

# Motivações de estudantes de pedagogia para a escolha do curso

## *Motivations of students of pedagogy for the choice of the course*

Iron Pedreira Alves<sup>1</sup>  0000-0002-4972-1349

Marinalva Lopes Ribeiro<sup>1</sup>  0000-0002-9197-1341

Maria Mercedes Gomez Daboin<sup>2</sup>  0000-0003-1117-4308

### Resumo

A escolha de uma carreira é um passo importante na formação profissional, pois os motivos que sustentam essa decisão afetam o investimento pessoal na aprendizagem e o compromisso com a sua realização. O presente trabalho, oriundo de uma pesquisa de abordagem qualitativa, teve como objetivo conhecer as motivações de estudantes de Licenciatura em Pedagogia para a escolha do curso. Para a produção dos dados,

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Feira de Santana, Departamento de Educação. Av. Transnordestina, s/n., Novo Horizonte, 44036-900, Feira de Santana, BA, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: I.P. ALVES. E-mail: <ipalves@uefs.br>.

<sup>2</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, Departamento de Educação, Programa de Doutorado em Difusão do Conhecimento. Salvador, BA, Brasil.

Apoio/Support: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Edital OEA-GCUB nº 001/2016).

Artigo elaborado a partir da dissertação de M.M.G. DABOIN, intitulada "Motivações de estudantes de pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana para a escolha da profissão de professor". Universidade Estadual de Feira de Santana, 2019.

Como citar este artigo/How to cite this article

Alves, I. P.; Ribeiro, M. L.; Daboin, M. M. G. Motivações de estudantes de pedagogia para a escolha do curso. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 26, e215099, 2021. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v26e2021a5099>



foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a participação voluntária de seis estudantes do primeiro semestre de uma universidade pública da Bahia, as quais receberam nomes fictícios a fim de terem suas identidades preservadas. As respostas das participantes foram transcritas e analisadas mediante aproximações com a técnica análise de conteúdo. Os resultados corroboraram os achados de outros estudos, demonstrando a importância dos motivos altruístas e intrínsecos para a escolha da docência. Os motivos extrínsecos, entretanto, não parecem ter afetado a decisão das estudantes.

**Palavras-chave:** Aspirações educacionais. Docência. Escolha profissional. Motivação. Profissão.

## Abstract

*Choosing a career is a very important step in professional training, as the reasons behind the decision affect personal investments in learning and the commitment to its realization. This work aimed to investigate the motivations of students enrolled in the Bachelor of Education for their choice on this course from a qualitative approach. For the production of the data, we carried out semi-structured interviews with the voluntary participation of six students from the first semester of a public university in Bahia, who were assigned fictitious names in order to have their true identities preserved. The responses of the participants were transcribed and analyzed through approximations using the content analysis technique. The results confirm the findings of other studies, demonstrating the importance of altruistic and intrinsic motives for the choice of teaching. However, extrinsic motives seem to not have affected the decisions of the students.*

**Keywords:** Educational aspirations. Teaching. Professional choice. Motivation. Profession.

## Introdução

A profissão docente é um produto da “profissionalização” e depende, dentre muitos fatores, de como o professor compreende e analisa as suas práticas educativas, de como articula os saberes da docência no seu ato de ensinar, de como reflete sua ação diante do inesperado e do desconhecido, de como interage com a realidade e, enfim, de como aprende através da experiência de sua própria prática. Para Tardif (2011, p. 80):

A institucionalização da carreira denota o fato de que se trata de uma realidade social coletiva, e que os indivíduos que a exercem são membros de categorias de autores que os precederam e que seguiram a mesma trajetória, ou uma trajetória sensivelmente idêntica. Pertencer a uma ocupação significa, portanto, para os indivíduos, que os papéis profissionais que são chamados a desempenhar remetem a normas que devem adotar no tocante a essa ocupação. Essas normas não se limitam a exigências formais relativas às qualificações dos membros de uma ocupação, mas abrangem, também atitudes e comportamentos estabelecidos pela tradição ocupacional e por sua cultura. Além disso, são normas não necessariamente formalizadas, muitas delas são informais e devem ser aprendidas no âmbito da socialização profissional no contato direto com os membros que atuam na escola e com a experiência de trabalho.

Para Gatti (2012), o trabalho na educação caracteriza-se por ter poucos incentivos externos para o professorado; para compensar, são necessárias outras motivações que não sejam a recompensa financeira ou o reconhecimento social. Para Moya (2006), essa carência pode ser resolvida se as carreiras docentes incluírem os seguintes incentivos: extrínsecos (dinheiro, *status*, prestígio); próprios (segurança

no emprego e férias); e intrínsecos (satisfação pessoal pelo trabalho e seus resultados). Segundo o autor, os incentivos intrínsecos motivam e satisfazem o professor mais do que os extrínsecos, porém é mais simples para os sistemas educativos organizar um sistema de recompensas externas, através de promoções e compensações econômicas, do que influir nos incentivos intrínsecos.

