

A MOTIVAÇÃO DO PROFESSOR: UM CONSTRUTO CONSTRUÍDO SOCIALMENTE

LA MOTIVACIÓN DEL PROFESOR: UNA CONSTRUCCIÓN SOCIALMENTE CONSTRUIDA

Jacqueline Ribeiro de Souza¹

RESUMO

Neste artigo, discuto sobre o conceito da motivação, apresento algumas pesquisas desenvolvidas sobre a motivação do professor e apresento alguns resultados da minha tese de doutorado intitulada *Crenças, motivação e agenciamento político de professores de espanhol: formando uma comunidade de prática*, defendida em 2019. Na minha pesquisa, investiguei a motivação de professores de espanhol na cidade de Montes Claros/MG após a participação desses docentes em uma comunidade de prática. O principal objetivo deste artigo é apresentar as contribuições da minha pesquisa para os avanços dos estudos da motivação.

Palavras-chave: Motivação. Professor. Resultados de tese.

ABSTRACT

En este artículo, discuto el concepto de la motivación, presento algunas investigaciones desarrolladas sobre la motivación de los docentes y presento algunos resultados de mi tesis doctoral titulada *Crenças, motivação e agenciamento político de professores de espanhol: formando uma comunidade de prática*, defendida en 2019. En mi investigación, analicé la motivación de los docentes de español en la ciudad de Montes Claros/MG después de la participación de estos maestros en una comunidad de práctica. El objetivo principal de este artículo es presentar las contribuciones de mi investigación para los avances de los estudios de la motivación.

Palabras clave: Motivación, docente, resultados de tesis.



¹ Doutora em Estudos Linguísticos do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos-PPGEL da Universidade Federal de Uberlândia - UFU. E-mail: jackespanhol@yahoo.com

Introdução

O termo “motivação” vem do verbo latino *movere*, que significa mover. Originalmente, os estudos sobre motivação surgiram na psicologia, com o intuito de estudar o comportamento humano. Segundo Dörnyei e Ushioda (2012), os estudos desse construto têm uma longa trajetória de pesquisas nas disciplinas da psicologia e da educação, e mais recentemente na Linguística Aplicada ao ensino de línguas. Devido aos diferentes significados recebidos em diferentes contextos e em diferentes disciplinas, o conceito de motivação é amplo e tem um caráter multidisciplinar. No entanto, apesar das teorias da motivação apresentarem variações no decorrer dos anos, a maior parte dos pesquisadores concorda que ela é a responsável pela “*escolha* de uma determinada ação, a *persistência* no desempenho dessa ação, e o *esforço* nela despendido” (DÖRNYEI, 2011, p. 199). Uma opinião compartilhada pelos estudiosos é de que a motivação é fundamental para impulsionar o indivíduo a uma determinada ação.

Na área de ensino e aprendizagem de línguas, conforme explicitam Dörnyei e Ushioda (2012), as pesquisas tiveram sua origem em 1959, com os estudos de Gardner e Lambert, dois canadenses que investigaram as atitudes e a motivação no aprendizado de idiomas. Os resultados dessa pesquisa, que reconheceu a motivação como uma variável significativa na aprendizagem e de efeito independente da capacidade ou aptidão, foram publicados somente em 1972. De acordo com Dörnyei e Ushioda (2012), a partir desse reconhecimento, a motivação se tornou um tópico de pesquisa fundamental no ensino e aprendizagem de línguas.

Segundo Bergillos (2005), a motivação passou a ser um elemento atraente para os estudos de ensino e aprendizagem de línguas, devido a sua característica multifacetada. Não é um elemento imutável, pelo contrário, pode crescer, diminuir, desaparecer ou até mesmo se manter em níveis de estabilidade. Por isso mesmo, não pode ser tratado como algo coletivo, já que varia de pessoa para pessoa. Não pode ser estudado isoladamente, uma vez que sofre influência de fatores externos. Enfim, a motivação é um construto complexo, de natureza particular que depende de fatores contextuais e afeta a cognição, o comportamento e as ações das pessoas.

De acordo com Dörnyei e Ushioda (2011), não é nenhuma grande surpresa que as pesquisas sobre motivação venham crescendo nas últimas décadas, já que é uma preocupação constante dos professores buscar meios para estimular seus alunos. Boo, Dörnyei e Ryan (2015) fizeram uma pesquisa de revisão de trabalhos sobre motivação e observaram que, na última década, entre 2005 e 2014, os estudos para compreender melhor a motivação na aprendizagem de uma segunda língua aumentaram sem precedentes, e por mais que ainda haja uma



predominância dos estudos quantitativos, os autores comprovaram um aumento de 3% para 21% de estudos qualitativos.

