alunos identificam o estágio como um rico espaço formativo que os auxiliou no preparo para sua inserção em sala de aula futuramente, quando adquiriram habilidades e desenvolveram competências necessárias para atuação docente. Já B3 ressalta a importância da orientação e assistência recebida por ambas as professoras durante a realização de todas as quatro disciplinas de estágio, suprimindo assim sua necessidade de relacionamento, pois de acordo com Reeve (2006), quando as relações interpessoais apoiam os indivíduos em sua necessidade de relacionamento, estes acabam por apresentar um melhor desempenho, menor estresse e menores dificuldades psicológicas relacionadas as tarefas daquele contexto. Por fim, destaco a fala de B5, que cita que a elaboração do projeto e das aulas que serão aplicadas no estágio III é feita a partir de temáticas que são significativas para o licenciando, ou seja, este sujeito tem nutridas suas necessidades de competência e autonomia, uma vez que possui autonomia para realizar esta escolha e a competência de desenvolver este projeto temático.

De forma geral, com ressalvas aos apontamentos realizados pelos alunos da UFSC, o Estágio é visto como uma rica experiência formativa, geradora de motivação desde que os professores e o formato como é realizado seja propício para a nutrição das necessidades básicas de autonomia, competência e pertencimento. Essa experiência é vista para alguns como decisiva para a escolha

do ser ou não ser professor. No entanto, como o estágio é previsto para as fases finais do curso, todos estes licenciandos já haviam participado do PIBID antes de cursarem tais disciplinas, visto que o mesmo é destinado aos alunos de fases iniciais, sendo assim, atribuída essa etapa decisiva em maior parte ao PIBID e não as disciplinas de estágio.

- **Monitoria**

Apenas dois participantes haviam desenvolvido atividades de monitoria, ambos da UFSC. A aluna A5 relatou que a monitoria não ocasionou grandes efeitos sobre sua motivação pela carreira docente ou pelo curso, a motivação foi mais de cunho financeiro, uma vez que os alunos recebem uma bolsa para desenvolver tal atividade. Já o aluno A1, acredita que assim como outras experiências formativas que vivenciou (PIBID e PIBIC), a monitoria contribuiu para motivá-lo ainda mais pela carreira docente, devido a este maior contato com os alunos. Ponto importante a ser destacado é que foi uma experiência durante o ensino médio com a atividade de monitoria que influenciou o aluno A1 a escolher a carreira docente conforme trecho da entrevista: *“Foi minha experiência que eu tive durante o ensino médio com monitoria, onde eu gostei bastante do contato com os alunos.”* De forma geral, podemos observar que o contato com os alunos continua sendo um fator decisivo na motivação gerada pela experiência formativa pela carreira docente.

- **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)**

Dos doze participantes deste estudo, cinco haviam participado de projetos de iniciação científica e uma havia participado como bolsista de um projeto de divulgação científica, sendo que todos avaliaram essa experiência formativa como positiva e que auxiliou principalmente na permanência no curso, conforme destaca B1: *“Foi isso, esses projetos que eu fiz além do PIBID, que foram super importantes para continuar aqui no Campus, porque tem a bolsa, é divertido, faz parte da nossa construção como professor e docente”*. Nota-se que a aluna percebe o papel formativo desta experiência, a destacando como parte da sua construção como futura professora.

Outras alunas também destacam fatores que consideraram positivos na sua formação durante sua participação destes projetos, como *“a gente tava nas primeiras fases, então primeiro contato com artigo, com produção de artigos... ..até que culminou que a gente fez um jogo mesmo”* (B3), *“Esse projeto é muito bom, a gente criou mesmo os jogos, a gente apresentou bastante trabalho em eventos acadêmicos com esse projeto”* (B1), *“Ali já me incentivou bastante por causa que nós tínhamos que pesquisar, fazer pesquisas para o laboratório de análises, e eu achei tudo bem interessante e legal”* (A4). Podemos observar que a criação de algo novo, como jogos, a pesquisa por novos assuntos e a participação de eventos, foram todas atividades propiciadas a partir da participação nesses projetos de pesquisa e que foram vistas como positivas na avaliação desta experiência formativa. As falas destas alunas conferem com os apontamentos feitos por Ceratti e Zanon (2013), que apontam que a IC é uma experiência de grande relevância na formação inicial de professores, uma vez que permite o acesso a referenciais teóricos, desenvolvimento de autonomia, incentivo a publicação de resultados e participação de eventos, além de uma consolidação da formação científico-acadêmica deste sujeito. Por fim, destaco a fala da aluna A2:

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

A aluna, apesar de ter gostado da experiência vivenciada com a IC, atribui maior relevância as experiências formativas relacionadas ao contato direto com a sala de aula, como as disciplinas de Estágio, por exemplo.

- **Projetos de Extensão**

Apenas duas participantes haviam participado de projetos de extensão, sendo uma aluna do IFSC, que havia participado de dois projetos de extensão diferentes e uma aluna da UFSC, que havia participado de um único projeto de extensão. Um indicativo desta baixa participação em projetos de extensão é a baixa disponibilidade de vagas ou da própria existência dos mesmos quando comparados às bolsas de

programas como PIBIC e PIBID. Por exemplo, na UFSC, em 2019, haviam 3218 projetos de pesquisa⁸ frente a apenas 323 projetos de extensão⁹.

No entanto, apesar de apenas duas licenciandas terem tido a oportunidade de participarem destes projetos, ambas avaliam a experiência como positiva, como algo que acrescentou na sua formação enquanto futuras docentes, como podemos observar nas falas:

“eu também participei do QUIMIDEX¹⁰, que era um programa de extensão, foi uma outra experiência, mas também contribuiu no sentido de como eu posso planejar uma oficina pensando no ensino médio né, então pensando sempre nesse público, acho que foram os dois programas (QUIMIDEX e PIBID) que eu trabalhei aqui dentro **que fizeram toda a diferença**. (A6, anotação e grifo nosso).

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

Desta forma, podemos observar que o contato com os alunos, com planejamento de atividades de ensino, como aulas e oficinas, são vivências que as participantes desta pesquisa consideram importantes e que contribuíram de forma positiva para sua formação.

- **Entidades Acadêmicas**

Apenas três alunas haviam participado de alguma entidade acadêmica, sendo todas alunas da UFSC. As alunas A5 e A6 tinham participado do centro acadêmico¹¹

⁸ Catálogo de Projetos de Pesquisa vigentes em 2019 – Pró-Reitoria de Pesquisa – PROPEAQ/UFSC. Disponível em: https://prpe.paginas.ufsc.br/files/2017/08/projetos_vigentes-em-2019.pdf

⁹ Catálogo de Projetos de Extensão – 2019 – Pró-Reitoria de Extensão – PROEX/UFSC. Disponível em: <https://proex.paginas.ufsc.br/files/2019/10/Cat%C3%A1logo-de-Extens%C3%A3o-2019-WEB.pdf>

¹⁰ O QUIMIDEX é um projeto de extensão do Departamento de Química (CFM/UFSC) que tem a proposta de divulgar a ciência por meio de oficinas e visitas monitoradas pensadas para estudantes do ensino fundamental e médio e para a comunidade em geral.

¹¹ Centro Acadêmico (CA) – Entidade que representa todos os estudantes de um curso de graduação.

do curso (CA) e a aluna A2 havia participado não apenas do CA, mas também da associação atlética¹² e da Empresa Júnior¹³ do curso de química da UFSC.