Em uma pesquisa realizada por Brandão e Pardo (2016), junto a 120 alunos de licenciatura em pedagogia, as autoras constataram que os futuros pedagogos valorizam a figura do professor e acham-na importante para a sociedade. Os entrevistados, entretanto, não creem que esta mesma sociedade valorize os docentes, sendo esse o principal motivo da insatisfação com a escolha do curso.

Além das condições materiais necessárias para o desenvolvimento do trabalho docente, ele envolve, também, algum investimento afetivo por parte do educador, ou seja, uma relação estabelecida com outros sujeitos e com o produto do seu trabalho, relação que se torna indispensável. Sobre a importância da dimensão afetiva na relação educativa, Codo e Gazzotti (1999, p. 50) consideram que:

O objetivo do trabalho do professor é a aprendizagem dos alunos. Para que a aprendizagem ocorra, muitos fatores são necessários. Capacidade intelectual e vontade de aprender por parte dos alunos, conhecimento e capacidade de transição de conteúdos por parte do professor, apoio extraclasse por parte dos pais e tantos outros. Entretanto, existe um que funciona como o grande catalisador: 'a afetividade'.

Como expressam os autores, na relação professor e aluno se estabelece uma corrente de afetividade, na qual ocorre o processo ensino-aprendizagem. Embora as tarefas atribuídas aos professores sejam objetivas e ligadas a um currículo, elas exigem um investimento afetivo. Sendo assim, compreender os motivos que levam à escolha da docência é de suma importância, pois eles influirão na qualidade da relação com a própria formação, com o futuro trabalho e com os demais atores envolvidos no processo educativo.

A escolha profissional, por meio das influências intrínseca e extrínseca, é considerada um momento de transição, processo que produz implicações na identidade profissional, nas dimensões culturais, nos saberes e em outros aspectos sociais, políticos e referentes ao espaço de atuação profissional (Ostrovski; Souza; Raitz, 2017, p. 34).

De acordo com Salgado *et al.* (2017), os aspectos cognitivos relacionados à formação dos estudantes de pedagogia não podem ser dissociados ou supervalorizados em relação aos aspectos afetivos e motivacionais. Em uma pesquisa junto a futuros pedagogos numa universidade chilena, os autores encontraram uma relação significativa entre a motivação intrínseca dos alunos e o uso de uma abordagem mais profunda de aprendizagem, que, de acordo com a literatura, garante aprendizagens mais significativas.

Um estudo com 79 professores universitários da Alemanha, por exemplo, evidenciou que professores que valorizavam e priorizavam a docência, dentre as diversas atribuições da carreira acadêmica, apresentavam uma melhor qualidade de ensino e obtinham um maior envolvimento dos estudantes em suas disciplinas (Fischer; Hänze, 2020).

Dois estudos conduzidos por Retelsdorf *et al.* (2010) também evidenciaram uma relação positiva entre aspectos motivacionais e qualidade do ensino. O primeiro estudo foi realizado junto a 281 docentes

da educação básica na Alemanha, e o segundo estudo contou com a participação de 69 professores de escolas secundárias israelenses. Nos dois casos, os pesquisadores encontraram relações significativas e positivas entre orientação ao domínio (*mastery goal orientation*) – que é quando um indivíduo tem o objetivo de ser competente –, e melhores práticas educativas. Foi encontrado, também, que professores que apresentaram altos índices de motivação para evitação do trabalho (*work-avoidance goal orientation*) – que é quando o indivíduo tenta não parecer incompetente –, apresentavam baixo nível de interesse pela docência e alto risco de vivenciar uma experiência de *Burnout*<sup>3</sup>.

Os achados de Dresel *et al.* (2013) junto a professores e alunos de 56 turmas, distribuídos em 14 escolas (oito públicas e seis privadas) na Alemanha, também reforçam a ideia de que a orientação motivacional dos professores tem repercussão na orientação motivacional dos seus alunos. Além dos resultados dos trabalhos citados anteriormente, a relação entre a motivação dos professores para ensinar e a de seus alunos para aprender é reforçada por uma revisão sistemática da literatura, realizada a partir de 130 trabalhos sobre o tema, por Han e Yin (2016).

O conceito de motivação tem sido amplamente estudado porque é um dos processos que definem o comportamento humano e fazem a diferença na forma como as pessoas dirigem suas vidas. No campo educacional, a motivação deve ser considerada como uma disposição para a aprendizagem. Para Schwartz (2014, p. 16), é importante saber que:

[...] o conceito de motivação, como é entendido na Psicologia, se refere às razões pessoais que consciente ou inconscientemente orientam a atividade das pessoas em direção a alguma meta, para estabelecermos algumas articulações possíveis entre motivações e aprendizagem, é preciso considerar outros fatores, já curiosidade, interesse e esforço não surgem de modo isolado, podendo depender tanto de conhecimento prévio, dos esquemas de pensamento, como do contexto onde ocorrem as situações.

A maioria das concepções teóricas reconhece que o processo motivacional contém duas dimensões fundamentais, definidas e caracterizadas como “direção” e “intensidade”. A direção se refere à tendência a se aproximar ou a evitar um certo objetivo; a intensidade é responsável pela magnitude do comportamento da abordagem ou da evitação. A maneira de abordar essas dimensões, bem como a ênfase que considera algumas variáveis intervenientes, é o que dá origem às diferentes teorias e perspectivas sobre motivação (Barrera, 2010).