No entanto, verifica-se ainda que a maioria dos estudos da motivação no âmbito educacional está voltado para a aprendizagem do aluno. A motivação dos professores tem sido um tema relativamente pouco explorado na literatura (BZUNECK, 2009; DÖRNYEI, 2003; MOREIRA, 1997). Nesse sentido, o meu estudo, a partir de uma abordagem qualitativa, pretende discutir o conceito e o papel da motivação na atuação do professor, analisando os fatores influenciadores da sua motivação ou desmotivação.

Motivação do professor: uma categoria esquecida

As pesquisas sobre a motivação dos professores, como aponta Moreira (2005), têm sido direcionadas principalmente aos métodos de ensino, focando no saber, no desempenho profissional e no ato de ensinar. De acordo com Dörnyei (2011), embora alguns estudos estejam sendo realizados sobre o professor, analisando a sua satisfação profissional, o seu estresse ou a síndrome de *burnout*, que tem sido comum na prática docente, poucos estudos têm como foco a motivação desse profissional.

Dörnyei (2011) ainda aponta que, dentro de uma perspectiva mais ampla, a compreensão da motivação do professor não requer nenhum tratamento especial, tendo em vista que a motivação já é um construto muito complexo e amplo, que envolve diversos fatores individuais, sociais, temporais e espaciais, e o ato de ensinar é só mais um tipo de comportamento humano. Conforme o autor, é comum os estudiosos investigarem a motivação docente sob a luz das teorias da autodeterminação, do valor e da expectativa, do estabelecimento de metas e da orientação dos objetivos, além de destacar a importância dos fatores contextuais sociais e da variação temporal, o que sugere que a compreensão da motivação do professor não é algo mais complexo do que a compreensão da motivação de um modo geral.

Porém, o autor ressalta que em se tratando de uma atividade tão específica como o ensino é comum e provável de se esperar características motivacionais únicas a essa atividade. Ele destaca quatro aspectos relacionados particularmente à motivação do professor: (i) o componente intrínseco, que o autor destaca como principal para a compreensão da motivação docente; (ii) os fatores contextuais, que envolvem as exigências e as restrições do local de trabalho, bem como o perfil social da profissão, ou seja, as condições externas; (iii) o eixo temporal, relacionado principalmente à estrutura de carreira e as possibilidades de promoção; e



(iv) a fragilidade da profissão, que está vulnerável a várias influências negativas, comuns à função docente, que podem gerar desmotivação.

A partir de uma revisão de literatura sobre o tema, Dörnyei (2011) discorre que estudos apontam razões para a motivação do professor relacionadas aos valores intrínsecos. A motivação para ensinar, como algo inerente ao sujeito, está associada a um desejo interno do sujeito como professor de contribuir socialmente, educando e transmitindo conhecimento e valores, experienciando mudanças no desempenho e comportamento dos alunos a partir de suas ações. Dörnyei (2011) ressalta que esses estudos apontaram que a maioria dos sujeitos que segue a carreira docente está disposto a renunciar a altos salários e ao reconhecimento social em prol de recompensas intrínsecas.

Conforme Deci e Ryan (1985) citado por Dörnyei (2011), um comportamento intrinsecamente motivado envolve três necessidades humanas básicas: (i) autonomia, o sujeito vivenciando suas próprias escolhas e experiências; (ii) relação de aproximação com outros sujeitos; e (iii) sentimento de eficácia e realização. Essas questões podem envolver o trabalho do professor, uma vez que ele pode ter possibilidade de desenvolvimento de autonomia na condução das suas aulas, o ambiente da sala de aula e o convívio com os alunos permitem estabelecer uma ligação entre professor e aluno e o sentimento de eficácia está relacionado à crença do professor sobre a sua capacidade de possibilitar a aprendizagem do aluno, ou seja, é um senso de eficácia do seu trabalho.

No entanto, por mais que Dörnyei (2011) considere o componente intrínseco como o principal fator para a compreensão da motivação docente, a motivação do professor é altamente dependente de fatores contextuais relacionados tanto ao macro contexto, referentes, por exemplo, às políticas educacionais, à cultura predominante de desvalorização do profissional docente, ao perfil social imposto pela sociedade da figura do professor, os baixos salários, como na dimensão micro contextual, relativo ao ambiente escolar de atuação do professor, como por exemplo, as relações com os alunos e colegas de trabalho, o tamanho das turmas, os recursos oferecidos pela escola, a estrutura organizacional da instituição, dentre outros. Conforme o autor, ainda que exista uma convergência grande entre as expectativas do sujeito e a sua profissão, a motivação intrínseca sempre sofrerá o impacto das condições e restrições externas. Ainda aponta que o impacto das influências externas quando muito saliente é o maior causador de insatisfação e, conseqüente, desmotivação no professor.

