



**Necessidades psicológicas básicas na docência
stricto sensu: estudo de caso comparado
(Brasil – Estados Unidos)**

*Basic psychological needs in higher education
teaching stricto sensu: a comparative case study
(Brazil – United States)*

*Necesidades psicológicas básicas en la docencia
stricto sensu: estudio de caso comparado (Brasil –
Estados Unidos)*

JORDANA WRUCK TIMM ^a

TARCIA RITA DAVOGLIO^b

Resumo

Este estudo fundamentou-se na *Self-Determination Theory* (SDT) que pressupõe que a motivação autônoma resulta da interação entre demandas internas do *self* e nutrientes contextuais, permitindo ou não a satisfação das necessidades psicológicas básicas (NPBs) de autonomia, competência e pertencimento. Visou caracterizar e comparar as descrições operacionais das NPBs de docentes que atuam em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* na área da Educação. Foram realizadas entrevistas com duas professoras brasileiras e duas norte-americanas, sendo as informações analisadas pelos princípios da Análise de Conteúdo. A partir das três categorias a priori, emergiram 37

^a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Frederico Westphalen, RS, Brasil. Doutora em Educação, e-mail: jordanawruck@hotmail.com

^b Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, RS, Brasil. Doutora em Psicologia, e-mail: tarciad@gmail.com

subcategorias, seis das quais se repetiram em ambos os contextos; 14 subcategorias foram específicas para o contexto brasileiro concentrando-se majoritariamente na Competência; as outras 17 específicas do contexto norte-americano predominaram no Pertencimento. Os resultados evidenciaram diferenças relevantes nas definições NPBs que impactam na motivação autônoma entre os dois grupos de docentes, relacionadas a elementos de ordem pessoal e institucional.

Palavras-chave: Docentes. Motivação Autônoma. Necessidades Psicológicas Básicas.

Abstract

This study was based on Self-Determination Theory (SDT), which assumes that autonomous motivation results from the interaction between internal demands of the self and contextual nutrients, allowing or not the satisfaction of basic psychological needs (NPBs) of Autonomy, Competence and Belonging. It aimed to characterize and compare the operational descriptions of NPBs of teachers who work in Stricto Sensu Graduate Programs in the area of Education. Interviews were conducted with two Brazilian and two North American teachers, and the information analyzed by the principles of Content Analysis. From the three a priori categories, thirty-seven subcategories emerged, six of which were repeated in both contexts; fourteen subcategories were specific to the Brazilian context, concentrating mainly on Competence; the other seventeen specifics of the North American context predominated in the Belonging. The results evidenced relevant differences in the NPBs definitions that impact on the autonomous motivation between the two groups of teachers, related to personal and institutional elements.

Keywords: Professors. Autonomous motivation. Basic Psychological Needs.

Resumen

Este estudio Se fundó en la Self-Determination Theory (SDT) que presupone que la motivación autónoma resulta de la interacción entre demandas internas del self y nutrientes contextuales, permitiendo o no la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (NPBs) de Autonomía, Competencia y Pertenencia. Visó caracterizar y comparar las descripciones operacionales de las NPBs de docentes que actúan en Programas de Post-Graduación Stricto Sensu en el área de la Educación. Se realizaron entrevistas con dos profesoras brasileñas y dos norte-americanas, siendo las informaciones analizadas por los principios del Análisis de Contenido. A partir de las tres categorías a priori, surgieron treinta y siete subcategorías, seis de las cuales se repitieron en ambos contextos; catorce subcategorías fueron específicas para el contexto brasileño concentrándose majoritariamente en la Competencia; las otras diecisiete específicas del contexto norte-americano predominaron en la Pertenencia. Los resultados evidenciaron diferencias relevantes en las definiciones de las NPBs que impactan en la motivación autónoma entre los dos grupos de docentes, relacionadas a elementos de orden personal e institucional.

Palabras clave: Docentes. Motivación Autónoma. Necesidades Psicológicas Básicas.

Introdução

As intuições de ensino superior (IES), como parte de um cenário global em constante transformação, têm o desafio de atualizar e rever seu papel social, considerando a forma como se organizam e se relacionam com professores, alunos e colaboradores e, ao mesmo tempo, devem lidar de forma assertiva com problemas e soluções inerentes a tais transformações. No entanto as IES e os contextos em que se inserem podem ser bastante distintos, tornando relevante a compreensão das implicações dessas diferenças na motivação autônoma dos professores, os quais, na atualidade, estão assumindo papéis e funções muito mais qualificadas e diversificadas.

Nesse íterim, segundo Campos (2007), as habilidades técnica e didática, consideradas até então como definidoras na seleção de professores, vem deixando de ter primazia e muitas outras competências e habilidades passaram a ser demandadas, juntamente a prerrogativa da uma nova visão da profissão docente e da expansão e internacionalização da educação superior, pondo em cena a diversidade e heterogeneidade de perfis docentes, cada vez mais responsáveis por se manterem motivados na carreira.