A aluna A5 citou apenas que um CA ativo pode ser um fator de motivação nos alunos, enquanto a aluna A6 avalia como positiva sua participação, atrelando a um crescimento pessoal a partir desta experiência. A aluna A2 relata que a experiência reforçou a sua motivação pela docência, além de motivá-la pela permanência no curso:

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

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

Podemos identificar que a participação nessa entidade supria as necessidades de competência e autonomia de A5, uma vez que esta aluna valorizou seu crescimento pessoal frente a demandas, atividades e compromissos gerados por essa participação no CA. Identificamos também que A2 supria sua necessidade de pertencimento dentro da atlética, uma vez que estabeleceu laços com os colegas desta entidade. Ainda podemos observar que a experiência de participar da Empresa Júnior reforçou a motivação pela docência de A2, que percebeu que não possuía afinidade com as atividades realizadas nesta entidade, o que também nos permite observar uma motivação intrínseca desta licencianda pela carreira docente.

¹² Associação Atlética – Entidade que representa os alunos do curso em competições esportivas e tem com papel prezar pela socialização e integração destes alunos por meio do esporte.

¹³ Empresa júnior é uma associação civil sem fins lucrativos e com fins educacionais formada exclusivamente por alunos do ensino superior ou técnico, regulamentada no Brasil através da Lei 13.267/2016.

3.2.3 Fatores Motivacionais

Durante as entrevistas os licenciandos foram questionados sobre as disciplinas do curso e sobre as motivações que os levam a permanecer e as que levaram a pensar em desistir do curso. Nestes momentos foi tomada a liberdade de questioná-los sobre aspectos que eles consideram que são importantes para aumentar a motivação do licenciando durante seu trajeto no curso de formação inicial, além de como estava a motivação deles atualmente pelo curso e pela carreira docente. A partir da análise destes questionamentos observou-se uma maior diferenciação dos alunos das duas instituições, principalmente sobre os apontamentos de fatores que os motivaram ou desmotivaram mais durante o curso e sobre o atual estado de motivação destes licenciandos, que serão discutidos a seguir.

- **Carreira Docente, Curso e Obtenção do grau de licenciado**

Estes são os fatores motivacionais em que observamos uma grande diferenciação entre o perfil dos alunos da UFSC dos do IFSC, pois todos os seis alunos da UFSC encontram-se motivados pela carreira docente, sendo esta motivação um dos principais motivos de ainda permanecerem no curso. Além de relatarem estar no final do mesmo e próximos de obterem o diploma, o grau de licenciado. Podemos observar falas acerca da desmotivação pelo curso nos trechos a seguir: *“Baixa, totalmente baixa, assim quase no zero, eu acho que se me mantenho em pé hoje é porque eu já estou no final do curso”* (A6), *“Acho que sou uma pessoa motivada pelo fim, não pelo meio, pelo meu objetivo, eu gosto muito e para fazer isso eu preciso dessa graduação”* (A2), *“Bom, se eu pudesse dar uma nota, é zero, não me sinto motivada pelo curso, hoje me sinto levada pela corrente, com a necessidade de um papel que tem o nome de “certificado”* (A5), *“O que me motiva é a minha ambição, minha ambição de construir minha carreira, mas assim, só uma coisa própria minha, porque não tem nada muito do curso assim que me motiva”* (A1), *“me formar, só me formar, porque tá muito estressante, só me formar, não consigo pensar em nada”* (A3). Ainda destaco a fala de A4:

“Primeira semana de aula (2019/2) a motivação que eu tinha era sumir, mas agora eu to tipo assim, minha motivação é terminar logo [...] (choro), vou te dizer que assim, eu gosto tanto de química que eu penso “eu vou acabar”, mas no

momento... a raiva também motiva né? Minha motivação é tá lá em cima, receber meu canudo (diploma) e dizer, olhar para cara de alguns e dizer “Eu consegui!”. (A5, anotações nossas).

Esses relatos vão de contrapartida daqueles apresentados pelos alunos do IFSC que demonstraram estar bastante motivados pelo curso e apreensivos com a carreira docente. Podemos concluir que a motivação pela carreira docente é o que ainda motiva esses alunos a permanecerem nesta etapa final do curso de formação inicial, como relata A6 “*eu quero muito sair daqui, me formar e dar aula, muito!*”, ou A5 sobre a necessidade de um certificado que lhe confira o grau de licenciada, ou ainda A2 que cita a necessidade deste curso de graduação para atingir seu objetivo que é dar aulas.

De forma geral, os alunos da UFSC relacionam a sua desmotivação e/ou motivação pela carreira como principal determinante da sua permanência no curso a relação tumultuosa que tiveram com professores, coordenação do curso e departamento de química.

Percebe-se que os alunos do IFSC se encontram mais motivados pelo curso e a motivação pela carreira não se torna um fator tão decisivo para a permanência deles no curso. Esses relatos reforçam a diferença entre a porcentagem de evasão dos dois cursos, que é de 46,87% no IFSC e chega a mais de 80% na UFSC, uma vez que a pouca motivação dos alunos da UFSC pelo curso em si, acaba por afetar diretamente na sua permanência neste. Vale ressaltar que estes dados, como citado anteriormente, não possuem confiabilidade estatística, mas nos dão uma ideia quanto ao perfil motivacional dos alunos destas instituições.

Na contramão das falas dos alunos da UFSC, podemos observar os seguintes trechos das entrevistas dos alunos do IFSC sobre a motivação pelo curso: “*eu to mega motivada*” (B4), “*eu sou muito motivada, então se tivesse uma motivação 10, a minha seria 11, basicamente*” (B5), “*se fosse atribuir uma nota, tá um 8*” (B6), “*pelo curso em si eu ainda continuo (motivada)*” (B3). Até mesmo a aluna B1, que diz estar cansada e querer apenas terminar, relata que está triste “*porque a gente tá deixando aqui, pelo menos aqui no nosso Campus é muito bom, é muito receptivo com a gente*”. Ou seja, mesmo estando cansada, por suprir a necessidade de pertencimento e acolhimento, a aluna relata estar triste com essa finalização desta etapa da sua formação.

No entanto, apesar de motivados pelo curso, como citado anteriormente, estes alunos relatam estarem mais apreensivos com a carreira docente, sendo que dois deles não pretendem atuar na docência de imediato após o término do curso. Esta apreensão ocorre devido a baixa valorização da profissão professor, fator este também citado pela maioria dos alunos da UFSC e que será debatido em outro subtópico.

Por fim, quando questionados se eles manteriam sua escolha pelo curso de licenciatura, caso pudessem retornar no tempo, a grande maioria respondeu que sim, sendo que apenas A4 disse que talvez tivesse optado pelo curso de bacharelado em química, devido às inúmeras dificuldades encontradas durante a realização do curso de licenciatura. Esse posicionamento de A4 reforça que apesar de gostar da docência, a mesma encontra-se extremamente desmotivada pelo curso, chegando a cogitar seguir outra área para não ter que enfrentar dificuldades ou situações desmotivadoras que vivenciou durante seu percurso formativo. Importante aqui ressaltar que os alunos que inicialmente desejavam outros cursos ou que estavam em outros cursos e fizeram a transferência para a licenciatura em química afirmaram que manteriam a escolha pela licenciatura.