Para Schunk, Meece e Pintrich (2014, p. 5, tradução nossa)<sup>4</sup>, “a motivação é o processo pelo qual as atividades direcionadas a um objetivo são instigadas e sustentadas”. Entretanto, o estado motivacional das pessoas não é diretamente observável, nem por elas mesmas, algo muito relevante para a compreensão e para a análise dos dados deste estudo: “Como processo, não observamos a motivação diretamente, mas inferimos sua presença de ações (por exemplo, escolha de tarefas, esforço, persistência) e verbalizações (por exemplo, ‘Eu realmente quero trabalhar nisso’)” (Schunk; Meece; Pintrich, 2014, p. 5, tradução nossa)<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> *Burnout* significa “perder o fogo, perder a energia ou queimar (para fora) completamente. Síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não o importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil” (Codo; Vasques-Menezes, 1999, p. 238).

<sup>4</sup> No original: “*Motivation is the process whereby goal-directed activities are instigated and sustained*” (Schunk; Meece; Pintrich, 2014, p. 5).

<sup>5</sup> No original: “*As a process, we do not observe motivation directly but rather infer its presence from actions (e.g., choice of tasks, effort, persistence) and verbalizations (e.g., ‘I really want to work on this!’)*” (Schunk; Meece; Pintrich, 2014, p. 5).

Já na concepção de Huertas (2008), a motivação é entendida como um processo que precede a ação humana, podendo ser intrínseca ou extrínseca. No primeiro caso, o objetivo é um resultado, isto é, o valor da ação está a ele condicionado; no segundo, o objetivo é a própria ação, sendo o resultado visto como consequência natural secundária e o sucesso sempre esperado – em caso de fracasso, a tentativa terá sido válida como vivência e como interação das pessoas com o meio. O mesmo autor expressa que a motivação depende de alguns fatores, como o tipo de atribuições feitas e de metas estabelecidas, bem como a regularidade de sua implementação. Por meio desses aspectos, assume-se que a motivação para a profissão docente esteja relacionada às crenças e às diferentes metas que orientam sua ação.

Diferentemente de outros temas psicológicos, o campo teórico dos estudos sobre motivação não é representado por um grande sistema, do qual derivariam os principais conceitos. Ao contrário, diferentes teorias convivem de maneira mais ou menos independente, com o objetivo de dar inteligibilidade a diversos aspectos do comportamento motivado (Schunk; Meece; Pintrich, 2014). Como essas teorias buscam explicar um mesmo tema, não é surpreendente o fato de que haja alguma sobreposição conceitual.

Dentre as diversas abordagens ao tema da motivação, está a teoria da autodeterminação (*Self-determination theory*) (Deci; Ryan, 2008). De acordo com seus elaboradores, as pessoas são naturalmente curiosas e interessadas, amam aprender e possuem um desejo de internalizar conhecimentos, costumes e valores dos seus entornos (Niemic; Ryan, 2009). Essa propensão levaria os indivíduos ao que os autores chamam de motivação intrínseca, conceito que definem assim: "A motivação intrínseca se refere a comportamentos que são inerentemente interessantes e agradáveis e que são realizados na ausência de um impulso externo" (Niemic; Ryan, 2009, p. 134, tradução nossa)<sup>6</sup>.

A teoria da autodeterminação postula que a motivação intrínseca é mantida pela satisfação de duas necessidades psicológicas básicas: autonomia e competência. A primeira se refere à experiência de agir pelas ideias e pela vontade própria; a segunda é a capacidade de superar desafios de maneira eficaz.

Nem todo comportamento, entretanto, é intrinsecamente motivado. Especificamente na área educacional, há uma série de atividades que, para a maioria das pessoas, não trazem nenhuma satisfação imediata. Para cumpri-las, portanto, são necessárias outras fontes de incentivo, as quais, de acordo com Niemic e Ryan (2009), promoveriam a motivação extrínseca, caracterizada pela busca por algum resultado ou recompensa que não seja inerente ao processo de resolução da tarefa em questão. Em uma revisão de 70 estudos empíricos originários de diversos países, publicados entre os anos de 2001 e 2016, Fray e Gore (2018) encontraram a utilização de conceitos derivados da teoria da autodeterminação em 43 artigos. Além da motivação intrínseca e extrínseca, os estudos incluíam a motivação altruísta como categoria de análise das razões que levaram os sujeitos a escolher a carreira docente. Esses conceitos serão definidos ou redefinidos mais adiante, mas antes considera-se importante listar os principais motivos relatados pelos participantes das pesquisas para optar pela docência.