A motivação autônoma (ou autodeterminada), de acordo com a *Self-Determination Theory* (SDT), afirma que quanto mais às escolhas e os comportamentos emergirem intrinsecamente (a partir das crenças, valores, interesses da pessoa) e da integração de elementos extrínsecos ao próprio sistema de valores (tais como, demandas, expectativas e pressões) mais a motivação assume caráter autodeterminado, constituindo-se na base para a satisfação e o bem-estar psicológico (DECI; RYAN, 2008a, 2008b). A SDT “pressupõe que a qualidade autônoma da motivação resulta da interação equilibrada entre demandas internas do *self* e nutrientes contextuais, a partir da satisfação das necessidades psicológicas básicas (NPBs) de *Autonomia, Competência e Pertencimento*” (DAVOGLIO *et al.*, 2017, p. 510, grifos das autoras).

A NPB de autonomia reflete a intenção humana de estar no comando e na determinação das próprias ações (DECI; RYAN, 2008a, 2008b). Um ambiente que apoie ou estimule ações autônomas tende a aumentar a motivação intrínseca, ou seja, aquela que prescinde de incentivos externos (DECI; RYAN, 2008b), potencializando o desejo genuíno no sujeito de investir nessas ações e de permanecer ligado a esse

ambiente, explorando-o construtivamente. Opostamente, ambientes controladores e de pressão reduzem as possibilidades de ações autônomas (MCLACHLAN; HAGGER, 2010), tanto no próprio sujeito, quanto naqueles que são influenciados por ele. Alguns estudos revelam que professores que experimentam satisfação em relação ao senso de autonomia, tendem a trabalhar de modo mais criativo, estimulando a autonomia também dos estudantes (REEVE; DECI; RYAN, 2004).

A NPB de Competência assume especial relevância no ambiente profissional e, quando satisfeita, encoraja a exploração contínua de interesses, habilidades e capacidades que retroalimentam o desenvolvimento e a aquisição de novos conhecimentos e aprendizagens (REEVE; DECI; RYAN, 2004). Porém, o ambiente tem papel fundamental na emissão de feedbacks, diretos ou indiretos, que corporificam a percepção de competência por meio do próprio resultado das atividades realizadas, das comparações sociais ou das opiniões expressas pelos demais. O impacto dessas percepções sobre o senso de competência se funde à própria capacidade do sujeito para se autoavaliar e sentir-se confiante, resultando na maior ou menor sensação de ser capaz de interagir com as demandas de modo eficiente e eficaz.

A NPB de pertencimento compreende duas condições: a interação com outros indivíduos e a percepção do vínculo social. A primeira condição é responsável pelo engajamento das pessoas em seus relacionamentos, já que por meio dela buscam parcerias capazes de ofertar apoio, afeto e preocupação mútua. A percepção do vínculo social acontece no momento em que a pessoa percebe suas relações interpessoais como confiáveis, verdadeiras, autênticas e recíprocas, tendendo a produzir respostas emocionais positivas frente às demandas do seu cotidiano, resultando em melhor desempenho, maior resistência ao estresse e outras patologias e menores dificuldades psicológicas (REEVE, 2006).

Para que essas três NPBs promovam motivação autônoma é essencial que estejam satisfeitas de forma concomitante, embora essa satisfação possa ter níveis distintos entre elas (DECI; RYAN, 2008a; 2008b), funcionando como vetor para a interação entre demandas pessoais e contextuais (DAVOGLIO *et al.*, 2017). O melhor ajuste e assertividade dessa interação resultam em maior satisfação das NPBs, “refletindo-se em comportamentos ou funcionamento psicossocial orientados para o desenvolvimento/crescimento”; contudo a não satisfação ou frustração de qualquer

uma das NPBs afeta esse equilíbrio, repercute sobre o grau de motivação autônoma, sugerindo que esta “atua como uma espécie de catalisador para a vitalidade e bem-estar do sujeito” (DAVOGLIO *et al.*, 2017, p. 526).

A definição do que consiste cada uma das NPBs associa-se tanto às características da pessoa como ao seu contexto e a sua cultura. Embora a SDT descreva as NPBs como universais, no sentido de serem comuns a todas às pessoas, não ignora a influência de aspectos culturais e temporais sobre as mesmas (DECI; RYAN, 2008a, 2008b). Partindo dessa perspectiva da motivação autônoma, este estudo qualitativo teve por objetivo caracterizar e comparar as necessidades psicológicas básicas (NPBs) de autonomia, competência e pertencimento, fundamentadas na SDT, por meio das percepções e descrições oriundas de quatro docentes atuantes na educação superior, em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* na área da Educação, em dois contextos institucionais distintos, um brasileiro (BR) e outro norte-americano (EUA).

Percurso metodológico

Utilizamos a metodologia de estudo de caso descritivo, que implica na investigação da dinâmica do contexto real, preservando a visão unitária do objeto em seu contexto, permitindo que coexistam conhecimentos interdisciplinares e distintas técnicas investigatórias (YIN, 2001). Assume a forma de um estudo comparativo quando são estabelecidas comparações entre dois ou mais casos específicos, visando descrever, explicar e analisar fenômenos por justaposição e comparações (TRIVIÑOS, 1987). Neste estudo foram consideradas as similaridades entre cada caso e cada país, bem como as diferenças de cada contexto (FREITAS; JABBOUR, 2011).