Dörnyei (2011) também destaca que o eixo temporal é outro fator determinante para a motivação do professor, principalmente quando se pensa em uma atividade durável. De acordo



com o autor, quando as expectativas de um sujeito em relação à sua carreira são convergentes com as conquistas extrínsecas, como, por exemplo, aumento de salário, reconhecimento e valorização do trabalho, possibilidade de participação em eventos, publicações, elaboração de material didático, dentre outros, é comum que haja um aumento do prazer intrínseco de estar envolvido na profissão, gerando maior motivação. Da mesma forma que a contrapartida, se as conquistas não convergem com a possibilidade de crescimento profissional, isto é, se o professor não vê perspectiva de crescimento futuro na carreira, apesar dos esforços e das conquistas intrínsecas, o impacto será negativo na motivação.

Por fim, o último aspecto mencionado por Dörnyei (2011) que influencia de forma particular a motivação do professor está relacionado à fragilidade da profissão. Por mais que seja comum considerar o ato de ensinar como algo que gera um prazer intrínseco, algo bastante estimulante, é normal encontrar muitos professores frustrados e desanimados com a profissão. De acordo com o autor, é habitual encontrar relatórios alarmantes de um número elevado de professores, no âmbito europeu, que não se sente motivado em ensinar e essa é uma tendência em crescimento. Muitos professores deixam suas carreiras para buscar novas oportunidades de trabalho que ofereçam salários mais atrativos, maior prestígio social e melhores condições de trabalho. O autor elenca cinco fatores que aparentemente desmotivam os professores: (i) a natureza estressante da profissão; (ii) a inibição da autonomia do professor, geralmente por parte das instituições de ensino ou políticas públicas; (iii) a autoeficácia insuficiente do professor devido a treinamentos inadequados; (iv) repetitividade de conteúdo e modelo limitado para o desenvolvimento intelectual; (v) estruturas de carreira inadequadas (DÖRNYEI, 2011).

Esse quadro apresentado por Dörnyei, baseado principalmente no âmbito europeu, também é comum no Brasil. Conforme Moreira (1997), é perceptível uma grande decadência do moral entre professores em virtude de fatores que interatuam:

“Na verdade, as pesquisas das condições de trabalho do professor têm evidenciado um forte declínio do moral entre os educadores e isto vem aumentando graças a vários fatores que interagem como os baixos salários, a falta de um plano de carreira que recompense a competência do professor, a perda da confiança da comunidade em geral na qualidade das escolas públicas e o tipo de educação que elas oferecem, bem como falta de autonomia profissional coletiva” (MOREIRA, 1997, p. 88).

Bzuneck e Guimarães (2003) também assinalam que são muitos os obstáculos enfrentados pelos professores, que podem gerar desmotivação:



“No caso específico das atividades de ensino em escolas, a experiência diária revela que inúmeros obstáculos, reveses, fracassos e frustrações podem abalar a motivação dos professores para persistirem em seu empenho profissional. Em tais condições, tem-se constatado que muitos tendem a abandonar a carreira. Quando não desistem, mantêm apenas uma postura burocrática em seu trabalho, ou se tornam vítimas crônicas de estresse físico e psicológico” (BZUNECK E GUIMARÃES, 2003, p. 137).

Esses fatos indicam uma ligação íntima entre a qualidade, as condições e os obstáculos do ensino e a satisfação do professor no trabalho. Segundo Dörnyei (2011), “ensinar é uma profissão cuja busca é alimentada principalmente por motivos intrínsecos e que existem vários fatores prejudiciais que sistematicamente minam e erodem o caráter intrínseco da motivação do professor” (DÖRNYEI, 2011, p. 168, tradução minha)¹. Nessa proporção, é preciso entender as expectativas, motivos e interesses intrínsecos e extrínsecos que, até então, mantêm os professores na profissão, mesmo diante da desvalorização profissional.

Na sua revisão de literatura sobre a motivação do professor, Dörnyei (2011) enfatiza a não existência de um modelo específico que teorize como as cognições, os fatores sócio contextuais e as práticas do dia a dia interagem e influenciam a motivação dos professores. Por esse motivo, acredito que é necessário refletir e pensar na figura do professor, observando suas complexidades individuais e os fatores contextuais que afetam a cada um de maneira particular. É investigar os fatores que motivam os docentes no trabalho e, notadamente, dar ênfase à natureza de interação entre suas necessidades individuais e organizacionais.

Uma pesquisa desenvolvida com esse foco de investigar a motivação dos professores levando em conta a dinamicidade e a complexidade individual dos sujeitos tem a autoria de Kubanyiova (2009). A autora investigou oito professores de inglês na Eslováquia com o intuito de explorar o impacto de um curso de desenvolvimento de professores sobre as suas mudanças conceituais, ou também chamadas de mudanças de crenças. A autora desenvolveu um estudo longitudinal articulando como os fatores cognitivos, motivacionais e contextuais interagem no desenvolvimento dos professores e influenciam as suas mudanças de crenças. Kubanyiova destaca que os fatores afetivos têm uma ingerência significativa no desenvolvimento dos professores, porém não são estudados de forma sistemática e ainda mais intrigante seria a falta de engajamento explícito com os fatores motivacionais que, para a autora, é o centro de qualquer processo de desenvolvimento docente.