De acordo com as autoras Fray e Gore (2018), com base nos estudos revisados, a motivação altruísta seria a principal razão para querer ser professor. Dentre as justificativas, estariam: servir ao

<sup>6</sup> No original: "*Intrinsic motivation refers to behaviors done in the absence of external impetus that are inherently interesting and enjoyable*" (Niemic; Ryan, 2009, p. 134).

outro, ajudar os estudantes, fazer a diferença, contribuir com a sociedade e responder a um chamado. As motivações intrínsecas, por sua vez, seriam: a paixão pela educação, o interesse em determinada matéria escolar, o prazer de ensinar, as características adequadas à profissão ou o talento para alguma disciplina. Outros pesquisadores também incluíram no rol das motivações intrínsecas o desejo de aumentar o conhecimento ou de desenvolver habilidades, a estimulação intelectual ou a participação em algo interessante, o desenvolvimento pessoal e o desejo de trabalhar com crianças e jovens. Já as motivações consideradas extrínsecas foram: o equilíbrio entre o trabalho e a vida familiar, a percepção de uma carreira que se ajusta à própria vida, horário de trabalho flexível, férias, segurança no emprego, boas condições de trabalho, bons salários, oportunidades de emprego e perspectivas de carreira.

As autoras Kyriacou e Coulthard (2000, p. 117, tradução nossa)<sup>7</sup> definem da seguinte forma as razões que levam as pessoas a escolherem a carreira docente:

- (1) razões altruístas: essas razões tratam de ver o ensino como algo socialmente valioso e um trabalho importante, um desejo de ajudar as crianças a terem sucesso e desejo de ajudar a sociedade a melhorar;
- (2) razões intrínsecas: essas razões cobrem aspectos da própria atividade de trabalho, como o ensino de crianças e o interesse em usar o conhecimento do assunto e perícia; e
- (3) motivos extrínsecos: esses motivos abrangem aspectos do trabalho que não são inerentes ao trabalho em si, como feriados prolongados, nível de pagamento e status.

Diante da importância do tema motivação para a formação inicial dos professores, foi realizada uma pesquisa para conhecer as motivações de estudantes de Pedagogia de uma universidade pública baiana para a escolha do curso.

## Procedimentos Metodológicos

Este estudo se insere na abordagem qualitativa, pois buscou-se cercar o objeto, a fim de compreendê-lo com certa profundidade, abarcando crenças, motivos, dilemas, metas, expectativas e desafios.

No que se refere aos aspectos éticos da pesquisa com seres humanos, ressalta-se que o estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com nº 3.026.670, a partir do qual cada participante assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de modo que a colaboração dos sujeitos aconteceu de forma voluntária. Ademais, houve a autorização do Diretor do Departamento de Educação da universidade *lócus* do estudo, a qual oferece o curso de Pedagogia no turno matutino. Para preservar a identidade das participantes, foram criados nomes fictícios, os quais serão usados nos excertos de suas narrativas.

A técnica de produção de dados escolhida para esta pesquisa foi a entrevista semiestruturada, com a utilização de um roteiro para cobrir as seguintes questões: (a) Cumprimento das expectativas

---

<sup>7</sup> No original: "(1) *altruistic reasons: these reasons deal with seeing teaching as a socially worthwhile and important job, a desire to help children succeed, and a desire to help society improve; (2) intrinsic reasons: these reasons cover aspects of the job activity itself, such as the activity of teaching children, and an interest in using their subject matter knowledge and expertise; and (3) extrinsic reasons: these reasons cover aspects of the job which are not in inherent in the work itself, such as long holidays, level of pay, and status*" (Kyriacou; Coulthard, 2000, p. 117).

do curso de Pedagogia; (b) Perspectivas de trabalho; (c) Expectativa salarial ao concluir o curso de Pedagogia e (d) Metas ao concluir o curso de Pedagogia.

Os dados produzidos nas entrevistas, após transcrição e realização de várias leituras, foram organizados em tabelas, de modo a relacionar as porções de sentido, mediante aproximações com a análise temática proposta pela técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011).

A investigação foi realizada com a colaboração de seis estudantes ingressantes na universidade, ou seja, do primeiro semestre acadêmico do Curso de Pedagogia de 2018.1, turno matutino, que conta com um total de quarenta estudantes matriculados. As participantes da pesquisa foram na sua totalidade do sexo feminino, solteiras, com idades compreendidas entre 18 e 33 anos; elas moravam na companhia dos pais ou dos familiares à época das entrevistas.

## Resultados e Discussão

Nesta seção, serão apresentados e discutidos os dados obtidos mediante as entrevistas, utilizando-se três categorias teóricas: a motivação altruística, a motivação intrínseca e a motivação extrínseca (Kyriacou; Coulthard, 2000).

Conforme mencionado anteriormente, alguns estudos apontam a motivação altruísta como sendo a principal razão para a escolha do magistério (Bakar *et al.*, 2014; Fray; Gore, 2018; Jungert; Alm; Thornberg, 2014). De acordo com Kyriacou e Coulthard (2000, p. 117, tradução nossa)<sup>8</sup>, as pessoas que possuem motivações altruístas “tratam de ver o ensino como algo socialmente valioso e um trabalho importante, um desejo de ajudar as crianças a terem sucesso e desejo de ajudar a sociedade a melhorar”. Isso parece estar evidente nos excertos listados abaixo, que se concentram em três motivos básicos: ajudar a melhorar a vida das crianças, contribuir com a educação pública e contribuir com o entorno.