O corpus textual analisado proveio de entrevistas realizadas, individualmente, com as professoras (gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas), a partir do consentimento informado para uso neste estudo. Embasou-se em três questões abertas referentes à caracterização dos sentidos de autonomia, competência e pertencimento, de acordo com a vivência profissional de cada docente, além de uma

conversa informal para compor o perfil sociodemográfico¹. Cabe salientar que, visando os procedimentos éticos, as quatro entrevistas foram precedidas de preenchimento de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

As entrevistas foram analisadas pelos princípios da análise de conteúdo (BARDIN, 2011) com três categorias discursivas estabelecidas a priori. Optamos pela utilização do critério semântico na categorização, que consiste no “[...] estudo do sentido das unidades linguísticas, funcionando, portanto, como o material principal da análise de conteúdo: os significados” (BARDIN, 2011, p. 50). Portanto a categorização deu-se pelo agrupamento dos temas com significados semelhantes, alinhado ao referencial teórico adotado (SDT), como recomenda a literatura (ZANELLI, 2002).

Caracterização das entrevistadas e dos contextos

Foram entrevistadas quatro professoras atuantes na educação superior stricto sensu², com idades variando de 51 a 67 anos (M=59 anos), apresentando similaridades quanto às funções exercidas na docência conforme o contexto de atuação (BR ou EUA). Atuavam há mais de duas décadas (variando de 23 a 43 anos), exercendo diversas funções/atividades acadêmicas agrupadas sob o tripé ensino/pesquisa/extensão, inclusive algumas de caráter burocrático/gestão, corroborando a tendência de acúmulo de funções observada na educação superior, especialmente presente no ensino privado (BIANCHETTI; MACHADO, 2013). Todas possuíam doutorado e três já realizaram pós-doutorado (duas brasileiras e uma norte-americana), mantendo vínculo de dedicação exclusiva em Programas de Pós-Graduação (PPG) stricto sensu na área da Educação, em IES de grande porte. A formação inicial e continuada das quatro professoras foi prioritariamente na área da Educação.

¹ As questões apresentadas às entrevistas eram: I. O que faz você se sentir competente no exercício da profissão docente? II. O que faz você ter a sensação de possuir autonomia em relação à carreira docente? III. Você se sente pertencendo e integrado(a) ao contexto docente e/ou ao seu grupo de colegas quando?

² Para o MEC (<http://portal.mec.gov.br/pos-graduacao/pos-graduacao>), programas stricto sensu compreendem mestrado e doutorado destinados aos diplomados em cursos superiores de graduação que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção dos alunos (art. 44, III, Lei n.º 9.394/1996.), visando obtenção de diploma ao final do curso.

As professoras brasileiras atuavam em uma IES privada, situada no estado do Rio Grande do Sul, com vínculo de professoras-pesquisadoras, com dedicação de 40h/semanais. Nessa condição, além das atividades de pesquisa e extensão, necessariamente, as professoras também ministram aulas nos cursos de graduação ao qual o PPG está atrelado (mínimo de 12h/aula semanais). Já as disciplinas ministradas na pós-graduação são de livre escolha, desde que se orientem pela linha de pesquisa a qual as professoras estão vinculadas. Nas IES brasileiras os docentes do PPG stricto sensu, em geral, são contratados a partir de processo seletivo coordenado pelo próprio programa, aberto por edital específico, tendo como exigência normativa o título de doutor, sem possibilidade de progressão de carreira direta da docência na graduação para a pós-graduação. Nas IES privadas o processo geralmente é composto pela análise do currículo, prova didática e/ou projeto de pesquisa, além de entrevista por uma banca constituída pela coordenação do programa.

As professoras norte-americanas entrevistadas atuavam em IES pública estadual do estado do Texas. No sistema americano, o professor universitário pode ser contratado por tempo determinado para somente dar aulas, sem manter maior interação com o sistema institucional e colegas, diferenciando-se do professor de carreira (*associat professor*). Porém há possibilidade de progressão diante da abertura de uma vaga, mediante titulação adequada e carta de recomendação e participação no processo seletivo interno, sendo, posteriormente, avaliado de modo periódico para chegar à função de titular. O professor/pesquisador que atua nos programas stricto sensu americanos é professor de carreira e a cada semestre oferece duas disciplinas na pós-graduação e três na graduação relacionada ao programa. A escolha dessas disciplinas segue a hierarquia temporal, de modo que o professor mais antigo tem prioridade na escolha das disciplinas da sua área de conhecimento/interesse.

Resultados e discussão

Com base na Análise de Conteúdo, a partir das categorias definidas a priori, emergiu um total de 37 subcategorias, sumarizadas no Quadro 1, as quais descrevem operacionalmente as três NPBs na perspectiva das professoras entrevistadas.

