

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL  
NÍVEL MESTRADO**

**ANDREIA HERNANDES PADILHA**

**FATORES QUE MOTIVAM DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL  
CAMPUS RESTINGA.**

**Porto Alegre**

**2021**

**ANDREIA HERNANDES PADILHA**

**FATORES QUE MOTIVAM DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL  
CAMPUS RESTINGA.**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Aparecida Marques da Rocha

**Porto Alegre**

**2021**

P123f Padilha, Andreia Hernandes.  
Fatores que motivam docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Rio Grande do Sul Campus Restinga / por Andreia Hernandes Padilha. – 2021.  
158 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Porto Alegre, RS, 2021.  
“Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Maria Aparecida Marques da Rocha”.

1. Docentes. 2. Educação profissional e tecnológica. 3. Gestão educacional. 4. Gestão pedagógica. 5. Motivação. 6. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. I. Título.

CDU: 371.15

ANDREIA HERNANDES PADILHA

**FATORES QUE MOTIVAM DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL  
CAMPUS RESTINGA.**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Aprovado em (dia) (mês) (ano)

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Aparecida Marques da Rocha – Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Patrícia Martins Fagundes Cabral – Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Janine Dalpiaz Reschke – FACCAT- Faculdades Integradas de Taquara/RS

Dedico este trabalho a meu sempre  
companheiro de todos os momentos, meu  
esposo Paulo Renato e minha filha Renata  
que me impulsionam a seguir em busca dos  
meus sonhos.

## AGRADECIMENTOS

É com muita gratidão, que agradeço a todos que realmente contribuíram, de maneira relevante, à elaboração deste trabalho, primeiramente DEUS, minha fonte principal de motivação, por tudo o que me concedes, pois, é o amor dele pela minha vida que me ergue, diariamente, e me capacita a seguir em minha caminhada, ultrapassando meus medos e incertezas, em busca de meus objetivos;

Em segundo lugar agradeço ao meu grandioso esposo, amigo e companheiro de todas as horas, que ao longo de 29 anos, foi e será minha base forte; homem esse que foi meu grande impulsionador e patrocinador, principalmente para que este sonho se tornasse realidade;

Também agradeço à minha grandiosa filha, por tê-la em minha vida, como uma grande amiga, auxiliadora e motivadora, pois desde a sua chegada em minha vida, percebi o quanto precisava lutar por uma vida melhor e para ser uma pessoa melhor para o mundo, de forma a ser sua referência.

Como tudo o que DEUS me concede é perfeito, assim também o fez, me dando a direção de pesquisar em uma valorosa Instituição, o IFRS Campus Restinga, ao qual eu tenho profunda admiração e orgulho, que faz parte da comunidade a qual estou inserida.

Agradeço, imensamente, a todos os amigos, familiares, chefias, professores, em especial minha orientadora, Professora Maria Aparecida, colegas mestrandos que estiveram nos bastidores torcendo e me apoiando nessa trajetória, para a conclusão deste trabalho;

“Porque sou eu que conheço os planos que tenho para vocês”, diz o Senhor, “planos de fazê-los prosperar e não de lhes causar dano, planos de dar-lhe esperança e um futuro. Então vocês clamarão a mim, virão orar a mim, e eu os ouvirei. Vocês me procurarão e me acharão quando me procurarem de todo o coração. Eu me deixarei ser encontrado por vocês”, declara o Senhor, “e os trarei de volta do cativeiro. Eu os reunirei de todas as nações e de todos os lugares para onde eu os dispersei, e os trarei de volta para o lugar de onde os deportei”, diz o Senhor. (Jeremias 29:11-14).

## RESUMO

O campo empírico pesquisado deu-se em uma Instituição Federal de Ensino público, caracterizada por uma identidade singular de estrutura multicampi, que oferece educação em todos os níveis, situada no Estado do Rio Grande do Sul, instalado no extremo sul da zona sul, da cidade de Porto Alegre, no bairro Restinga, pertencente à Reitoria na Cidade de Bento Gonçalves, composto por 17 campi. A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar os fatores que motivam docentes no seu cotidiano, no IFRS-Campus Restinga e os impactos que um docente motivado pode gerar no ambiente educacional. No entanto, para tornar possível o objetivo geral, procurou-se responder os seguintes objetivos específicos: mapear os processos da gestão pedagógica referentes ao corpo docente do IFRS-Campus-Restinga; compreender o que motiva os docentes do IFRS-Campus Restinga referente ao trabalho desenvolvido; conhecer como a gestão pedagógica, percebe o que motiva os docentes no IFRS-*Campus* Restinga; oferecer subsídios ao IFRS- Campus Restinga, de forma a contribuir com os processos da gestão pedagógica no que se refere ao que motiva seus docentes. No que se refere ao método, optou-se por um estudo exploratório descritivo, de abordagem qualitativa, com coleta de dados quanti-quali. Utilizou-se, como técnicas para coleta de dados, a pesquisa documental, analisando o Relatório de Gestão e o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRS; Entrevistas semiestruturadas aplicadas a 2 Gestores; Questionário para obtenção de informações aplicado a 22 docentes do Campus Restinga. Dos resultados encontrados, pelos docentes estão: o amor ao ofício docente, boa relação com a comunidade acadêmica, salário e plano de carreira, qualidade de vida no trabalho, promover a formação continuada dos docentes e suas condições de trabalho, verticalização do ensino e a democratização dos processos. Com base nos resultados encontrados constatou-se que, ainda que os docentes se percebam motivados, estes ignoram ou não dão o devido valor ao impacto que a formação continuada pode gerar na motivação, de forma a torná-los sujeitos protagonistas do seu desenvolvimento. O que também se confirma na percepção dos gestores que relacionam a motivação docente a fatores extrínsecos como: salário e plano de carreira, verticalização do ensino, tempo garantido de planejamento, condições de trabalho, estrutura física do *Campus*, gestão democrática, bom exemplo da gestão, empatia, fazer com qualidade de maneira a

fazer sempre a diferença. Além do que, ambos os gestores, afirmam que não tinham a questão da motivação docente como relevante nas suas práticas pedagógicas, o que reitera a ausência do relacionar motivação com a formação continuada, que está fortemente prevista nos documentos institucionais e dizem respeito aos fatores intrínsecos da motivação. Por fim, foram sugeridas formações continuadas, de forma a sensibilizar os docentes da importância de seguirem se desenvolvendo nesse espaço de educação, para que os mesmos se sintam mais valorizados e não somente como produtos geradores de resultados na área da educação; Encontros de diálogos entre gestão acadêmica e docentes; Aplicação de dinâmicas que possam gerar ainda mais união e empatia entre gestão e docentes do Campus Restinga.

**Palavras-chaves:** Docentes. Educação Profissional e Tecnológica. Gestão Educacional. Gestão Pedagógica. Motivação.

## **ABSTRACT**

The empirical field researched took place in a Federal Institution of Public Education, characterized by a unique identity of multicampi structure, which offers education at all levels, situated in the State of Rio Grande do Sul, installed in the extreme south of the southern area of the city of Porto Alegre, in the Restinga neighborhood, belonging to the Rectory in the city of Bento Gonçalves, composed of 17 campuses. The present research had as a general objective to analyze the factors that motivate teachers in their daily lives at the IFRS-Campus Restinga and the impacts that a motivated teacher can generate in the educational environment. However, to make possible the general objective, it was sought to answer the following specific objectives: to map the processes of the pedagogical management regarding the teaching staff of the IFRS-Campus Restinga; to understand what motivates the teachers of the IFRS-Campus Restinga regarding the work developed; to know how the pedagogical management, perceives what motivates the teachers in the IFRS-Campus Restinga; to offer subsidies to the IFRS-Campus Restinga, in order to contribute with the processes of the pedagogical management regarding what motivates their teachers. Regarding the method, it was opted for a descriptive exploratory study, of qualitative approach, with quanti-quali data collection. It was used, as techniques for data collection, the documental research, analyzing the Management Report and the Institutional Development Plan of IFRS; semi-structured interviews applied to 2 Managers; Questionnaire for obtaining information applied to 22 teachers of the Restinga Campus. The results found by the teachers include: love for teaching, good relationship with the academic community, salary and career plan, quality of life at work, promoting continued education for teachers and their working conditions, verticalization of teaching, and democratization of the processes. Based on the results found, it was verified that, even though the teachers perceive themselves as motivated, they ignore or do not give due value to the impact that continuing education can have on motivation, in order to make them the protagonists of their development. This is also confirmed in the perception of the managers who relate teacher motivation to extrinsic factors such as: salary and career plan, verticalization of teaching, guaranteed planning time, working conditions, physical structure of the campus, democratic management, good example of management, empathy, doing with quality in order to always make a difference. In addition, both

managers affirm that they did not have the issue of teacher motivation as relevant in their teaching practices, which reiterates the absence of relating motivation to continuing education, which is strongly foreseen in the institutional documents and concerns the intrinsic factors of motivation. Finally, continued training was suggested in order to make teachers aware of the importance of continuing to develop in this educational space, so that they feel more valued and not only as products that generate results in the area of education; dialogue meetings between academic management and teachers; application of dynamics that can generate even more union and empathy between management and teachers of the Restinga Campus.

