

Situação: O preprint não foi submetido para publicação

Formação de professores: a motivação como alavanca para o conhecimento e a autonomia

Lurdes Carvalho, Judite Zamith-Cruz

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2155>

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores concordam que caso o manuscrito venha a ser aceito e postado no servidor SciELO Preprints, a retirada do mesmo se dará mediante retratação.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.

Submetido em (AAAA-MM-DD): 2021-04-21

Postado em (AAAA-MM-DD): 2021-04-23

Formação de professores: a motivação como alavanca para o conhecimento e a autonomia

Teacher training: motivation as a lever for knowledge and autonomy

Formación del profesorado: la motivación como palanca de conocimiento y autonomía

Judite Zamith-Cruz¹; Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5897-6143>

Maria de Lurdes Dias de Carvalho²; Orcid <https://orcid.org/0000-0003-0305-244X>

Endereço para correspondente:

Maria de Lurdes Dias de Carvalho; Instituto de Educação, Universidade do Minho;
Campus de Gualtar, 4710-057 Braga, Portugal. lurdesdc@ie.uminho.pt

Resumo

Analisamos o papel da motivação enquanto guia e suporte no desenvolvimento profissional de futuros professores. O estudo de caso, de carácter descritivo e interpretativo, apresenta a forma como estudantes se sentem na universidade e as representações face a um futuro próximo. Os dados de um questionário de perguntas abertas narrativas revelam que a estadia “hoje... na universidade” se rege pela socialização e pela formação pessoal, curiosidade e motivação para se seguir em frente. Quanto às expectativas face ao “amanhã... futuro antecipado”, as vozes dos estudantes centram-se em projetos de vida, sonhos e por questões relacionadas com a profissionalização e identidade profissional.

Palavras-chave: Conhecimento profissional; Formação de professores; Motivação.

Abstract

We analyze the role of motivation as a guide and support in the professional development of future teachers. The case study, of a descriptive and interpretative character, presents the way students feel at the university and representations towards the near future. Through a questionnaire of open narrative questions, the data of the students reveal that

¹ Universidade do Minho

² Universidade do Minho

their stay “today... at the university” is governed by socialization and personal training, natural curiosity, motivation to move forward. Regarding expectations regarding “tomorrow ... anticipated future”, students' voices focus on life projects, dreams and issues related to professionalization and professional identity.

Key-words: Professional knowledge; Teacher training; Motivation.

Resumen

Hemos analizado el papel de la motivación como guía y apoyo en el desarrollo profesional de los futuros docentes. El estudio de caso, de carácter descriptivo e interpretativo, presenta la forma cómo los estudiantes de educación superior sienten la universidad y sus representaciones en un futuro próximo. A través de un cuestionario de preguntas narrativas abiertas, los datos de los estudiantes revelan que “hoy... en la universidad” se rige por la socialización y formación personal, curiosidad natural, motivación para seguir adelante. Sobre el “mañana... futuro anticipado”, las voces de los estudiantes se centran en proyectos de vida, sueños y dificultades relacionados con la profesionalización y la identidad profesional.

Palabras-clave: Conocimientos profesionales; Formación de profesores; Motivación.

INTRODUÇÃO

A formação de professores, bem como a profissão docente, é sem dúvida um dos desafios e uma das grandes prioridades das políticas nacionais (OCDE, 2005)³ e das sociedades contemporâneas, pois determina uma concepção da sociedade e uma opção do modelo de sociedade, de identidades históricas, sociais e culturais, de justiça social e de projetos de futuro. Esta questão determinante nas sociedades (pós)modernas, e num mundo global em constante mudança, faz lembrar António Nóvoa e o seu ensaio “*Professores: Imagens do futuro presente*” e a sua consequente interrogação “*Professores: O futuro ainda demora muito tempo?*” (NÓVOA, 2009)

³ Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers
<https://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf>

Quisemos então saber o que pensam futuros professores que ainda se encontram a frequentar um curso de formação inicial. Os participantes no presente estudo, jovens universitários que frequentam a formação inicial de professores (Licenciatura e Mestrado) são de uma geração que revolucionou as relações pessoais, denominada de *Geração Milénio* (STRAUSS e HOWE, 1991, p. 335) ou, mais recentemente, de *Geração Y*⁴. Acompanham, globalmente, o desenvolvimento tecnológico, aspirando a oportunidades promissoras e sem fronteiras. Questionados sobre o momento presente, a sua frequência no ensino superior, mas também sobre as suas expectativas de futuro, estes estudantes relevam, no seu questionário de perguntas abertas narrativas, a força e motivação na formação e, amanhã, na sua atividade laboral. Não deixa de ser relevante que esta motivação intrínseca surja num contexto em que os professores em serviço estão intimamente desmotivados, com falsas expectativas na subida da carreira, no descrédito pelas políticas educativas, entre tantos outros fatores. A este propósito, também consideramos que

A profissão que é, muitas vezes, descrita com uma importância vital para a economia do conhecimento é a mesma que muitos grupos têm desvalorizado, que cada vez maior número de pessoas quer deixar, em que cada vez menos pessoas querem entrar, e muito poucos têm interesse em liderar. Isto é muito mais do que um paradoxo. É uma crise de proporções preocupantes (Hargreaves, 2003, *apud* Flores, 2016, p.332).

Por tudo isto, acresce à desmotivação, o sentimento de desmoralização, desatualização, desilusão e desvalorização e a falta de reconhecimento do trabalho docente tão veiculada pela sociedade em geral (FLORES, 2016). Importa então analisar alguns aspetos da motivação dos estudantes ao longo da desafiadora formação inicial.

A complexa formação inicial: motivação, conhecimento, ação e emoção

A formação inicial de professores é a primeira e mais complexa etapa formativa, porque multifacetada, multirreferencial e multidimensional *do e para o* desenvolvimento de competências profissionais e laborais. Um tal percurso implica o “aprender a ensinar” através da aquisição de conhecimentos mais técnicos e perspetivas científicas – *saber* -, a consideração por valores e crenças - *saber-ser* e *saber-estar* - e a sua conexão com a

⁴ *iGen*, *Gen Z* ou *Centennials*: nascidos após 1996; *Millennials* ou *Gen Y*: nascidos entre 1977 e 1995; *Generation X*: nascidos entre 1965 e 1976; *Baby Boomers*: nascidos entre 1946 e 1964; *raditionalists* ou *Silent Generation*: nascidos em 1945 ou antes. In *Generational Breakdown: Info About All of the Generations*. Disponível em <http://genhq.com/faq-info-about-generations/>. Acesso em 16/01/2016.