Todos os alunos do IFSC citaram que manteriam sua escolha, tanto de curso quanto de instituição, sendo que umas das alunas do IFSC foi inicialmente aluna do curso de química licenciatura da UFSC, transferindo-se posteriormente para esta instituição. Esta aluna, B2, cita que manteria sua escolha, mas teria ido direto para o IFSC, sem ter chegado a cursar nenhum ano do curso da UFSC, pois considera desmotivadora a experiência que teve nesta instituição. As alunas A5 e A6 citaram que manteriam sua decisão pelo curso, mas não pela instituição, ambas citam o IFSC como opção, pois as duas consideram o curso de química da UFSC um ambiente gerador de acentuada desmotivação.

Destaco aqui alguns trechos relevantes: *“sim, eu não me vejo em outra coisa”* (A1), *“sim, porque eu não consigo fazer outra coisa”* (A2), *“sim, porque foi uma coisa que me cativou muito desde as primeiras fases”* (B4), *“sim, o curso só reforçou uma escolha que eu fiz”* (B3). Nas falas dos alunos da UFSC (A1 e A2), observamos que a motivação em manter a escolha se dá pela carreira, pela satisfação e sentimento de vocação, que são motivações internas desses sujeitos, enquanto nas falas das alunas do IFSC (B3 e B4) observa-se que está motivação se dá pela experiência

que tiveram com o curso, com a sensação de pertencimento e com a significação atribuída por elas ao processo formativo que tiveram nesta instituição.

Desta forma, podemos concluir que a motivação por manter tal escolha se dá principalmente pela experiência formativa e a motivação pelo curso, no caso dos alunos do IFSC, e nos alunos da UFSC se dá principalmente pela motivação intrínseca que gera satisfação pessoal pela realização da ação docente, motivando-os pela carreira docente e não obrigatoriamente pelo curso de formação.

- **Atuação Profissional**

Outro fator identificado como motivacional durante a realização e posterior análise das entrevistas foi a atuação profissional destes licenciandos, que se mostrou na maioria dos casos como definitiva na permanência e na motivação pela carreira docente assim como na tomada de decisão de seguir em outra área.

Nos casos dos alunos B1 e B6, a atuação profissional resultou na contratação de B1 em um laboratório, onde fazia estágio há 4 anos, fazendo com que a mesma optasse por não seguir na carreira docente de imediato após o término do curso. Já B6, que atua na própria empresa de tecnologia, vê a docência apenas como uma segunda opção, como mostram as falas *“até agora eu não penso em ser professora, to trabalhando em um laboratório”* (B1) e:

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

Porém, para cinco alunos da UFSC e uma aluna do IFSC, a atuação profissional afetou de maneira positiva a sua motivação pela carreira docente, como mostram os trechos: *“é muito bom quando tu realmente tem um aluno que tá com muita dificuldade e tu faz ele se transformar assim, ele entender”* (B5), *“o estágio de agora contribuiu bastante, ainda mais para continuar no curso, lá a gente lida com um público de todas as idades né, a gente usa tudo que a gente estudou dentro do curso, de uma forma dinâmica”* (A3), *“essa experiência contribuiu pelo fato de trazer o reconhecimento do espaço de trabalho do professor, da função professor e eu gostei bastante”* (A1), *“eu gosto bastante na verdade né, não sei se motivar é a palavra certa, mas parece que toda vez que eu vou fazer uma coisa nesse sentido eu fico muito melhor comigo mesma depois”* (A2).

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

“eu participei de um projeto, que eu dava aula voluntariamente e lá eu tinha uma turma né, então eu tinha uma responsabilidade maior, apesar de ser focado pro vestibular, eles tinham uma preocupação social envolvida, então eu poderia ministrar uma aula pensando nessas questões e a turma era heterogênea, então tinha pessoas de 50 anos, de 16 anos e eu acho que esse foi talvez o fator que mais me motivou pra além do PIBID e do QUIMIDEX, se não eu não estava nem aqui dentro da instituição (UFSC), tava fora. (A6, anotações nossas)

Conseguimos observar que a necessidade de competência, de se sentir eficaz frente a um desafio, foi suprida e é identificada nas falas destes seis licenciandos (A1, A2, A3, A4, A6 e B5). Observa-se também as necessidades de pertencimento e autonomia, pelo retorno dos alunos e pela liberdade da tomada de decisões destes licenciados durante sua atuação profissional. No caso de A2, observamos que a graduanda possui uma motivação intrínseca pela ação de ensinar, pois a mesma possui satisfação pessoal apenas com a realização da atividade, o que caracteriza esse tipo de motivação, segundo Ribeiro (2011).

As motivações destes sujeitos vão de encontro ao apresentado por Guimarães e Boruchovitch (2004), de que a motivação intrínseca e as formas autodeterminadas de motivação extrínseca acontecem quando são nutridas e supridas as necessidades de autonomia, competência e pertencimento, como visto a partir das falas destas licenciandas.

- **Valorização da Profissão**

A valorização da profissão docente foi outro fator bastante apresentado pelos participantes deste estudo, sendo apresentado de forma mais significativa e determinante pelos alunos do IFSC, o que já foi citado brevemente na discussão realizada no tópico sobre a motivação pelo curso, pela carreira e pela obtenção do grau de licenciado. No caso dos alunos do IFSC, cinco alunos pretendem atuar na carreira docente, sendo dois deles no ensino superior. Todos eles citaram que a desvalorização da profissão é um fator que gera desmotivação por atuar na mesma: *“querendo ou não, a carreira do professor de ensino médio, ela não é muito valorizada, atrativa”* (B5), *“é complicado ser professor hoje em dia, então meu*

problema é mais relacionado às políticas públicas do que a carreira docente mesmo” (B4), “devido ao nosso governo atual minha motivação pela educação ela é bem baixa” (B2), “eu não tenho essa motivação, olha a instabilidade que a gente tem do governo hoje” (B1).

Podemos observar que é mais significativa para os alunos do IFSC a questão da valorização profissional e a insegurança gerada pelas políticas adotadas pelo atual governo na área da educação. Na época da realização das entrevistas estavam sendo realizados cortes e congelamentos no orçamento de 2020 das universidades federais, além da tentativa de aprovação do projeto Future-se, além de outros projetos como “Escola Sem Partido” e toda a perseguição incentivada por parte de membros do governo contra os profissionais da educação. Por outro lado, os alunos da UFSC, conforme discussões anteriores, se encontram mais motivados pela carreira docente, sendo esta motivação inclusive determinante na sua permanência no curso de formação inicial.

- **Reprovações em disciplinas**

Conforme mostram vários estudos as reprovações em disciplinas são um dos principais fatores que geram desmotivação e evasão nos cursos de ensino superior (BRAGA; MIRANDA; CARDEAL, 1997; CUNHA; TUNES; SILVA, 2000; DAITX; LOGUERCIO; STRACK, 2016), não sendo diferente nessa pesquisa. No entanto, como destaca os estudos feitos por Braga e colaboradores (1997) e por Manrique e colaboradores (1999), essa desistência ocorre principalmente após as sucessivas reprovações nas disciplinas dos primeiros semestres do curso, o que é também observado nas falas dos participantes deste estudo.