**Keywords:** Teachers. Professional and Technological Education. Educational Management. Pedagogical Management. Motivation.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da distribuição geográfica da Rede Federal de Educação.....	36
Figura 2 - Características da motivação intrínseca e extrínseca na docência.....	58
Figura 3 - Plano de Ações e suas dimensões .....	81

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percepção dos 17 docentes com relação ao seu estado motivacional a partir da pandemia de Covid-19 .....	108
Gráfico 2 - Percepção quanto a valorização docente por parte da gestão do IFRS- <i>Campus Restinga</i> .....	110
Gráfico 3 - Consideração do docente, enquanto se sentir motivado .....	112
Gráfico 4 - A visão do docente em relação a como os discentes, colegas docentes e gestão lhe percebem no desenvolvimento do seu trabalho acadêmico .....	115
Gráfico 5 - Percepção do Docente com relação à Gestão Pedagógica do IFRS - <i>Campus Restinga</i> , como uma liderança motivadora .....	116
Gráfico 6 - Os fatores que proporcionam ser um docente motivado no IFRS- <i>Campus Restinga</i> .....	117
Gráfico 7 - Fatores que podem impactar na desmotivação docente no IFRS- <i>Campus Restinga</i> .....	118
Gráfico 8 - Percepção do docente ao aumento da sua motivação com o passar dos anos, no IFRS <i>Campus Restinga</i> .....	119
Gráfico 9 - A importância da motivação docente no processo de ensino aprendizagem .....	119
Gráfico 10 - Auto avaliação docente em relação as suas práticas pedagógicas....	120
Gráfico 11 - A prática de alguma estratégia para motivar pessoas as quais convive no IFRS- <i>Campus Restinga</i> ? .....	120
Gráfico 12 - A prática docente de contribuir com ideias, no objetivo de melhorar a qualidade do ambiente institucional .....	121
Gráfico 13 - ser um docente que estimula a participação de colegas, pares, discentes, na busca de soluções de problemas .....	121

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produções acadêmicas, conforme descritores, relacionadas à motivação docente e gestão .....	23
Quadro 2 - Produções acadêmicas, conforme descritores, relacionadas à motivação docente e ensino superior .....	24
Quadro 3 - Produções acadêmicas, conforme descritores, relacionadas à motivação docente e gestão educacional.....	24
Quadro 4 - Das publicações de maior relevância do estado do conhecimento.....	25
Quadro 5 - Número de IES, por organização acadêmica e categoria administrativa	31
Quadro 6 - Linha do tempo da EPT e alguns de seus movimentos .....	33
Quadro 7 - Características de cada saber docente .....	43
Quadro 8 - Conhecimentos e práticas docentes que auxiliam os processos de gestão na educação.....	51
Quadro 9 - Delineamento estrutural da pesquisa a partir das etapas desenvolvidas	62
Quadro 10 - Etapas e técnicas de análise de dados .....	72
Quadro 11 - Fases que compõe a análise de conteúdo .....	74
Quadro 12 - Dos temas de análise e perspectiva teórica baseados nas Entrevistas	75
Quadro 13 - Dos temas de análise e perspectiva teórica baseados no questionário respondido pelos docentes.....	76
Quadro 14 - Documentos analisados, descrição e vigência.....	79
Quadro 15 - Visão, Missão e Valores dos IFS.....	85
Quadro 16 - Matriz <i>SWOT</i> do PDI do IFRS- <i>Campus</i> Restinga .....	86
Quadro 17 - Plano de Ação da Gestão nos quesitos PC3 e PC4.....	87
Quadro 18 - Primeira temática - Das ações da gestão na promoção da motivação.	90
Quadro 19 - Segunda Temática - Visão dos gestores com relação à percepção dos docentes no trabalho desenvolvido pela gestão com vista às questões motivacionais .....	92
Quadro 20 - Terceira temática – Reconhecimento da Gestão Acadêmica como uma Gestão Democrática.....	94
Quadro 21 - Quarta Temática - Desafios enfrentados pela Gestão Pedagógica com relação à motivação docente.....	97
Quadro 22 - Quinta temática: fatores que são capazes de motivar os docentes do IFRS- <i>Campus</i> Restinga .....	101

Quadro 23 - Sexta temática – Considera-se um gestor motivador.....	102
Quadro 24 - Sétima temática- Mudanças na motivação docente pós-pandemia ....	104
Quadro 25 - Perfil dos Docentes participantes do IFRS- <i>Campus</i> Restinga .....	106
Quadro 26 - Percepção dos 17 docentes com relação ao seu estado motivacional a partir da pandemia de Covid-19 .....	108
Quadro 27 - Percepção quanto à valorização docente por parte da gestão do IFRS- <i>Campus</i> Restinga.....	110
Quadro 28 - Consideração do docente, enquanto se sentir motivado.....	112
Quadro 29 - Quadro resumo das descobertas da pesquisa sobre os fatores que motivam docentes no IFRS - <i>Campus</i> Restinga.....	123

## LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET-BG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves
CONSUP	Conselho Superior
COVID-19	Corona Vírus
DGP	Diretoria de Gestão de Pessoas
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FIC	Formação Inicial Continuada
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IF'S	Institutos Federais
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IFSUL	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBA'S	Master of Business Administration
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONGS	Organizações não governamentais
OP	Orçamento Participativo
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PMPA	Prefeitura Municipal de Porto Alegre
PNP	Plataforma Nilo Peçanha
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SEST	Serviço Social do Transporte e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SMC	Secretaria Municipal da Cultura
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFT	Universidade Federal de Tocantins
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>17</b>
1.1 Tema .....	18
1.2 Problema de pesquisa .....	18
1.3 Objetivos DA PESQUISA .....	18
1.3.1 Objetivo Geral .....	18
1.3.2 Objetivos Específicos .....	18
1.4 Por que a preocupação em motivar docentes?.....	19
<b>2 ESTADO DO CONHECIMENTO</b> .....	<b>22</b>
<b>3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA</b> .....	<b>29</b>
3.1 Educação superior profissional e tecnológica dos institutos federais .....	29
3.2 Docência na educação profissional tecnológica.....	39
3.2.1 O docente na pandemia do covid-19.....	46
3.3 Gestão escolar.....	47
3.3.1 Gestão pedagógica na competência do coordenador pedagógico.....	52
3.3.2 Coordenador pedagógico .....	54
3.4 O motivar na docência.....	57
<b>4 O caminho metodológico da pesquisa</b> .....	<b>61</b>
4.1 Delineamento da pesquisa .....	61
4.2 Campo empírico da pesquisa.....	64
4.3 Como se realizou a coleta de dados da pesquisa .....	70
4.4 Compilando os dados coletados da pesquisa.....	73
4.5 Considerações éticas da pesquisa .....	77
<b>5 DESCOBERTAS DA PESQUISA</b> .....	<b>79</b>
5.1 Análise documental .....	79
5.1.1 Relatório de Gestão do IFRS- <i>Campus</i> Restinga.....	80
5.1.2 Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).....	84
5.2 Amostra e análise das entrevistas com os gestores .....	90
5.3 Amostra e análise do questionário aos docentes .....	105
<b>6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO</b> .....	<b>124</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>126</b>
<b>8 REFERÊNCIAS</b> .....	<b>129</b>

<b>APÊNDICES .....</b>	<b>140</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO <i>ON-LINE</i></b> <b>.....</b>	<b>140</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO <i>ON-LINE</i></b> <b>.....</b>	<b>144</b>
<b>APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES DO IFRS-<i>CAMPUS</i></b> <b>RESTINGA.....</b>	<b>148</b>
<b>APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTAS AOS GESTORES DO IFRS-<i>CAMPUS</i></b> <b>RESTINGA .....</b>	<b>152</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>153</b>
<b>ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA NO IFRS-<i>CAMPUS</i> RESTINGA</b> <b>PELO DIRETOR NO ANO DE 2019 .....</b>	<b>153</b>
<b>ANEXO B – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA NO IFRS-<i>CAMPUS</i> RESTINGA</b> <b>PELO ATUAL DIRETOR NO ANO DE 2020 .....</b>	<b>154</b>
<b>ANEXO C – CONTRIBUIÇÕES DO DIRETOR DO IFRS-<i>CAMPUS</i> RESTINGA NO</b> <b>ANO DE 2019 .....</b>	<b>155</b>
<b>ANEXO D – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL .....</b>	<b>157</b>
<b>ANEXO E – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA COM SERES HUMANOS ....</b>	<b>158</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação que ora apresento, trouxe um estudo de reconhecimento acerca dos fatores que motivam os docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Rio Grande do Sul (IFRS) do *Campus* Restinga para o desenvolvimento de seus trabalhos.

Dissertar sobre o que motiva estes profissionais docentes que carregam sobre seus ombros imensa responsabilidade, mas que precisam, diariamente, corresponder às expectativas institucionais e sociais que lhes são impostas, não foi uma tarefa muito fácil, foi extremamente desafiador, sobretudo, porque não atuo diretamente no universo da educação e porque ao longo dos anos, percebem-se as inúmeras transformações que a humanidade vem passando, alterando seus conceitos sociais, econômicos, políticos, como também suas crenças e valores.

O contexto histórico da educação profissional e tecnológica, assim como outros contextos organizacionais, também sofrem os impactos dessas transformações que estão vinculadas a diversos fatores, como a influência de organismos internacionais, multilaterais na formação das políticas de educação, a velocidade do avanço tecnológico, a necessidade contínua na formação profissional qualificada em nível superior e como se não bastasse a mais recente crise pandêmica do Corona Vírus - COVID-19<sup>1</sup>, que movimentou o mundo, as organizações e seus planejamentos e, conseqüentemente, as instituições de ensino trazendo mudanças radicais que refletirão por longa data na vida de todos.