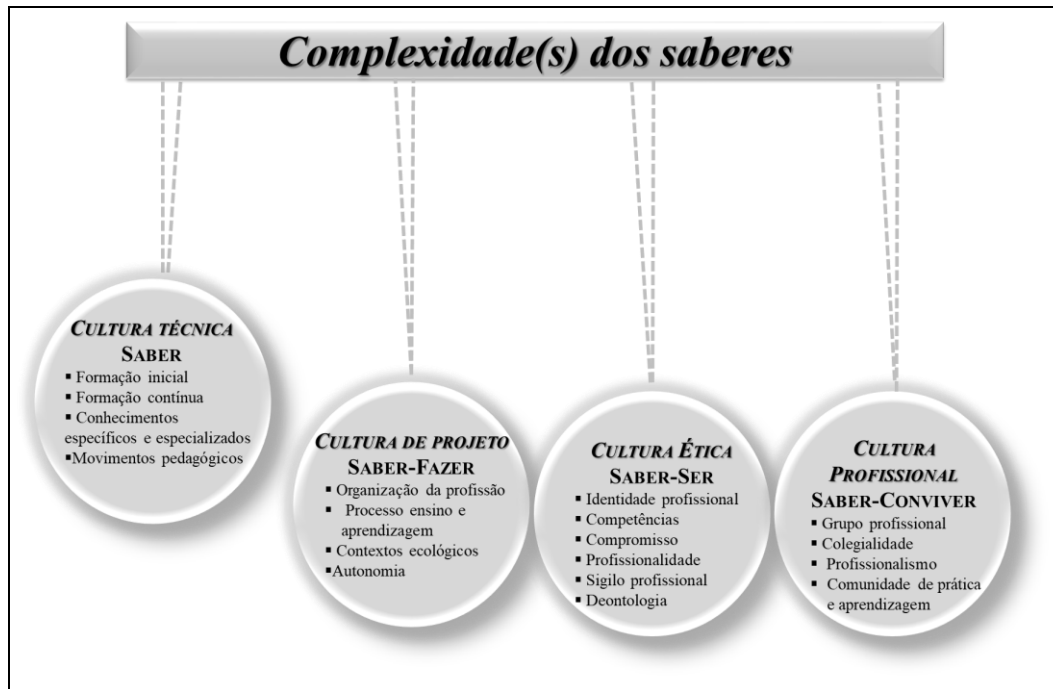
prática no cotidiano da ação profissional (*saber-fazer*), da vida e dos outros (*saber conviver*) (TEJADA-FERNÁNDEZ, CARVALHO-DIAS e RUIZ-BUENO, 2017).

Dito de outro modo, a formação parece “desenhar” um movimento pendular (Figura 1) entre os saberes/perspetivas científicas/acadêmicas (*cultura técnica*), as crenças/valores tão comuns e enraizados nas escolas (*cultura profissional*) e as práticas educacionais pedagógicas/didáticas (*cultura de projeto*). Este complexo movimento de influência, força e energia é, tantas vezes, marcados por conflitos e desarmonias, mas permite que o estudante construa a sua passagem de *ser aluno* para *ser professor* (FLORES, 2010; FLORES e DAY, 2006; FLORES, 2015a; OVENS, GARBETT e HUTCHINSON, 2016)), (re)construindo, co-construindo a sua profissionalidade e, acima de tudo, digitalizando a sua identidade profissional (FLORES, CARVALHO e SILVA, 2016) (*cultura ética*). Nessa configuração poder-se-á, assim, conceber o movimento pendular – global, sincrónico e interdependente - da formação por competências, sendo certo que circunscrito por diferentes âmbitos, ângulos e abrangências. Todavia, como sublinha António Nóvoa, é necessário olhar o “cunho pessoal” do professor, de pensar uma teoria da *personalidade* inscrita no interior de uma teoria da *profissionalidade*. Portanto, o autor afirma

Trata-se de construir um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente (NÓVOA, 2009, p. 22).

Figura 1: A formação inicial e o movimento pendular de Newton⁵

⁵ No pêndulo de Newton os pêndulos possuem pesos iguais e elasticidade eficiente. Se uma esfera colide com as restantes, e não valorizando a perda de energia, a velocidade da primeira é transferida para as outras esferas. Por terem o mesmo peso, a mesma velocidade indica que o movimento linear e a energia também são transferidos.



Fonte: elaboração própria

Esse movimento pendular exige, então, o enfrentar e refletir um pouco sobre as culturas construídas *para* e *na* profissão e, conseqüentemente, sobre os conceitos de profissionalização e identidade profissional docente. Pavel Zgaga, na sua conferência *Um novo leque de competências para enfrentar os novos desafios do ensino*, alerta para a gradual complexidade do processo de ensinar, o que exige “um nível avançado de educação e de formação de professores” (ZGAGA, 2008, p. 31) e, conseqüentemente uma *profissão graduada*, ou seja, entende a formação de professores no âmbito do ensino superior, pois será a “única garantia para a necessária *autonomia de ensino*” (ZGAGA, 2008, p. 31).

A profissionalização – superior e graduada – pode ser entendida como etapa de qualificação e certificação profissional para o exercício da docência (DAY, 2001; ROLDÃO, 2008) e, portanto, confere ao futuro professor a aquisição de competências específicas inerentes à atuação pedagógico-didática do professor no mundo em transformação (MORGADO, 2011). Ou seja, tem como objetivo último a construção e legitimação de uma *cultura técnica*, produzida por um conjunto de saberes pedagógico-didáticos intrínsecos ao conhecimento profissional (MORGADO, 2011; BORGES,

2014), mas que engloba, necessariamente, a formação inicial e a formação contínua (e.g., TARDIF e FAUCHER, 2010).

E porque o mundo está em constante (tran)formação, questionamos o que se pretende hoje *na e com* a formação inicial de professores? De que forma a formação inicial, que acontece ainda hoje no ensino superior, (trans)forma o estudante professor em ser um profissional? Qual o papel do ensino superior na (co)construção de professores competentes nas sociedades atuais, globalizadas e líquidas? Estas e muitas outras questões poderiam ser alvo das nossas reflexões.

A etapa de formação e profissionalização é um tempo e espaço articulado entre i) o conhecimento científico especializado (atual e abrangente) conformando uma *cultura técnica - Saber* –, ii) o conhecimento da pedagogia apropriado à ecologia dos contextos e à ecopedagogia (GADOTTI, 2005)⁶ - *Saber-fazer* -, iii) o conhecimento deontológico, compromisso e *cultura ética* relacionado com experiências, normas e sigilos profissionais característicos da profissão docente, e iv) o conhecimento interno de uma *cultura de projeto* onde o futuro profissional possa experimentar a sua autonomia na operacionalização do currículo, construindo e coconstruindo o seu profissionalismo docente (FLORES, 2014, p. 854).

A configuração de uma *cultura de projeto* ou de *ser professor*, “que não é natural mas construída” (NÓVOA, 2009, p. 30), encaminha-nos para a ideia e conceito de *ser bom professor* na perspetiva da trilogia proposta por Nóvoa (2009) - saber (conhecimentos), saber-fazer (capacidades), saber-ser (atitudes) – mas também “olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores” (NÓVOA, 2009, p. 29). A *cultura de projeto* espelhada na profissionalidade docente abrange, por isso, a idiosincrasia do professor, os seus valores e crenças, suas opções e práticas profissionais imersas pelo currículo, pelas metodologias do ensino e aprendizagem, pelos processos de avaliação, por toda a organização espacial

⁶ Gadotti (2005, p. 21) explicita: “É no contexto da evolução da própria ecologia que surge e ainda engatinha, o que chamamos de “ecopedagogia” (...). A ecopedagogia está em desenvolvimento, seja como um movimento pedagógico, seja como abordagem curricular. (...) implica uma reorientação dos currículos para que incorporem certos princípios defendidos por ela. Estes princípios deveriam, por exemplo, orientar a concepção dos conteúdos e a elaboração dos livros didáticos. Jean Piaget nos ensinou que os currículos devem contemplar o que é significativo para o aluno. Sabemos que isso é correto, mas incompleto. Os conteúdos curriculares têm que ser significativos para o aluno, e só serão significativos para ele, se esses conteúdos forem significativos também para a saúde do planeta, para o contexto mais amplo”.

e temporal, recursos/materiais e estratégias/propostas educativas intencionais, ética e deontologia profissional, bem como a percepção de autonomia que cada um comporta. Acreditamos que esta construção no interior da pessoa professor estará intimamente relacionada, mas não de forma excludente, com a motivação e a autonomia do professor ou do futuro professor. A este propósito Borges (2014) afirma

Ao reconhecer que o tipo de conhecimento necessário ao exercício da função docente decorre de uma racionalidade prática, cujos saberes são criados e baseados no próprio processo de trabalho, exigindo tempo e prática (Carter, 1990; Tardif, 2002), admite-se que as teorias científicas e as ações racionais apenas constituem uma parte do que fazemos, e que elas existem, coexistem e interpenetram-se com tudo o que resulta da experiência pessoal e profissional (saberes práticos e teorias implícitas), em que o diálogo e a partilha de saberes e experiências com os colegas têm tanta, ou mais, importância na construção da “teoria pessoal profissional docente”. Os esquemas interiores do professor resultam dos seus esforços para dar sentido às suas experiências e criar uma base de ação eficaz na sala de aula, adquirindo o estatuto de teorias para a ação ou teorias práticas que marcam a sua profissionalidade (p.41).

