

ANÁLISE DOS ESTILOS MOTIVACIONAIS EM PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO

Alana Souza de Oliveira Victoriano¹
Diego de Queiroz Machado²
Hugo Osvaldo Acosta Reinaldo³
Sueli Maria de Araújo Cavalcante⁴
Ivaneide Ferreira Farias⁵

Resumo

Considerando o importante papel da motivação na prática do professor, este estudo tem como objetivo identificar os estilos motivacionais dos professores que atuam na rede pública estadual de ensino. Para tanto, utilizou-se de um questionário, adaptado do modelo construído por Deci *et al.* (1981), aplicado em uma amostra de 81 professores, atuantes na rede pública estadual de ensino, no estado do Ceará. Em suma, diante dos resultados, considera-se que os professores da rede pública estadual tendem a promover a autonomia do aluno. Se não o fazem, pelo menos concordam que essa é uma postura adequada.

Palavras-chave: motivação; professores; escolas públicas.

MOTIVATIONAL STYLES ANALYSIS IN TEACHERS OF THE STATE PUBLIC NETWORK OF TEACHING

Abstract

Considering the important role of motivation in teacher practice, this study aims to identify the motivational styles of teachers who work in the state public school system. For this purpose, a questionnaire was used, adapted from the model constructed by Deci *et al.* (1981), applied in a sample of 81 teachers of the state public education network, in the state of Ceará. In conclusion, in view of the results, it is considered that teachers of the state public network tend to promote student autonomy. If they do not, at least they agree that this is a proper stance.

Keywords: motivation; teachers; public schools.

¹ Universidade Federal do Ceará (UFC)

² Universidade Federal do Ceará (UFC)

³ Universidade Federal do Ceará (UFC)

⁴ Universidade Federal do Ceará (UFC)

⁵ Universidade Federal do Ceará (UFC)

1 Introdução

Na profissão docente, a motivação é um fenômeno essencial à prática e sua análise torna-se complexa por envolver conceitos de satisfação na vida, no trabalho e no cargo no qual ocupa (MOREIRA, 1997). Desse modo, aspectos como condições de trabalho, segurança, problemas disciplinares dos discentes, estresse, pressões por resultados em curto prazo, incentivos ao desempenho, a estima profissional, o reconhecimento, autonomia e sistema educacional podem contribuir para o aumento ou redução da motivação do professor (SKAALVIK; SKAALVIK, 2015).

Amorim Neto, Panzer e Rodrigues (2017) explicam que o professor é peça fundamental no processo de ensino aprendizagem e que sua atuação afeta o desempenho dos alunos na sala de aula, o que conduz a lógica de que um professor satisfeito se traduz em aumento do incentivo, da persistência dos alunos e dos rendimentos escolares. Desse modo, a satisfação profissional dos professores leva ao engajamento, aprendizagem efetiva, rendimento e comprometimento. Tais aspectos são relevantes por estarem relacionados com questões problemáticas na educação como a qualidade do ensino e a evasão dos professores nos últimos anos (MORAES; DIAS; MARIANO, 2017; SCHUSTER; ZONATO, 2017; SONG; MUSTAFA, 2015).

Ao abordar a motivação docente, ainda no final do século XX, Deci *et al.* (1981) apresentam o conceito de estilo motivacional do professor fundamentado na teoria da autodeterminação, e apontam como fatores influenciadores o número de alunos por sala, as interações entre o professor e comunidade escolar, características pessoais do professor, como gênero, idade, tempo de experiência no magistério. De acordo com a teoria da autodeterminação, existem tendências naturais humanas para o desenvolvimento e necessidades psicológicas que fornecem a base para a motivação e para o desenvolvimento psicológico saudável (REEVE; DECI; RYAN, 2004). Desse modo, as habilidades dos alunos podem ser incentivadas ou prejudicadas por fatores externos, como a atuação do professor, que pode controlar a situação ou/e conduzir o aluno a construir sua própria aprendizagem.

Considerando a importância do papel da motivação na prática do professor, denota-se a necessidade de investigações acerca dos estilos motivacionais dos professores e das percepções utilizadas nas estratégias pedagógicas de ensino utilizadas para motivar os alunos (COSTA *et al.*, 2016). Somando-se aos estudos de Deci *et al.* (1981), Guimarães e Machado (2006) e Amorim Neto, Panzer e Rodrigues (2017), que abordam os estilos motivacionais do professor na atuação em sala de aula, o presente estudo tem como objetivo identificar os estilos motivacionais dos professores que atuam na rede pública estadual de ensino.

Trata-se, portanto, de um estudo quantitativo, do tipo *survey*, que utilizou o questionário como instrumento para a coleta de dados, o qual foi feito baseado no modelo construído por Deci *et al.* (1981). A população deste estudo engloba todos os professores da rede estadual do Ceará, cuja amostra se constituiu por 81 professores atuantes nas séries do ensino fundamental II e do ensino médio. A escolha da população do estudo leva em consideração o estudo de Silva (2012), que aponta as dificuldades existentes na realidade educacional pública estadual como fatores de desmotivação do professor. Acrescente-se, por fim, o fato de que raros são os estudos que abordam essa temática no contexto do ensino público estadual.