Sabemos que é a educação que impulsiona o progresso de uma nação, da qual emergem desafios e compromissos cada vez mais complexos e urgentes que precisam ser trabalhados, com conhecimentos, políticas sociais, competência profissional, poder de decisão, renovo e, sobretudo motivação, na busca por respostas alternativas e inovadoras que contribuam com o desenvolvimento de pessoas de modo integral, com a formação de competências de diferentes tipos,

---

<sup>1</sup>A **COVID-19** é uma doença causada pelo coronavírus **SARS-CoV-2**, que apresenta um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), o novo agente do coronavírus foi descoberto em 31/12/19, após casos registrados na China. Os primeiros coronavírus humanos foram isolados em 1937. No entanto, foi em 1965 que o vírus foi descrito como coronavírus, em decorrência do perfil na microscopia, parecendo uma coroa. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>. Acesso em: 30 abr. 2020.

adequando às necessidades e expectativas educacionais existentes no âmbito institucional.

### **1.1 Tema**

É neste contexto, de uma sociedade globalizada, que temos inseridos os principais atores desta pesquisa, os docentes e a gestão pedagógica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), do *Campus Restinga*, com diversos desafios em seu ambiente educacional. A partir de todos os enfrentamentos que solicitam atenção desse universo de educação surgiu o tema desta pesquisa, que buscou conhecer os fatores que motivam os docentes para o desenvolvimento do trabalho no IFRS - *Campus Restinga*.

### **1.2 Problema de pesquisa**

Com base nessa temática é que emerge o problema desta pesquisa: Quais os fatores que motivam os docentes para o desenvolvimento de seu trabalho no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus Restinga*?

### **1.3 Objetivos da Pesquisa**

Para atender à pesquisa proposta, foram definidos os objetivos geral e específicos.

#### **1.3.1 Objetivo Geral**

Analisar os fatores que motivam docentes no seu cotidiano no IFRS-*Campus Restinga* e os impactos que docentes motivados podem gerar no ambiente educacional.

#### **1.3.2 Objetivos específicos**

Para tornar possível o objetivo geral, pretende-se contemplar os seguintes objetivos específicos:

- a) mapear os processos da gestão pedagógica referentes ao corpo docente do IFRS- *Campus Restinga*;
- b) compreender o que motiva os docentes do IFRS-*Campus Restinga* referente ao trabalho desenvolvido;
- c) conhecer como a gestão pedagógica percebe o que motiva os docentes no IFRS-Campus Restinga;
- d) oferecer subsídios ao IFRS – *Campus Restinga* de forma a contribuir com os processos da gestão pedagógica no que se refere ao que motiva seus docentes, contribuindo com o processo de ensino-aprendizagem.

#### **1.4 Por que a preocupação em motivar docentes?**

A justificativa da escolha por essa temática afluou a partir da minha trajetória profissional, por ser especialista em Recursos Humanos, e todas as minhas experiências profissionais adquiridas, serem pertinentes ao desenvolvimento do capital humano.

Trabalho em uma organização sindical de servidores públicos há, aproximadamente, 20 (vinte) anos, defendendo direitos dos sócios de uma determinada categoria.

No decorrer de minha vida acadêmica, como discente, obtendo contato com professores extremamente qualificados, despertei o desejo para docência na área administrativa, na qual possuo formação. Nessa trajetória, também percebi como uma das principais dificuldades encontradas pelos docentes, em um mundo de extrema pressão para que resultados sejam apresentados, que, muitas vezes, lhes faltam motivação, desejo de fidelizar e estimular discentes, desenvolvendo estratégias de ensino que estimulem o ensino-aprendizagem nas mais diversas disciplinas.

Ratifico minhas percepções sobre essa motivação docente, ao recordar a disciplina de Liderança e Coaching, ministrada em minha Pós-Graduação em Recursos Humanos, onde de modo unânime a classe discente interagiu de forma participativa, produtiva e motivada com a disciplina. Essa disciplina que desde o princípio trabalhou, sobretudo, o quesito motivação e Psicologia positiva, ao contrário das demais, que não surtiram o mesmo efeito, por seguirem, talvez, práticas rotineiras de aprendizagem. Além da disciplina, observei um diferencial no

modo como a docente conduzia sua aula, de maneira produtiva, harmoniosa e engajada, de aproximação, de reflexão sobre vários aspectos de nossa vivência, tanto pessoal quanto profissional. Esta profissional envolvia todos os discentes, fazendo-os refletir que não devemos executar funções de forma mecânica, mas que de alguma maneira devemos ser úteis para alguém. E que com amor e dedicação ao ofício que executamos ou iremos executar, podemos e devemos fazer a diferença, de forma positiva, na vida de outras pessoas.

Em 2019, ainda por concluir algumas disciplinas da Pós-graduação em Recursos Humanos, ingressei no Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), o que foi um grande desafio em minha vida, por não ter experiência na área educacional, além de discente e mãe de aluna. Entretanto, em meio aos medos e inseguranças também criei muita expectativa de conhecer esse contexto e me inserir na profissão docente. Foi quando tive proximidade com as teorias, os desafios que envolvem o contexto educacional, como gerir pessoas em uma instituição de ensino, em busca de uma efetiva gestão educacional democrática, que tanto se idealiza nos espaços de educação.

Considere relevante esse tema, pois é dessa maneira que desejo atuar como docente, uma profissional que articula o processo de ensino-aprendizagem de maneira engajada, que possibilite ao discente uma convergência entre teoria e prática de maneira autônoma. Tardif e Lessard (2005, p. 71) sustentam que “A interatividade caracteriza o principal objeto do trabalho do professor, pois o essencial de sua atividade profissional consiste em entrar numa classe e deslanchar um programa de interações com os alunos”.

Ainda justifico meu interesse na realização da pesquisa no IFRS-*Campus* Restinga, devido à profunda admiração e gratidão que possuo pelo trabalho já realizado nesse espaço de educação profissional e tecnológica, sendo percebido também pela comunidade local e externa, desde a sua criação.

A qualidade do ensino-aprendizagem que se percebe nesse ambiente de educação pública, inclusive, favoreceu a conquista na vida de minha filha, após a conclusão do Ensino Médio no ano de 2019, ingressar imediatamente na Faculdade de Odontologia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS.

Foi muito gratificante poder contribuir com sugestões de melhorias que possam qualificar ainda mais esse espaço educacional.

Para tanto, esta pesquisa foi estruturada em 7 capítulos, que abordam desde a introdução do estudo, até as considerações finais.

Nesse sentido, no capítulo um introduzo a apresentação do tema, do problema, dos objetivos e da justificativa do porquê motivar docentes. Após a introdução, no capítulo dois, destaco por meio do estado do conhecimento que contempla o levantamento de trabalhos produzidos sobre o assunto pesquisado, auxiliando na melhoria e no desenvolvimento de novos postulados, evitando com isso, investigações desnecessárias. No capítulo três, encontram-se os achados teóricos que fundamentam a compreensão dos objetivos a serem pesquisados e seus respectivos atores, como Educação Profissional e Tecnológica dos Institutos Federais, Docência na educação profissional tecnológica, Gestão Escolar, Gestão pedagógica na competência do coordenador pedagógico, o motivar na docência. O capítulo quatro descreve sobre o caminho metodológico da pesquisa, que contemplou o delineamento da pesquisa, o contexto do campo empírico, como se realizou e compilou, e as considerações éticas da pesquisa. No capítulo cinco, apresento o resultado dos dados coletados a partir da análise documental do relatório de gestão e do Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI; a análise das entrevistas com os gestores e análise do questionário aos docentes do IFRS-*Campus* Restinga . No capítulo seis lhes apresento a proposta de intervenção. E por fim, no capítulo sete, faço minhas considerações finais acerca dos resultados encontrados, da troca de experiência, do aprendizado e do exercício de fazer uma pesquisa.

## 2 ESTADO DO CONHECIMENTO

O que segue neste capítulo é um olhar mais minucioso sobre o estado do conhecimento, ou seja, o estado do conhecimento é a realização de uma busca por publicações científicas já publicadas que sejam pertinentes ao tema da pesquisa, tendo por objetivo analisar, conhecer e reconhecer o campo teórico da determinada área de conhecimento.

Ferreira (2002) ressalta que os estudos referentes ao estado do conhecimento podem ser definidos como uma pesquisa bibliográfica que tem por objetivo:

O desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002 p. 258).

Esses trabalhos não se restringem a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas. Soares (2000, p. 4 *apud* ROMANOWSKI; ENS) evidencia que em um estado do conhecimento é necessário considerar “categorias que identifiquem, em cada texto, e no conjunto deles os aspectos sobre os fenômenos que vem sendo analisado”.

Marconi e Lakatos (2010, p.142) salientam que estado do conhecimento se trata de “[...] um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados ao tema”.

Com o intuito de levantar as produções científicas já defendidas e semelhantes à questão deste estudo, foi realizado o estado do conhecimento, que constitui em levantamentos relevantes das produções acadêmicas à temática da motivação docente do ensino superior e do papel da gestão educacional, enquanto liderança.