Para além da motivação, a profissionalidade do estudante futuro professor valoriza-se ainda por usufruir oportunidades de diálogo e partilha de ideias e saberes, bem como oportunidades de se apropriar da “cultura, valores e práticas característicos da profissão” (MORGADO, 2011, p. 798) num crescendo do sentimento de pertença a uma família e grupo profissional *com cultura profissional* (MORGADO, 2011; TEJADA, 2013). Aí, essa rede de relações e interações que se constroem com os pares e com os alunos, construtoras de uma bagagem identitária coletiva configurada num *comprometimento* e sentido de colegialidade *nos* e *sobre* os padrões profissionais, permite e afeta o desenvolvimento e a identidade profissional.

Para além disso, esses tempos e espaços de socialização com outros profissionais, quer na universidade quer nos centros de práticas, permitem um processo de aprendizagem profissional em contexto, o *aprender a aprender* e o *aprender a ensinar* (FLORES, 2010; FLORES, CARVALHO e SILVA, 2016). Mais ainda, permite a formação e evolução da autonomia e da flexibilidade curricular (MORGADO, 2011) que, no seu todo, constituem indubitavelmente experiências diversificadas de saberes profissionais face às especificidades e ecologia dos contextos⁷. As metodologias de ensino e de aprendizagem constituem-se também como oportunidades tempo-espço do estudante colocar em prática o seu conhecimento profissional, mas constituem igualmente

⁷ A ecologia pretende compreender as complexidades envolvidas nas relações de organismos, individualmente e como grupos em interação, com e no seu ambiente total. Esta compreensão permite capacitar o ser humano a aprender com mais eficácia, mas também de se relacionar com a natureza de forma sustentável

experiências únicas, imbuídas de subjetividade e motivação intrínseca para o desenvolvimento e construção da identidade profissional (MEIJER, KORTHAGEN e VASALOS, 2009; VALENZUELA, MUÑOZ VALENZUELA, *et al.*, 2015; LIU, LI e ZOU, 2019).

Em suma, não negligenciando a ideia de Nóvoa que a “*profissionalidade docente que não pode deixar de se construir no interior de uma *personalidade* do professor*” (NÓVOA, 2009, p. 30), podemos consubstanciar

As identidades profissionais dos professores – quem são, a imagem que têm de si próprios, os sentidos que atribuem ao seu trabalho e a si próprios enquanto professores e os significados que os outros lhes atribuem – dependem de uma diversidade de fatores: da forma como se relacionam com seus alunos, da disciplina que ensinam, dos papéis que desempenham, dos contextos em que trabalham, do quadro social e cultural mais amplo em que o ensino se inscreve, da sua biografia, das oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional no local de trabalho, do apoio etc. (FLORES, 2014, p. 853).

Não podemos desprezar que os estudantes futuros professores vivem e já viveram a grande experiência de serem alunos, de sentirem, positiva ou negativamente, o profissionalismo e a própria identidade dos seus antigos professores. Eles próprios trazem consigo marcas indeléveis, memórias, motivações, crenças, rituais, percepções e representações, uma “vivência prévia” (MIRANDA e CARVALHO, 2016, p. 64) do que é ser professor pela sua real e concreta experiência, passada e atual. Assim, traçar e caminhar ao longo do trajeto formativo é construir um futuro, mas essencialmente é o viver hoje um sonho projetado.

Trajeto formativo: memórias e motivações

Os “retratos” da escola e as recordações do “meu professor” que são guardados na memória constituem um dos vértices da alavanca que impulsiona os estudantes a procurarem essa profissão – ser professor, como que um querer regressar de novo à escola. Com esta motivação, vinda do mais íntimo das recordações do tempo de escola, a profissionalização permite adquirir o conhecimento e a cultura científica e técnica (MCGARR e GAVALDON, 2019), quer na formação inicial quer na formação contínua.

Motivação é dizer-se a si mesmo: “*eu tenho de conseguir!*”. Em termos descritivos, motivação refere-se a um conjunto de potencialidades, necessidades, exigências, vontades e desejos que nos levam a orientarmo-nos para ações, em um tempo

e espaço particulares (PFINGSTHORN e ANNA, 2017). Quando se tome um rumo na vida, julga-se vir a sentir posterior bem-estar subjetivo⁸.

Vivemos em sociedades que geram fortes motivações externas e controladas (extrínsecas), em que o que fazemos *serve para* agradar a outros ou para diminuir a nossa culpa, medo ou vergonha. O que acontece também é a pessoa orientar-se mais para uma tarefa se os alvos forem seus do que se são (pre)seguidos por emoções complexas e *negativas* como a culpa.

Importa acentuar que existem motivações implícitas (tácitas), quando a necessidade ou a vontade que dirige o comportamento/conduita seja inconsciente. Opõem-se a motivações explícitas, tangíveis ou conscientes. Portanto, enquanto é “explícito” o que as pessoas podem fazer, narrar ou explicar num pensamento, aprende-se a inferir e a antecipar o que seja “implícito”, durante o processamento cognitivo e linguístico (BRUNER, GOODNOW e AUSTIN, 1956). Acresce constatar-se que as avaliações de motivações/necessidades “implícitas” (não conscientes, tácitas) predizem melhor o “sucesso” atual do que as avaliações de necessidades “explícitas”.

Paralelamente, se a motivação intrínseca é pedagogicamente preferível, já que implica perseverança e curiosidade, a motivação extrínseca não é por tal uma motivação *negativa*. De acordo com Héloïse Lhéréte (2015) a motivação intrínseca tende a ter repercussão em atividades atraentes. Será então que podemos considerar que, globalmente, o ensino superior sustenta o processo de aprendizagem profissional dos estudantes futuros professores com atividades e propostas atraentes? Certamente que não, mas Cardoso (2013, p. 22) afirma que “ao professor importa despertar o aluno para a importância capital do sonho, da saudade do futuro, da visão do devir que lhe compete construir”. Mas ainda que os estudantes deem significados diferentes a essas experiências na sua formação profissional, podem aprender algo quase de modo semelhante com a mesma linguagem e na mesma (sub)cultura profissional.

A ser favorecida a personalidade de estudantes “mais elásticos/sólidos” (*hardy*), nos termos propostos por Kobasa (1979) e Kobasa, Maddi e Kahn (1982), a escola ter-lhes-á favorecido a construção de um conjunto de “traços” como a curiosidade e a

⁸ Entende-se o conceito de bem-estar subjetivo como a avaliação positiva que cada pessoa realiza sobre si e sobre a sua vida (DIENER, 2000), ou seja, a crença de que é feliz e saudável. Nesse sentido, tem a percepção de ter uma boa qualidade de vida (GALINHA e PAIS RIBEIRO, 2005) e de estar satisfeito com a vida em geral (DIENER e RYAN, 2009), ou até mesmo acreditar na felicidade (FIGUEIRA, 2015).

loquacidade, associados ao bem-estar subjetivo. Acresce dizer que essas características de *elasticidade* incluem: (1) o cometimento em si próprios e no seu estudo e/ou trabalho, com sentido de domínio sobre o que *acontece* (autoeficácia); (2) a percepção dos stressores⁹ como “desafios ou oportunidades”, logo, minimizada a percepção de ameaça ou futuro desemprego; e (3) a crença no potencial adquirido, sem tendência a depressão.