2 Motivação no Contexto Escolar

A abordagem da motivação no contexto escolar envolve a interação das dimensões cognitivas e afetivas, que por sua vez modificam as atitudes e valores influenciando na forma como o conhecimento é construído. Neste sentido, o ensino e a aprendizagem relacionam-se com a exploração da motivação, isto é, tanto o querer quanto a necessidade de aprender são inerentes ao ser humano, pois permitem a aquisição e aplicação de conhecimentos quando necessário (TAPIA; FITA; 2015).

Martín Díaz e Kempa (1991) comentam a necessidade de se considerar toda e qualquer característica individual do discente, visando à melhoria de todo o processo de ensino-aprendizado dele. Os autores explicam que mesmo as melhores estratégias didáticas não surtam efeito se o discente não se encontra motivado para aprender, e independente de qualquer estratégia de aprendizagem, se houver ausência de motivação por parte do aluno o nível de interesse dele tanto nos conteúdos quanto nas atividades será baixo ou nulo. Desse modo, as estratégias de ensino dos professores devem considerar as particularidades dos alunos e o qual o caminho para suscitar o interesse efetivo.

Silva Neto (1996) discute essa ideia ao exemplificar a formação de grupos de alunos, como o grupo dos mais populares e o grupo dos nerds, os alunos que fazem parte do primeiro se interessam por atividades em grupos, enquanto, os que fazem parte do segundo grupo, preferem atividades individuais e que envolvam situações de resolução de problemas. Desse modo, a motivação não está na estratégia em si, mas na forma como essas estratégias consideram as características individuais do discente. Cabe destacar que diante da realidade imposta ao professor, aos alunos e à escola, essa tarefa se torna complexa, difícil e imprevisível, o que exige do professor nível motivacional necessário para conseguir promover a motivação (intrínseca, extrínseca ou combinada) da maior quantidade de alunos.

Tapia e Fita (2015) reforçam essa ideia ao apontar que a atuação do professor pode contribuir no processo de ensino aprendizagem quando visa motivar os alunos, pois suas ações podem promover um ambiente amigável, que transmita aos alunos um sentimento de pertencer ao lugar, de modo, que os discentes se sintam confortáveis para tirar suas dúvidas e desenvolver suas habilidades.

Para Severo e Kasseboehmer (2017), no contexto escolar pode-se identificar a motivação extrínseca e intrínseca, no entanto, a extrínseca é mais frequente e pode ser identificada na utilização de estímulos por parte do professor durante as atividades desenvolvidas pelos alunos.

A compreensão da atuação do professor envolve uma série de fatores, dentre os quais, a influência das tendências pedagógicas na formação do professor. De acordo com Libâneo (1990), as tendências educacionais podem ser divididas em dois grupos: as liberais e as progressistas. No grupo dos liberais estão incluídas as tendências tradicional, a renovada progressista, a renovada não diretiva e a tecnicista. No segundo, incluem-se a tendência libertadora, a libertária e a crítico-social dos conteúdos (BRAIT *et al.*, 2010).

O primeiro grupo é caracterizado pelo professor como o responsável principal pela transmissão dos conhecimentos aos alunos, pela passividade dos alunos, pela preocupação com “a universalização do conhecimento”, com “o treino intensivo, com a repetição e com a memorização” e pela percepção de que os conteúdos “são verdades absolutas, dissociadas da vivência dos alunos e de sua realidade social” (SCHRAMM, 2001, p. 23). De acordo com Luckesi (2005, p. 82):

Na tendência tradicional, a pedagogia se caracteriza por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral, no qual o aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa. Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não tem nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual.

Libâneo (1990) explica que na tendência liberal tradicional, as ações pedagógicas centram-se no professor, enquanto, na escola renovada progressista, o foco é a aprendizagem centrada no aluno, em que sejam valorizadas as tentativas experimentais, a descoberta, a pesquisa. Neste caso, consideram-se os interesses dos discentes, a construção do papel do aluno na sociedade, a escola como um ambiente social e de incentivo, o papel do docente como auxiliar e orientador no processo de aprendizagem, cujo foco deve ser a “motivação e a estimulação de resolução de problemas” (BRAIT *et al.*, 2010, p.8).

De modo geral, as tendências pedagógicas aliadas e as características individuais dos discentes podem influenciar as estratégias utilizadas para motivar os alunos. Já aspectos relacionados à vida profissional e pessoal podem atuar na identidade do professor, e

consequentemente, na motivação. Isto porque, a identidade profissional “se constrói a partir da significação social da profissão” onde se evidencia o “significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios”, e ainda envolve a questão da inserção em “redes de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos, e em outros agrupamentos” (PIMENTA, 1996, p. 7).

Quanto ao estilo motivacional, este pode ser definido como “à crença e confiança do professor em determinadas estratégias de ensino e de motivação” (BORUCHOVITCH; GUIMARÃES, 2004). Ao estudar os estilos motivacionais do professor, Deci *et al.* (1981) propõem um questionário que aborda quatro estilos motivacionais dos docentes: alto promotor de autonomia (AA), moderado promotor de autonomia (MA), moderado controlador (MC), alto controlador (AC), conforme Quadro 1.

Quadro 1: Base da classificação dos estilos motivacionais.