Porém, como estamos lidando com alunos em fases finais do curso, a reprovação nas disciplinas foi, de fato, um fator que abalou e afetou a motivação destes sujeitos pelo curso, mas que atualmente não é determinante para estes alunos em vias de obterem o grau de licenciado. No entanto, vale destacar que essas reprovações contribuem como um todo para a motivação pelo curso, pois os alunos da UFSC foram os que mais citaram problemas com reprovações e também são os alunos que se encontram mais desmotivados atualmente pelo curso, relatando cansaço e estresse. Outra reflexão sobre essa diferença de queixas sobre as reprovações poderá ser realizada no subtópico destinado aos professores, onde

vamos discutir o papel do professor na motivação e na construção do profissional docente.

- **Professores**

Os professores como fator motivacional foram citados por onze dos doze participantes deste estudo, sendo citados tanto como aspectos motivadores quanto desmotivadores do curso e da carreira docente. A relação e a necessidade de construir uma relação com colegas e professores de um curso são determinantes para a permanência deste aluno no curso de formação inicial, como mostra o estudo realizado por Tinto (1975) citado anteriormente, além de outros estudos mais recentes (SÁ, 2009; DAITX; LOGUERCIO; STRACK, 2016). Ainda nesse sentido, Volcano (2006) explica que os professores conquistaram respeito e admiração e com isso tornaram-se modelos de identidade, sendo referência para a formação dos indivíduos em qualquer nível de ensino.

A necessidade de manter uma boa relação com professores e colegas esta relacionada com a necessidade de pertencimento e relacionamento, que segundo Guimarães (2009) consiste na necessidade psicológica de estabelecer algum vínculo emocional ou de estar emocionalmente envolvido com pessoas significativas.

Exposto isso, analisamos as falas dos alunos e novamente observa-se uma grande diferenciação entre os alunos do IFSC e os da UFSC. Nas falas dos alunos do IFSC, quatro deles relataram ter problema com o mesmo professor na mesma disciplina, que segundo B2 *“é um professor bem problemático lá da instituição, que ele é o único que dá a disciplina, a disciplina não flui como ela deveria”*. Desta forma, estes quatro alunos relataram ter uma experiência desmotivadora ao cursar esta disciplina, mas por causa do professor e não da disciplina em si.

Os alunos do IFSC avaliaram a postura de alguns professores como positiva, motivadora e até mesmo inspiradora, como podemos observar nos trechos *“a gente sempre teve um professor aqui que sempre incentivou muito a gente ir em eventos”* (B3), *“a maioria das professoras que a gente tem aqui são mulheres, da área da pedagogia, elas são muito engajadas, a gente percebe o quanto elas gostam de fazer aquilo ali e acabam inspirando a gente também”* (B4), *“eu acho que a gente tem bastante motivação, os professores encorajam a gente a continuar”* (B1).

Observamos nas falas que os professores incentivam os alunos a participarem de eventos (B5), a continuarem no curso e a seguirem na carreira docente (B1), ainda podemos também notar na fala de B4 o chamado efeito espelho, que segundo Lopes e Júnior (2014) é entendido como a internalização das práticas docentes resultantes da interação social destes alunos com os professores ao longo da trajetória acadêmica e/ou escolar.

Esse mesmo efeito é evidenciado na fala de alguns alunos da UFSC, que veem em alguns professores a inspiração do que querem ser quando atuarem profissionalmente, como destaca os trechos *“eu me inspiro nas professoras”* (A3), *“acho que o que mantém meu estímulo para continuar sendo professora são professores que eu admiro muito sabe, então sei lá, 2, 3 professores que tem no departamento que eu olho e penso ‘nossa, quero ser igual a essa pessoa’”* (A5).

No entanto, situações de desmotivação envolvendo professores também foram citadas, como por exemplo, pela aluna A4, que relatou o mal tratamento recebido por um professor por não saberem conceitos básicos de química, *“isso me desmotivou muito, ele tratava a gente como se a gente já soubesse tudo”* (A4) ou pela aluna A6, sobre a Semana Acadêmica de Química (SEMAQ) de 2017, quando professores fizeram falas que diminuíam os alunos da licenciatura e da profissão docente em si. A aluna ressalta ainda a problemática deste tipo de pensamento por parte dos professores, pois segundo ela *“os alunos reproduzem aquilo que os professores falam”*. Já em relação a como estes profissionais poderiam tê-los motivado melhor, A3 e A4 cita a questão da empatia pelos alunos, enquanto A6 a questão do respeito e valorização da licenciatura, A5 cita a necessidade de haver professores mais motivados, pois *“os professores que tem boas intenções estão cansados”* e o aluno A1 cita a necessidade dos professores das disciplinas de ensino possuírem graduação na área, pois parte dos professores que atuam nessas disciplinas possuem pós-graduação em áreas da química aplicada.

Nessa perspectiva, Guimarães e Boruchovitch (2004) ressaltam que o professor destaca-se como uma forte influência no desempenho, nas emoções e no desenvolvimento motivacional dos estudantes, podendo leva-los a satisfação ou a frustração com o curso e com a carreira escolhida. Desta forma, podemos concluir que o professor possui papel muito importante na motivação destes alunos, na nutrição da necessidade de pertencimento com o curso e principalmente na

construção da identidade profissional destes alunos, destacando que muitos destes licenciandos citaram a influencia de professores que tiveram na educação básica no seu processo de escolha pela carreira docente.

- **Colegas de curso**

A relação com os colegas do curso apresenta como principal função a nutrição da necessidade psicológica de pertencimento e relacionamento destes licenciandos, que segundo Guimarães (2009), é a necessidade de estabelecer vínculos emocionais ou estar emocionalmente ligado com pessoas significativas. A autora ainda destaca que esta necessidade pode ser nutrida em ambientes e contextos nos quais os sujeitos conseguem estabelecer uma relação de segurança, confiança e respeito. Nesse sentido, B3 deixa muito clara a necessidade de pertencimento e a sua influência na motivação dos alunos no seguinte trecho:

“a gente sempre foi um grupo muito unido, então sempre era ‘ah, a gente é sétima fase’, ‘a gente é quinta fase’, e agora eu sou uma fase que não existe, é muito estranho, daí uma coisa que me fez refletir, que esses alunos que muitas vezes assim ficam soltos, que **acabam não tendo esse pertencimento** a nenhuma fase, são da 5ª fase, mas fazem matéria da 3ª, 4ª, daí fiquei pensando ‘nossa, como eles conseguem?’, acho que é essa questão da identidade, entende? Porque quando tu tá num grupo, tipo 5ª fase, 7ª fase, **isso é uma questão motivadora mesmo**”. (B3, grifo nosso).