¹ Original: “Teaching is a profession whose pursuit is fueled primarily by intrinsic motives and that there exists a number of detrimental factors that systematically undermine and erode the intrinsic character of teacher motivation” (DÖRNYEI, 2011, p. 168).



Para pesquisar a relação entre os fatores cognitivos, motivacionais e contextuais na motivação dos professores, Kubanyiova (2009) se baseou na teoria dos “eus possíveis” de Markus e Nurius (1986), no sistema automotivacional de aprendizagem de uma segunda língua de Dörnyei (2005) e na teoria da autodiscrepância de Higgins (1987, 1998). Ancorada nessas teorias que consideram que as imagens que o sujeito tem de si mesmo afetam o seu comportamento, a autora conceituou três tipos de “eus possíveis” dos professores de línguas:

“(1) **Eu ideal do professor de línguas**, que constitui objetivos identitários e aspirações dos professores de língua, isto é, envolve o eu que eles idealmente gostariam de alcançar; presume-se que, independentemente de qual seja o conteúdo desse eu ideal, os professores serão motivados a se esforçar para diminuir a discrepância entre seus eus reais e seus eus ideais.

(2) **Eu dever do professor de línguas**, que se refere às representações cognitivas dos professores de línguas sobre suas responsabilidades e obrigações em relação ao seu trabalho; isso pode envolver expectativas de colegas, pais e alunos, bem como as pressões normativas das regras e normas da escola.

(3) **Eu temido do professor de línguas**, refere-se a alguém que o professor poderia se tornar caso seus ideais, suas obrigações e suas responsabilidades não forem cumpridas” (KUBANYIOVA, 2009, p. 315-316, tradução minha)².

Dentro dessa perspectiva, o “eu ideal” como uma imagem representativa do desejo futuro do sujeito implica a necessidade de um “eu dever”, ou seja, o que é preciso fazer para alcançar ou se aproximar ao máximo do “eu ideal”. O “eu temido”, conforme explicitado por Kubanyiova (2009), apesar de não estar totalmente explícito no sistema automotivacional ou na teoria da autodiscrepância, é classificado pela autora para representar as consequências negativas de não cumprir com as obrigações ou responsabilidades para se alcançar o “eu ideal”, ou seja, o “eu temido” é a antítese do “eu ideal”, é a imagem negativa que representa aquilo que o sujeito não quer se tornar.

Sob essa ótica, quando o professor tem uma imagem idealizada, ele pode se sentir motivado a buscar por seus ideais e nessa tentativa de alcançar essa imagem idealizada e fugir da imagem temida, o professor poderá mudar o seu eu atual para outro eu, em direção à sua imagem almejada, podendo ocorrer, assim, mudanças positivas na sua prática docente. Nas

² Original: “(1) Ideal Language Teacher Self, which constitutes identity goals and aspirations of the language teachers, that is, involves the self which they would ideally like to attain; it is assumed that, irrespective of what the content of this ideal self is, teachers will be motivated to expend effort to reduce a discrepancy between their actual and ideal teaching selves.

(2) Ought-to Language Teacher Self, which refers to the language teachers' cognitive representations of their responsibilities and obligations with regard to their work; this may involve latent expectations of colleagues, parents and students as well as the normative pressures of the school rules and norms.

(3) Feared Language Teacher Self. It refers to someone that the teacher could become if either the ideals or perceived obligations and responsibilities are not lived up to” (KUBANYIOVA, 2009, p.315-316).



teorias da autodiscrepância e do sistema automotivacional, a motivação tende a aumentar quando o sujeito visualiza possibilidades de alcançar as suas imagens ideais, no entanto, se ocorre o contrário, ou seja, o sujeito tem uma imagem muito idealizada, mas não vê perspectiva de alcançá-la, é provável que haja uma desmotivação desse sujeito.

Na tentativa de relacionar os fatores cognitivos, motivacionais, contextuais às mudanças de crenças dos professores de línguas, Kubanyiova (2009) conseguiu através da teoria dos “eus possíveis” desvendar complexidades individuais pertinentes. A autora destaca que a análise dos dados da sua pesquisa revelou que a mudança conceitual ou mudança de crenças do professor ocorre em decorrência da interação entre os múltiplos objetivos identitários que os professores de línguas adotam em seus contextos educacionais e socioculturais e a divergência entre os futuros docentes e seus futuros almeçados funciona como um estimulante para o processo de desenvolvimento docente. Conforme a autora, isto está aparentemente em contraste com as descobertas no domínio da motivação do professor, em que a dissonância entre os ideais dos professores e a realidade educacional com que eles são confrontados é vista como prejudicial à sua motivação e comprometimento (KUBANYIOVA, 2009).