Quadro 1 – Descrições operacionais que caracterizam as necessidades psicológicas básicas de acordo com as professoras entrevistadas

NPBs	DESCRIÇÕES OPERACIONAIS DAS NPBs		
	Brasileiras	Norte-Americanas	Ambas
AUTONOMIA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Preservação da independência pessoal e metodológica ▪ (Auto) Desafios ▪ Proposição de projetos e participação em editais ▪ Devoluções à comunidade ▪ Possibilidade de admitir falhas/limitações diante dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Liberdade acadêmica (expressão de ideias) ▪ Trabalho com colegas ▪ Apoio Institucional ▪ Condições de trabalho adequadas ▪ Ambiente não rígido 	
COMPETÊNCIA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Incertezas ▪ Insegurança ▪ Tempo de disponibilidade ▪ Comprometimento ▪ Inquietações ▪ Orientação ▪ Alunos autônomos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Colocar-se no lugar do outro/aluno ▪ Apoio institucional ▪ Devolução à comunidade ▪ Valorização da produção ▪ Tripé: ensino/pesquisa/ extensão 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecimento de campo de atuação, experiência prévia e habilidades específicas para cada nível de ensino ▪ Responsabilidade com a área e com as demais profissões ▪ Socialização científica e articulações com pares
PERTENCIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A partir do próprio serviço/trabalho no ambiente em que atua ▪ Postura diante dos colegas e discussões e diante das demandas da profissão em si 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Oportunidades para interatuar ▪ O que quero fazer (autonomia) ▪ Abertura para o diálogo ▪ Descontração com os pares ▪ “Cobrança” de produção ▪ Conexões/relações com outras áreas e departamentos ▪ Hierarquia 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A partir das pesquisas, de acordo com a linha ▪ Parcerias/trabalho em equipe/grupos de pesquisas ▪ Liberdade de posicionamentos/ embates

Fonte: elaborado pelas autoras (2018)

Como se observa (Quadro 1), apenas seis subcategorias se repetiram em ambos os contextos; 14 foram específicas para o contexto brasileiro, concentrando-se, majoritariamente, na competência; 17 foram específicas para o contexto norte-americano, predominado na categoria pertencimento.

A caracterização da NPB de autonomia evidenciou diferenças quantitativas e qualitativas entre os grupos de professoras, não havendo subcategorias em comum. Essas diferenças coadunam com a ideia de que “a docência como uma atividade político-cultural comporta um alto grau de fluidez crítica e criação; em função disso,

a necessidade de aspectos prescritivos é inversamente proporcional a presença de dispositivos racionais de autonomia” (OURIQUE; OURIQUE, 2014, p. 495). Desse modo, as docentes brasileiras associaram a autonomia a questões de cunho pessoal ligadas à própria subjetividade, enquanto as norte-americanas, a questões de caráter mais institucional.

Nesse sentido, uma das professoras brasileiras explica:

[...], eu sempre me senti muito autônoma porque eu sou muito independente, [...], eu sempre me desafiei a fazer as coisas [...]. Então nesse ponto, sempre tive autonomia e desafios para fazer aquilo que eu acreditava que devia ser feito. Com verba, sem verba, não interessa (BRA 1).

Destaca-se a importância do professor visto como pessoa passível de falhas, não ficando engessado de modo inflexível ao seu papel profissional relacionado à exatidão técnica. Há autonomia nisso, em certa medida, o desobriga de ser perfeito e ter domínio absoluto do conhecimento o tempo todo.

E muito legal é a sala de aula assim, por exemplo, um seminário que a gente pode apresentar e não ter que ficar simplesmente fazendo uma aula expositiva, pela aula expositiva, mas abrir e poder pensar alto com os alunos, isso eu acho que também gera uma boa sensação de autonomia, assim, de não ter vergonha, de dizer “não, mas eu não sei isso, mas vamos olhar juntos, vamos abrir aqui, vamos ver”, então eu acho que tem um pouco dessa sensação. (BRA 2)

Podemos observar também o quanto a interação e o feedback com a comunidade, a partir do trabalho acadêmico desenvolvido em algum tema de interesse, é pertinente para a construção da autonomia na percepção das professoras brasileiras. Contudo, apesar dessas professoras fazerem referência à atuação em atividades para além da sala de aula e da própria universidade, sugerindo a liberdade de atuação extramuros³ também como indicativo de autonomia, elas não se reportam, explicitamente, à noção de liberdade acadêmica.

Eu tenho certeza que quem está na pós-graduação está no topo mesmo da universidade, não tenho como negar isso, tem uma ‘certa’ autonomia sim. Mas não é assim uma “autonomiaaaa”, sabe? Porque eu acho que a grande questão de autonomia é poder olhar

³A atuação ou expressão docente extramuros é delimitada pela relação inequívoca com a prática ou área de expertise do docente, ainda que não ocorra no ambiente institucional físico ou virtual (KRELL, 2011; FINKIN; POST, 2009).

um edital e pensar “hum, isso aqui tem a ver com o que eu faço e eu vou fazer”, entende? E, ao mesmo tempo, de muita responsabilidade, porque a gente consegue dar, assim, o feedback, [...] fui me dando conta que eu estou ensaiando formas de devolução que não só os artigos científicos, as idas para o congresso, sabe? [...] e que para mim é a coisa mais importante num projeto de pesquisa é realmente fazer a devolução [para a comunidade] porque é lá que eu estou pesquisando. Então quando eu faço esse tipo de trânsito é que eu percebo a importância da minha autonomia, enquanto ter pensado um projeto e feito ele acontecer. (BRA 2)

Contrariamente, para as professoras americanas a temática da liberdade acadêmica é defendida nominalmente como um princípio intrínseco à cultura de valorização de direitos fundamentais relacionados à docência, entre os quais o de expressão de ideias, que toma forma também na condução do ensino em sala de aula. Como enfatiza a fala da professora americana abaixo, na sua percepção essa liberdade acadêmica se efetiva, sobretudo, quando o docente inscreve seu conhecimento e sua experiência de forma autoral:

O mais importante para mim é ter liberdade acadêmica. A liberdade acadêmica é um princípio, no qual se supõe que um tem a liberdade de decidir o que ensina, quem ensina, dentro de certos parâmetros, logicamente. [...]. Agora, há certos acordos institucionais sobre alguns cursos que requerem certos conteúdos e objetivos específicos. Porém, igualmente, dentro desse marco institucional, que define o conteúdo de algumas classes, há liberdade acadêmica. E eu, nesse sentido, creio que se tenha que ser uma defensora da liberdade acadêmica, porque alguns professores tendem a seguir os que os outros disseram, copia o que os outros disseram. A mim parece que tem que usar o que os outros disseram como antecedentes e recriá-lo em função de suas próprias convicções, conhecimento, experiências, etc. e em função dos alunos que tem. Essa é a liberdade acadêmica, não é uma liberdade de fazer o que der vontade, é uma liberdade em função do conhecimento profissional que a pessoa tem, de poder tomar as decisões profissionais que considere mais adequadas para chegar ao máximo resultado da aprendizagem. É uma liberdade responsável, senão seria o caos (EUA 1).

Quando se propõe a questão da autonomia na docência, conforme Quadro 1, a noção de liberdade acadêmica parece, então, estar muito menos consciente nas verbalizações das professoras brasileiras do que nas verbalizações das americanas. Curiosamente, a Constituição Federal do Brasil⁴ e a Lei de Diretrizes e Bases da

⁴ A Constituição Federal de 1988, Artigo 206, afirma que “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber [...] (inciso II); pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; [...] (inciso III)”.

Educação Nacional⁵ tratam de modo específico, semelhante e expresso da liberdade acadêmica (anteriormente dita liberdade de Cátedra), “ao contrário do que ocorre nos EUA, onde inexistente previsão constitucional específica e expressa contemplando a liberdade acadêmica, a qual costuma ser aduzida da liberdade de expressão contida na Primeira Emenda” (SARLET; TRAVINCAS, 2016, p. 531).

Por outro lado, não se pode deixar de considerar que na cultura norte-americana esses temas são debatidos há muito mais tempo, note-se, por exemplo, que ainda em 1915 foi publicada a Declaração de Princípios para a Liberdade Acadêmica pela Associação Americana de Professores Universitários (AAUP), na qual, a liberdade acadêmica foi descrita em três dimensões: a liberdade de pesquisa; a liberdade de ensinar em sala de aula; e a liberdade de manifestação extramuros (SARLET; TRAVINCAS, 2016).

Se essa maior ou menor ênfase na liberdade acadêmica dada pelas entrevistadas se associa de algum modo à dependência administrativa da IES (pública ou privada) é algo a ser pensado, considerando que as professoras norte-americanas deste estudo, as quais abordaram explicitamente esse tema, atuavam em IES públicas. É pertinente também considerar, conforme Sarlet e Travincas (2016), que muitas das restrições impostas à expressão autônoma do professor são decorrentes dos limites da liberdade acadêmica e não necessariamente da liberdade de expressão, tendo em vista que o exercício profissional em qualquer atividade, não apenas na docência, é ditado por regras. Sabe-se que o vínculo docente em IES pública tende a exigir dedicação exclusiva de modo mais incisivo, podendo assim trazer à tona maiores debates acerca daquilo que define a liberdade acadêmica, que em última instância, remete à noção de autonomia.

Consideramos, contudo, que o surgimento da questão da liberdade acadêmica ao se abordar o senso de autonomia é bastante significativo, pois reflete recomendações já apontadas pela própria Unesco e Organização Internacional do Trabalho (OIT) no documento divulgado na Conferência Intergovernamental Especial sobre a Condição dos Professores, em meados dos anos 1960, disposto na

⁵ A Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.304/1996), Artigo 3º, inciso II, prevê a “[...] liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”.

recomendação de número 1: “[...] no exercício de suas funções, aos docentes deverão ser asseguradas liberdades acadêmicas” (UNESCO, 1966).

Para definir o senso de competência emergiram sete subcategorias nas entrevistas com as professoras brasileiras e cinco com as norte-americanas, além de mais três em comum para os dois grupos (ver Quadro 1). Novamente observa-se que questões de ordem pessoal ganham destaque para as professoras brasileiras e de ordem institucional para as americanas.

Como fatores de ordem pessoal (onde se inserem incertezas, inseguranças e inquietações para lidar com um novo cenário universitário) destacamos a seguinte fala:

[...] quando comecei a profissão me achava muito competente [...] para a função, muita pretensão também, mas as coisas eram bem mais objetivas. Hoje me questiono se sei ainda dar aula, vamos dizer assim num português bem simples, porque mudou muito as questões, isso que sempre fiz a minha aula participativa; mas eu acho que os desafios são de uma clientela com muita dificuldade de captar, com muita (vou te dizer para não ficar preconceituosa), com muita diferença de capital cultural. Entre o início da minha profissão e atualmente, que já se passa 44 anos, é realmente essa passagem de uma universidade que eu não chamaria de uma elite de dinheiro, mas de uma classe média com capital cultural similar, para uma universidade da massa, com estudantes de diferentes origens familiares e econômicas. Esse é hoje, para mim, o grande desafio que eu já não me acho mais competente. Acho que um professor hoje que já inicia nesse contexto tem mais preparo, hipoteticamente. Então eu acho que hoje eu te diria eu sou incompetente em sala de aula. Na pós já o quadro é diferente, são pequenos grupos o aluno é autônomo, ele sabe o que ele quer, ele interroga o professor para atender as suas necessidades, [...]. (BRA 1).