*Transformar a realidade das crianças. Porque muitas delas... têm muitos casos que elas só vão pra escola por ir, não têm um interesse, sabe? Eu gostaria de mudar essa realidade (Elaine).*

*A questão de ajudar as outras crianças, ajudar as pessoas [...]. Eu quero mudar um pouco o modelo tradicional de ensino, eu quero ajudar sabe?! Eu vim de uma escola pública, estudei sim, até chegar aqui, numa escola pública. Então quero contribuir, chegou minha vez de contribuir (Fabiola).*

*Ajudar as crianças, ensinar conhecimentos e valores, fazer com elas o que minha professora fez por mim (Sabrina).*

*A possibilidade de trabalhar com crianças. De poder fazer algo por elas no futuro, às vezes você trabalha com a criança quando ela é pequenininha, mas você vê o espelho, as mudanças que você causa na vida dela depois de adulta. Inclusive, foi o que aconteceu comigo, minhas professoras de ensino infantil, eu nunca esqueci, porque todas sempre me trataram muito bem e eu gostava disso. Então eu queria ser como elas, digamos assim (Elaine).*

<sup>8</sup> No original: “Deal with seeing teaching as a socially worthwhile and important job, a desire to help children succeed, and a desire to help society improve” (Kyriacou; Coulthard, 2000, p. 117).

*Eu acho que voltar para cidade com uma graduação, poder ensinar, principalmente nas redes públicas, eu acho que seria de fundamental importância, porque os professores da rede pública são os que mais precisam atualmente, né?! (Sheila).*

*Eu pretendo voltar pra área pública, porque infelizmente é onde mais se precisa de ajuda, é onde a gente encontra professores, eu não vou dizer despreparados, mas sim sem muito estímulo. A gente vê que a educação básica, os próprios professores não... não vou falar todos, mas alguns aparentemente não têm aquele estímulo, é muito fraca, as crianças passam de turma sem saber o mínimo, mínimo. Então eu acho que se é público, é direito nosso, mas não tem aquele zelo, de realmente ensinar, sair se a pessoa souber (Sabrina).*

*Eu penso em atuar na educação infantil, penso em trabalhar nos espaços públicos também, mas assim, eu sempre tento, logo que eu passei, que eu entrei aqui no curso eu passei a perceber vizinhos que tinham dificuldades, crianças e comecei a trabalhar com elas individualmente. Eu penso também em trabalhar na área da psicopedagogia, me especializar em crianças que tenham dificuldades na aprendizagem. [...] quem tem algum problema de aprendizagem, que precise de uma atenção maior, e eu trabalhando em casa percebia que criança na quarta série, ou quinto ano, que não lê e tal, é uma criança que precisa de uma atenção diferente, de ajuda, então eu pretendo atuar, além da educação infantil no sistema público e ajudar quem tem problema de aprendizagem (Fidelcina).*

*Eu quero uma especialização, eu quero tá [sic] sempre atualizando e eu não quero só continuar na área da pedagogia, eu posso muito bem mudar, sabe? para alguma outra área. Não pode ficar preso a um curso só, até porque na minha idade pra dá pra eu conseguir ir e fazer mais outros cursos, então eu pretendo isso (Fabiola).*

*Eu tenho esse compromisso comigo mesma, de fazer o máximo pra mudar o lugar onde eu estiver, e pouco a pouco ir contaminando os outros professores com o pensamento de mais zelo, mais responsabilidade com o seu trabalho. É um compromisso, retribuir todo esse orgulho, toda essa ajuda (Sabrina).*

*Então, acho que inicialmente eu queria voltar pra [sic] minha cidade, pra poder... sabe?! Incentivá-los a sair também. Como é uma cidade pequena, a incentivá-los a ter uma graduação, porque a gente sabe que em cidade pequena não é muito... não são muito valorizados, os professores como outras profissões (Sheila).*

Nos excertos apresentados anteriormente, é evidente a motivação altruísta por parte das graduandas: mudar a realidade das crianças e da escola pública, o lugar onde moram e o modelo tradicional de ensino, o que corrobora os estudos referenciados (Bakar et al., 2014; Fray; Gore, 2018; Jungert; Alm; Thornberg, 2014).

Ademais, mesmo estando no primeiro semestre do curso, as estudantes deixaram implícito que têm um compromisso social com a realidade, com o mundo, com a transformação da aprendizagem das crianças e com as professoras da região onde moram, as quais necessitam se desenvolver profissionalmente, mediante um curso de graduação, para se estimularem e adquirirem o zelo pela aprendizagem das crianças: “*não têm aquele estímulo [...] não têm aquele zelo*” (Sabrina).

As narrativas das estudantes também evidenciaram a gratidão e o reconhecimento pelas professoras que contribuíram com a sua formação e pela universidade pública, motivo pelo qual se sentem orgulhosas e dispostas a retribuir, prestando serviços à educação pública.