Em sua pesquisa sobre a motivação dos professores, Kubanyiova (2009) encontrou dois grandes incentivos relacionados à motivação intrínseca para que os professores seguissem a sua carreira. O primeiro está relacionado a uma visão positiva do ensino de inglês no país e o segundo diz respeito a uma busca por reconhecimento, respeito e autoridade por meio do trabalho docente. Esse é outro dado que contrasta com a revisão da literatura sobre esse tema, inclusive apontada por Dörnyei (2011), dado que a motivação intrínseca do trabalho docente decorre, muitas vezes, do desejo de contribuir socialmente na educação dos alunos. Em seu estudo, Kubanyiova (2009) encontra uma motivação intrínseca focada no eu e não no outro; ela não aparece como um desejo intrínseco de ajudar, mas como um desejo de buscar reconhecimento e prestígio para si próprio.

Kubanyiova (2009) percebeu que em sua pesquisa o principal centro das cognições dos professores foram as imagens representativas dos seus “eus possíveis”, abrangendo o “eu ideal”, o “eu dever” e o “eu temido”. Também verificou que a intervenção proativa foi importante para que os professores incorporassem a seus “eus possíveis” novos ideais, novas habilidades e novos conhecimentos. Porém, é preciso criar estratégias que levem o professor a refletir sobre quem ele é e quem ele gostaria de se tornar, ao invés de induzi-lo a um comportamento específico, que não o levará a mudanças futuras, porque não partiu do desejo do professor tal comportamento. Conforme a autora:



“[...] os programas de formação de professores precisam, portanto, encontrar maneiras de desestabilizar as cognições estabelecidas pelos professores, ao mesmo tempo em que facilitam o desenvolvimento de estratégias para lidar com o impacto potencialmente prejudicial de seus contextos de ensino” (KUBANYIOVA, 2009, p. 330, tradução minha)³.

Kubanyiova (2009) defende que o referencial teórico dos “eus possíveis” tem um grande potencial para investigar a motivação e as crenças dos professores de línguas. Segundo a autora, esse construto “liga os diversos fatores cognitivos, motivacionais, afetivos e contextuais que desempenham um papel importante na mudança conceitual do professor de línguas” (KUBANYIOVA, 2009, p. 330, tradução minha)⁴.

Destarte, estou de acordo com Kubanyiova (2009) de que as imagens que o indivíduo faz de si mesmo podem estimulá-lo a certos comportamentos e ações para alcançar as suas metas, da mesma forma que podem servir de incentivo para evitar aquilo com que não se identifica. Nesse sentido, na minha pesquisa, procurei explorar os aspectos da teoria automotivacional de Dörnyei (2005), ampliados por Kubanyiova (2009). Embora essa teoria tenha seu foco na aprendizagem do aluno, consegui adaptá-la, conforme Kubanyiova (2009), para analisar a motivação dos professores, que pode variar devido à influência de fatores externos como material didático, condições de trabalho da escola, diretores, outros professores, alunos, políticas públicas, dentre outros, e internos, como as percepções, crenças e expectativas desses professores.

Isso se faz necessário porque abordagens lineares de motivação não conseguem descrever os aspectos únicos de cada indivíduo e suas capacidades intencionais e reflexivas quando participantes num processo de ensino e de aprendizagem de uma língua. Na verdade, essas teorias não comportam a pesquisa baseada na experiência que envolva a natureza do trabalho do professor em si mesmo como principal fonte de satisfação. Para compreender como o professor se constitui na sua prática docente, é preciso conhecer sua história, suas expectativas, suas crenças, as dificuldades e obstáculos profissionais, as experiências em distintos contextos de ensino e aprendizagem que acabam por moldar a maneira como os professores se veem e constroem a sua prática. Conforme Santos e Alvarez postulam (2010), “o professor transforma,

³ Original: “Teacher education programmes therefore need to find ways of destavalsing teachers' established cognitions, while at the same time facilitating the development of strategies for coping with the potentially detrimental impact of their teaching contexts” (KUBANYIOVA, 2009, p. 330).

⁴ Original: “bridges the vaious cognitive, motivational, affective and contextual factors which play a role in language teacher conceptual change” (KUBANYIOVA, 2009, p. 330).



constrói e reconstrói a sua imagem no decorrer do tempo, segundo as influências internas e externas de seu tempo e do seu ambiente" (SANTOS; ALVAREZ, 2010, p. 266). Bzuneck (1996), citado por Macedo e Bzuneck (2009, p. 7341), enfatiza que a pretensão de influenciar a motivação ou mudar o comportamento de um professor no caminho de um ensino mais eficaz deve ter como ponto de partida a identificação de seu sistema de crenças.