A aluna consegue destacar muito bem o papel motivador que a inserção deste sujeito em um grupo acarreta. A fala da aluna vai ao encontro de outras falas aqui já citadas, que classificam algumas experiências formativas como motivadoras a partir das amizades que surgiram nessas vivências, como: *“da parte emocional que na época para mim era horrível, melhorou bastante em função dos amigos”* (A4), *“fazer amigos, porque se eu não tivesse amigos, por exemplo, aqui dentro, eu teria desistido na primeira fase”* (A3). Destaco aqui a aluna A2, pois ao ser questionada sobre o que a motivava a permanecer no curso, respondeu:

“Eu acredito que as pessoas que com quem eu lido e com quem eu lidei durante o curso, tanto as pessoas que eu conheci na atlética e também as pessoas que conheci conforme eu tava fazendo os estágios[...] ter essa interação com as pessoas, eu gosto bastante, acho que é uma das coisas que mais me motiva.”
(A2)

De acordo com Simões e Alarcão (2013), o pertencimento pode ser definido como a necessidade pessoal de estabelecer laços fortes, estáveis e duradouros com outros indivíduos, promovendo assim um sentimento de aceitação por parte do outro. Cernev (2011) descreve que as principais características desta necessidade são a percepção de vínculo social e a interação com os outros sujeitos. Com as falas acima destacadas podemos perceber que quando essas necessidades de vínculo e interação são supridas, têm-se um considerável aumento da motivação destes sujeitos em permanecer neste ambiente, que no caso é o curso de formação inicial.

3.2.4 Perspectivas Profissionais

Quando questionados sobre suas expectativas e perspectivas profissionais após o término do curso observamos que as respostas estão fortemente relacionadas ao nível de motivação destes indivíduos pela carreira docente. Uma vez que se conclui que os alunos da UFSC estão mais motivados pela carreira observa-se que também são estes que estão mais motivados a atuarem na educação básica.

Todos os seis alunos da UFSC relatam o desejo de atuar na educação básica, sendo que também citam a vontade de conciliar esta atuação na sala de aula com a continuidade de seus estudos, quatro deles fazendo mestrado na área do ensino de ciências e dois deles na área da química aplicada (Orgânica-A1, Analítica-A4). A aluna A2 pretende, para além do mestrado, fazer solicitação de retorno de graduado e cursar o bacharelado em química como segunda graduação. Três alunas citaram que desejam ter “férias” após a conclusão do curso, o que vai ao encontro das falas que remetem à desmotivação, ao cansaço e estresse. Como cita A5 *“eu acho que talvez eu precise de alguns meses de detox da academia para que eu possa renovar o interesse, os meus interesses pessoais como professora”*. Identificamos novamente que a motivação destes alunos é pelo fim, não pelo meio, ou seja, possuem uma motivação extrínseca identificada pela conclusão do curso e de poderem atuar na carreira docente, pela qual possuem motivações intrínsecas, ou seja, de satisfação pessoal.

Podemos também observar uma motivação extrínseca identificada em relação a atuação docente nas falas de admiração aos professores *“são professores*

que eu admiro muito sabe... 'eu quero ser igual a essa pessoa!'" (A5), "eu me inspiro nas professoras....'nossa, eu quero ser assim'" (A3) pois estas alunas possuem uma valorização consciente pela postura destas professoras e isto acaba por auxiliar nos processo de regulação das motivações externas (extrínsecas) destas alunas pela docência. Segundo Bzuneck e Guimarães (2010), neste tipo de motivação o indivíduo atribui importância pessoal a um determinado tipo de comportamento, assumindo sua regulação como própria. De forma geral, os alunos da UFSC apresentam motivações extrínsecas identificadas e integradas, que são as formas mais autônomas de motivação extrínsecas e ainda em sua maioria motivações intrínsecas pela docência, o que caracteriza esse perfil mais motivado pela atuação na educação frente aos alunos do IFSC, caracterizados em sua maioria por um perfil motivacional de regulações externas.

Dos alunos do IFSC, cinco apresentam desejo de dar continuidade em seus estudos, três deles citando o mestrado na área de ensino e dois deles na área da química aplicada, porém como citado anteriormente, em relação a atuação docente, dois não possuem o desejo de atuar nesta área de imediato, sendo que B6 a vê como um plano B, através da realização de um concurso e alcançar estabilidade financeira. Identificamos isso como motivação extrínseca de regulação externa, baseada apenas na obtenção de recompensa, que seria a questão da estabilidade. Este aluno inclusive não irá atuar na docência por possuir exatamente esta regulação externa no momento, que é a estabilidade financeira gerada pela sua empresa atualmente. A aluna B1 possui perfil semelhante, pois se encontra empregada, o que lhe atribui estabilidade e encontra-se desmotivada pela docência na educação básica, devido a baixa valorização dos professores, ou seja, ela possui dois tipos de motivações extrínsecas, a externa, regulada pelo salário e estabilidade financeira e a introjetada, que encontra-se desregulada pelo sentimento interno de desvalorização da ação docente.

As alunas B2, B3, B4 possuem regulações internas de motivação pela carreira docente, como a satisfação em ensinar, no entanto, possuem a mesma preocupação com a valorização profissional, que faz com que se sintam desmotivadas pela atuação em sala de aula. Dentre as alunas do IFSC, B5 é a que possui o perfil motivacional regulado predominantemente por fatores internos, o que se dá principalmente devido a suas motivações pela carreira docente terem origem

já na infância e terem sido acentuadas ao longo da sua trajetória de vida, mesmo assim, B5 ainda cita que deseja num futuro atuar no ensino superior, em busca de maior estabilidade financeira.

As preocupações acerca da valorização da profissão são citadas nos estudos realizados por Rausch e Dubiella (2013) e Lapo e Bueno (2003), que apontam o desprestígio profissional entre os principais fatores do desestímulo pela atuação docente, além dos baixos salários, ausência dos planos de carreira, jornada excessiva e péssimas condições de trabalho.

De forma geral, observamos que estes licenciados encontram-se em algum nível motivados pela carreira docente, o que deve-se muito ao fato de já estarem em vias de concluírem o curso, e que suas principais fontes de motivação são regulações introjetadas, referentes a estabilidade financeira e valorização da profissão, reguladas, a partir de valorização da ação docente de professores que tiveram contato ao longo do curso, e internas, inerentes a satisfação pessoal do ato de ensinar, o que resulta no desejo de dez destes doze participantes em continuarem seus estudos e atuarem na educação básica.

3.3 Que mensagem você deixaria para um aluno que está ingressando hoje no curso de licenciatura em química?

Por fim, os participantes deste estudo eram questionados sobre que mensagem deixariam para um aluno que está ingressando hoje num curso de licenciatura em química e a partir da análise das respostas destes sujeitos identificamos quais aspectos motivadores eles consideram mais importantes nas fases iniciais deste curso de formação.

Num primeiro momento, de forma espontânea, alguns alunos realizaram falas como *“corre, desista”* (B2), *“corre que dá tempo”* (B5), *“vai pra outro lugar”* (A5), *“Boa sorte!”* (A3). Estas falas, ditas de forma direta e espontânea são indicativos de que apesar de gostarem da carreira escolhida estes acadêmicos encontram-se cansados, objetivando a conclusão do curso. No entanto, em seguida, estes mesmos licenciandos mudam sua mensagem para um tom mais acolhedor e aconselhador. Observou-se que o conteúdo da mensagem geralmente estava carregado de conselhos e questionamentos relacionados ao próprio perfil

motivacional deste sujeito, das necessidades que este encontrou durante seu trajeto formativo e de quais informações gostaria de ter tido acesso já nas primeiras fases.

Dentre os alunos da UFSC, tem-se muito forte a questão do aconselhamento deste aluno ingressante na carreira docente pela procura por acompanhamento psicológico já nas primeiras fases, como destaca A5 *“eu acho que eu diria que ele precisa começar terapia agora, no primeiro semestre, que ele não pode esquecer dele, que ele tem que se cuidar”* e A6 *“eu diria pra tomar cuidado né, cuidar da saúde mental”*, todos os outros quatro também apontaram a necessidade do acompanhamento psicológico como fator motivacional pela permanência nas fases iniciais.