Alto Promotor de Autonomia (AA) => Identificar e nutrir as necessidades básicas dos estudantes; => Considerar seus interesses e preferências; => Criar oportunidades para que os recursos internos dos alunos sirvam de orientação para seus próprios comportamentos; => Utilizar linguagem não controladora; => Contextualizar; => Comunicar o valor e a relevância das atividades; => Ser flexível; => Reconhecer e aceitar as expressões negativas dos estudantes e suas perspectivas; => Ouvir cuidadosamente; => Criar oportunidades para que os estudantes trabalhem de seu modo para a resolução de problemas; => Encorajar os alunos a persistirem e a se esforçarem nas tarefas de aprendizagem.	Alto Controlador (AC) => Rejeita resposta do estudante; => Expressa satisfação ou insatisfação com a forma de execução da atividade, respectivamente, quando se aproxima ou se distancia do previsto; => Compara o ritmo e/ou resultado da atividade entre os alunos; => Ignora pergunta do estudante; => Questiona a resposta do aluno repetindo-a em tom interrogativo; => Corrige a expressão verbal e escrita do estudante, expondo-o diante dos outros colegas; => Interage com gritos, ofensas; => Muda a expressão facial (exemplo: franze a testa) e toca o aluno de modo agressivo (segura-o pelos ombros e o sacode).
Moderado Promotor de Autonomia (MA) => Encorajar os alunos a ter empatia pela forma de o professor compreender, diagnosticar e solucionar o problema; => Comparar a regulação externamente apresentada com seus próprios valores e regulações; => Apoiar o desenvolvimento do aluno para uma regulação identificada => A regulação é aceita pelo aluno, mas ainda é percebida como externa; => O professor deve despertar no aluno algum tipo de empatia ou identificação com sua maneira de encarar os problemas, com seus valores ou exigências.	Moderado Controlador (MC) => Identificar uma solução e encorajar a sua implementação; => Definir uma solução e incentivar sua realização apelando para o senso interno de obrigação do discente.

Fonte: Adaptado de Deci *et al.*, 1981.

O foco do estudo de Deci *et al.* (1981) é o estilo motivacional do professor que se manifesta, sobretudo, nas suas interações com os alunos em situações de sala de aula, como ressaltam os proponentes desse conceito (DECI *et al.*, 1981; REEVE, 1998; REEVE; BOLT; CAI, 1999). Considera-se a existência de relação entre o professor e as estratégias de motivação e de ensino, baseadas em traços de personalidade, podendo ser mais controlador ou mais promotor de autonomia, como também resultante de fatores situacionais como as condições de trabalho e aspectos da formação do professor.

O estudo de Deci *et al.* (1981) considera que se o objetivo for incentivar adequados comportamentos por meio de soluções definidas pelo professor com a utilização de motivadores extrínsecos, então o estilo é do tipo altamente controladoras (AC). Já quando o professor define uma solução e incentiva sua realização apelando para o senso interno de obrigação do discente ou para o que todos consideram correto, enquadra-se no perfil de respostas moderadamente controladoras (MC). Para as opções promotoras de autonomia moderada (MA) o professor estimula o aluno a ter afinidade pela sua forma de entender, diagnosticar e resolver a situação-problema. Já no estilo motivacional alto promotor de autonomia (AA), o professor incentiva o aluno a tentar resolver a solução sozinho, diagnosticando o problema e gerar uma solução por si próprio (DECI *et al.*, 1981).

Bzuneck e Guimarães (2007) explicam que os estilos se dispõem entre o altamente controlador à altamente promotor de autonomia, de forma contínua. O docente que dá aos seus alunos autonomia, cria neles meios de quebrar suas barreiras psicológicas autorreguladas, estas, bloqueiam a capacidade que eles têm de se auto motivar. Em contrapartida, os professores que confiam em um estilo relativamente controlador estabelecem para seus alunos formas específicas de comportamentos, sentimentos ou de pensamentos, oferecendo incentivos extrínsecos e consequências para aqueles que se aproximam do padrão esperado. No ambiente de sala de aula o controle é a principal característica (BORUCHOVITCH; GUIMARÃES; 2004).

O formato do questionário utilizado na pesquisa de Deci *et al.* (1981) expõe situações hipotéticas escolares diversas que leva em consideração a escala de proximidade dos estilos intermediários (MC com AC e MA com AA). Essa diversidade de opções permite uma varredura mais verídica de algumas situações escolares e, individualmente, os docentes podem optar por respostas de modo mais ou menos controlador ou mais ou menos promotor de autonomia. Tanto que Kupers *et al.* (2013) afirmam que é possível ser promotor de autonomia e controlador, pois não é uma característica fixa, ou seja, um docente pode ser promotor de autonomia em determinada situação e ser controlador em outra, dependendo da situação.

Algumas pesquisas empíricas fizeram a análise dos estilos motivacionais, como o estudo de Guimarães (2005) que analisou os conceitos relativos à motivação intrínseca, com foco no papel do professor e no estilo utilizado para promover a motivação no aluno. Mais recentemente, Machado *et al.* (2012) avaliaram o estilo motivacional de 39 professores. Desses professores, dois foram selecionados, um com estilo motivacional promotor de autonomia e outro considerado controlador, e tiveram suas aulas observadas em sete sessões, no intuito de levantar dados referentes às categorias de interações. Os achados apontam que, apesar de terem sido encontradas diferenças entre os desempenhos na avaliação do estilo motivacional, os professores interagiram com seus alunos de modo controlador.