Seguindo essa perspectiva, minha pesquisa tratou a motivação de forma multifacetada e, por mais que tenha focado de maneira mais abrangente a teoria do *self* de Dörnyei (2009), todas as demais teorias que consideram a motivação como um construto dinâmico relacionado às crenças foram importantes para o desenvolvimento do estudo.

Metodologia da pesquisa

A pesquisa foi realizada na cidade de Montes Claros/MG e os participantes foram 13 professores de espanhol das redes pública e privada de ensino. Dentro de uma perspectiva interpretativista, de cunho etnográfico, esta pesquisa foi desenvolvida em três fases: fase diagnóstica, fase de intervenção e fase de avaliação.

A primeira fase teve como objetivo identificar as crenças dos professores sobre o seu papel docente e diagnosticar a sua motivação em relação ao ensino da língua espanhola. A coleta de dados aconteceu por meio de um questionário elaborado no *Google Docs* e submetido aos professores de espanhol da cidade. Com base nos resultados encontrados, a segunda fase foi direcionada ao desenvolvimento de um projeto de intervenção que se materializou em uma comunidade de prática com a finalidade de abrir um espaço para reflexão, colaboração, formação docente e elaboração de ações em prol da língua espanhola na cidade. Para isso, os debates foram realizados por meio do aplicativo *WhatsApp* e de reuniões presenciais. Na terceira fase, o instrumento utilizado foi o relato que permitiu analisar os impactos e os desdobramentos dessa comunidade na motivação dos professores. Com base nos pressupostos da pesquisa interpretativista, fez-se a opção por utilizar diferentes instrumentos, que pudessem favorecer a análise dos dados.

Resultados e contribuições para os estudos da motivação

Na primeira fase da pesquisa, os professores demonstraram que um dos seus desejos futuros, um dos seus “eus ideais”, era ser valorizado e respeitado. Essa valorização está relacionada a fatores externos como a política linguística adotada pelo país, como a valorização



do estudo de línguas pela comunidade escolar, incluindo diretores, pais e alunos ou como ter perspectivas de crescimento na carreira. Os professores destacam que ser professor já é um desafio, porém ser professor de espanhol é um desafio ainda maior, porque os demais professores de outras disciplinas têm pelo menos a segurança de oferta de trabalho, enquanto os professores de espanhol, além de lidarem com as fragilidades comuns da profissão, como desvalorização, baixos salários, condições inadequadas de ensino, muitas horas de trabalho, dentre outras, ainda sofrem com a insegurança de não ter campo de atuação.

A discrepância entre o eu ideal desses professores e o eu dever é muito grande, uma vez que eles almejam como desejo futuro não depende unicamente do seu esforço, mas sim de fatores externos que não estão ao seu alcance resolvê-los. Logo, o professor não visualiza como tangível alcançar esse eu ideal de professor valorizado, o que acarreta em desmotivação com a profissão. Como aponta Dörnyei (2009) e Kubanyova (2009), a motivação do sujeito resulta na tentativa de se aproximar do seu eu ideal, porém quando não tem uma perspectiva real de que isso possa acontecer ocorre a desmotivação que afeta conseqüentemente o interesse para a ação.

É importante destacar que a motivação ou a falta de motivação não é algo constante e linear, mas flutuante e dinâmico. Então, os professores podem se sentir motivados para alguns aspectos e desmotivados para outros, simultaneamente. Por exemplo, a partir de um estímulo e incentivo entre os professores do grupo de que eles poderiam ter reconhecimento no seu local de trabalho com o desenvolvimento de um trabalho de qualidade e divulgação desse trabalho, convencendo a comunidade escolar da importância do conteúdo e do professor naquele contexto, os professores poderiam se sentir motivados a buscar essa valorização através de um trabalho mais atuante na comunidade escolar de um modo geral, como de fato aconteceu com alguns professores que compartilharam seus projetos e como foi a recepção disso na escola. Ao mesmo tempo, poderiam se sentir desmotivados por não ter uma segurança na carreira, visto que o espanhol não é um conteúdo obrigatório na grade curricular escolar e pode ser retirado independentemente do bom trabalho realizado pelo professor.

Dessa maneira, entendo que independente das motivações intrínsecas e extrínsecas a nível micro contextual para o trabalho, o professor de espanhol convive com uma desmotivação relacionada a um fator macro contextual, que é falta de segurança na carreira, por não ter uma política pública para o ensino de línguas que garanta a sua manutenção no mercado de trabalho. Afirmando, ainda, que essa falta de motivação não é constante, uma vez que os professores podem ter expectativas de que possam ocorrer mudanças na lei do país, como já ocorreram em diversos momentos na história.