Em suma, se relacionarmos a motivação com a neurobiologia, a pessoa e o mundo, as motivações podem ser da seguinte forma sistematizadas: (1) necessidades biológicas (manter-se aquecido); (2) motivações adquiridas (sentir-se realizado; ter dinheiro); (3) motivações internas (fome e sede); (4) motivações externas (vontade de exploração); (5) motivações atuais (estudar); e (6) motivações futuras (trabalhar).

Quais são, então, as nossas motivações mais poderosas?

Tal como a motivação de poder, de afiliação/pertença (MCCLELLAND, KOESTNER e WEINBEREGGER, 1989), transcendência ou *generatividade*, uma das motivações mais impactantes é a motivação de realização (*achievement*), designada em autores anglo-saxónicos por *nAch* (MCCLELLAND e ATKINSON, 1953)¹⁰, quando dirigido a um estudante para o estudo durante toda a noite para alcançar um “excelente”...

Mas será o domínio de tarefas desafiantes que os move? O envolvimento dos estudantes na tarefa é variável em função de diversos fatores, individuais e contextuais, ligados à motivação (VALENZUELA, MUÑOZ VALENZUELA, *et al.*, 2015). Atualmente as teorias cognitivas da motivação sublinham a importância das crenças, dos valores e das emoções, enquanto elementos mediadores do comportamento e do processo motivacional (LIU, LI e ZOU, 2019).

Assim colocado, vários mecanismos fundamentais da motivação são apresentados na literatura, como o *sentimento de autonomia* (fazer por si mesmo, desejar genuinamente para nós mesmos) (SHELDON, RYAN e REIS, 1996), a *competência percebida* (sentir autoeficácia) (BANDURA, 1977), ou a motivação enquanto

⁹ Desde as clássicas investigações, numa abordagem transacional, desenvolvidas por Lazarus e Folkman, (1987) evidenciou-se nos estudos científicos que o stress tende a ocorrer, somente quando a pessoa avalia as exigências externas como excedendo as suas capacidades e recursos para lidar com o que está “fora de si”.

¹⁰ A motivação de realização passa por competição de “excelência”, colocada por si mesmo/a ou por outros; por gosto de ganhar em jogos, de ter notas elevadas na escola e sucesso visível no trabalho; curiosidade, interesse e exploração; inclusive, por horror em falhar, pelo que tendem a preferir realizar atividades moderadamente desafiadoras, mas não demasiadamente “difíceis”.

necessidade cognitiva (prazer de pensar, refletir e imaginar) (CACCIOPO e PETTY, 1982) (CACCIOPO, PETTY, *et al.*, 1996).

Na formação inicial esses mecanismos motivacionais permitem que cada estudante, futuro professor, se (re)construa, (re)elabore o seu conhecimento profissional e aprenda a *saber-fazer* enquanto *projeto pessoal de formação e de cultura*. Todavia, na atualidade, os estudantes de cursos de via de ensino encontram-se, muitas vezes, sujeitos a *desânimo aprendido* (SELIGMAN, ROSELLINI e KOZAK, 1975) e a repensarem as situações negativas de acesso a emprego, o que escapa ao seu controlo (KOSSILYN e ROSENBERG, 2004, p. 415).

3 METODOLOGIA

Com vista a atingir o principal objetivo de estudo apresentado, recorre-se a uma abordagem de investigação qualitativa (COHEN, MANION e MORRISON, 2007, p. 254), especialmente adequada a compreender, descrever, retratar e analisar situações (caso) e contextos complexos através do recurso a diferentes fontes (evidências) de dados, justificando o estudo de caso de carácter descritivo-interpretativo (YIN, 2005).

A questão de investigação centra-se no estudo da(s) expectativa(s) dos estudantes face aos desafios de transição do ciclo de vida - de estudante a profissional, da universidade ao trabalho docente - e tem como principal objetivo retratar e analisar as perceções se estar a frequentar o ensino superior: “porquê”, “para quê” e “como”.

O grupo de pesquisa é constituído por estudantes de uma Licenciatura em Educação, em regime pós-laboral, de uma turma do Mestrado em Ensino - Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de uma turma de Mestrado de Ensino dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico – de uma universidade portuguesa, num total de 46 estudantes. As idades variam, essencialmente, entre os 22 e 23 anos, embora se contasse com um estudante homem e uma jovem de 28 anos.

A recolha de dados foi feita através de um questionário organizado em três *perguntas abertas narrativas* (COUPER, KENNEDY, *et al.*, 2011): (1) precisamos de continuar a aprender novidades, se quisermos sentir que estamos vivos, motivados? Porquê?; (2) se tudo resultar perfeitamente na sua vida, o que estará a fazer daqui a 10 anos?; e (3) o que espera ganhar com os anos passados na Universidade?

Na primeira questão pretendeu-se saber se o/a estudante acredita que seja de encontrar-se em permanente busca de “novidade”, sendo que novidade nem fosse clarificada nos seus contornos de aprendizagem. Se acentuada, a curiosidade joga um papel poderoso na motivação. O que se veio a pedir na segunda questão colocada foi uma avaliação secundária - “que recursos tenho para fazer face ao que se passa hoje e - quem sabe – ao que se possa passar-se daqui a 10 anos”, em termos de (des)emprego. Na terceira e última pergunta pretendeu-se que o estudante fizesse uma reavaliação da circunstância, retomada a sua vida presente na universidade frequentada - “a situação está sob controlo, mantendo-me a conviver e a aprender? ... para quê?”. Portanto, a pessoa refaz as suas próprias avaliações, de acordo com o curso atual das transações com o ambiente de estudo.

O recurso à técnica de *perguntas abertas narrativas* em questionário, muito embora apresente limitações e desvantagens, servia o objetivo da pesquisa, economizava tempo aos investigadores e permitia uma recolha ampla e diversificada de formas de pensar, sentir, representar e imaginar o hoje e o amanhã através de narrativas. Nesse sentido, as perguntas direcionadas que orientavam as narrativas dos estudantes permitiram uma narrativa genuína, rica em conteúdos e informações detalhadas, precisas e concretas, sem limites de tempo ou espaço, discorrendo num diálogo aberto e franco consigo mesmos sobre as questões que lhes foram colocadas. Os questionários foram respondidos no tempo de aula, mas não constituíam elementos de avaliação da unidade curricular. Os estudantes foram informados que os dados se destinavam somente a investigação, cumprindo-se os critérios de consentimento livre e informado, bem como todas as normas de ética.

Após serem coligidos os dados, as respostas foram categorizadas através de iniciais e números. As iniciais LE correspondiam à Licenciatura em Educação; MEPE1EB ao Mestrado Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; e ME12CEB ao Mestrado de Ensino de Ensino dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico e a numeração corresponde ao número de entrada (aleatória). Em seguida, foi realizada uma leitura flutuante (BARDIN, 2009) a fim de se obter uma perceção global e exaustiva do conteúdo das narrativas e de se organizarem os dados e respetivas categorias e subcategorias de análise (conforme Tabela 1). Esta leitura permitiu a organização das

respostas, não em função linear das respostas, mas das representações e expectativas que os estudantes manifestavam nas respostas às questões abertas.

Tabela 1. Organização dos dados e modelo de análise

Dimensões	Categoria	Subcategoria
<i>Hoje... na Universidade</i>	Formação enquanto processo para continuar a aprender	Novidade <i>versus</i> desconhecido
		Recolha de saberes
		Motivação para seguir em frente
	Socialização	Necessidade e curiosidade natural
<i>Amanhã... Futuro Antecipado</i>	Projeto(s) de vida	Vida desejada e sonhos
		Vida pessoal e familiar
	Formação e profissão	Profissionalidade
		Profissionalismo
		Identidade profissional

Fonte: elaboração própria

A dimensão “*Hoje... na universidade*” abarca duas categorias: (i) *Formação enquanto processo para continuar a aprender* e (ii) *Socialização*. A categoria *Formação enquanto processo de continuar a aprender* engloba unidades de sentido que representam, para além da aquisição de novos saberes, a necessidade de continuar a aprender por curiosidade e de enfrentar desafios da novidade e do desconhecido. Esta categoria está associada à aquisição e desenvolvimento de uma *cultura técnica*.