As buscas dessas informações foram realizadas com o acesso ao Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sem a necessidade de utilizar filtros em razão da pouca quantidade de publicações, por meio dos descritores utilizados, que geraram pesquisas, limitadas

pela plataforma aos anos de 2014, 2016 e 2017. O levantamento foi viabilizado a partir dos descritores pertinentes ao problema de pesquisa, as palavras-chave “motivação docente” and “gestão”, que resultaram em 7 (sete) produções científicas, entre teses e dissertações, conforme o Quadro 1. Sem esquecer-se de frisar outras combinações que foram testadas como “motivação” and “ensino superior”, “motivação docente” and “gestão educacional”, sendo que cada uma delas resultou em 2 (duas) produções científicas, assim como 2 (duas) estão incluídas no resultado das 7 primeiras produções, conforme pode ser observado nos Quadros 1 e 2.

Quadro 1- Produções acadêmicas, conforme descritores, relacionadas à motivação docente e gestão

DESCRITORES:"MOTIVAÇÃO DOCENTE" AND "GESTÃO " = 07 RESULTADOS					
ANO DE PUBLICAÇÃO	TIPO	AUTORES	PALAVRAS-CHAVE	TÍTULO	TEMA
2017	Dissertação	Fabiano de Moura Ribeiro	Universidade Federal da Paraíba; Sistema de Inovação Paraibano; Relações Interinstitucionais.	A percepção dos atores do Sistema de Inovação Paraibano sobre o papel da Universidade Federal da Paraíba.	Sistema de inovação como principal mecanismo de transformação do conhecimento.
2017	Tese	Bruno Teles Nunes	Políticas Educacionais Públicas; Educação Básica; Formação Continuada de Professores;PROEB.	O Mestrado profissional em ensino na formação continuada: Da motivação docente á escola.	Efetividade do mestrado profissional, na formação continuada, motivação docente na educação básica.
2017	Dissertação	Vanessa Terra Pereira Coelho	Trabalho docente; Precarização do trabalho docente; Imagens do professor nas redes sociais.	As imagens do professores na rede social "facebook", contradições e relações com a precarização.	Precarização do trabalho docente e a imagem do professor nas redes sociais.
2016	Dissertação	Degson Ferreira	Proposição de Instrumentos: Sistemas de Recompensas; Satisfação no Trabalho;Intenção de Rotatividade; Absenteísmo;Motivação Extrínseca e Intrínseca.	A relação entre sistemas de compensação, mobilidade no trabalho e motivação: Proposição de um modelo de avaliação.	Sistemas de recompensas, satisfação no trabalho, motivando e satisfazendo colaboradores em uma instituição de Ensino Superior.
2016	Dissertação	Daniel Paiter de Oliveira	Motivação docente:Educação superior;Teorias motivacionais; Satisfação docente;Gestão Educacional	A motivação docente na Educação Superior.	Motivação docente na educação superior em uma instituição privada.

2016	Dissertação	Cristiane Kruber	Empreendedorismo; Educação empreendedora; aracterísticas comportamentais empreendedoras; Atitude empreendedora.	Educação empreenedora características e atitudes de discentes e docentes.	Análise das características dos discentes e docentes a cerca do em preendedorismo.
2014	Dissertação	Raquel Pondo	Gestão da Escola. Gestão Democrática. Planejamento Estratégico Participativo.	Planejamento estratégico participativo na gestão de uma escola Estadual Paulista.	Planejamento estratégico com a atuação da gestão da como responsável pelo funcionamento e articulação em todas as dimensões e ações ações do trabalho educativo, orientadas para promoção da aprendizagem e formação dos alunos.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

#### Quadro 2 - Produções acadêmicas, conforme descritores, relacionadas à motivação docente e ensino superior

DESCRITORES: "MOTIVAÇÃO DOCENTE" AND "GESTÃO " = 02 RESULTADOS					
ANO DE PUBLICAÇÃO	TIPO	AUTORES	PALAVRAS-CHAVE	TÍTULO	TEMA
2017	Dissertação	Fabiano de Moura Ribeiro	Universidade Federal da Paraíba; Sistema de Inovação Paraibano; Relações Interinstitucionais.	A percepção dos atores do Sistema de Inovação Paraibano sobre o papel da Universidade Federal da Paraíba.	Sistema de inovação como principal mecanismo de transformação do conhecimento.
2016	Dissertação	Degson Ferreira	Proposição de Instrumentos: Sistemas de Recompensas; Satisfação no Trabalho: Intenção de Rotatividade; Absentéismo; Motivação Extrínseca e Intrínseca.	A relação entre sistemas de compensação, mobilidade no trabalho e motivação: Proposição de um modelo de avaliação.	Sistemas de recompensas, satisfação no trabalho, motivando e satisfazendo colaboradores em uma instituição de Ensino Superior.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

#### Quadro 3 - Produções acadêmicas, conforme descritores, relacionadas à motivação docente e gestão educacional

DESCRITORES: "MOTIVAÇÃO DOCENTE" AND "GESTÃO EDUCACIONAL " = 02 RESULTADOS					
ANO DE PUBLICAÇÃO	TIPO	AUTORES	PALAVRAS-CHAVE	TÍTULO	TEMA
2016	Dissertação	Daniel Paiter de Oliveira	Motivação docente: Educação superior: Teorias motivacionais; Satisfação docente: Gestão Educacional	A motivação docente na Educação Superior.	Motivação docente na educação superior em uma instituição privada.

2014	Dissertação	Raquel Pondo	Gestão da Escola. Gestão Democrática. Planejamento Estratégico Participativo.	Planejamento estratégico participativo na gestão de uma escola Estadual Paulista.	Planejamento estratégico com a atuação da gestão da como responsável pelo funcionamento e articulação em todas as dimensões e ações do trabalho educativo, orientadas para promoção da aprendizagem e formação dos alunos.
------	-------------	--------------	---	---	--

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Foram testadas outras combinações de descritores, tais como: “gestão acadêmica” and “motivação docente”; “gestão” and “motivação professores”; “motivação professor” and “ensino superior”; “motivação docente” and “liderança transformacional” and “ensino superior”; “liderança transformacional” and “motivação”; “liderança transformacional” and “gestão educacional”. Por último, foram testados os descritores “motivação docente” and “gestão educacional” and “liderança”, que resultou em 1 (uma) produção científica já inclusa nas 7 (sete) produções encontradas.

Com o resultado total de trabalhos pesquisados por intermédio dos descritores, entre dissertações e teses, constatou-se 2 (duas) publicações que possuem maior pertinência ao tema desta pesquisa, que também tratou de conhecer um pouco o papel da gestão educacional na motivação docente, no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS).

Segue uma breve explanação no quadro 4 acerca das publicações de maior relevância do estado do conhecimento, para a presente pesquisa.

Quadro 4 – Das publicações de maior relevância do estado do conhecimento

<b>DISSERTAÇÕES</b>	<b>TEMA</b>	<b>Degson Ferreira</b>	<b>Daniel Paiter de Oliveira</b>
		<p>Sistemas de recompensas, satisfação no trabalho, motivando e satisfazendo colaboradores em uma instituição pública de Ensino Superior.</p>	<p>Motivação docente na educação superior em uma instituição privada.</p>
<b>RELAÇÃO COM A PESQUISA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ensino Público;</li> <li>➤ motivação extrínseca e intrínseca;</li> <li>➤ satisfação no trabalho;</li> <li>➤ satisfação com as condições internas;</li> <li>➤ Metodologia em partes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ a compreensão e definição da motivação laboral dos professores</li> <li>➤ A gestão é estudada em relação aos aspectos motivacionais</li> </ul>	

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A publicação de Degson Ferreira, autor da Tese “A Relação entre sistemas de compensação, mobilidade no trabalho e motivação: proposição de um modelo de avaliação”, trata da avaliação de como um sistema de recompensas (remuneração e promoção) das organizações, do segmento educacional de Ensino Superior, Universidade Federal de Tocantins (UFT), podem influenciar e interferir na motivação, na satisfação, no absenteísmo dos colaboradores docentes e no *turnover* de pessoal. Objetivou também verificar se existem diferenças significativas na motivação dos docentes da UFT em relação ao seu gênero, à sua idade, ao seu estado civil, à sua escolaridade, ao seu tempo de atuação na instituição, aos diversos níveis de seus cargos ocupados e aos seus cursos de lotação.

Assim, a perspectiva dessa investigação, em partes, se realizou de forma semelhante com a presente pesquisa, onde sua abordagem foi quali-quantitativa de cunho descritivo, adotando como procedimento metodológico a realização de um survey com 290 docentes. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se da observação sistemática *in loco*, da consulta a documentos em arquivo da instituição e da aplicação de questionários que continham além de perguntas fechadas ou dicotômicas do tipo “sim” ou “não” destinadas a capturar a percepção dos respondentes por meio de uma escala tipo Likert.

Contemplou também em seu trabalho as tipologias de motivação: teorias de processos de motivação, teorias de motivação baseadas no ambiente e teorias de motivação de conteúdo. Nesta última, está inclusa uma das teorias mais conhecidas no campo da motivação humana, que é a teoria da hierarquia de necessidades de Maslow. Ferreira (2016) manifesta que as teorias das necessidades estão ligadas aos motivos do comportamento humano, internalizadas no próprio indivíduo: sua motivação para agir e se comportar deriva de forças que existem dentro si próprio. Desse modo, o que move o ser humano é a satisfação de suas demandas pessoais.