No âmbito das escolas de música, Figueiredo (2015) investigou o estilo motivacional de professores, constatando que os professores do sexo masculino tendem a possuir maior tendência para o controle e professores de escola pública tendem a ser mais controladores em relação a professores de escola privada. Variáveis como idade, tempo de atuação e perfil de formação não foram apontadas como fatores de influência no estilo motivacional dos professores participantes da análise. Em outro contexto, Costa *et al.* (2016) investigaram o estilo motivacional e o comportamento (assertivo, inassertivo e agressivo) de professores de Educação Física de uma cidade do noroeste do Paraná. Os resultados demonstraram que os professores de Educação Física apresentaram um estilo motivacional mais promotor de autonomia e que ocorreu relação entre o estilo motivacional e o comportamento assertivo, inassertivo e agressivo dos professores, considerando o tempo de experiência e a carga horária semanal.

Com base no exposto, conjectura-se que o estilo motivacional do professor atua na motivação extrínseca dos alunos, no sentido de incentivar na aprendizagem efetiva.

3 Metodologia

No que diz respeito à abordagem, esta pesquisa se caracteriza como quantitativa, por focar na mensuração dos fenômenos, envolvendo a coleta e análise dos dados numéricos, através de métodos estatísticos (COLLIS; HUSSEY, 2005). Como método, utilizou-se o *survey*, mediante aplicação de questionário elaborado com base no modelo de Deci *et al.* (1981), adaptado e validado no Brasil por Boruchovitch, Bzuneck e Guimarães (2003). Justifica-se a escolha deste modelo de questionário, por sua abordagem ser baseada em situações práticas e que fazem parte do cotidiano escolar, o que pode conduzir a uma compreensão melhor das atitudes do professor respondente.

Após essa etapa, diante das percepções dos respondentes, foram feitos alguns ajustes para melhor compreensão dos docentes, como a adaptação de algumas perguntas para se adequarem à realidade das escolas estaduais cearenses, como a troca de palavras por sinônimos, retirada de algumas frases que não se adequam aos docentes do estado, inclusão de uma alternativa de respostas e o modo de abordagem do questionamento. Desse modo, a versão final do questionário foi composta por oito perguntas fechadas que procuraram identificar o perfil do professor respondente e por 31 perguntas em escala *Likert* de cinco pontos (concordo totalmente, concordo parcialmente, indiferente, discordo parcialmente e discordo totalmente). A relação dos itens que compunham o modelo final do questionário aplicado se encontra no Quadro 2.

Quadro 2: Itens da escala de estilos motivacionais.

Primeiro grupo: Alto Promotor de Autonomia (AA)
9. Informar que não precisa terminar todo o trabalho e verificar se pode ajudar a descobrir a causa da desatenção. 10. Falar sobre o seu progresso mostrando que sabe que ele está se tornando cada vez mais independente na escola e em casa. 11. Perceber que o aluno não está recebendo a atenção que necessita e começar a lhe dar mais atenção. 12. Pedir que conte sobre seus planos para lidar com determinada situação. 13. Ajudar o grupo a desenvolver maneiras de aprender o conteúdo abordado juntos. 15. Convidá-lo a falar sobre suas relações com outros alunos e encorajá-lo a dar "passos pequenos" quando ele se sentir pronto para isso. 16. Conversar sobre o assunto expressando sua confiança e tentando compreender porque ele agiu de determinada forma. 17. Encorajá-lo a falar sobre suas notas e sobre o que significam para sua vida.
Segundo grupo: Moderado Promotor de Autonomia (MA)
1. Levá-lo a se comparar com os colegas no que diz respeito à realização de tarefas e encorajá-lo a alcançá-los. 2. Dizer que está se saindo tão bem quanto seus outros colegas de classe. 3. Ajudá-lo a observar como os outros alunos se comportam e elogiar por fazer o mesmo. 4. Ver se os outros estão na mesma situação e sugerir que se prepare tanto quanto os demais. 5. Promover atividades regulares para que os alunos se motivem a se sair tão bem quanto outros grupos. 8. Encorajá-lo a observar como os outros alunos relacionam-se e incentivá-lo a unir-se a eles. 21. Falar sobre as consequências de se cometer atos ilícitos e o que isso representa para o seu relacionamento com os outros alunos e demais pessoas. 30. Pegar seu boletim, compará-lo com o dos colegas e mostrar sua colocação na classe.
Terceiro grupo: Moderado Controlador (MC)
7. Falar com o aluno e enfatizar que deve fazer mais amigos para que seja mais feliz. 18. Acentuar a importância de terminar a tarefa; ele precisa aprender o conteúdo para seu próprio bem. 19. Continuar enfatizando que ele deve continuar estudando bastante para conseguir melhores notas. 20. Enfatizar o quanto é importante se controlar para se sair bem na escola e em outras situações. 23. Enfatizar que foi errado, fazer com que peça desculpas e prometa não fazer mais determinada ação. 24. Ressaltar que deve melhorar e que com essas notas jamais entrará em uma universidade. 27. Dizer que deve decidir adiar atividades que estão interferindo os estudos.
Quarto grupo: Alto Controlador (AC)
6. Estimular a agir socialmente e elogiar qualquer iniciativa de sua parte. 14. Estimular a agir socialmente e elogiar qualquer iniciativa de sua parte. 22. Dar-lhe uma boa repreensão, ele tem que aprender isso. 25. Premiá-lo e prometer-lhe um prêmio especial se continuar melhorando. 26. Encaminhá-lo para uma classe especial que tenha estrutura e possibilidades de recompensas que ele precise. 28. Fazer com que abra mão de outras atividades, pois estão interferindo demais no seu desempenho escolar. 29. Fazê-los praticar mais e dar-lhes privilégios especiais pelos seus progressos. 31. Oferecer 1 Real por cada conceito acima da média e 50 centavos por cada conceito na média nos próximos boletins.