A categoria *Socialização* engloba as narrativas inerentes às relações intra- e interpessoais que a frequência universitária proporciona.

A dimensão “*Amanhã... futuro antecipado*” abarca as narrativas sobre as expectativas, pessoais e profissionais, num futuro próximo. Surgem aqui duas categorias: (i) *Projeto(s) de vida* e (ii) *formação e profissão*. A categoria *Projeto(s) de vida* abarca unidades de sentido relacionadas uma *cultura de projeto*, com vidas “sonhadas” e desejadas de cariz mais retórico e filosófico (subcategoria *Vida desejada e sonhos*) e expectativas de um trajeto pessoal “comum” como casar, comprar casa... (subcategoria *Vida pessoal e familiar*). A categoria *Formação e Profissão*, diretamente relacionada com

a *cultura profissional*, abarca aspetos relacionados com um trajeto profissional relacionado com a formação em curso, tal como a profissionalidade docente, o profissionalismo e a identidade profissional, constituindo-se, por essa condição formativa, como subcategorias.

A organização e análise de conteúdo dos dados (COHEN, MANION e MORRISON, 2007) (BARDIN, 2009) teve por base o *software* MAXQDA12, discutido por Kuckartz (2014). Esta ferramenta informática, especialmente destinada à análise qualitativa, permitiu a organização das dimensões previamente definidas pelas autoras, que interpretaram/analísaram, classificaram e codificaram os textos. Procedeu-se, então, à análise de conteúdo das entrevistas segmentando as narrativas escritas em “unidades de sentido” ou “unidades de significação” (DUARTE, 2004), procurando a compreensão e interpretação do sentido e significado atribuído tendo em vista o objetivo do estudo.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

No que respeita à dimensão *Hoje... na Universidade*, a categoria *Formação enquanto processo de continuar a aprender* (Tabela 2) integra a “necessidade” psicológica com deriva na *curiosidade humana*. Podem ser dados exemplos de textos que o explicitam: “A *necessidade de explorar partes nunca antes encontradas/sentimento*” porque querem “*conhecer... experienciar o desconhecido...*”, “*saber... descobrir...*”

Sobressaem nas narrativas palavras como *motivação*, *curiosidade*, *adrenalina* (Tabela 2) relacionada com a *motivação* que espelham a ansia de ir mais longe, de “[*estar interessada para adquirir novos conhecimentos*]”. Está em causa ser-se melhor, de aprender, porque “*ainda temos algo por fazer, algo por aprender, algo por o qual viver... seguir em frente, ou seja, só assim [motivados] daremos uma razão à nossa vida*. A *motivação* é então “*adrenalina [que] nos ‘obriga’ a querer melhorar*”.

Tabela 2. Categorias, subcategorias e algumas evidências da dimensão

“Hoje... na universidade”

Categoria	Subcategoria	Evidências
<i>Formação: continuar a aprender</i>	Novidade versus desconhecido	" <i>ficamos curiosos e desperta um pouco a nossa vontade de aprender mais...</i> "
	Recolha de saberes	"[<i>procura de algo</i>] <i>estimulante</i> ";

	[a] " <i>adrenalina de alcançar novos objetivos... nos 'obriga' a querer melhorar</i> ".
	" <i>absorvo tudo o que [a Universidade] tem para me oferecer e aproveito enquanto tenho oportunidade de cá estar...</i> "
Motivação para seguir em frente	"[Estarmos motivados é] <i>ainda termos algo por fazer, algo por aprender, algo por o qual viver... seguir em frente, ou seja, só assim [motivados] daremos uma razão à nossa vida</i> ".
Necessidade e curiosidade natural	" <i>A necessidade de explorar partes nunca antes encontradas/sentimento ... [levou a] enormes avanços nas mais variadas áreas... [o ser humano é] curiosidade e admiração... é ideia inata... evoluímos ... [o ser humano] é incapaz de se manter estático e satisfeito com aquilo que já sabe</i> ".
Socialização	"[ganhei] <i>guardar boas memórias e colecionar contactos [pessoais] que me sejam úteis para o futuro</i> " " <i>sair de casa e ir para uma nova cidade, esta mudança permitiu-me não só aprender a conviver com outras pessoas num mesmo espaço e aprender a ser mais compreensiva como também me "abriu os olhos" para as responsabilidades que existem quando se mora sem os pais, como por exemplo lembrar-me de pagar as contas da casa, a renda, pensar nas refeições que vou preparar ou gerir o orçamento que me é fornecido sempre para as despesas na Universidade</i> "

Fonte: elaboração própria

Os dados revelam que é necessário a *Formação*, enquanto *Recolha de saberes* profissionais, porque "*aprender, até morrer...*". O aprender adquire uma visão humana e "*dá folego para viver. Aprender é sentirmo-nos vivos*", para além de "*precisamos de continuar a aprender novidades, se quisermos sentir que estamos vivos*", ou ainda, é procurar "*a melhoria de nós, enquanto pessoas... [além de] cultura geral*". À visão humana associa-se, então, à valorização do conhecimento e dos saberes em conformidade com a faceta académica das suas vidas: com conhecimento "*agimos, progredimos e relacionarmo-nos*", já que o

[conhecimento específico é] recolha de muita informação acerca de um ou vários temas... porque [a pessoa] os considera interessantes, porque são úteis na sua vida profissional ou ache importante informar-se devido às alterações que se observam no mundo atual.

No que respeita à categoria *Socialização* (Tabela 2), a frequência da universidade permite aos estudantes alargar a relação com o outro e a sua visão de mundo que quebra a habituação, a rotina e o apego familiar. Mais ainda, permite

[...] desenvolver competências de relacionamento com os outros e aprender o mais possível, não só acerca da educação, mas também outras componentes do contexto de vida... pretendo que estes anos contribuam para o meu desenvolvimento pessoal nos mais diversificados aspetos, bem como para a descoberta de pessoas significativas e [a descoberta de] situações e contextos diversificados.

De acordo com as posições de Nóvoa, entre outros autores, os dados obtidos vão no sentido de que a formação profissional inicial é “um processo tanto de especialização como de socialização” (MONTEIRO, 2010, p. 49, *apud* MORGADO, 2011, p. 797), ou seja, abrange a apropriação de uma *cultura técnica* através da aprendizagem de conceitos/conteúdos e capacidades do saber/aprender e saber-fazer/agir pelas oportunidades de observar, experimentar, propor, praticar e refletir, mas também a apropriação de valores e atitudes (saber-ser, saber-estar, saber-conviver) da família e *cultura profissional* (TEJADA FERNÁNDEZ, 2009a, 2013), onde se englobam colegas/pares, profissionais das instituições de estágio, docentes universitários, entre tantos outros (DUBAR, 2006) (DUBAR, 1997).

No que concerne à dimensão *Amanhã... futuro antecipado* (Tabela 3), podemos verificar a representação de “[se ser] *um espírito jovem, aventureiro... jovem nas ideias, no espírito... ter sempre esta enorme vontade de viver*”.