De forma analítica, o resultado da pesquisa mostrou que os professores recém-contratados, são mais motivados extrínseca e intrinsecamente que aqueles professores que estão há mais tempo na instituição, além da disciplina ministrada por estes docentes também foram analisadas como fator de maior motivação ou não.

Ferreira (2016, p. 264) destaca que:

Este trabalho também poderia servir como uma guia para a realização de estudos em toda a instituição com o intuito de descobrir o porquê ou as

causas reais da motivação, da satisfação no trabalho, da intenção de rotatividade e do absenteísmo dos seus docentes para, a partir dos resultados encontrados, investigar a influência dessas causas nessas quatro variáveis dependentes, ou em outros termos, verificar quanta variância nessas variáveis dependentes pode ser atribuída ou explicada por essas causas reais identificadas. Essa estratégia pode evitar erros ou problemas de interpretação por parte dos respondentes da pesquisa.

Por fim, o autor aborda questões relacionadas ao sistema de compensação, motivação extrínseca e intrínseca, satisfação no trabalho, intenção de rotatividade, absenteísmo, satisfação com as condições internas, progressões realizadas e esperadas que pudessem ser melhor discutidas, pois existem sérias dúvidas na literatura a respeito de quais os mecanismos operantes na relação entre esses elementos ou variáveis.

A segunda publicação é a de Daniel Paiter de Oliveira, autor da dissertação “A motivação docente na educação Superior”. O trabalho não possui divulgação, mas em seu resumo o autor trata da investigação a partir de um estudo de caso sobre a compreensão e definição da motivação laboral dos professores em uma instituição de educação privada, de Curitiba-PR, abordando a identidade docente das IES privadas e a exposição quanto ao seu desenvolvimento e problemas proeminentes. A gestão é estudada em relação aos aspectos motivacionais, como também traz a revelação do ensino superior privado e sua relevância em números para o país e a adaptação da gestão democrática nas instituições de ensino superior (IES) privadas.

Oliveira (2016) buscou definir motivação como termo geral, estado fisiológico, conceito filosófico e psicológico. Foram abordados os modelos de motivação basilares, homeostático e de incentivo, seguidos por modelos aplicados em relação ao trabalho, trazendo vários autores das teorias motivacionais, tais como Maslow (1970).

Evidenciou em seu resultado de pesquisa, a preocupação dos docentes com as suas condições de trabalho: remuneração e plano de carreira, suas satisfações no exercício da docência e, por fim, Oliveira (2016) conclui quanto à pesquisa sobre motivação, ser um rumo e não uma certeza para a gestão, ou seja, uma luz para a construção de um ambiente de IES privada que se possa dizer motivacional. Os princípios das IES privadas foram o alvo desse estudo, o que se diferencia do estudo ora proposto, tendo em vista que seu campo empírico seja uma IES pública.

Ainda sobre os resultados da busca na Plataforma Capes, entre os 7 (sete) trabalhos consultados foi observado que as outras 5 (cinco) publicações possuem alguma aproximação, porém não têm como foco principal a temática da motivação docente. Como seguem descritas na ordem do Quadro 1.

Na análise do estado do conhecimento que buscou a aproximação de pesquisadores que já tenham investigado o tema de pesquisa, verificou-se a relevância da motivação docente no Ensino Superior e o quanto está inserida nos objetivos de pesquisas, entretanto, essa relevância ocorre em maior grau nas instituições privadas não sendo tratada com envolvimento e até mesmo com um olhar mais atento da gestão educacional, e menos ainda quando se referem às instituições públicas federais.

### **3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA**

Neste capítulo, será apresentado o referencial teórico que contextualiza a compreensão dos principais objetivos que a pesquisa proposta envolve, no cenário do Ensino, no âmbito da educação profissional tecnológica dos Institutos Federais e seus respectivos atores: o ser docente, discorrendo sobre a docência na Educação Profissional Tecnológica (EPT), a gestão escolar e suas responsabilidades no ambiente educacional, a motivação e seus impactos no ambiente educacional.

#### **3.1 Educação Superior Profissional e Tecnológica dos Institutos Federais**

Tendo em vista o campo empírico desta pesquisa, inicialmente, considera-se relevante abordar os tipos de organização e suas prerrogativas acadêmicas credenciadas para oferta de cursos superiores de graduação. Posteriormente, delimitou-se um breve histórico com algumas das características relevantes que perfazem o processo de desenvolvimento da educação profissional e tecnológica no Brasil, até a consolidação dos Institutos Federais de Educação (IF'S), com ênfase no Ensino Superior, para fins de nos situarmos do universo ao qual estão inseridos os docentes e comunidade acadêmica que dizem respeito ao objetivo desta pesquisa.

Dissertar sobre a educação superior no Brasil é perpassar pelo mais elevado nível da educação, ligado ao contexto social, político e econômico com seus primórdios no século XVIII, conduzido pelos jesuítas, restrito na época, aos cursos de Filosofia e Teologia (CUNHA, 2000).

No século XVIII, criaram-se os cursos com o objetivo de formação técnica para servir ao estado e especialistas para a produção, o que deu início a formação de profissionais liberais (CUNHA, 2011). A educação superior é marcada por desigualdades, avanços, retrocessos e muitos desafios em entregar à sociedade, aprendizagem, pesquisa e oportunidades de trabalho que tornem possível o desenvolvimento econômico, político e social de uma nação. Assim, confirma Ristoff (2002) ao teorizar a universidade, uma das instituições da educação superior:

Uma universidade é antes de tudo uma instituição acadêmica, uma casa da educação. E, embora alguns pensem que não, é também um espaço político, social e cultural. Deve, pois, ser tratada como tal. Por ser uma instituição acadêmica, ela precisa favorecer os processos de ensino e

aprendizagem, sustentar os esforços de pesquisa e ostentar uma atmosfera acadêmica multicultural, rica e diversificada. Da mesma forma, por ser uma instituição que presta sempre um serviço público, mesmo quando financiado pelo setor privado, ela é um espaço político, social e cultural. Neste espaço estão reproduzidos, em miniatura, os representantes de grupos de interesse da sociedade como um todo, alguns mais, outros menos. É, pois, um cenário de tensão, de conflito de agentes, de agências, de métodos e técnicas, de propósitos, de ações de forças representativas de grupos de interesses. A eficiência, a eficácia e a efetividade institucionais dependem diretamente desta compreensão (RISTOFF, 2002, p.17-18).

Ristoff (2002) assegura que esta casa da educação, também identificada como um espaço político, social e cultural, que atua de forma parcial em suas tensões e embates, traz consigo a oferta de uma das organizações acadêmicas da educação superior no Brasil, por meio dos processos de ensino aprendizagem classificados quanto à sua categoria administrativa em:

- a) Públicas - criadas e mantidas pelo poder público, nas redes Federal, Estadual ou Municipal, sendo que não são cobradas matrículas, nem mensalidades;
- b) Privadas - administradas por pessoa física ou jurídicas de direito privado, podendo ser estas com ou sem fins lucrativos. Devem ser credenciadas pelo poder público por intermédio do MEC.

No tocante à organização acadêmica, as IES são categorizadas conforme o último Decreto nº 9.235 de 15 de dezembro de 2017, artigo 15, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de Educação Superior e dos cursos superiores de graduação e pós-graduação no sistema federal de ensino, como:

- a) Universidades - caracterizam-se pela oferta regular de atividades, de ensino, pesquisa e de extensão. Possuem autonomia para criar cursos e sedes acadêmicas e administrativas, expedir diplomas, fixar currículos e números de vagas, firmar contratos, acordos e convênios, entre outras que estejam observadas nos dispositivos legais vigentes;
- b) Centros Universitários - são instituições pluricurriculares, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovado pelo desempenho de seus cursos nas avaliações, pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecido à comunidade escolar;
- c) Faculdades - são instituições com propostas curriculares em mais de uma área de conhecimento, organizadas para atuar com regimento comum e

comando unificado. Devem zelar pela qualidade, mas não estão obrigadas a manter programas institucionais de pesquisa;

- d) Institutos Superiores de Educação - podem ser organizados como unidades acadêmicas de instituições de ensino superior já credenciada, devendo neste caso definir planos de desenvolvimento acadêmico.

Nessas instituições, com exceção das faculdades, que não são obrigadas a manter programas de pesquisa, são oferecidos três tipos de graduação: Bacharelado, Licenciatura e Formação tecnológica. Com cursos de pós-graduação divididos em Lato Sensu (Especializações e *Máster of Business Administrations* – MBAs) e Stricto Sensu (Mestrados e Doutorados).

Sem nos aprofundarmos em análises dos dados quantitativos do Ensino Superior no Brasil, buscou-se informações que ilustram o cenário da educação superior, de acordo com suas organizações acadêmicas, a partir do Quadro 5. Com base no último Censo da Educação Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do ano de 2018, essas informações são pertinentes ao número de instituições por categoria administrativa e organização acadêmica de IES.

Quadro 5 - Número de IES, por organização acadêmica e categoria administrativa

Ano/2018	Total	TIPOS DE ORGANIZAÇÕES ACADÊMICAS			
		Universidade	Centros Universitários	Faculdades	IFS e CEFETS
CATEGORIA ADMINISTRATIVA	<b>2.537</b>	199	230	2.068	40
<b>Pública</b>	<b>299</b>	107	13	139	40
Federal	<b>110</b>	63	2	5	40
Estadual	<b>128</b>	40	2	86	não se aplica
Municipal	<b>61</b>	4	9	48	não se aplica
<b>Privada</b>	<b>2.238</b>	92	217	1.929	não se aplica

Fonte: MEC/Inep (2020).