Na segunda fase da pesquisa, o projeto de intervenção, materializado na formação de uma comunidade de prática, denominada Núcleo de professores de espanhol de Montes Claros/MG, um espaço criado para possibilitar debates, diálogos, colaboração, trocas de experiências, partilha de conhecimento, oportunidades de desenvolvimento de ações em prol da permanência ou da inclusão do espanhol nas escolas. Os dados apontaram que a participação dos professores na comunidade proporcionou o desenvolvimento de conhecimentos, de práticas e de identidade compartilhados, em comum. Dessa forma, os professores de espanhol constituíram uma crença sobre a necessidade de desenvolver uma postura mais política e mais agente no seu local de trabalho e na cidade.

A partir dessa crença os professores de espanhol conseguiram ressignificar o seu papel, abandonando uma postura passiva e de espera por alguém que lutasse pela resolução da situação desfavorável ao ensino da língua espanhola e entendendo que eles mesmos deveriam começar um movimento em defesa da permanência da disciplina de espanhol nos sistemas de ensino. Essa crença motivou os professores a planejar e a promover ações no âmbito escolar, por meio de projetos e atividades em sala de aula, com o objetivo de alcançar o reconhecimento do seu papel docente.

Os dados apontaram que os professores constituíram crenças sobre o Núcleo de professores de espanhol que contribuíram para uma maior motivação da sua participação e permanência no grupo, a saber: (i) o diálogo sobre as experiências cotidianas, a empatia, o reconhecimento de problemas semelhantes e o apoio dos colegas da mesma profissão diminuem as angústias do ofício, fortalecendo o professor e gerando motivação para lutarem pela oferta do espanhol na cidade; (ii) a divulgação do ensino da língua espanhola e a formalização do grupo de professores de espanhol de Montes Claros/MG são importantes para o fortalecimento da língua e do grupo; (iii) o grupo fortalece a reflexão e a prática; e (iv) o coletivo fortalece o individual, ajudando-os a lidarem com fatores que levam à desmotivação do professor.

A motivação e a desmotivação dos professores se destacaram pela mutabilidade constante, se confirmando como um construto instável. Percebi que as imagens futuras dos professores quando visualizadas ou imaginadas como possíveis de serem alcançadas favoreceram a motivação. Da mesma forma que o contrário, quando os professores não conseguiam ver possibilidades de alcance de um objetivo eles se desmotivavam. A revogação da



lei 11.161/2005⁵ implica uma insegurança na carreira do professor de espanhol, uma vez que retira a obrigatoriedade de oferta da língua espanhola, foi uma das principais causas observadas para a desmotivação dos professores e as ações individuais e coletivas propostas pelo grupo influenciaram os professores a se empenhar em buscar por reconhecimento e valorização do seu trabalho. Também, o outro teve um papel fundamental para a motivação do professor, que se construiu por meio das interações.

Em relação às contribuições científicas da minha pesquisa para os estudos em Linguística Aplicada no que se refere à motivação, primeiramente, faço uma alusão ao fato de que a maioria dos estudos sobre motivação em contexto educacional é desenvolvido com enfoque no aluno (MOREIRA, 1997, 2005; DÖRNYEI, 2011). Nesse sentido, meu estudo pode contribuir para as pesquisas sobre a motivação do professor. Em segundo lugar, resalto que, por mais que tenham avançado os estudos qualitativos endossando cada vez mais a pesquisa sobre motivação no contexto educacional, o paradigma quantitativo ainda é o mais utilizado, principalmente nos estudos no exterior (BOO, DÖRNYEI, RYAN, 2015). Minha pesquisa, portanto, contribui para os avanços dos estudos qualitativos. Em terceiro lugar, autores como Dörnyei e Ushioda (2011), Pigot (2012), Waninge, Dörnyei e Bot (2014) e Dörnyei (2018) enfatizam a importância de os estudos da motivação avançarem dentro de uma perspectiva holística, já que num período não tão distante, a motivação era estudada isoladamente, sem levar em consideração outros construtos como o contexto e a identidade (TURNER, 2001). Minha pesquisa segue essa perspectiva holística ao considerar que existe uma relação intrínseca entre motivação, contexto, experiência, crenças e identidade.

Considerações Finais

O meu estudo também contribui para o aprofundamento do conceito social de motivação, constituído a cada interação entre os participantes. A maior parte dos pesquisadores concorda que a motivação é responsável pela escolha, esforço e persistência em uma determinada ação (DÖRNYEI, 2011). Uma opinião compartilhada pelos estudiosos é de que a motivação é essencial para impulsionar o indivíduo a uma determinada ação. Minha pesquisa aponta que a motivação não se trata somente de estímulo, entusiasmo ou autoimagens positivas, mas também apresenta um caráter social, visto que a motivação dos professores do grupo era socialmente

⁵ Essa lei sancionava como obrigatório o ensino da língua espanhola no Ensino Médio e facultava a sua inclusão nos currículos do Ensino Fundamental. No entanto, a Lei 11.161/2005 foi revogada pela Lei 13.415/2017, que retira a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola e inclui somente a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa.



construída por meio das interações que ocorriam via *WhatsApp* e presencialmente. Assim, da mesma forma que o contexto e a identidade do sujeito, a motivação é entendida como social, construída durante as interações.