Tabela 3 – Categorias, subcategorias e evidências da dimensão “*Amanhã... futuro antecipado*”

Categoria	Subcategoria	Evidências
Projeto(s) de vida	Vida desejada e sonhos	" <i>Neste momento tudo parece um sonho, (...) não gosto de me privar de sonhar e por mais que os tempos estejam difíceis eu quero acreditar que daqui a uma década haverá uma pequena brecha por onde eu possa passar e concretizar os meus sonhos; [estarei] a planear pequenos projetos de vida; quero ter planos, metas... Quero realizar os sonhos atuais e ganhar novos sonhos ao longo da vida</i> ".
	Vida familiar	" <i>saber que toda a minha família se encontra feliz (e com saúde); eles (os seus filhos) cresçam felizes e saudáveis; (...) quero sorrir para o mundo</i> "
Vida profissional	Profissionalidade	" <i>uma professora de 1º Ciclo exemplar (e aplicar na prática, aquilo que me foi ensinado teoricamente na Universidade)</i> "
	Profissionalismo	" <i>o mestrado concluído com a consequente possibilidade de lecionar a alunos do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico</i> "
	Identidade profissional	" <i>estarei a exercer a profissão que desejo: de educadora/professora</i> "

Fonte: Elaboração própria

As expectativas, tão presentes na categoria *Projeto(s) de vida*, colocam-se numa vida futura auspiciosa, a vários níveis: pessoal, familiar, profissional – arreigados numa certa filosofia de vida (Tabela 4). A *vida pessoal e familiar* espelham as vontades e os sonhos tão característicos na juventude, no que deseja vir a ter e a ser com outros.

Tabela 4 - Algumas evidências da subcategoria “vida desejada e sonhos”

Nível	Evidências
Pessoal	<p>“quero pensar que o destino cumpriu o seu papel e ver todas as rosas que floresceram na minha vida”</p> <p>“planear pequenos projetos de vida”;</p> <p>“quero ter planos, metas... Quero realizar os sonhos atuais e ganhar novos sonhos ao longo da vida”</p> <p>“estarei feliz e realizada; gostaria apenas de saber que sou feliz e que apesar de tudo consegui ultrapassar todas as dificuldades que a vida me colocou;</p> <p>“[com] casa própria”</p> <p>“terei a minha casa (não vivendo na dos pais)”</p> <p>“terei a minha própria casa”</p> <p>“morar em casa própria”</p> <p>“morar numa casa com piscina”</p> <p>“estarei a juntar dinheiro para fazer a viagem da minha vida”</p> <p>“terei viajado e conhecido diversos países”;</p> <p>“já ter realizado algumas viagens”;</p> <p>“ir a novos lugares, viver diferentes experiências”</p>
Familiar	<p>“saber que toda a minha família se encontra feliz (e com saúde).</p> <p>“eles (os seus filhos) cresçam felizes e saudáveis;</p> <p>“vivi momentos de extrema felicidade, que os momentos de tristeza me fizeram crescer... quero sorrir para o mundo”.</p> <p>“a minha família (marido e filhos)”</p> <p>“ter saúde”, “[...] a minha família se encontre com saúde”, “[...] constituir uma família”;</p> <p>“[...] a minha família constituída”;</p> <p>“[...] Serei casada (e ter duas filhas)”</p> <p>“consequirei dar à minha mãe, o dobro daquilo que ela me deu; estarei a contribuir para o bem-estar dos meus pais e irmã; “[...] estarei com a minha família sempre que possível”...</p>
Profissional	<p>“uma professora de 1º Ciclo exemplar (e aplicar na prática aquilo que me foi ensinado teoricamente na Universidade”.</p> <p>“trabalhar na minha área, sendo a professora que sempre sonhei ser</p> <p>“ensinar e aprender... ter uma vida profissional notável, ser boa naquilo que faço. Fazer aquilo que gosto!”.</p> <p>“Eu estar plenamente feliz... espero estar verdadeiramente feliz a nível pessoal (?) e profissional (ser professora em atividade); estarei feliz e realizada”.</p>

Fonte: elaboração própria

Sendo certo que a quase totalidade das narrativas espelha uma ambição de independência emocional com a pretensão de ter uma casa própria, associada a uma “*estabilidade emocional e financeira*”, existe ainda uma presença do apego familiar, gratidão e reconhecimento.

Considera-se também a presença de uma certa filosofia de vida “*sentar-me na varanda e ter a certeza que amei todas as pessoas que me propus a amar*”, de sonhos de “homem bom” e uma “sociedade justa”, da estabilidade “*emocional e financeira*” ou “*quer emocional quer social*”. A este propósito lembramos Woods e seus colaboradores (1997, *apud* DAY e GU, 2012, p. 47) que consideram que, sendo o ensino uma questão sustentada por valores, as pessoas ensinam porque acreditam e têm uma imagem de “sociedade boa”, pelo que é necessário atender às características do profissional. Deste ponto de vista, sendo uma atividade essencialmente humana é importante atender a quem é o professor e o que ensina, refletir sobre a conexão entre o pessoal e o profissional (MEIJER, KORTHAGEN e VASALOS, 2009). E, sublinhamos de novo que

[...] tudo parece um sonho, ... não gosto de me privar de sonhar e por mais que os tempos estejam difíceis eu quero acreditar que daqui a uma década haverá uma pequena brecha por onde eu possa passar e concretizar os meus sonhos.

Mas, surgem também a hesitação, a dúvida porque “*as perguntas que são referidas ao futuro deixam-me muito incerta*”. Poder-se-á dizer que o estudante tenda a sentir um “desânimo aprendido” (SELIGMAN, ROSELLINI, & KOZAK, 1975; KOSSILYN & ROSENBERG, 2004), na medida em que “*se as coisas não acontecerem como espero, só desejo ter a coragem necessário para encontrar o meu caminho e ser feliz*”. Acresce outra observação recolhida:

Não gosto de planear a longo prazo, mesmo que me digam que tudo vai “resultar perfeitamente” na minha vida. Gosto de viver intensamente cada dia e disfrutar a curto prazo, o que a vida me permite.

Para ser possível alcançar e manter uma identidade positiva e um bem-estar saudável (florescer) os professores têm de lidar com um conjunto de desafios cognitivos e emocionais em diferentes contextos, tantas vezes difíceis (DAY e GU, 2012). Segundo os autores, estes desafios variam em função das histórias e experiências de vida, da robustez das relações, das convicções, dos ideais educativos, da conceção e sentido de eficácia e de competência percebida, bem como o apoio e a colegialidade de colegas e lideranças.

Paralelamente surgem as expectativas face à *Formação e Profissão*, incluindo a profissionalização e o emprego. Em primeiro lugar, é necessário ter “o mestrado concluído com a consequente possibilidade de lecionar a alunos do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico” para posteriormente ir ainda mais longe:

[...] adoraria estar a trabalhar na minha área, sendo a professora que sempre sonhei ser... ser professora; ensinar e aprender... ter uma vida profissional notável, ser boa naquilo que faço. Fazer aquilo que gosto!

Encontramos aqui a emergência da identidade profissional, do *eu profissional*, que tal como o *eu pessoal*, evolui ao longo do tempo. A identidade profissional é constituída por cinco aspetos interrelacionados:

- (i) autoimagem - “trabalhar na minha área”,
 - (ii) autoestima - “ser boa naquilo que faço”,
 - (iii) motivação para o trabalho - “a professora que sempre sonhei ser”,
 - (iv) perceção da tarefa - “ensinar e aprender”, e
 - (v) perspetivas de futuro - “ter uma vida profissional notável”
- (Kelchtermans, 1993, *apud* Day e Gu, 2012, p. 48).

Dado que este estudo de caso abarca estudantes de dois mestrados que habilitam para a docência, surgem também especificidades do profissionalismo inerente à profissão docente, nomeadamente “trabalhar na área e preferencialmente como educadora”, ou “exercer a profissão que desejo: de educadora/professora” ou “fazer aquilo que mais gosto, ou seja, ser professora do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico”. Noutro texto encontra-se ainda essa especificidade, quando seja dito “[ser] uma professora de 1º Ciclo exemplar (e aplicar na prática aquilo que me foi ensinado teoricamente na Universidade)”, pois a ser professor é “ensinar crianças a serem alguém na vida”. Este “ensinar e aprender” lembra-nos, de novo, António Nóvoa (2009, s.p.) e a sua perspetiva de “uma *profissionalidade docente* que não pode deixar de se construir no interior de uma *personalidade do professor*”.