Observa-se o total de 2.537 instituições de Ensino Superior e, como podemos constatar, o percentual de instituições privadas é maior que das instituições públicas, correspondendo a 88,2% das instituições no Brasil, o que nos sinaliza para a necessidade de ampliação de investimento na área pública.

Há 299 IES públicas e 2.238 IES privadas no Brasil. Em relação às IES públicas: 42,8% são estaduais (128); 36,8% são federais (110); e 20,4% são

municipais (61); a maioria das universidades é pública (53,8%); entre as IES privadas, predominam as faculdades (86,2%); das IES federais, 57,3% correspondem às universidades, 36,4% aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica /CEFETS; 1,8% às faculdades e 4,5% são centros universitários.

É nessa educação superior que está inserida a educação superior na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT)<sup>2</sup>, campo empírico que envolve o objeto da pesquisa proposta e nos remete à educação profissional no Brasil, com períodos relevantes a partir de 1909, com características que permanecem desde os seus primórdios até a atualidade. Dentre essas características muito marcantes, está o dualismo estrutural.

Tal como é destacado por Amaral (2014, p. 13):

Observam-se dois processos distintos, dependendo da função que indivíduos exercerão na sociedade: uma escola que trabalha na perspectiva da educação geral para as classes dirigentes e uma escola para o trabalho produtivo e alienado para a classe popular.

No Brasil, esse dualismo representa uma cisão da educação que se concretizou pela oferta de escolas de formação profissional, de ensino profissionalizante, que preparavam para a mão de obra do trabalho, destinada aos filhos dos trabalhadores, ou seja, aos desprovidos de fortuna; e escolas de formação cultural, denominada de propedêutica, voltadas para cargos de direção, de quem detinha o poder.

A Educação Superior brasileira é marcada por um moroso processo de evolução, excludente, de caráter classista, arquitetada para os mais elevados níveis sociais. Assim, confirma Ciavatta (2010, p.160), “a universidade brasileira é fruto tardio do colonialismo”. Ou seja, a educação ainda é dominada por classes que detém o poder, as quais não possuem interesse em disponibilizar acesso à população em geral.

Santos (1997) profere que há uma grande pressão por parte da sociedade sobre as instituições de ensino superior, no que diz respeito ao cumprimento

---

<sup>2</sup> Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-de-educacao-profissional-cientifica-e-tecnologica>. E Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 12 mar. 2020.

tradicional de suas atribuições como promover formação humana e profissional e produzir conhecimento em processos de ensino, pesquisa e extensão.

Ainda sobre a educação superior, Manfredi (2002, p. 80) reitera que “A partir da Primeira República, período compreendido entre os anos de 1889 a 1930, o sistema educacional escolar e a educação profissional ganharam nova configuração”. O País sofria com os efeitos da aceleração industrial e urbana, precisando adaptar-se à modernização tecnológica, o que “gerou novas necessidades de qualificação profissional e novas iniciativas, no campo da instrução básica e profissional popular” (MANFREDI, 2002, p. 79).

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são o resultado de um trabalho que a educação construiu ao longo de uma história, amparada por leis e políticas da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), do Governo Federal. O Quadro 6 ressalta uma síntese de alguns dos seus principais movimentos até a criação dos IFs (BRASIL/ MEC/SETEC, 2020).

Quadro 6 - Linha do tempo da EPT e alguns de seus movimentos

	<b>ANO/ CRIAÇÃO</b>	<b>MOVIMENTOS</b>
<b>1º PERÍODO: ATUARAM ATÉ O NÍVEL MÉDIO</b>	<b>1909</b> Escolas de aprendizes e artífices (19 escolas)	A partir do Decreto nº 7.566, sancionado pelo Presidente Nilo Peçanha, implantou a escola destinada ao ensino profissional, com o objetivo de formar operários em oficinas de trabalho mecânico de acordo com as necessidades do Estado e Indústrias locais; Sustento aos “desfavorecidos da fortuna” (MANFREDI, 2002).
	<b>1937</b> Liceus profissionais	A Lei nº 378/1937 trouxe consigo o embasamento na concepção de que a Educação Profissional era um elemento estratégico para o desenvolvimento da nação; Reforma Capanema estabelece um sistema de ensino profissional e industrial, reorganizando a educação no país, em todos os níveis. Foram estabelecidos dois sistemas de ensino que comporiam a educação profissional no Brasil: o federal, composto pelos liceus, e aquele mais voltado às demandas específicas e imediatas do mercado de trabalho: o

		Sistema Nacional de Aprendizagem, também conhecido como Sistema “S” <sup>3</sup> . (SANTOS, 2004)
	<b>1942</b> Escolas Industriais e Técnicas	O Decreto-Lei nº 4.127 trouxe a transformação dos Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas passando a oferecer cursos técnicos e de Mestria (arte ou técnica) de acordo com as necessidades dos setores produtivos. Contemplou o Ensino Industrial e Técnico composto pela Rede Federal e aqueles mais voltados às demandas do mercado de trabalho pelo Sistema Nacional de Aprendizagem (Sistema de Controle privado de educação profissional, recebendo fundos públicos) (SOUZA, 2011).
<b>2º PERÍODO: ATUARAM NO NÍVEL SUPERIOR</b>	<b>1959</b> Escolas Técnicas	As escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em autarquias com autonomia didática e de gestão, denominadas como Escolas Técnicas Federais. A partir da Lei nº 3.552, passou-se a oferecer curso de acordo com as necessidades da vida econômica das diversas profissões, articuladas com as exigências do mercado de trabalho e da região a que serve a escola; Formação técnica de assistência a engenheiros e administradores (SOUZA, 2011).
	<b>1961</b> Equiparação do ensino profissional e acadêmico	Promulgação da Lei nº 4.024/61, Lei de Diretrizes e Bases-LDB, estabeleceu equivalência entre os cursos profissionais e propedêuticos, para fins de seguimento nos estudos com vistas à universidade. Trouxe maiores possibilidades na passagem entre o ensino profissionalizante e o secundário, porém manteve-se a lógica dualista estrutural, calcada na diferenciação e na distinção de classes sociais (MANFREDI, 2002).
	<b>1978</b> Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS)	A partir da Lei nº 6.545/78 as Escolas Técnicas Federais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET- Formar auxiliares e técnicos industriais; Responsáveis por formarem profissionais especializados, considerando as tendências do mercado de trabalho; Ofertar educação profissional que contribua com o avanço do conhecimento

<sup>3</sup> Formado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Social da Indústria (SESI); Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC). Posteriormente, a partir dos anos 1990, foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP) e Serviço Social de Transporte (SEST).

		tecnológico; Ministrando ensino técnico, destinado à habilitação profissional para diferentes setores da economia; Autonomia à condição de Educação Superior. A partir do Decreto 5.225, os CEFETS foram transformados em Instituições de Ensino Superior-IES, já consideradas pluricurriculares, com oferta de educação em diferentes níveis de ensino, priorizados na área tecnológica.
	<b>1996</b> LDB 9.394/96	A Lei nº 9.394/96 dispõe a educação profissional como uma modalidade educacional que perpassa diferentes níveis, etapas e modalidades, abrangendo os seguintes cursos: de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; de educação profissional técnica de nível médio; de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (BRASIL, 1996).
	<b>2008</b> Institutos Federais de Educação	A partir da Lei nº 11.892/2008, sancionada pelo Governo Lula, com o objetivo de qualificar os cidadãos para atuação profissional nos diversos setores econômicos, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; Desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais (BRASIL, 2008).

Fonte: MEC - Arquivos históricos. Adaptados pela autora (2020).

Conforme representado no Quadro 6, a partir do ano de 1809, iniciou-se a Educação Profissional no Brasil, sendo logo subdividida. Assim, até o ano de 1959 atendeu demandas do Ensino Médio e, posteriormente, prosseguiu com a expansão da educação profissional tecnológica voltada para o ensino superior.

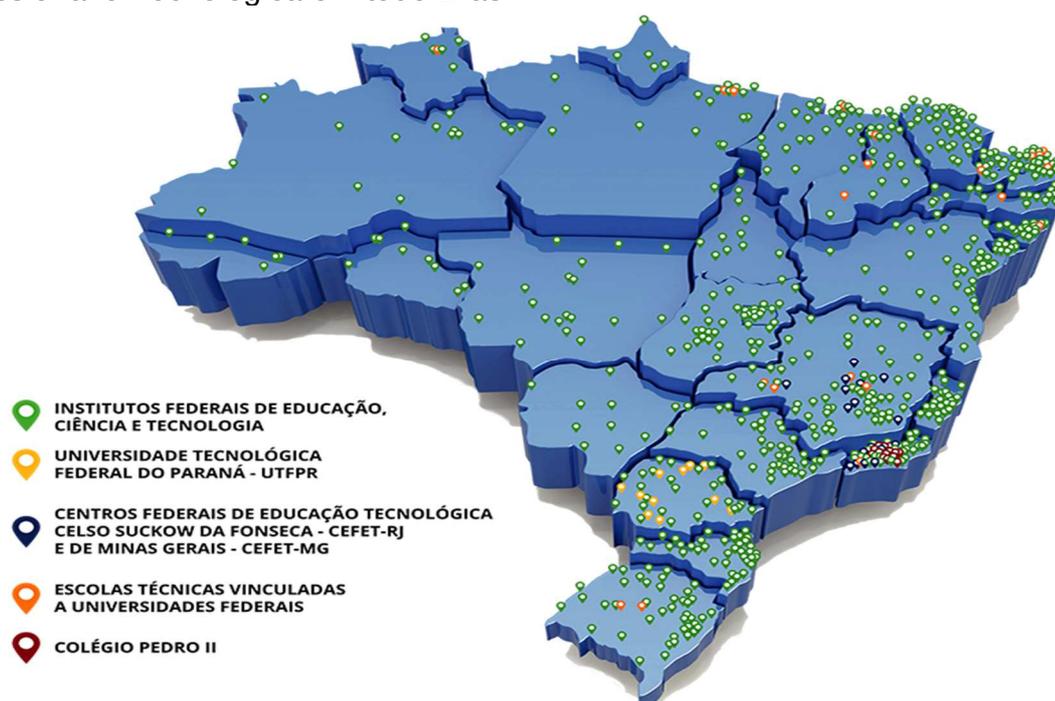
Ainda nesse contexto, pode-se inferir que a educação profissional no Brasil nasce revestida por uma perspectiva assistencialista com o objetivo de amparar os pobres e órfãos desprovidos de condições sociais e econômicas satisfatórias (ESCOTT; MORAES, 2012, p. 1494).