É comum a investigação dos impactos de elementos contextuais na motivação. Este estudo mostrou como a motivação do professor, além de ser influenciada pelo contexto, também exerce influência sobre o contexto. Temos, assim, o eu e o contexto interagindo de forma dinâmica e holística (DÖRNYEI; USHIODA, 2011). Ou seja, a motivação dos professores era influenciada pelos fatores contextuais, mas também era responsável por impactar o contexto, já que os professores se motivavam durante as interações do grupo e, a partir disso, agiam nos seus micro contextos de aula, mas também em ações para implementação de uma política linguística para o ensino de línguas que contemplasse o espanhol na cidade. A ação exercida pelos professores não se restringiu somente ao engajamento do professor em seu contexto escolar, com os materiais, tarefas de aprendizagem, alunos e colegas de trabalho, sentido esse comum às pesquisas acerca da motivação. A ação exercida pelos professores foi política, envolveu agenciamento dos professores, que passaram a refletir sobre si e sobre seu entorno.

Referências

BERGILLOS, F. J. L. La motivación y el aprendizaje de una L2/LE. **Vademécum**: para la formación de profesores, Madrid, jan. 2005.

BOO, Z.; DÖRNYEI, Z.; RYAN, S. L2 motivation research 2005 - 2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. **System**, [s.l.], v. 55, p. 145-157, dez. 2015.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005. **Dispõe Sobre O Ensino da Língua Espanhola**. Brasília, DF: Diário Oficial da União.

BZUNECK, J. a.; GUIMARÃES, S. E. R. Crenças de eficácia de professores: validação da escala de Woolfolk e Hoy. **Psico-usf**, [s.l.], v. 8, n. 2, p.137-143, dez. 2003. FapUNIFESP (SciELO).

DÖRNYEI, Z. The L2 Motivational Self System. In: DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. **Motivation, Language Identity and the L2 Self**. Multilingual Matters, 2009.

DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. Motivation to learn another language: current socio-dynamic perspectives. In: DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. **Teaching and researching motivation**. Harlow: Pearson Education Limited, 2011. p. 74-99.

KUBANYOVA, M. Possible selves in language teacher development. In: DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. (Ed.). **Motivation, language identity and the L2 Self**. Bristol: Multilingual Matters, 2009, p. 314-332.



MOREIRA, H. A motivação e o comprometimento do professor na perspectiva do trabalhador docente. **Série-Estudos** - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande, n. 19, p. 209-232, jan./jun. 2005.

MOREIRA, H. Investigação da motivação do professor: a dimensão esquecida. **Revista Educação & Tecnologia**, Curitiba, v. 1, n. 1, p.88-96, jan. 1997. Disponível em: <<http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec-ct/article/view/1016>>. Acesso em: 04 jun. 2019.

PIGOTT, J. A call for a multifaceted approach to language learning motivation research: Combining complexity, humanistic, and critical perspectives. **Studies in second language learning and teaching**, v. 02, n. 03, p. 349-366, 2012. Disponível em: <<https://pressto.amu.edu.pl/index.php/ssllt/article/view/5126>>. Acesso em: 25 fev. 2016.

SOUZA, Jacqueline Ribeiro de. **Crenças, motivação e agenciamento político de professores de espanhol: formando uma comunidade de prática**. 2019. 292 f. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, 2019.

TURNER, J. C. Using Context to Enrich and Challenge our Understanding of Motivational Theory. In: VOLET, S.; JÄRVELÄ, S. (Ed.). **Motivation in Learning Contexts: Theoretical Advances and Methodological Implications**. New York: Pergamon Press, 2001. p. 85-104.

USHIODA, E. Language Learning at University: Exploring the Role of Motivational Thinking. In: DÖRNYEI, Z.; SCHMIDT, R. (Ed.). **Motivation and Second Language Acquisition**. University of Hawaii: Second Language Teaching and Curriculum Center, 2001. p. 93-125.

USHIODA, E., DÖRNYEI, Z. Motivation. In: GASS, S.; MACKEY, A. (Ed.). *The Routledge handbook of second language acquisition*. New York: Routledg, 2012. p. 396-409.

WANINGE, F.; DÖRNYEI, Z.; BOT, K. Motivational Dynamics in Language Learning: Change, Stability, and Context. **The Modern Language Journal**, v. 98, n. 3, p. 704-723, set. 2014.

Artigo recebido em: 01/06/2020.

Artigo aceito em: 17/08/2020.