Já no contexto norte-americano, as professoras ressaltaram que o senso de competência se fundamenta bastante em questões institucionais para as atividades, no sistema de avaliação de discentes em relação trabalho docente, no retorno à comunidade na lógica ensino/pesquisa/extensão e na valorização da pesquisa/produção intelectual, até mesmo de forma econômica. Sobre o último ponto, uma das professoras (EUA 2) explicou que pelo sistema de cotas utilizado em sua universidade, os docentes são pagos anualmente pelo que produzem cientificamente, dessa forma, os docentes são avaliados numa escala de zero a quatro e se atingirem a média (três) estão correspondendo ao nível esperado de um professor daquela universidade, entendendo isso como valorização da produção.

Destacamos por outro lado que o que se passa com o aluno é considerado relevante para as professoras entrevistadas sentirem-se competentes, no entanto, isso é percebido de forma diferente em cada caso. No contexto brasileiro, a competência docente associa-se à autonomia do aluno, já no contexto americano, essa competência é percebida quando o professor consegue se colocar no lugar do aluno, no sentido de empatia.

Na pós-graduação eu acho que o mais desafiador é a orientação e então o que me faz sentir competente é quando eu vejo que as/os alunas/os conseguem buscar coisas também de uma forma mais autônoma [...]. (BRA 2).

Sempre trato de me colocar no lugar dos alunos, quando, por exemplo, planejo uma aula, me colocar e pensar o que os alunos precisam. Porém, para fazer isso necessito de minhas experiências prévias. (EUA 1).

Encontramos subcategorias para a competência que se assemelharam em ambos os contextos. Para todas as professoras entrevistadas a socialização científica, as articulações dos grupos de pesquisa e o trabalho entre pares aparecem nas entrevistas, demonstrando a importância do trabalho colaborativo para a competência docente:

[...] essa possibilidade de se articular um grupo de pesquisa para mim, atualmente é uma questão chave. Então agora para me sentir competente, um feedback interessante é essa possibilidade de criar um tipo de vínculo entre os orientandos e pessoas com quem eu quero trabalhar e já estou trabalhando [...]. (BRA 2).

Outro componente da minha profissão docente que tem a ver com as exigências da profissão em termos de pesquisa e de serviço. São dois outros componentes. Na pesquisa para sentir-se competente tem que "antes de tudo" ter-se a possibilidade de completar pesquisas que tenham relevância para o campo de estudo e por outro lado podendo disseminá-las, publicando-as e apresentando conferências. Apresentar conferências nesse campo me faz sentir eficiente, pois tenho publicado e apresentado conferências. Porém, parte desse sentido de competência se limita porque não tenho o apoio institucional que gostaria de ter para poder fazer mais. Então nesse sentido não há possibilidade de participar de pesquisas mais complexas. Vejo-me limitada pela falta de apoio institucional em termos de dinheiro e em termos de infraestrutura. Agora o trabalho com colegas é outra dimensão. Trabalhando com colegas eu me sinto mais competente, sinto que posso oferecer mais, todas as minhas publicações envolvem algum nível de trabalho com colegas. Em geral, creio que quando trabalho com colegas que colaboram na pesquisa os produtos são melhores. Isso seria mais a qualidade. Depois o serviço tem que ver mais com a possibilidade, o serviço é uma habilidade social, se vê como central a possibilidade de servir com a profissão e servir a instituição fazendo distintas coisas como participando em reuniões, em comitês, gerando projetos que..., por exemplo, oficinas de trabalhos com alunos e participando em alguma questão relacionada a comunidade. Nesse sentido é bem mais difícil porque se chega novo em uma comunidade como essa

e mais difícil inserir-se e fazer trabalhos de serviço na comunidade para mim; para outros pode ser mais fácil. Para mim é um pouco difícil. (EUA 1).

Além desse espaço de articulações, o conhecimento do campo de experiência-atuação, o tempo de carreira, a experiência prévia, as habilidades específicas para cada nível de ensino, a responsabilidade com a área e com as demandas da profissão também aparecem como características imprescindíveis para o senso de competência em ambos os contextos.

Para o senso de pertencimento, emergiram duas subcategorias para professoras brasileiras, seis para as norte-americanas e mais três em comum. No contexto brasileiro, as características de ordem pessoal ganharam destaque e aparecem através do próprio serviço/trabalho e postura do professor, conforme podemos observar no relato a seguir:

Estou numa situação singular, recém chegando nessa instituição, então tem a ver com como eu me porto. Percebo certa curiosidade por parte dos outros colegas e sei que isso faz parte. Então tem uma maturidade óbvia que eu tenho que produzir e que eu vou conseguindo mostrar, a partir do serviço. Então, essas coisas fazem parte para que haja um início de integração, e em todo grupo que entra uma pessoa estranha, vai ser esperado isso, o grupo vai esperar para ver como a pessoa é. Então a pessoa “nova” é que tem que se movimentar, leva um tempo também. (BRA 2).