Fonte: Adaptado de Bzuneck e Guimarães, 2007.

Na segunda etapa, o instrumento foi aplicado por meio eletrônico, com a utilização da ferramenta *Google Forms*, sendo divulgado por meio de *e-mails*, redes sociais como *Facebook*, no grupo dos professores do Estado do Ceará. Os questionários ficaram disponibilizados para serem respondidos no período de janeiro a março de 2017.

A população analisada é constituída pelos professores do estado do Ceará, graduados em Licenciatura Plena em alguma área de conhecimento, como português, matemática, geografia, história, física, biologia, sociologia, filosofia, educação física, língua inglesa, língua espanhola e química; e atuam no ensino fundamental II e/ou no ensino médio. O nível fundamental I não se insere na análise, pois, segundo a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), é de responsabilidade da rede municipal de cada cidade esse nível de ensino.

O universo amostral desta pesquisa foi constituído por professores que responderam ao questionário *online*, totalizando 81 participantes. Assim, a amostragem é do tipo não probabilística e por acessibilidade (GIL, 2010).

Após a coleta e tabulação dos dados, com a utilização da planilha Excel, atribuiu-se pontuação de (-2) para discordo totalmente, (-1) para discordo parcialmente, (0) para indiferente, (+1) para concordo parcialmente e, finalmente, (+2) para concordo totalmente.

Finalizadas as etapas de ajuste, aplicação e tabulação, foram verificados os índices de confiabilidade de cada subescala, medidos pelo alfa de Cronbach, onde identificou-se que $AC = 0,85$; $MC = 0,86$; $MA = 0,75$; $AA = 0,80$ e o alfa referente à escala total foi de 0,92. Estes índices indicam a consistência do questionário aplicado e foram calculados no software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS, versão 22).

4 Resultados e Discussão

Nesta seção serão apresentados resultados, bem como as análises obtidas através dos dados coletados na *survey*. A pesquisa foi realizada com 81 professores e professoras do ensino fundamental e médio, atuantes na rede de ensino do estado do Ceará. Pode-se visualizar a composição do perfil da amostra na Tabela 1.

Tabela 1: Características dos professores participantes da amostra.

Características	Itens	Quantidade	Percentual
Idade	Até 20 anos	0	0
	Entre 21 e 40 anos	57	70,4%
	Entre 41 e 60 anos	23	28,4%

	Mais de 60 anos	1	1,2%
Gênero	Feminino	50	62%
	Masculino	31	38%
Formação Acadêmica	Superior Incompleto	2	2,5%
	Superior Completo	29	35,8%
	Especialista	37	45,7%
	Mestre	13	16,0%
	Doutorado	0	0
Tempo de trabalho	Menos de 1 ano	45	55,6%
	De 1 a 10 anos	24	29,6%
	De 10 a 20 anos	10	12,3%
	Mais de 20 anos	2	2,5%
Área de ensino	Linguagens e Códigos	26	32,1%
	Matemática	29	35,8%
	Ciências da natureza	8	9,9%
	Ciências humanas	18	22,2%
Carga horária	Menos de 100 hrs	52	64,2%
	De 100 a 200 hrs	14	17,3%
	Mais de 200 hrs	15	18,5%
Nível de ensino	Fundamental	18	22,2%
	Médio	37	45,7%
	Ambos	26	32,1%
Rede de ensino	Municipal	7	8,6%
	Estadual	81	100,0%
	Ambas	7	8,6%

Fonte: Elaboração a partir da pesquisa realizada.

De acordo com a Tabela 1, do total dos professores participantes, 57 (70,4%) tinham idades entre 21 e 40 anos, seguidos por 23 (28,4%) na faixa entre 41 e 60 anos. Apenas 1 (1,2%) professor tinha mais de 60 anos. A grande maioria dos participantes era do sexo feminino 50 (62%), contra 31 (38%) do sexo masculino. Essa representatividade do sexo feminino também foi identificada na pesquisa de Costa *et al.* (2016) onde a amostra era constituída por 20 professores do sexo masculino (40%) e 29 do sexo feminino (58%), diferentemente, no estudo de Figueiredo (2015), a representatividade foi do sexo masculino com 60% e 40% do sexo feminino.

A formação acadêmica dos 81 professores variou da graduação incompleta à pós-graduação, sendo 29 (35,8%) graduados, 37 (45,7%) especialistas, 13 (16%) mestres e 2 (2,5%)

com graduação incompleta. Esses achados divergem dos de Figueiredo (2015), onde a maioria dos professores analisados possuem apenas graduação. Quanto ao tempo de atuação no magistério, a Tabela 1 evidencia que 45 (55,6%) tem menos de um ano de sala de aula, 24 (29,6%) tem de 1 a 10 anos, 10 (12,3%) têm de 10 a 20 anos e 2 (2,5%) têm mais de 20 anos de experiência.

Em relação à área de ensino, 26 (32,1%) eram de linguagens e códigos, 29 (35,8%) da matemática, 8 (9,9%) das ciências da natureza e 18 (22,2%) eram das ciências humanas. Quanto à carga horária de trabalho, constata-se na Tabela 1 que 52 professores (64,2%) trabalham até 100 horas, 15 (18,5%) trabalham mais de 200 horas e 14 (17,3%) trabalham de 100 a 200 horas, desse modo, a maioria dos professores tem carga horária menor ou igual a 100 horas mensais, diferentemente da pesquisa de Costa *et al.* (2016) em que a maioria dos professores analisados trabalham de 100 a 200 horas mensais.