5 CONCLUSÕES

Iniciamos este artigo com uma conceção do pensamento de António Nóvoa (2009) na obra “*Professores: Imagens do futuro presente*” e a questão “*Professores: O futuro ainda demora muito tempo?*”. Nessa base concetual surge uma relação provável com as dimensões do presente estudo.

Ao longo da investigação compreendemos que os estudantes percebem o *Hoje* como um constructo, um saber, um construir, a partir do prévio conhecimento pessoal, social e profissional. Paralelamente, percebem o *Amanhã* nesse *futuro presente* onde o subir, o voar, o sonhar, permitem o descobrir-se a si mesmo na imensidão (do social e do profissional), em busca da felicidade, do sucesso pessoal e profissional. Esta capacidade de sonhar, de procurar o amanhã no seu mais profundo *Eu*, enraizado em o aqui e o agora (sensorial e emocional), constitui, por si só, o emaranhado de emoções, crenças, valores e sentimentos motivadores do e para o “Ser Professor”.

Para além da valorização dos saberes científicos e pedagógicos adquiridos *Hoje* na universidade, saberes profissionais específicos, mas também saberes culturais, sobressai nos dados similarmente a forte presença e influência do processo de socialização. Por um lado, o conhecer e criar laços com outras pessoas, o abandonar dos contextos de pertença (situados noutras localidades) e do apego familiar. Por outro lado, aquando na universidade, o saber enfrentar novos mundos e novas responsabilidades necessárias à vida quotidiana. Esses fatores sociais e familiares constituem alguns dos aspetos de um processo de alargamento (em extensão e profundidade) da visão de mundo e de relação com o *outro*. Essas características do viver desempenham um papel fulcral na apropriação de competências profissionais e pessoais.

No que concerne ao *Amanhã*, sobressaem expectativas no âmbito pessoal, familiar e profissional, não isentas de uma certa filosofia de vida, senão mesmo de uma fantasia ilusória, para uma ambicionada história de vida repleta de sonhos, de projetos, de viagens, com solidez económica e emocional, em suma, de felicidade. Nesta mesma linha de pensamento, a profissão aparece com expectativas elevadas, sem medos ou receios, mas conjuga-se com a certeza de um sucesso profissional quase garantido. Todas estas representações edificam mecanismos motivacionais que corroboram o sentimento de autonomia, a competência percebida e a necessidade cognitiva, na formação e na profissão, num hoje e num futuro, num contexto real e num contexto idealizado.

REFERÊNCIAS

- BANDURA, A. Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, v. 84, n. 2, 1977. 191-215. Disponível em: <<https://psycnet.apa.org/record/1977-25733-001>>. Acesso em: dez 2020.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BELLO, O. D. D. Afinal, quem é e como se forma o professor? **Revista Eletrônica PesquisEduca**, Santos, v. 8, n. 16, 2016. 355-379. Disponível em:

- <<http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/543/pdf>>. Acesso em: 13 março 2017.
- BORGES, M. L. Profissionalidade docente: da prática à praxis. **Investigar em Educação**, 2.^a série, n. 2, 2014. 39-53. Disponível em:
<https://www.researchgate.net/publication/271523929_Profissionalidade_docente_da_pratica_a_praxis>. Acesso em: fev 2015.
- BRUNER, J.; GOODNOW, J. J.; AUSTIN, G. A. **A Study of Thinking**. Huntington. New York, NY: R. E. Krieger Publication Co, 1956.
- CACCIPOPO, J. et al. Disposition differentiates in cognition motivation. The life and times of individuals varying in need for cognition. **Psychological Bulletin**, v. 119, n. 2, 1996. 197-253. Disponível em:
<<https://richardepetty.files.wordpress.com/2019/01/1996-psychbull-cacioppopettyfeinsteinjarvis.pdf>>. Acesso em: fev 2000.
- CACCIPOPO, J.; PETTY, R. The need for cognition. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 42, n. 1, 1982. 116-131. Disponível em:
<https://www.researchgate.net/publication/232427348_The_Need_for_Cognition>. Acesso em: may 2018.
- CARDOSO, J. R. **O professor do futuro**. Lisboa: Guerra e Paz, 2013.
- COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research methods in education**. 6th. ed. London: Routledge, 2007.
- COUPER, M. P. et al. Designing input fields for non-narrative open-ended responses in web surveys. **Journal of Official Statistics**, v. 27, n. 1, 2011. 65-85. Disponível em:
<<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3570266/>>. Acesso em: may 2017.
- DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.
- DAY, C.; GU, Q. **Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos**. Madrid: Narcea, 2012.
- DIENER, E. Subjective well-being: the science of happiness and a proposal for a national index. **American Psychologist**, 55, n. 1, 2000. 34-43. Disponível em: <<https://psycnet.apa.org/record/2000-13324-004>>. Acesso em: fev 2019.
- DIENER, E.; RYAN, K. Subjective well being: a general overview. **South African Journal of Psychology**, Champaign, IL, USA, v.39, n. 4, 2009. 391-406. Disponível em:
<<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/008124630903900402>>. Acesso em: mar 2019.
- DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Revista Educar**, Curitiba, 24, jul-dez 2004. 213-225. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf>>. Acesso em: abr 2014.
- DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.
- DUBAR, C. **A Crise das Identidades A Interpretação de uma Mutação**. Porto: Afrontamento, 2006.
- FIGUEIRA, D. I. A. **Avaliação do bem-estar mental das pessoas residentes em Vilarinho dos Galegos - Mogadouro**. Universidade Fernando Pessoa. Lisboa, p. 126. 2015.
- FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, 2010. 182-188. Disponível em:
<<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8074/5715>>.
- FLORES, M. A. Discursos do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceptuais. **Revista Brasileira de Educação**, v.19, n. 59, out.-dez 2014. 851- 869. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n59/03.pdf>>. Acesso em: dez 2016.
- FLORES, M. A. Formação de Professores: questões críticas e desafios a considerar. In: MINGUÉIS, M.; (COORD.) **Formação Inicial de Professores**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE), 2015a. p. 192-222. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/52390>>. Acesso em: dez 2020.
- FLORES, M. A. O futuro da profissão de professor. In: SPAZZIANI, M. L.; (ORG.) **Profissão Professor: cenários, tensões e perspectivas**. São Paulo, SP: UNESP, 2016. p. 332-355. Disponível em:
<<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/52436/1/texto%20Flores%20UNESP%20.pdf>>.
- FLORES, M. A.; CARVALHO, M. L.; SILVA, C. Introdução: contextos e experiências de formação e de aprendizagem profissional de professores. In: FLORES, M. A., et al. **Formação e aprendizagem**. Santo Tirso: De Facto, 2016. p. 7-17. Disponível em:
<<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/53551/3/Flores%20et%20al%20Cap%20Introducao.pdf>>.