A motivação intrínseca também tem um papel determinante na opção pela carreira docente. Kyriacou e Coulthard (2000, p. 117, tradução nossa)<sup>9</sup> definem as razões intrínsecas como aquelas que “cobrem aspectos da própria atividade de trabalho, como o ensino de crianças e o interesse em usar o conhecimento do assunto e perícia”. Dentre as respostas obtidas nesta categoria, o tema que mais se destaca é o interesse em trabalhar com crianças (que é diferente de querer ajudá-las, como foi visto na categoria anterior). Outros temas, como a relação teoria e prática, a importância da profissão e a relação com a própria história, apareceram com menos frequência. Seguem alguns exemplos:

*Desde a minha infância eu sempre gostei de criança, sempre gostei de trabalhar com criança, eu trabalhei um período com projetos sociais, com crianças, e eu tenho essa empatia, eu sou simpática com a criança, quando eu vejo uma criança. O que me fez ingressar no curso de Pedagogia foi na verdade isso que existia dentro de mim, de trabalhar com criança (Fidelcina).*

*Eu tive uma conversa com uma professora e ela disse pra mim que eu tinha muito jeito pra fazer Pedagogia. E eu gostava muito da área, realmente, gostava de lidar com crianças e eu pensei bem, falei: ‘vou fazer Pedagogia!’ (Elaine).*

*Eu acho que essa questão de educar a criança é essencial e eu me identifico muito com isso. Eu me identifico muito com criança e de pegar o desenvolvimento dela ali (Sheila).*

*Eu já tinha um desejo, eu sempre me encantei pela área, não só ensinar, mais entrar em contato com as crianças (Sabrina).*

*Eu percebo o curso como oportunidade de ter experiência com crianças porque é meu interesse maior, também fazer amigos, ficar mais sociável (Lena).*

*A forma como a gente pode transformar a teoria em prática. A gente tem diversos assuntos, fundamentos, que a gente aplica em sala de aula e você vê que a partir dessas leituras que você faz, você pode transformar, trazer isso para sala de aula, não é fácil, mas você pode fazer essa mudança (Elaine).*

*Acho a profissão mais importante das profissões, porque para alcançar os outros cursos passam por um professor. O pedagogo é que alfabetiza. Se ele não for alfabetizado, você não consegue ser nada, mas mesmo assim as pessoas acham como se fosse qualquer coisa (Sabrina).*

*Eu sempre pensei ser professora. Assim, eu já tinha pensado em outros cursos para ser professora, mais o primeiro que eu fiz foi para Pedagogia (Sabrina).*

*Eu passei um tempo fazendo outros vestibulares, até perceber que eu tinha um chamado à Pedagogia. Porque antes eu via mais como uma profissão mais... sabe segunda opção?! Só que depois eu vi que não, que sim, é uma profissão. Minha mãe, ela é professora. E aí, eu sempre fugia dessa área por conta que falava: ‘eu não quero ser mais uma pedagoga, eu quero ser outra profissional’, queria outro ramo. Só que tinha, digamos, uma vocação pra esse ramo (Fabiola).*

*Foi a minha ideia que eu queria trabalhar no relacionamento direto com as pessoas (Lena).*

Nos excertos anteriores, os motivos intrínsecos para a escolha da profissão docente são abundantes: aparecem como “um chamado”, “uma vocação”, dando a ideia de que a docência tem relação com o

<sup>9</sup>No original: “Cover aspects of the job activity itself, such as the activity of teaching children, and an interest in using their subject matter knowledge and expertise” (Kyriacou; Coulthard. 2000, p. 117).

sacerdócio, em que o jovem recebe o chamado divino para servir ao próximo, de modo a deixar os parentes e amigos, fazer votos de pobreza, seguir para um seminário e preparar-se para uma vida na qual atitudes de renúncia e de comiseração são comuns. Ficou implícito que a docência não é uma profissão para a qual o profissional necessita, além do altruísmo traduzido em forma de serviço, de um salário digno, de um código deontológico estabelecido por uma associação, de autonomia, de responsabilidade e de um conhecimento especializado.

Evidenciou-se, no discurso das entrevistadas, que os motivos altruísta e intrínseco se apresentaram como atratores para a escolha do curso de pedagogia e, conseqüentemente, da carreira docente. Os resultados obtidos até aqui corroboram os achados da literatura internacional sobre o tema (Fray; Gore, 2018); contudo, diferentemente dos outros trabalhos, de caráter mais quantitativo, o presente estudo ajuda a compreender melhor os argumentos dos futuros docentes, justamente pelo aspecto qualitativo da metodologia empregada. A citação a seguir demonstra que as tendências observadas também se coadunam com estudos nacionais e poderiam perfeitamente ter sido escritas pelos autores do presente artigo:

Pudemos constatar assim que as motivações para o ingresso no magistério, evocadas pelos professores interrogados, permanecem no campo dos valores altruístas e da realização pessoal, estando fortemente ancoradas na imagem de si e na experiência cotidiana (Valle, 2006, p. 183).

Por último, os motivos extrínsecos seriam aqueles que “abrangem aspectos do trabalho que não são inerentes ao trabalho em si, como férias prolongadas, nível de pagamento e status” (Kyriacou; Coulthard, 2000, p. 117, tradução nossa)<sup>10</sup>. Diferentemente de outros países, a carreira do magistério na educação básica no Brasil possui poucas recompensas, como já mencionado na introdução deste trabalho (Gatti, 2012).