Confirma-se que os 81 (100%) atuam na rede estadual de ensino, 7 (8,6%) atuam também na rede municipal. Desses 81 professores, 37 (45,7%) ministram aula para turmas do ensino médio, 26 (32,1%) trabalham tanto com o ensino médio quanto com o fundamental e 18 (22,2%) atuam apenas no ensino fundamental.

A partir da análise dos questionários aplicados aos professores, foram separadas as perguntas por estilos motivacionais e atribuídos pontos a cada resposta dada, que variavam de -2 a +2. A Tabela 2 apresenta o número de adesão dos professores para cada nível de concordância por estilo motivacional.

Tabela 2: Número de adesão para cada nível de concordância por estilo.

Nível de concordância	AA	MA	MC	AC
Discordo totalmente	1	58	7	68
Discordo parcialmente	2	9	10	2
Indiferente	3	5	5	3
Concordo parcialmente	36	6	42	5
Concordo totalmente	39	3	17	3
Total	81	81	81	81

Fonte: Elaboração a partir da pesquisa realizada.

Pode-se verificar que o estilo Alto Promotor de Autonomia (AA) teve maior número de adesão no nível de concordância total e o estilo Moderado Controlador (MC) teve maior adesão no nível de concordância parcial, esses achados sugerem que embora a maioria dos professores da amostra tendam a concordar com as situações que incentivam a autonomia do aluno, há professores que concordam com situações que envolvam algum controle, isso reforça o que Kupers *et al.* (2013) afirma sobre o professor poder ser promotor de autonomia em determinada situação e ser controlador em outra, de acordo com a situação.

Os estilos Moderado Promotor de Autonomia (MA) e o Alto Controlador (AC) teve maior adesão no nível de discordância total. De acordo com esses resultados, percebe-se que a maioria dos entrevistados não concorda com o tipo de ação proposta para as situações apresentadas referentes ao estilo Alto Controlador (AC), enquanto que a maioria dos itens referentes ao estilo Alto Promotor de Autonomia (AA) quando não tiveram concordância total, tiveram de modo parcial. Desse modo, um docente pode ser promotor de autonomia em determinada situação e ser controlador em outra, dependendo da situação.

Na Tabela 3, pode-se verificar a quantidade e média de pontos por cada questão que compõem os estilos motivacionais. Desse modo, pode-se ter uma noção de qual questão teve maior ou menor pontuação, considerando que cada uma se refere a uma situação real, pode-se ter uma noção do comportamento docente diante da situação apresentada.

Tabela 3: Pontuação dos itens que compõem os estilos motivacionais.

AA			MA			MC			AC		
Itens	Total	Média	Itens	Total	Média	Itens	Total	Média	Itens	Total	Média
I.9	28	0,35	I.1	37	0,46	I.7	50	0,62	I.6	120	1,48
I.10	130	1,60	I.2	29	0,36	I.18	108	1,33	I.14	127	1,57
I.11	129	1,59	I.3	63	0,78	I.19	114	1,41	I.22	29	0,36
I.12	110	1,36	I.4	62	0,77	I.20	122	1,51	I.25	-13	-0,16
I.13	136	1,68	I.5	105	1,30	I.23	89	1,10	I.26	-21	-0,26
I.15	107	1,32	I.8	52	0,64	I.24	15	0,19	I.28	25	0,31
I.16	123	1,52	I.21	132	1,63	I.27	52	0,64	I.29	0	0,00
I.17	110	1,36	I.30	-113	-1,40				I.31	-127	-1,57

Fonte: Elaboração a partir da pesquisa realizada.

No que diz respeito aos itens referentes ao estilo Alto Promotor de Autonomia, a questão 13 - Ajudar o grupo a desenvolver maneiras de aprender o conteúdo abordado juntos - teve maior pontuação o que evidencia que os professores concordam que o trabalho em grupo é uma estratégia de incentivar o processo de ensino aprendizagem. Silva Neto (1996) explica que esse tipo de ação se trata de um mecanismo de motivação utilizado pelos professores para incentivar a troca de saberes como também a própria aprendizagem. O segundo item com maior pontuação foi a questão 10 - Falar sobre o progresso mostrando que sabe que ele está se tornando cada vez mais independente na escola e em casa o que sugere que os professores concordam ser importante dar o *feedback* ao aluno, sendo, portanto, uma maneira de motivá-lo. Machado *et al.* (2012) constatou em seu estudo que professores promotores de autonomia costumam dar retorno aos seus alunos.

Em relação ao estilo motivacional Moderado Promotor de Autonomia a questão com maior pontuação foi a 21- Falar sobre as consequências de se cometer atos ilícitos e o que isso representa para o seu relacionamento com os outros alunos e demais pessoas- evidenciando a posição favorável dos professores em relação às orientações não apenas curriculares, mas

referentes ao cotidiano tanto no ambiente escolar como fora. Esse tipo de postura pode ser um mecanismo de aproximação do discente com o docente, cabendo este último o papel de orientador. Já a questão 30 - Pegar seu boletim, compará-lo com o dos colegas e mostrar sua colocação na classe- teve alta pontuação negativa, indicando rejeição por parte dos docentes. Uma possível explicação seria o fato de que os professores não concordam com tal postura, pois expõem o aluno e, conseqüentemente, desmotiva-o.