- FLORES, M. A.; DAY, C. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. **Teaching and Teacher Education**, v. 22, n. 2, 2006. 219-232. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X05001228>>. Acesso em: abr 2018.
- GADOTTI, M. Pedagogia da Terra e Cultura. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, 6, 2005. 15-29. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n6/n6a02.pdf>>. Acesso em: abr 2019.
- GALINHA, I.; PAIS RIBEIRO, J. História e evolução do conceito de bem-estar subjetivo. **Psicologia, Saúde e Doenças**, v. 6, n. 2, 2005. 203-214. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/psd/v6n2/v6n2a08.pdf>>. Acesso em: abr 2019.
- GIMENO-SACRISTÁN, J. Consciência a ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: (ORG.), A. N. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.
- HOROVITZ, B. After Gen X, Millennials, what should next generation be? USA Today. **After Gen X, Millennials, what should next generation be? USA Today**, 4 May 2012. Disponível em: <<http://usatoday30.usatoday.com/money/advertising/story/2012-05-03/naming-the-next-generation/54737518/1>>. Acesso em: abr. 2016.
- KOBASA, S. C. Stressful life events, personality and health: An inquiry into hardiness. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 37, n. 1, jan 1979. 1-11. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/458548/>>. Acesso em: dez 2017.
- KOBASA, S. C.; MADDI, S. R.; KAHN, S. Hardiness and health: a prospective study. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 42, n. 1, 1982. 168-177. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/7057354/>>. Acesso em: dez 2017.
- KOSSILYN, S.; ROSENBERG, R. **Psychology**. 2.^a ed. New York, NY: Pearson, 2004.
- KUCKARTZ, U. **Qualitative Text Analysis: A Guide to Methods, Practice and Using Software**. 1.^a ed. London: SAGE Publications, 2014.
- LAZARUS, R.; FOLKMAN, S. Transactional theory and research on emotions and coping. **European Journal of Personality**, v. 1, n. 3 Spec Issue, 1987. 141-169. Disponível em: <<https://psycnet.apa.org/record/1989-32875-001>>. Acesso em: jan 2018.
- LHÉRÉTÉ, H. Sciences Humaines. **Sciences Humaines - La motivation**, v. 268, mars 2015. 32-51. Disponível em: <http://www.scienceshumaines.com/d-ou-vient-la-motivacion_fr_33992.html>. Acesso em: jan 2018.
- LIU, W.; LI, X.; ZOU, Y. The Formation of Teachers' Intrinsic Motivation in Professional Development. **Integrative Psychological and Behavioral Science volume**, v. 53, 2019. 418-430. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007/s12124-018-9465-3#citeas>>. Acesso em: fev 2020.
- MC CLELLAND, D. C.; KOESTNER, R.; WEINBERGER, J. How do self-attributed and implicate motives differ? **Psychological Review**, v. 96, n. 4, 1989. 690-702. Disponível em: <<https://psycnet.apa.org/record/1990-03570-001>>. Acesso em: jan 2018.
- MC CLELLAND, D.; ATKINSON, J. **The achievement motive**. New York, NY: Appleton Century-Crofts, 1953.
- MCGARR, O.; GAVALDON, G. Recycled teacher memories and upcycled teacher memories: categorising pre-service teachers' recollections of past teachers. **Cambridge Journal of Education**, v. 49, n. 5, 2019. 623-635. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0305764X.2019.1581136?journalCode=ccje20>>. Acesso em: fev 2021.
- MEIJER, P.; KORTHAGEN, F.; VASALOS, A. Supporting presence in teacher education: the connection between the personal and professional aspects of teaching. **Teaching and Teacher Education**, v. 25, n. 2, 2009. 297-308. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X08001601>>. Acesso em: mar 2020.
- MIKULINCER, M. **Human learned helplessness: a coping perspective**. New York, NY: Plenum, 1994.
- MIRANDA, C.; CARVALHO, M. L. Caçador de Sonhos: (des) construindo a identidade de uma futura profissional. In: FLORES, M. A.; CARVALHO, M. D. L.; (ORG.), C. S. **Formação e aprendizagem profissional de professores: contextos e experiências**. Santo Tirso: De Facto, 2016. p. 61-76.
- MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, out./dez. 2011. 793-812. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/23139>>.
- NATHAWAT, S.; SINGH, R. .; SINGH, B. The effect of need for achievement on attributional style. **Journal of Social Psychology**, v. 137, n. 1, 1997. 55-62. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00224549709595413>>. Acesso em: mar 2018.
- NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OVENS, A.; GARBETT, D.; HUTCHINSON, D. Becoming Teacher: Exploring the Transition from Student to Teacher. In: J., L.; (EDS), H. M. **International Handbook of Teacher Education**. Singapura: Springer, 2016.

PFINGSTHORN, J.; ANNA, C. Student teachers' intrinsic motivation during a short-term teacher training course abroad. **Language, Culture and Curriculum**, v. 30, n. 2, 2017. 107-128. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07908318.2016.1251942?journalCode=rlcc20>>. Acesso em: mar 2021.

ROLDÃO, M. C. Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. In: EUROPEIA, P. P. D. C. D. U. **Conferência de desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida**. Lisboa: Ministério da Educação, 2008. p. 40-49. Disponível em: <https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/erc3aancia-e28098desenvolvimento-profissional-de-professores-para-a-qualidade-e-para-a-equidade-da-aprendizagem-ao-longo-da-vida_3.pdf>. Acesso em: may 2015.

SELIGMAN, M.; ROSELLINI, R. A.; KOZAK, M. J. Learned helplessness in the rat: Time course, immunization and reversibility. **Journal of Comparative and Physiological Psychology**, v. 88, n. 2, 1975. 542-547. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/1150936/>>. Acesso em: may 2018.

SHELDON, K. M.; RYAN, R.; REIS, H. T. What makes for a good day? Competence and autonomy in the day and in the person. **Personality & Social Psychology Bulletin**, v. 22, n. 12, 1996. 1270-1279. Disponível em: <<https://psycnet.apa.org/record/1996-06865-007>>. Acesso em: mar 2014.

STRAUSS, W.; HOWE, N. **Generations: The History of America's future, 1584 to 2069**. New York: Harper Perennial, 1991.

TARDIF, J.; FAUCHER, C. Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In: ALVES, M. P.; MACHADO, E.; (ORG.) **O pólo de excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente**. Porto: Areal Editores, 2010. p. 32-53.

TEJADA FERNÁNDEZ, J. Competencias docentes. **Profesorado. Revista de Currículum y Formación**, 13, n. 2, 2009a. 1-15. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL2.pdf>>.

TEJADA, J. Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. **Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)**, 10(1), 2013. 170-184. Disponível em: <<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v10n1-tejada/v10n1-tejada-es>>. Acesso em: dezembro 2013.

TEJADA-FERNÁNDEZ, J.; CARVALHO-DIAS, M. L.; RUIZ-BUENO, C. El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. **magis, Revista Internacional de Investigación en Educación**, 9(19), 2017. 91-114.

VALENZUELA, J. et al. Motivación escolar: Claves para la formación motivacional de futuros docentes. **Estudios Pedagógicos**, v. 41, n. 1, 2015. 351-361. Disponível em:

<https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052015000100021>. Acesso em: jun 2019.

YIN, R. **Estudo de Caso. Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZGAGA, P. Um novo leque de competências para enfrentar novos desafios do ensino. In: EDUCAÇÃO, M. D. E.-D.-G. D. R. H. D. **Portugal 2007. Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida**. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação, 2008. p. 29-39. Disponível em: <https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/erc3aancia-e28098desenvolvimento-profissional-de-professores-para-a-qualidade-e-para-a-equidade-da-aprendizagem-ao-longo-da-vida_3.pdf>. Acesso em: may 2015.

DECLARAÇÃO DE CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS:

Judite Zamith-Cruz - Contribuiu para a revisão da literatura, metodologia, introdução, resultados, discussão e considerações finais assim como realizou a adequação do texto e correção da versão final.

Maria de Lurdes Dias de Carvalho - Contribuiu para revisão da literatura, escrita da metodologia, discussão, análise e interpretação dos dados assim como escrita, revisão e edição da versão final.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSES

Ao Editor Scielo preprint.

As autoras ***JUDITE ZAMITH-CRUZ*** e ***MARIA DE LURDES DIAS DE CARVALHO*** autoras do manuscrito intitulado ***Formação de professores: a motivação como alavanca para o conhecimento e a autonomia*** declaram não existir qualquer conflito de interesses