Fazer amizades foi outro tópico citado nas falas dos alunos da UFSC, que está relacionada com a necessidade de pertencimento, de estabelecer laços e vínculos significativos com os colegas e professores, de fazer sentir-se parte de algo. Observa-se sempre que os alunos da UFSC apresentam uma diversidade maior de fatores motivacionais dos que os do IFSC e isso está em sintonia com o perfil desmotivado desses alunos pelo curso, que os obriga a possuírem mais fontes de regulação externa do que os alunos da outra instituição.

De forma geral, todos incentivam esse aluno que está ingressando a manter a calma, o foco, estudar bastante, pensar se é realmente o que deseja, mas acima disso persistir porque vale a pena. Esses desejos mostram que mesmo desmotivados com o curso ou apreensivos com a carreira, estes sujeitos possuem um carinho pelo seu trajeto formativo, ou seja, identificamos uma regulação externa identifica, pois os próprios sujeitos atribuem valor a experiência vivenciada.

Finalizo este tópico e as discussões deste trabalho com alguns trechos das mensagens deixadas para estes alunos que estão ingressando nesses cursos de formação inicial de professores de química. Espero que um dia eles possam lê-las e que isto auxilie na sua motivação por esta carreira tão importante quanto é a docência: *“a gente precisa de químico, a gente precisa de professores, o mundo é puramente química, então sem química o que é que a gente seria né?”* (A3), *“Não desista! Não é tão difícil quanto parece e é bom ter esperança, um dia eu acredito que vai melhorar, então fique firme porque professores mudam o mundo”* (A2), *“tenha paciência, é difícil, mas é muito legal chegar no final e se formar”* (A1), *“a sua motivação é válida, a sua motivação não pode morrer, não esqueça do autocuidado”*

(A5), *“a licenciatura ela realmente te propicia olhares que tu só tem dentro da licenciatura”* (B3), *“mantenha o foco, pense positivo, vale a pena, muda nossa vida totalmente”* (B5) e *“é um curso que abre muito tua mente, você começa a ver o mundo e entender o indivíduo de forma diferente, você aprende a entender essas pessoas e a respeitar e aceitar pessoas diferentes.”* (B2)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscamos responder a seguinte questão de pesquisa: Que principais fatores influenciam a motivação de licenciandos em química pelo curso escolhido e pela carreira docente? Além de buscar cumprir os objetivos de “buscar relações entre o perfil motivacional do licenciando e suas perspectivas profissionais após o término do curso” e “compreender e discutir ‘se’ e ‘como’ o curso de licenciatura pode melhor contribuir para promover a motivação do licenciando pela carreira docente”. Nesse sentido, os dados analisados nos permitem fazer as seguintes considerações:

No que se refere à questão de pesquisa, os principais fatores identificados que possuem influência na motivação destes sujeitos pelo curso e pela carreira docente foram: 1) As experiências formativas, como PIBID, disciplinas de estágio, PIBIC, projetos de extensão, monitoria e participação em entidades acadêmicas; 2) A relação estabelecida com colegas e professores; 3) A atuação profissional destes indivíduos; 4) A valorização profissional; 5) O desejo de atuar na carreira docente e 6) A atuação da coordenação e do departamento do curso.

De forma geral, observamos que em ambas as instituições as experiências formativas, principalmente as que envolviam o contato com os alunos e/ou com a sala de aula, foram avaliadas como fortes instrumentos de motivação tanto pelo curso quanto pela carreira, pois tais experiências envolviam criar laços com professores e alunos, suprimindo a necessidade de pertencimento, além de exigirem destes alunos planejamento, comprometimento e realização de atividades, nutrindo suas necessidades de competência e autonomia. Alguns destes sujeitos ainda apontam essas experiências como determinantes para sua permanência no curso e para sua afirmação pessoal de que havia de fato feito a escolha certa de carreira.

No entanto, apesar da unanimidade da avaliação positiva dos alunos sobre o PIBID, PIBIC, projetos de extensão, monitoria e entidades acadêmicas, esta mesma avaliação divide opiniões em relação ao estágio. Quanto ao estágio, todos os acadêmicos citaram que a experiência proporcionou impactos positivos na sua formação e na sua motivação pelo exercício da docência, observando-se na análise das entrevistas que em todos os casos as necessidades de autonomia e competência foram supridas, uma vez que o estágio mostrou-se como uma situação desafiadora, exigindo habilidades e tomadas de decisões destes licenciandos. Porém, alguns alunos da UFSC relataram sentir problemas quanto a orientação e no contato com os gestores da escola, não suprimindo de maneira eficaz as suas necessidades de relacionamento e de construir vínculos significativos com aquele espaço de formação e com a escola concedente.

Desta forma, observamos que as necessidades de autonomia e competência são supridas, mas que a necessidade de relacionamento é favorecida em alguns casos e em outros nem tanto e isso se dá pelo fato de que as instituições são diferentes e que estes estágios ocorrem em espaços distintos, com distintos professores supervisores, e isso pode, ou não, contribuir para a motivação deste sujeito. Mas em resumo, de forma geral, todos os participantes deste estudo avaliam sua experiência nas disciplinas do estágio como positivas e motivadoras, chegando até mesmo a ser determinante para alguns no sentido de se encontrar dentro da carreira docente.

A relação com colegas e professores é vista para alguns alunos como essencial para sua permanência e motivação, tanto no curso quanto pela carreira. Nas falas destes sujeitos fica muito clara a importância de se criar laços e vínculos significativos com colegas e até mesmo professores de forma a suprir a necessidade de pertencimento. Aqui destaco o papel dos professores, que são citados tanto como fonte de motivação e inspiração, como de desmotivação.

A atuação profissional destes indivíduos também foi apontada como um importante fator motivacional, uma vez que estes sujeitos já estão em contato com a docência, com a sala de aula e com os alunos. Observou-se que estes participantes que já haviam atuado profissionalmente em atividades envolvendo a docência encontravam-se bastante motivados pela carreira.

O fator “valorização profissional” e “atuar na carreira docente” apresentam-se bem distintos entre os alunos do IFSC e os da UFSC, praticamente todos os participantes desta pesquisa citaram o desejo de atuar na carreira e a preocupação com a valorização profissional.

Com este estudo percebemos que o curso de formação inicial pode melhor motivar seus alunos incentivando-os a participarem de experiências formativas como PIBID, PIBIC, projetos de extensão, monitoria e entidades acadêmicas. Além disso, dedicar atenção especial e acompanhamento constante a estes alunos durante a realização das disciplinas de estágio, criar espaços e incentivar a boa relação entre alunos e professores do curso, possuir e indicar onde estes alunos podem receber atendimento e acompanhamento psicopedagógico. Além disso, percebe-se na visão dos alunos a importância e a necessidade de que haja professores, coordenadores e diretores do curso que estejam dispostos a entender as diferenças e particularidades dos estudantes das diferentes habilitações oferecidas.