Quanto ao estilo Moderado Controlador, a questão 20 - Enfatizar o quanto é importante se controlar para se sair bem na escola e em outras situações - teve maior aceitação por servir como orientação e incentivo, enquanto a questão 24 - Ressaltar que deve melhorar e que com essas notas jamais entrará em uma universidade - teve menor pontuação, sugerindo que a maioria dos professores não concordam com esse tipo de postura, em que o incentivo foca na nota e não na aprendizagem efetiva.

No estilo Alto Controlador, a questão 14- Estimular a agir socialmente e elogiar qualquer iniciativa de sua parte- que se refere ao incentivo à socialização foi considerado pelos professores da amostra uma postura correta, enquanto que a questão 31- Oferecer 1 Real por cada conceito acima da média e 50 centavos por cada conceito na média nos próximos boletins – que incentiva trocas financeiras pelo esforço não é considerada uma postura adequada pelos professores, como pode ser verificado pela alta pontuação negativa (-127). E ainda, a questão 29 - Fazê-los praticar mais e dar-lhes privilégios especiais pelos seus progressos – apresentou pontuação nula, evidenciando indiferença dos professores para este tipo de postura de estímulo resposta.

Na Tabela 4, pode-se verificar as médias, os valores mínimos e máximos e o desvio padrão das pontuações do questionário.

Tabela 4: Médias obtidas pelos professores nas escalas dos estilos motivacionais.

Estilo	Média	Desvio Padrão	Quantidade de Professores
Alto promotor de autonomia	1,35	1,45	59
Moderado promotor de autonomia	0,57	0,97	6
Moderado Controlador	0,84	1,18	12
Alto Controlador	0,21	1,55	0

Fonte: Elaboração a partir da pesquisa realizada.

Nota-se que a média mais baixa foi encontrada na avaliação do estilo motivacional controlador e a média mais alta na avaliação do estilo motivacional alto promotor de autonomia. Esse achado corrobora os estudos de Guimarães (2005) e de Costa *et al.* (2016) que identificaram média mais baixa para o estilo motivacional controlador e a média mais alta para

o estilo motivacional alto promotor de autonomia. Verifica-se que em ambos os estilos ocorreram respostas de discordância total e de concordância total.

Analisando individualmente o perfil de cada professor foi identificado que alguns deles, mais precisamente quatro docentes, não se encaixam apenas em um estilo motivacional, isso porque no somatório da pontuação referente aos itens respondidos separados por estilo foram iguais em dois ou mais estilos motivacionais. Um professor teve pontuação igual em três estilos (AA, MA e AC), dois tiveram pontuações iguais nos estilos AA e MC e um professor obteve pontuação igual nos estilos MA e MC.

Em suma, diante dos resultados, considera-se que os professores da rede pública estadual tendem a promover a autonomia do aluno, se não o fazem, pelo menos concordam que essa é uma postura adequada.

5 Conclusões

A motivação é um importante instrumento através do qual se realiza o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que no ambiente escolar existem inúmeras interações sociais. Cabe ao professor facilitar a construção do processo de formação. Uma boa relação entre professor e aluno é essencial para um bom rendimento escolar que darão, aos discentes, espírito de liderança, confiança e motivação, no que dizem, fazem e pensam.

O cerne deste estudo está na identificação dos estilos motivacionais dos professores das escolas públicas no Estado do Ceará. Verificou-se por meio das informações coletadas nos questionários respondidos pelos professores da rede estadual do Ceará que o estilo motivacional preponderante é o alto promotor de autonomia (AA), ficando em segundo lugar o moderado controlador (MC) e em último o alto controlador (AC).

A priori, pensava-se que o estilo adotado pela maioria dos docentes era o motivacional controlador, por conta da metodologia de ensino tradicional apresentada em sala, como avaliações através de provas, sistemas de recompensa por acertos e punições pelos erros etc., tudo para que a disciplina (controle) em sala de aula seja mantida e o docente consiga obter melhores resultados. Contudo, os resultados obtidos não satisfizeram esse pensamento, destacando de forma positiva o processo de mudanças na formação dos docentes, sendo tais mudanças, possivelmente, resultado de reflexões e estudos.

A análise dos dados obtidos evidencia que os professores cearenses tendem a não concordar com posturas que desmotivam de alguma forma o aluno e que enfatizam a nota em detrimento da aprendizagem efetiva. Percebe-se ainda que, situações apresentadas aos professores com estratégias de motivação tendem a ter maior aceitação e aderência, sendo isso

observado por meio da análise dos itens que compõem os estilos motivacionais. Tal percepção coaduna com a literatura quando coloca o professor como incentivador de mecanismos de motivação externa.

A pesquisa teve como limitação o levantamento de informações, feita por meio do questionário, em virtude da resistência dos componentes da população em respondê-lo. Para trabalhos futuros, sugere-se que este estudo seja replicado em outros contextos geográficos e institucionais para fins de comparação de resultados, além disso, que a amostra seja estendida para possibilitar o uso de métodos estatísticos mais robustos. Mesmo que fundamentada em alguns estudos, a temática sobre estilos motivacionais ainda precisa ser mais explorada, principalmente quando ela é aplicada em contextos brasileiros, pois há poucos estudos empíricos, demonstrando a necessidade de mais debate por parte dos pesquisadores. Vale ressaltar a necessidade de outras abordagens para identificar o estilo motivacional do professor, de modo que consigam identificar outros aspectos que tem relação com a atuação docente em sala de aula.