Sendo assim, pode-se afirmar que os motivos extrínsecos não colaboraram em nada para a escolha do curso de pedagogia por parte das entrevistadas; tampouco a ausência de recompensas externas parece ter sido um problema. As futuras pedagogas se mostraram bastante conscientes da baixa remuneração destinada aos professores da educação básica, como se pode depreender da leitura dos excertos a seguir. Duas delas, entretanto, pretendem superar essa limitação investindo mais na própria formação, realizando cursos de Pós-Graduação.

*Ao início sempre é um salário mínimo, no máximo é dois salários mínimos. A gente ganha o básico do básico pra sobreviver, não é tipo para viver bem, é para sobreviver, pagar as contas, não é pra: “Ah, eu quero ter um carro popular”, já pensando em filhos e estilo de vida, essas coisas, não. Já é mais para tipo, você vai conseguir pagar suas contas e comprar seu alimento, só. Então a gente tem, lógico, uma pretensão salarial alta, porém não acontece (Fabiola).*

*Em média, dois salários mínimos, porque a remuneração de quem é concursado, do município, é em cerca de dois mil reais (Elaine).*

<sup>10</sup> No original: “Cover aspects of the job which are not in inherent in the work itself, such as long holidays, level of pay, and status” (Kyriacou; Coulthard. 2000, p. 117).

*Sobre essa questão é o que eu já conheço como licenciatura e não muda muita coisa, a gente sabe que tem as dificuldades em relação a valorização e é independente de se você estiver ensinando nas séries iniciais ou nas outras, porém eu pretendo ir além desse sentido e atuar em outras áreas, agregar essas questões. Mas a questão salarial é algo que eu já vou sabendo, não é algo que eu tenha expectativas de, ah!, eu vou trabalhar muito e ganhar pouco ou trabalhar pouco e ganhar muito. Eu penso em fazer o meu trabalho e obviamente sempre estamos lutando por melhorias e isso principalmente do sistema público, além da questão salarial tem a questão das estruturas físicas das escolas, de recursos né que a gente não tem, mas eu sempre com a falta de recursos, eu sempre invento alguma coisa, mas é por que é como aquela história, se a gente for medir assim qual o salário que você pretende, isso depende muito do seu objetivo, qual o seu objetivo, fazer o seu trabalho e você sobreviver daquilo ou você quer tentar outra coisa e, eu prefiro trabalhar com que eu gosto (Fidelcina).*

*O professor não é muito valorizado atualmente. Então o salário não é lá essas coisas, professor está submisso a muitas coisas, muitas dificuldades e obstáculos, pela precariedade mesmo da educação em geral. E por essa questão de não ser valorizado, muita gente critica o curso, não acredita que o curso seja bom, sendo que, nenhum curso vai adiante se não existir o professor (Sheila).*

*Não sei bem, acho que 2 até 3 salários mínimos? (Lena).*

*Eu nem sei como tá o mercado. Mas eu também não pretendo ficar só na graduação, eu acho que têm muitos professores frustrados hoje em dia é isso, fazer só a graduação em Pedagogia e pronto, não fazer nem uma pós, não fazer um mestrado, não sair daquilo ali. Então acho que os salários são desvalorizados por isso, porque a maioria dos professores no Brasil terem só a graduação, não ter mais nada, não ter pós, não ter tudo que eu citei agora. Então eu espero que a estimativa, o valor do salário não seja tão ruim assim, para compensar o que o professor passa na sala de aula. Não sei a estimativa ao certo (Sheila).*

*Eu também não pesquisei a média da economia, mais já ouvi por aí que podia ser melhor. Então, assim, eu não tenho muita expectativa de ganhar milhões, mas... Procurar na formação, não parar por aqui, vou tá [sic] sempre me responsabilizando para valorizar mesmo o meu trabalho, e eu sei que quanto mais conhecimento você procura, fica melhor (Sabrina).*

Vale destacar, também, que apesar de terem expressado certo “conformismo”, “pouca expectativa” ou “desconhecimento” em relação ao salário percebido pelas professoras, pode-se inferir que as graduandas valorizam a profissão – “nenhum curso vai adiante se não existir o professor”.

Além disso, uma estudante deixou transparecer certo grau de conscientização em relação à precária realidade das escolas públicas e assegurou a sua disposição em lutar pela melhoria das condições de trabalho e de salário. Essa afirmação é um alento, tendo em vista que, desde 2017, está prevista pelo Governo Federal a contenção de despesas com educação e com saúde durante vinte anos, o que vai afetar direitos humanos fundamentais e sociais.

## Considerações Finais

Este estudo permitiu evidenciar a importância que as entrevistadas atribuem à ajuda, à proximidade de outras pessoas e à mudança da realidade social, bem como sua promessa de contribuir para

transformar a realidade da educação. Desse modo, ficou visível nos depoimentos uma tomada de posição, uma decisão e uma ruptura com a forma conservadora de ensinar. As estudantes apontaram que esse compromisso social se torna mais fácil a partir das interações pessoais e da integração da criança na sociedade, o que é compatível com as motivações altruístas. Isso se destacou quando elas explicaram que o desejo de transformar a realidade das crianças está relacionado aos resultados das interações que refletem a necessidade de ajuste a certas regras e obrigações sociais em geral.