No final do ano de 2008, após muitos debates, o governo federal a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 instituiu os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's), uma instituição de educação superior, básica, profissional e tecnológica, inovadora em termos de proposta político-

pedagógico autárquica, vinculada ao Ministério de Educação (MEC), responsável por agregar educação, ciência e tecnologia na formação de cidadãos.

Atualmente, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) está presente em todo o território nacional, composta por 38 Institutos Federais, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. Considerando os respectivos *campi* associados a essas instituições federais, tem-se ao todo 661 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do País, como segue ilustrado no mapa da distribuição geográfica da RFEPCT na Figura 1 (BRASIL/ MEC/SETEC, 2020).

Figura 1 - Mapa da distribuição geográfica da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em todo Brasil



Fonte: MEC/SETEC (2020).

Conforme a Lei nº 11.892/2008, essas instituições possuem autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Pacheco (2011, p.12) profere que:

Os Institutos têm características de inovação e ousadia, que visam atender a 'uma política e um conceito que buscam antecipar aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa'.

No âmbito do Ministério da Educação, compete à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/SETEC, o planejamento e o desenvolvimento da RFEPECT, incluindo a garantia de adequada disponibilidade orçamentária e financeira.

A missão dos IF's é ofertar educação profissional, científica e tecnológica, inclusiva, pública, gratuita e de qualidade, promovendo a formação integral de cidadãos para enfrentar e superar desigualdades sociais, econômicas, culturais e ambientais, garantindo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e em consonância com potencialidades e vocações territoriais.

Essa nova instituição de educação articula-se com uma perspectiva de política pública, que potencializou e acelerou o processo de democratização do ensino no Brasil a partir de estruturas preexistentes ofertantes da modalidade de Educação, Profissional e Tecnológica (EPT), expandindo-se para a educação básica, nível médio e educação superior (bacharelados, licenciaturas e cursos tecnológicos), incluindo ainda cursos de Pós-graduação, tanto *lato sensu*, quanto *stricto sensu* no âmbito da rede federal (PACHECO, 2011).

Aguiar e Pacheco (2017) mencionam que os Institutos Federais quebram o paradigma da até então, escola técnica e universidade, pois caracterizam pela ideologia marxista da dependência entre a prática e teoria, com o objetivo de interpretar o mundo e transformá-lo.

O art. 2º da Lei nº 11.892 reforça a razão de que cabe aos IF's fornecer educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, e serem especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino.

De acordo com Pacheco (2010), a estrutura multicampi dos IF's busca atender à disposição local e regional, consolidando a missão dessas instituições, voltadas ao comprometimento com a região na qual está inserido um determinado *campus*, identificando problemas e criando soluções técnicas ou tecnológicas por meio da pesquisa para o desenvolvimento sustentável com inclusão social. Logo, os IF's orientam-se pelo compromisso de possibilitar a formação humana, cidadã, associada à qualificação para a laboralidade, buscando assegurar aos profissionais formados a capacidade de continuar em desenvolvimento.

Nesse contexto, temos inserido a pesquisa e a pós-graduação nos Institutos Federais, conforme art. 6º da Lei nº 11.892/08, o qual destaca, dentre outras: -

realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; e promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Dentre as características dos IF's, no art. 6º da Lei nº 11.892/08 são contemplados como fundamentos estruturantes da ação dos IF's, a transversalidade e a verticalização como aspectos que contribuem com o diferencial do desenho curricular nas ofertas educacionais dessas instituições.

A transversalidade diz respeito à organização do trabalho didático ofertado pelos docentes da educação tecnológica. É a forma como a educação e tecnologia estabelecem comunicação, sendo o eixo tecnológico a linha central que sustenta a organização curricular e a identidade dos cursos, dando direcionamento ao projeto pedagógico de cada *campus*, com planejamento e trabalho coletivo (PACHECO, 2010).

Como característica da transversalidade que norteia o campo empírico do IF Restinga, significa dizer da unidade que perpassa o aprender, teoricamente, sobre as temáticas éticas, políticas e sociais, contempladas em nosso cotidiano, mas no que envolve os arranjos produtivos locais onde está inserido o *Campus*, contemplado nos seguintes eixos tecnológicos: controle e processos industriais, tecnologia da informação e comunicação; hospitalidade e Lazer; gestão e negócios e edificações.

A verticalização perpassa a simultânea oferta de cursos em diferentes níveis. Está relacionada com a organização dos conteúdos curriculares de forma a permitir um diálogo rico e diverso entre as formações (PACHECO, 2011, p. 24). É o convívio da Educação Superior com a Educação Básica, além do desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão em uma institucionalidade de certa forma nova, no âmbito educacional.

A verticalização refere-se à oferta de cursos na mesma área de conhecimento, em diferentes níveis de escolarização, ou seja, o discente ingressa em determinado curso do ensino médio e percorre até a pós-graduação, na mesma área.

Da mesma forma, para os docentes a verticalização é apresentada como a possibilidade de “dialogar simultaneamente, e de forma articulada, com todos os níveis da educação, da educação básica até a pós-graduação”, dando-lhes o desafio

de buscar metodologias diversificadas para construir vínculos verticais com todos os níveis de ensino, com a pesquisa e com a pós-graduação. (PACHECO, 2011, p. 26-27).

Na concepção de Pacheco (2010 p. 21), a transversalidade auxilia a verticalização curricular nas dimensões de trabalho, cultura, ciência e da tecnologia como condutor na escolha e na organização da ação pedagógica que envolve conteúdos e métodos.

Entretanto, Oliveira e Cruz (2017) corroboram que esse contexto de transformações históricas, educacionais, sociais e de reestruturação capital-trabalho desencadeou modificações na maneira de pensar e realizar as políticas públicas para a educação profissional e tecnológica no país. Trata-se de uma instituição verticalizada, com consequências para o trabalho docente, uma vez que os professores são direcionados ao trabalho simultâneo com o ensino, a pesquisa e a extensão, em diferentes níveis e modalidades.

O referido desenho institucional, constituído de uma expansão que alcança 111 anos, é uma espécie de intervenção da realidade entre sociedade e governo, capaz de transformar políticas econômicas e sociais imprescindíveis para a construção de outro mundo possível (PACHECO, 2011).

Entende-se que, ainda, temos grandes desafios a serem superados. Nesse sentido, Santos (2011) sustenta que, a universidade, sendo um bem público, é cada vez mais um campo de enorme disputa e está, intimamente, ligada ao projeto do País, no que tange ao capitalismo universitário, que busca substituir a responsabilidade social pelo investimento lucrativo.

### **3.2 Docência na Educação Profissional Tecnológica**

Este subcapítulo faz referência ao principal ator desta pesquisa em seu respectivo ambiente institucional, ou seja, buscou reconhecer que profissional é este que atua como docente na EPT.

Na origem da palavra, docência tem sua raiz no latim *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. O registro do termo na língua portuguesa é datado de 1916, o que implica dizer que a apropriação do termo é algo novo, no espaço dos discursos sobre educação, caso seja comparado à história do

Ensino Superior (VEIGA, 2006, p. 85). Significa dizer que docência é a prática da profissão do professor.

Já no sentido formal, Veiga (2006), explica que o desempenho do trabalho docente envolve um complexo de funções, que vai além das tarefas de ministrar aulas e ter domínio sobre determinada disciplina. Zabalza (2004 *apud* VEIGA, 2006 p.1) atribui três funções aos professores universitários: o ensino (docência), a pesquisa e a administração em diversos setores da instituição, geralmente executada pela gestão pedagógica. Acrescenta-se, ainda, a essas atribuições a função de orientação acadêmica: monografias, dissertações e teses.

Em se tratando da pluralidade existente na formação do corpo docente do IFRS-Campus Restinga, foram destacadas quanto ao desafio profissional duas questões: licenciados sem formação para tratar educação e trabalho e não licenciados, em sua maioria bacharéis, sem formação didático pedagógica, ambas necessárias ao bom desenvolvimento do exercício docente que atuam, de acordo com uma das características dos IF's, que concerne à verticalização do ensino, ou seja, a complexidade da atuação docente nos diversos cursos, desde a Educação Básica ao Ensino Superior, sem acompanhamento de políticas de formação docente.