Referências

- AMORIM NETO, R. C.; PANZER, S.; RODRIGUES, V. P. Exploring the relationship between entrepreneurial behavior and teachers' job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, v. 63, p. 254-262, 2017.
- BORUCHOVITCH, E; BZUNECK, J.; GUIMARÃES, S.E. R. A. Estilos motivacionais de professores: propriedades psicométricas de um instrumento de avaliação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 19, n. 1, p. 17-24, 2003.
- BORUCHOVITCH, E; GUIMARÃES, S.E. R. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 17, n. 2, p.143-150, 2004.
- BRAIT, L. F. R.; MACEDO, K. M. F.; SILVA, F. B.; SILVA, M. R.; SOUZA, A. L. R. A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. *Itinerarius Reflectionis*, v. 6, n. 1, 2010.
- BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 20 dez. 1996.
- BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. Estilos de professores na promoção da motivação intrínseca: reformulação e validação de instrumento. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 23, n.4, p.415-421, 2007.
- COSTA, L. C. A.; PASSOS, P. C. B.; BELEM, I. C.; CONTREIRA, A. R.; VIEIRA, L. F. Estilo motivacional e comportamento assertivo de professores de Educação Física ao longo da carreira. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 30, n. 2, p. 457- 465, 2016.

DECI, E. L.; RYAN, R. M.; SCHWARTZ, A. J.; SHEINMAN, L. An instrument to assess adults' orientation toward control versus autonomy with children: reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, v. 73, p. 642-650, 1981.

FIGUEIREDO, E. A. F. *Controle e promoção de autonomia: um estudo com professores de instrumento musical*. 2015. Tese (Programa de Pós-graduação em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUIMARÃES, S. E. R. O estilo motivacional de professores: um estudo exploratório. In: REUNIÃO DA ANPED, 28, 2005, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2005.

GUIMARÃES S. E. R.; MACHADO A. C. T. A. O estilo motivacional de professores brasileiros: preferência por controle x preferência por autonomia. In: Encontro Anual de Iniciação Científica, 15, 2006, Londrina. *Anais...* Londrina: Universidade Estadual de Londrina; 2006.

KUPERS, E.; MCPHERSON, G. E.; VAN DIJK, M.; VAN GEERT, P. A mixed-methods approach to studying co-regulation of student autonomy through teacher-student interactions in music lessons. *Psychology of Music*, v. 43, n. 3, p. 333-358, 2013.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública*. São Paulo: Loyola, 1990.

LUCKESI, C.C. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 2005.

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

MARTÍN DÍAZ, M. J.; KEMPA, R. F. Los alumnos prefieren diferentes estrategias didácticas de la enseñanza de las ciencias en función de sus características motivacionales. *Enseñanza de las Ciencias*, v. 9, n. 1, p. 059-68, 1991.

MORAES, J.; DIAS, B. F. B.; MARIANO, S. R. H. Qualidade da educação nas escolas públicas no Brasil: uma análise da relação investimento por aluno e desempenho nas avaliações nacionais. *Contextus: Revista Contemporânea de economia e gestão*, v. 15, n. 3, p. 34-65, 2017.

MOREIRA, H. Investigação da motivação do professor: a dimensão esquecida. *Revista Educação & Tecnologia*, n. 1, p. 88-96, 1997.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

REEVE, J. Autonomy support as an interpersonal motivating style: is it teachable? *Contemporary Educational Psychology*, v. 23, p. 312-330, 1998.

REEVE, J.; BOLT, E.; CAI, Y. Autonomy supportive teachers: how they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, v. 91, p. 537-548, 1999.

REEVE, J.; DECI, E. L.; RYAN, R. M. A. Self-determination theory: a dialectical framework for understanding sociocultural influences on student. *Big Theories Revisited*, v. 4, p. 31, 2004.

RYAN, M. G. A simple method for estimating gross carbon budgets for vegetation in forest ecosystems. *Tree Physiology*, v. 9, n. 1-2, p. 255-266, 1991.

SCHRAMM, M. L. K. *As tendências pedagógicas e o ensino-aprendizagem da arte*. Joinville: Ed. Univille, 2001.

SCHUSTER, H. A.; ZONATTO, V. C. S. Evidências da eficiência de gastos públicos em educação: análise da alocação dos recursos destinados ao ensino fundamental nos estados brasileiros. *Contextus: Revista Contemporânea de economia e gestão*, v. 15, n. 2, p. 8-33, 2017.

SEVERO, I. R.M.; KASSEBOEHMER, A.C. Estudo do perfil motivacional de estudantes da educação básica na disciplina de Química. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 16, n. 1, p. 94-116, 2017.

SILVA, D. N. *A desmotivação do professor em sala de aula, nas escolas públicas do município de São José dos Campos-SP*. Monografia de conclusão do Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

SILVA NETO, A. J. *Estilos cognitivos*. Évora: Universidade de Évora. Departamento de Pedagogia e Educação, 1996.

SKAALVIK, E.M.; SKAALVIK, S. Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession—What Do Teachers Say? *International Education Studies*, v. 8, n. 3, p. 181, 2015.

SONG, S.; MUSTAFA, M. Factors impacting on teachers' job satisfaction related to science teaching: A mixed methods study. *Science Education International*, v.26, n.3, p.358 -375, 2015.

TAPIA, J. A.; FITA, E. C. *A motivação em sala de aula: o que é, como se faz*. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.