Para as professoras norte-americanas entrevistadas o pertencimento ao grupo ou local de trabalho é fomentado e perceptível por meio de características de caráter institucional, fundamentando-se em uma forma de valorização e acolhimento do seu trabalho e de sua autonomia nas ações propostas. Tal valorização se reflete na oportunidade para interatuar espontaneamente, quando formam parcerias/trabalhos em equipe e, quando há participação ativa nas discussões do grupo, com liberdade de posicionamento, abertura para o diálogo e quando há certo nível de descontração entre os pares (EUA 2). O pertencimento é evidente, então:

Quando um professor sente que é parte de um projeto, quando pode participar ativamente sem restrições a conversas acadêmicas ou discussões sobre questões institucionais, quando há oportunidade para interatuar que são legítimas, que são significativas que não são forçadas. Ou seja, sinto que pertenço à instituição porque me parece que o projeto institucional e o tipo de trabalho que posso fazer é o que quero fazer. Porque gosto do que faço e porque trabalho com certos colegas com quem gosto de trabalhar, que sinto que podemos fazer coisas em comum, que sinto que me escutam quando tenho algo a comunicar. O que digo é que deve haver espaços de escuta, espaços de colaboração, espaços para iniciativa pessoal, espaços para fazer propostas; que não

seja tudo perfeito, porque nada é perfeito, mas creio que um (professor) não é apenas parte da instituição porque a instituição é de determinado modo, mas também ali se faz parte e porque ali se faz pertencer. Não creio que seja algo determinado, no sentido de que uma instituição é de determinado modo e a pessoa pertence. Vai construindo o pertencimento em função do que faz como indivíduo e o que instituição oferece. É uma interação. (EUA 1).

Nesse sentido, a outra entrevistada norte-americana (EUA 2) explica que dentro do seu grupo de trabalho se percebe a sensação de conforto durante as reuniões mensais ou semestrais, apontando também para as conexões/relações com outros departamentos/áreas como forma de se sentir pertencendo aquele contexto. Porém ela alerta para a cobrança feita nessas reuniões, como um momento de apresentar a produção, que pode surtir efeitos diferentes de acordo com cada pessoa, podendo tanto se sentir “controlada” como valorizada pelo que faz. Entendemos, portanto, que esse tipo de situação possa afetar também a percepção das outras duas necessidades, pois, para a SDT, a autonomia fica afetada, bem como a competência, quando as pessoas se sentem ou são de fato muito vigiadas, ameaçadas ou avaliadas (DECI; RYAN, 2008b). Nesse caso, ao invés de incremento de motivação autorregulada, o que pode surgir é a falta de vitalidade e a baixa energia para o exercício da profissão.

É pertinente destacar que dentro da categoria pertencimento, para as professoras norte-americanas, surgiu uma subcategoria intitulada hierarquia, com duplicidade de sentido. Por um lado, ela aparece como ponto positivo em que os mais novatos na carreira podem aprender com os mais experientes e, com isso, terem essa sensação de pertencimento. Por outro lado, pode se apresentar como uma forma de status, revelando certa exclusão dos professores mais recentes ao contexto de atuação.

Se a comunicação é muito de cima para baixo sem possibilidade que haja comunicação de baixo para cima isso já marca uma linha hierárquica onde é impossível estabelecer um contato com os pares. Agora se o líder estabelece uma linha de comunicação mais de ida-e-volta, se há mais proximidade entre quem tem o cargo de líder e os professores. E se os professores têm um lugar em que se for necessário falar com o decano não tem que fazer uma carta de pedido como se fosse o presidente, isso já estabelece outra dinâmica institucional, de mais proximidade. (EUA 1).

Em comum nos dois contextos, para que o senso de pertencimento seja satisfeito, as professoras fizeram menção à participação ativa nas discussões do grupo,

de acordo com as linhas de investigação e a interação (que compreende as parcerias/trabalho em equipe, os grupos de pesquisa e projetos), além da liberdade de posicionamento diante de embates pontuais.

[...] mas eu vou te dizer uma coisa, até eu entrar oficialmente na pós-graduação, quando eu só atuava na graduação, nós fazíamos muito mais trabalhos em conjunto do que na pós-graduação. A pós-graduação é um espaço de individualização, porque tu tens teu grupo de pesquisa que não necessariamente é com todos os teus colegas da pós [...], então essa coisa tem muito do objeto da pesquisa e das integrações com grupos porque todo o pós está organizado em linhas e cada linha tem seus grupos de pesquisa, se tu olhar aqui os grupos de pesquisa são de uma pessoa, né [...]. Então, eu acho que a pós individualiza muito a ação dos professores, fato é que muitas vezes tu não sabes, não tem a mínima ideia o que teu colega da sala ao lado faz. Então isso é um sintoma (risos) [...] da expressão pertencimento. [...]. Sim, e aí formalmente isso acontece, mas não é uma coisa assim natural, [...]. Então são áreas distintas que mostram como ainda a universidade têm as suas gavetas e seus muros, intransponíveis, internos. (BRA 1).