Quanto ao perfil motivacional destes sujeitos e suas perspectivas profissionais após a conclusão do curso, fica evidente que os alunos que se encontram menos motivados pelo curso possuem uma maior motivação pela atuação na carreira docente, uma vez que estando desmotivado pelo curso, faz-se necessário a existência de fortes motivações que não permitam que ocorra a sua desistência ou abandono. Em contrapartida, observa-se que os alunos que se encontram bastante motivados pelo curso apresentam maiores apreensões sobre a atuarem profissionalmente nesta carreira, uma vez que não necessitam de uma motivação tão determinante pela mesma.

Nesse sentido, consideramos que esta pesquisa apresenta importante relevância para a área do ensino de ciências, principalmente para a formação inicial de professores, visto que pode fornecer importantes informações sobre a motivação de futuros professores de Química pelo curso e pela carreira que escolheram. Além de apresentar os principais fatores que influenciaram nesta motivação e quais medidas podem ser tomadas para que este percurso formativo promova a motivação destes sujeitos. Almejamos que este trabalho possa resultar no desenvolvimento de novos estudos e debates sobre os aspectos que resultam na permanência ou na desistência do estudante pelo curso e pela carreira docente.

5. REFERÊNCIAS

ABDALA, M. S.; MOURA, S. B.; A inserção da mulher no magistério: da vocação ao profissionalismo nas escolas de educação primária. Revista Online Facema, 2(1), p 169-173, jan-mar, 2016.

ALMEIDA, D. M. de S. A motivação do aluno no ensino superior: um estudo exploratório, 2012. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

ALMEIDA, M. E. G. G. de; MAGALHAES, A. S. Escolha profissional na contemporaneidade: projeto individual e projeto familiar. Rev. bras. orientac. prof, São Paulo , v. 12, n. 2, p. 205-214, dez. 2011.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Knopp Sari. Investigação qualitativa em Educação. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORUCHOVITCH, E. A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. Educação, v. 31, n. 1, 2008.

BRAGA, M. M.; MIRANDA, C. O. B.; CARDEAL, Z. L.; Perfil sócio econômico dos alunos, repetência e evasão no curso de química da UFMG. Química Nova, 20, 430. 1997.

BRASIL. Parecer CNE/CP 28 de 02 de outubro de 2001, publicado em 18 de janeiro de 2002. Estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de Professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Parecer CNE/CES 15 de 02 de fevereiro de 2005, publicada em 13 de maio de 2005. Solicitação de esclarecimentos sobre as Resoluções CNE/CP 1 e 2 de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de Professores da educação básica, em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União, n. 239, seção 1, p. 39, 2007.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002a, publicada em 04 de março de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da educação básica, em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CES 8 de 11 de março de 2002, publicada em 26 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Química. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2002.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (orgs.). A Motivação do Aluno: Contribuições da psicologia contemporânea. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 9-36, 2009.

BZUNECK, J. A. Como motivar os alunos: sugestões e práticas. In: Boruchovitch, E.; Bzuneck, J.A.; Guimarães, S.É.R. (Orgs.). Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo. Petrópolis, RJ: Vozes, p.13- 42, 2010.

BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola: uma análise teórica e empírica. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. (Org.). Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo. Petrópolis: Vozes, p. 43-70. 2010.

CASTOLDI, R.; POLINARSKI, C. A. Considerações sobre estágio supervisionado por alunos licenciandos em Ciências Biológicas. In: Anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2009.

CERATTI, A. G. da C.; ZANON, L. B. A pesquisa de Iniciação científica na formação de licenciandos da área de Química em uma universidade. ENCONTRO DE DEBATES SOBRE O ENSINO DE QUÍMICA, v.1, n.1. 2013.

CERNEV, F. K. A motivação de professores de música sob a perspectiva da teoria da autodeterminação, 2011, 159 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CUNHA, A. M.; TUNES, E.; SILVA, R. R. Evasão do curso de química da universidade de Brasília: A interpretação do aluno evadido Química Nova, Vol. 24, No. 1, 262-280, 2001.

DAITX, A. C.; LOGUERCIO, R. Q.; STARCK, R.; Evasão e retenção escolar no curso de licenciatura em química do Instituto de Química da UFRGS. Investigações em Ensino de Ciências, V21 (2), p 153-178, Ago-2016.

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

DECI, E. L.; RYAN, R. M. The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11, p. 227–268, 2000.

Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília : Inep, 2009.

FARIAS, I. M.S.; SALES, J.O.C.B.; BRAGA, M.M.S.C.; FRANÇA, M.S.L.M. Didática e Docência: aprendendo a profissão. Fortaleza: Liber Livro, 2008. p. 31-51.

FERNANDES, H. M.; VASCONCELOS-RAPOSO, J. Continuum de Auto-Determinação: validade para a sua aplicação no contexto desportivo. Estudos de Psicologia, Natal, v. 10, n. 3, p. 385-395. 2005.

FERREIRA, F.; FERNANDES, P.; Fatores que influenciam o abandono no ensino superior e iniciativas para a sua prevenção: O olhar dos estudantes. Educação, Sociedade e Culturas, nº45, p 177-197, 2015.

GARCEZ, E. S. C.; GONÇALVES, F. C.; ALVES, L. K. T.; ARAÚJO, P. H. A.; SOARES, M. H. F. B.; MESQUITA, N. A. S. O Estágio Supervisionado em Química: possibilidades de vivência e responsabilidade com o exercício da docência. ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v. 5, n. 3, p. 149-163, 2012.

GATTI, B. A.; CORRÊA, A. M. G.; ROMANOWSKI, J. P.; HOBOLD, M.; BESNOSIK, M. H., AMBROSETTI, N. B.; GUIMARÃES, S. D.; VIEIRA, S. L. A Atratividade da Carreira Docente no Brasil. Relatório de pesquisa – versão preliminar. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 85 p. 2009.

GATTI, B.; BARRETTO, E. S. de S. Professores no Brasil: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GIL, A. C. Estudo de caso. São Paulo: Atlas, 2009.

GONZAGA, L. R. V.; MACEDO, A. G.; LIPP, M. E. N. Avaliação das variáveis na escolha profissional e vocação no nível de stress de alunos do Ensino Médio. In: VICHI, C.; HUZIWARA, E.; SADI, H.; POSTALLI, L. Comportamento em foco 3. São Paulo: Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental - ABPMC, 2014. 456 p.

GUIMARÃES, S. E. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea. 4ª.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, p. 37-57. 2009.

GUIMARÃES, S. E. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v.17, n. 2, p.143-150, 2004.

GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, J. A. Propriedades psicométricas de um instrumento para a avaliação da motivação de universitários. Ciência & Cognição, v. 13, n. 1, p. 101-113. 2008.

HERZBERG, F. et alii. The motivation to work. 2. ed. New York, John Wiley, 1959.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior, 2017. Brasília. Inep, 2018.

Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 12/06/2019

KÉRGOAT, D. Relações sociais de sexo e divisão sexual do trabalho. In: LOPES, M. J. M.; MEYER, D. E.; WALDOW, V. R. (orgs.) Gênero e Saúde. Porto Alegre: Artes Médicas, p 19-27, 1996.

LAPO, Flavinês. R. e BUENO, Belmira. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 118, p.65-88, mar., 2003.

LOPES, E. A. M.; ZANCUL, M. de S.; BIZERRIL, M. X. A. A escolha pela carreira docente: os casos dos cursos de licenciaturas em Ciências Naturais e Educação do campo. In: Atas do IX CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE INVESTIGACIÓN EM DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS, Girona, 9-12 de setembro de 2013.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. História das Mulheres no Brasil. São Paulo: Editora Contexto, p. 443-481. 2004.