Em relação ao salário, que seria uma motivação extrínseca, as perspectivas não parecem grandes, pois é como se as estudantes tivessem se conformado com a precarização do salário dos educadores, de modo que esperam uma renda suficiente apenas para a sobrevivência. Para as entrevistadas, o pouco prestígio social atribuído a essa graduação está diretamente relacionado à desvalorização da profissão de professor, que oferece salários baixos e condições de trabalho precárias. Esteve explícito, nas falas, que o aumento salarial depende quase exclusivamente do esforço de cada uma em se especializar, como se a responsabilidade de receber um salário mais digno fosse somente do professor, não das políticas públicas de valorização do magistério.

A pesquisa mostrou, ainda, que a motivação tem valor significativo no processo de formação do pedagogo, podendo influenciar suas expectativas, percepção de eficácia e consecução de objetivos pessoais e laborais, sendo responsável pelo fortalecimento de sua opção profissional.

Sugere-se que este estudo seja continuado com estudantes dos últimos semestres do mesmo curso, a fim de se verificar a possibilidade de modificação ou de continuidade das motivações apresentadas nesta pesquisa.

## Colaboradores

I. P. ALVES contribuiu com a concepção, análise, discussão dos resultados e com a revisão final do documento. M. L. RIBEIRO contribuiu com a concepção e interpretação de resultados e com a revisão final do documento. M. M. G. DABOIN contribuiu com a coleta, produção, interpretação de dados e com a revisão final do documento.

## Referências

- Bardin, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.
- Barrera, S. D. Teorias cognitivas da motivação e sua relação com o desempenho escolar. *Póiesis Pedagógica*, v. 8, n. 2, p. 159-175, 2010.
- Bakar, A. R. *et al.* So you want to be a teacher: what are your reasons? *International Education Studies*, v. 7, n. 11, p. 155-161, 2014. <http://doi.org/10.5539/ies.v7n11p155>
- Brandão, D. F.; Pardo, M. B. O interesse de estudantes de pedagogia pela docência. *Educação e Pesquisa*, v. 42, n. 2, p. 313-329, 2016. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201606142126>
- Codo, W.; Gazzotti, A. A. Trabalho e afetividade. In: Codo, W. (coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da educação. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999. p. 48-59.
- Codo, W.; Vasques-Menezes, I. O que é burnout? In: Codo, W. (coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999. p. 237-254.
- Deci, E. L.; Ryan, R. M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, v. 49, p. 182-185, 2008. <https://doi.org/10.1037/a0012801>

- Dresel, M. *et al.* Relations between teachers' goal orientations, their instructional practices and students' motivation. *Psychology*, v. 4, n. 7, p. 572-584, 2013. <http://doi.org/10.4236/psych.2013.47083>
- Fischer, E.; Hänze, M. How do university teachers values and beliefs affect their teaching? *Educational Psychology*, v. 40, n. 3, p. 296-317, 2020. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1675867>
- Fray, L.; Gore, J. Why people choose teaching: a scoping review of empirical studies, 2007-2016. *Teaching and Teacher Education*, v. 75, p. 153-163, 2018. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.009>
- Gatti, B. A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 145, p. 88-111, 2012.
- Han, J.; Yin, H. Teacher motivation: definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, v. 3, n. 1, p. 1-18, 2016. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
- Huertas, J. A. *Motivación querer aprender*. 2. ed. España: Editora Aique, 2008.
- Jungert, T.; Alm, F.; Thornberg, R. Motives for becoming a teacher and their relations to academic engagement and dropout among student teachers. *Journal of Teaching for Education*, v. 40, n. 2, p. 173-185, 2014. <https://doi.org/10.1080/02607476.2013.869971>
- Kyriacou, C.; Coulthard, M. Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, v. 26, n. 2, p. 117-126, 2000. <http://dx.doi.org/10.1080/026074700501270>
- Moya, J. L. M. *La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional*. Rio de la Plata: Editorial Lumen, 2006.
- Niemiec, C. P.; Ryan, R. M. Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, v. 7, p. 133-144, 2009.
- Ostrovski, C. S.; Sousa, C. M.; Raitz, T. R. Expectativas com a carreira docente: escolha e inserção profissional de estudantes de Pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 98, n. 248, p. 31-46, 2017. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i248.2555>
- Retelsdorf, J. *et al.* Teachers' goal orientations for teaching: associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and Instruction*, v. 20, n. 1, p. 30-46, 2010. <http://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.01.001>
- Salgado, J. *et al.* Efecto de la motivación sobre la profundidad en los procesos de estudio en universitarios de formación en pedagogía. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 15, n. 4, p. 87-105, 2017. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.4.005>
- Shunk, D. H.; Meece, J. L.; Pintrich, P. R. *Motivation in education: theory, research and applications*. New Jersey: Pearson Education, Inc, 2014.
- Schwartz, S. *Motivação para aprender: teoria e prática*. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.
- Tardif, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- Valle, I. R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 87, n. 216, p. 178-187, 2006.

Recebido em 29/9/2020, reapresentado em 21/3/2021 e aprovado em 29/4/2021