No sentido da liberdade de posicionamentos e embates, recorre-se a Pereira (2013, p. 842-843) que alerta sobre a necessidade do professor, na sua posição, desenvolver a competência do discernimento, diferenciando aquilo que sabe e aquilo que acredita, entendendo que “ao mesmo tempo que aquilo que lhe dá consistência e firmeza, é aquilo que evidencia o limite de seu conhecimento e o limite da sua posição na realidade que o circunda e o circunscreve”. Portanto os grupos de pesquisa ao mesmo tempo em que para alguns professores nutrem o senso pertencimento, para outros evidenciam exatamente a falta de engajamento e sintonia com os pares mais próximos.

Considerações finais

As análises realizadas apontaram que as entrevistas com as professoras brasileiras trouxeram resultados similares entre si e o mesmo aconteceu com as entrevistas com as professoras americanas. No entanto, quando comparado o conjunto brasileiro com o conjunto americano, o resultado foi diferenciado em boa parte, o que acreditamos ter relação com o contexto de atuação docente.

Pertinente destacar que em todas as categorias pré-definidas (autonomia, competência e pertencimento), as subcategorias identificadas nas falas das professoras diferenciaram-se entre caráter pessoal e institucional. As entrevistadas brasileiras

demonstraram senso de autonomia, competência e pertencimento a partir de temas mais dependentes de questões do próprio sujeito, enquanto as professoras norte-americanas demonstravam que esses sentidos dependiam, principalmente, de questões institucionais. Outro ponto relevante observado nas análises e que é comum em ambos os contextos (brasileiro e americano) é a importância dada à devolução para a comunidade do trabalho realizado, seja por meio da extensão ou da socialização científica, que apareceu como preponderante para as três NPBs.

Conhecer o que caracteriza as NPBs na docência na área da Educação, a partir da percepção dos próprios docentes, é essencial para promover a satisfação delas, potencializando a motivação autônoma, destacando-se a relevância do contexto para essa compreensão. Os resultados obtidos confirmam que há discrepâncias na descrição operacional das NPBs que refletem especificidades contextuais relacionadas à cultura e políticas educacionais de cada local.

Ressaltamos que esses resultados são incipientes e focados em uma amostra específica, recomendando-se outros estudos e aprofundamentos, com vistas a formar um escopo consistente e representativo dos descritores operacionais das NPBs na docência *stricto sensu* e dos contextos ora apresentados.

Referências

- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. Trabalho docente no *stricto sensu*: publicar ou morrer?! In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. (org.). *A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade*. 2. reimpr. Campinas: Papyrus, 2013. p. 49-89.
- CAMPOS, C. M. *Saberes docentes e autonomia dos professores*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- DAVOGLIO, T. R.; TIMM, J. W.; SANTOS, B. S.; CONZATTI, F. B.K. Necessidades Psicológicas Básicas: definições operacionais na docência universitária. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 19, n. 2, p. 506-527, abr./jun. 2017.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-Determination Theory: amacrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, Washington, v. 49, n. 3, p. 182-185, ago. 2008a.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being Across Life's Domains. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, Washington, v. 49, n. 1, p. 14-23, fev. 2008b.

FINKIN, M. W.; POST, R. *For the common good: principles of American academic freedom*. New Haven, Connecticut, USA: Yale University Press, 2009.

FREITAS, W. R. de S.; JABBOUR, C. J. C. Utilizando estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. *Estudo e debate*, Lajeado, v. 18, n. 2, p. 07-22, 2011.

KRELL, M. R. The ivory tower under siege: a constitutional basis for academic freedom. *Civil Rights Law Journal*, Arlington, v. 21, n. 2, p. 259-298, 2011.

MCLACHLAN, S.; HAGGER, M.S. Effects of an autonomy-supportive intervention on tutor behaviors in a higher education context. *Teaching and Teacher Education*, v. 26, p. 1205-1211, 2010.

OURIQUE, M. L. H.; OURIQUE, J. L. P. Diferentes olhares sobre a docência: de qual professor estamos falando? *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 477-499, maio/ago. 2014.

PEREIRA, M. V. Saberes necessários ou desejados para uma docência de qualidade na Educação Superior. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 831-849, set./dez. 2013.

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

REEVE, J.; DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-Determination Theory: a dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. In: MCLNERNEY, D. M.; VAN ET TEN, S. (ed.). *Big Theories Revisited*. Greenwich: Information Age Press, 2004. p. 31-60.

SARLET, I. W.; TRAVINCAS, A. C. T. O direito fundamental à liberdade acadêmica – notas em torno de seu âmbito de proteção – a ação e a elocução extramuros. *Espaço Jurídico – journaloflaw*, Joaçaba, v. 17, n. 2, p. 529-546, maio/ago. 2016.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. *Recomendação relativa à condição do pessoal docente*. Conferência Intergovernamental Especial sobre a Condição dos Professores. Paris, 1966.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANELLI, J.C. Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 7, n. especial, p. 79-88, 2002.

RECEBIDO: 05/12/2019

RECEIVED: 12/05/2018

RECIBIDO: 05/12/2018

APROVADO: 03/05/2019

APPROVED: 05/03/2019

APROBADO: 03/05/2019