MANRIQUE, W. B.; SILVA, R. R.; TUNES, E. Evasão do curso de Química na Universidade Federal de Goiás; Revista da III Jornada de Produção Científica das Universidades Católicas do Centro-Oeste, 139. 1999.

MARCELO, C.. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. Sísifo – Revista das Ciências da Educação, n. 08, p. 7-22. 2009.

MARTINS, P. L. O.; ROMANOWSKI, J. P. A didática na formação pedagógica de professores nas novas propostas para os cursos de licenciatura. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L., Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente, Belo Horizonte, Brasil: Autêntica, 2010. P. 60-80.

MASSABNI, V. G. Os conflitos de licenciandos e o desenvolvimento profissional docente. Educação e Pesquisa, v. 37, n. 4, p. 793-808, dez. 2011.

MASLOW, A. H. Motivation and personality. New York, Harper &Row, 1954.

McCLELLAND, D. C. The achieving society. Princenton, NJ, Van Nostrand, 1961.

MELLER, A.; Psicologia da motivação e emoção. 1ª edição, Rio de Janeiro: SESES, 2016.

MELO-SILVA, L. L.; LASSANCE, M. C. P.; SOARES, D. H. P. A orientação profissional no contexto da educação e trabalho. Revista Brasileira de Orientação Profissional, v. 5, n. 2, p. 31-52, 2004.

MICHAELIS: Dicionário prático de língua portuguesa – São Paulo: Editora Melhoramentos, p 603, 2008.

MINAYO, M.C.S.(Org) Pesquisa Social; Teoria Método e Criatividade. 29ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MORAES, C. B.. A Motivação pela Docência: Narrativas Autobiográficas de Professores de Biologia em Formação Inicial. 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação em Ciências, Uesc, Ilhéus, 2017.

MUNHOZ, I. M. S. Educação para a carreira e representações sociais de professores: limites e possibilidades na educação básica. Ribeirão Preto, 2010. 363 p. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/ USP. 2010.

MURRAY, E. J.; Motivação e Emoção. 1ª Edição, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

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

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

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

RIBEIRO, F.; Motivação e aprendizagem em contexto escolar. PROFFORMA nº 3, junho, 2011.

ROCHA, R. N. O conhecimento pedagógico do conteúdo de professores de química e suas trajetórias de vida: possíveis relações, 2015. 112f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação em Ciências, Uesc, Ilhéus, 2015.

ROMANELLI, O. de O. História da educação no Brasil: (1930/1973). 14. Ed. Petrópolis: Vozes, 1991. 267p.

SÁ, L. P.; Narrativa autobiográfica de estudantes de Química: Reflexões sobre o ensino de Química. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, Vol. 8, nº 2, 2009.

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

SIMOES, F.; ALARCAO, M. Satisfação de necessidades psicológicas básicas em crianças e adolescentes: adaptação e validação da ESNPBR. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre , v. 26, n. 2, p. 261-269, 2013.

SILVA, R. M. G. da; SCHNETZLER, R. P. Constituição de professores universitários de disciplinas sobre ensino de Química. *Química Nova*, v. 28, n. 6, p. 1123, 2005.

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

SILVA, R. R.; TUNES, E.; PACHÁ, L. C. L.; JUNQUEIRA, R. M.; Evasão e reprovações no curso de química da Universidade de Brasília. *Química Nova*, 18, 210. 1995.

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

SOUZA, E. C. Análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Educação*, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, 2014.

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

TARDIF, M. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 21, n. 73, p. 209-244. 2000.

TINTO, V. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125, 1975.

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

VALLE, I. R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187. 2006.

VOLCANO, M. S. Como trabalhar o poder da influência, 2006. In: SÁ, L. P.; *Narrativa autobiográfica de estudantes de Química: Reflexões sobre o ensino de Química*. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 8, nº 2, 2009.

5.ANEXOS

Anexo 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Ciências Físicas e Matemáticas
Departamento de Química**

Você está convidado a participar da pesquisa intitulada “*Análise da motivação de licenciandos em química pela carreira docente*” que constitui trabalho de conclusão de curso do autor, graduando em Licenciatura em Química nesta instituição. O presente estudo justifica-se pelos elevados índices encontrados de evasão e o reduzido número de acadêmicos que conseguem obter o grau de licenciado em química. O objetivo da pesquisa é investigar e analisar aspectos motivacionais relacionados à escolha pela carreira docente de licenciandos em química de instituições de ensino superior públicas da Grande Florianópolis. A coleta de dados será na forma de entrevista aberta, com questões e ordem predeterminadas, na qual você terá maior liberdade de resposta. A entrevista será realizada individualmente, com gravação em áudio para posterior transcrição das respostas. Não há riscos previstos, no entanto, em caso de surgimento de algum desconforto, constrangimento ou cansaço por parte do participante a entrevista poderá ser interrompida imediatamente. Você terá direito ao acesso, em qualquer etapa do estudo, a esclarecimentos sobre eventuais dúvidas e o direito assegurado de se retirar deste estudo a qualquer momento, sem sofrer nenhum tipo de prejuízo. O sigilo de sua identidade será mantido durante todas as etapas do estudo, inclusive em possíveis publicações provenientes desta pesquisa. É importante ressaltar que existe, ainda que mínimo, o risco de exposição do participante, mesmo que involuntária e não intencional por parte do pesquisador. Não estão previstas despesas quanto à sua participação neste estudo, mas em caso de ocorrência de eventuais custos, como transporte e alimentação, você será ressarcido integralmente. Em casos de danos oriundos da sua participação nesta pesquisa, será realizada a devida indenização dos mesmos e a assistência será feita via contato com o pesquisador responsável.

Qualquer dúvida sobre as informações supracitadas o participante poderá entrar em contato com o pesquisador responsável, em qualquer momento.

DADOS DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PELO PROJETO DE PESQUISA:

Nome completo: Willian Clemente dos Passos.

Documento (RG): 5.867.018

Endereço completo: Rua Marli Maria da Silveira, 73 – Pantanal, Florianópolis – SC.

Endereço de e-mail: willianclemente@hotmail.com

Telefone: (48) 996600934

Orientadora: Luciana Passos Sá

Endereço completo: Departamento de Química – Trindade, Florianópolis – SC

Endereço de e-mail: luciana.sa@ufsc.edu.br

IDENTIFICAÇÃO E CONSENTIMENTO DO VOLUNTÁRIO:

Nome completo: _____

Documento: _____

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO:

“Declaro que, em ___/___/_____, concordei em participar, na qualidade de participante do projeto de pesquisa intitulado “*Análise da motivação de licenciandos em química pela carreira docente*”, após estar devidamente informado sobre os objetivos, as finalidades do estudo, o instrumento de pesquisa, os riscos, os benefícios e os termos de minha participação. Assino o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias, que serão assinadas também pelo pesquisador responsável do projeto, sendo que uma cópia se destina a mim (participante) e a outra ao pesquisador.

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

Assinatura da Orientadora

O presente projeto de pesquisa foi submetido a análise do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC), que é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Quaisquer dúvidas, o CEPSH fica no Prédio da Reitoria II, 4º andar, sala 401, localizado na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis. Telefone para contato: (48) 3721-6094.