Em decorrência da expansão da rede federal, ampliou-se o número de docentes com formação específica, que consiste nos saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento - linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas etc.; produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade e administrados pela comunidade científica (TARDIF, 2002). Com isso, atinge-se uma das finalidades dos IF's: "I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos [...] nos diversos setores da economia" (BRASIL, 2008).

Reforça-se que a organização curricular da EPT é estruturada em cursos e programas que contemplam três níveis: formação inicial e continuada, formação profissional técnica de Nível Médio e formação profissional e tecnológica de graduação e pós-graduação. Ressalta-se no tocante à organização curricular o *locus* de atuação do docente dos IF's, cuja estrutura é pluricurricular e multicampi, o que significa dizer que o docente atuará, simultaneamente, nesses três níveis de ensino,

além de lidar com as singularidades de cada nível dos cursos e do público a ser atendido na EPT.

Diante desse contexto da Educação Superior, dentre tantos desafios para o exercício da docência universitária, como já mencionado, inclusive nos IF's, grande parte dos profissionais que atuam como professores não apresentam formação pedagógica<sup>4</sup> para exercer o magistério nesse nível de ensino. Também se pode mencionar como desafios da docência superior, a falta de uma legislação clara a respeito da formação do profissional docente, muito especialmente quanto aos conhecimentos didáticos pedagógicos.

Ou seja, o professor universitário, na maioria das vezes, torna-se docente sem ter uma formação pedagógica, apenas por dominar habilidades práticas aplicadas em determinada área de atuação.

Com relação à esta formação docente, Oliveira, Sales e Silva (2017, p. 4) contextualizam que:

Decorrente dessa mudança profissional os docentes não licenciados, grupo predominante em bacharéis, atuam nas disciplinas específicas da educação profissional sem uma formação pedagógica. Assim, engenheiros, enfermeiros, médicos, contadores, biólogos têm o domínio do campo específico e científico, mas, hoje, se veem professores de adolescentes, em cursos de nível médio; de jovens e adultos, em curso do Proeja<sup>5</sup>; e demais estudantes nos cursos de Formação Inicial Continuada (FIC). Além disso, atuam no Ensino Superior, graduação e pós-graduação, o que agrava ainda mais a problemática da docência nos IF's, contribuindo para comprometer as práticas didático-pedagógicas desses profissionais.

Referindo-se às questões legais, pouco costuma ser exigido acerca da didática e pedagogia para o exercício docente no Ensino Superior. Morosini (2000, p.12) salienta que “na análise da LDB, fica manifesto que o docente universitário deve ter competência técnica compreendida como domínio da área do conhecimento”. Contudo, percebe-se que a própria LDB, com referência ao docente universitário, praticamente se silencia quanto à formação didática deste profissional.

No tocante aos IF's, Pena (2011) reforça que os docentes das disciplinas técnicas possuem formação em cursos de bacharelado e ainda que tenham

---

<sup>4</sup> “É a formação profissional, como um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico científica e técnica do docente, para dirigir competentemente o processo de ensino”. Libâneo (2008, p. 27).

<sup>5</sup> Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

avançado em suas formações, faz-se necessário, conhecimentos pedagógicos que envolvem pedagogia e didática.

Libâneo (2013, p. 13-14) conceitua a “pedagogia como uma ciência que investiga teoria e prática da educação nos seus vínculos com a prática social global. Ao qual recorre à contribuição de outras áreas que convergem na didática”.

Já a didática é conceituada por Libâneo (2013, p.14) como:

Uma disciplina pedagógica, ao lado de outras disciplinas pedagógicas como a teoria da educação, a teoria da organização escolar, a teoria da escola, a psicologia educacional, a sociologia educacional, entre outras. É a conexão da fundamentação teórica com as práticas de ensino, provendo a reflexão teórica sobre o ensino-aprendizagem proporcionada pela teoria pedagógica e outras ciências da educação. (LIBÂNEO, 2013 p.14).

Ainda sobre a didática, Libâneo (2013), sustenta que é um dos ramos da Pedagogia e situa-se no conjunto dos conhecimentos pedagógicos, tendo como objeto de estudo o processo de ensino, ocupando um lugar especial na formação prática e teórica dos professores,

Portanto, a docência no Ensino Superior é construída a partir de um conjunto de fatores, sem os quais não é possível atingir os seus objetivos. Para que haja o desenvolvimento desses fatores, principalmente o desafio em relação à pedagogia, torna-se necessária a participação das instituições de ensino e acima de tudo a disponibilidade dos profissionais docentes em buscar esse conhecimento para melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem.

Questionamentos relacionados ao exercício profissional docente estão presentes no cotidiano das IES. Dessa forma, é imprescindível conhecer a realidade dos acadêmicos e da sociedade onde estão inseridos, bem como as condições disponibilizadas pela instituição de ensino, são requisitos fundamentais para a realização do trabalho docente.

Com relação aos saberes plurais que servem de base ao ofício docente, na perspectiva de Tardif (2005) que descreve como um saber social, fruto da relação docente-discente, ao qual não é oriundo apenas da formação inicial realizada nos cursos de graduação e licenciatura, mas sim de toda complexidade vivida pelo docente, nos saberes disciplinares, curriculares e experienciais, como encontra-se ilustrados no quadro 7 com suas respectivas características:

Quadro 7 - Características de cada saber docente

Saberes	Características
Profissional	Oriundo da formação inicial
Disciplinares	Formação inicial e contínua – Com foco no conteúdo da disciplina
Curriculares	Discursos, objetivos, conteúdos e métodos
Experienciais	Transformados da formação inicial às práticas do dia-a-dia, fruto da experiência de cada docente. Saber prático, interativo, sincrético e plural, heterogêneo, completo, aberto, permeável, existência.

Adaptado de Tardif (2005).

Conforme ilustra o Quadro 7, de acordo com Tardif (2005), os saberes profissionais são transmitidos pelas instituições formadoras a partir de uma ideologia pedagógica, aos docentes durante a formação inicial e ou continuada; os saberes disciplinares referem-se aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplina, são saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e incorporados na prática docente, tanto na formação inicial quanto na continuada; os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição de ensino categorizam e apresentam os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura; e por fim, os saberes experienciais, que são aqueles saberes que brotam das experiências e são por elas validados, incorporando a experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Ainda sobre o ser docente na educação superior, outro desafio a ser abordado, conforme citam Soares e Cunha (2010, p. 23):

É o desafio da docência na educação superior que diz respeito ao processo de aprendizagem de pessoas, muitos ainda saindo da adolescência para a vida adulta, em busca de uma formação profissional, pois requerem engajamento consciente e voluntário dos discentes. É a passagem da dependência para o pensamento autônomo. Aspecto fundamental da educação de adultos, onde se desenvolve a inteligência crítica, pensamento independente e de análise reflexiva.

Pimenta e Anastasiou (2010, p.109) complementam que “a docência universitária é a profissão que tem por natureza constituir um processo mediador entre sujeitos essencialmente diferentes, docentes e discentes, no confronto e na conquista do conhecimento”.

Diante da complexidade que envolve a docência, tanto o docente ingressante como os que já atuam na profissão há mais tempo necessitam de atualizações constantes, denominadas de formação continuada, que impactam no desenvolvimento de competências necessárias aos docentes.

Perrenoud (2002) afirma que formação continuada é o modo de transmitir novas saberes e experiências aos docentes que vão além da formação inicial e contribuem para a formação da prática reflexiva.

Quanto à prática reflexiva docente, Nóvoa (2002) reafirma que:

A formação não se constrói por acumulação (de curso, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao seu saber (NÓVOA, 2002, p. 57).

Na concepção de Perrenoud e Nóvoa (2002), não basta somente acumular conhecimentos, mas ter habilidades de interação entre teoria e prática, de forma crítica, capaz de contribuir com o desenvolvimento do espaço de educação.

Nessa nova realidade, o docente deve deixar de ser o detentor do conhecimento. Não basta apenas transmitir informações, mas ser o mediador do processo de ensino aprendizagem. Masetto (2018) confirma essa realidade, indicando que:

[...] substituir a característica de expert em determinado ramo da ciência e de transmissor dessas informações aos alunos por um papel de Mediador Pedagógico, parceiro do aluno na construção de seus conhecimentos e práticas profissionais, planejador de situações de aprendizagem em suas aulas, que poderão acontecer em diferentes ambientes: presencial, virtual e profissional. (MASETTO, 2018, p. 666).

O processo de reflexão contínua e permanente do docente é uma forma de avaliar o próprio trabalho desenvolvido na sala de aula, a fim de perceber as implicações da prática pedagógica na sua formação, assim como perceber a importância dessa prática na vida dos alunos. Desse modo, uma reflexão na e sobre a prática docente contribuirá para o redirecionamento do fazer pedagógico em busca do aperfeiçoamento da ação docente.

Sem dar maior ênfase à ação-reflexão-ação do docente nesta pesquisa, mas essa ação nos permite perceber, entre outras coisas, averiguar se o trabalho desenvolvido dentro e fora da sala de aula está atendendo às expectativas dos discentes, seus interesses e os propósitos da disciplina (MENDES, 2007, p. 111).

Acerca dessa ação-reflexão-ação, Machado (2008) discutindo a formação do docente da educação profissional defende que o docente seja capaz de:

[...] permitir que seus alunos compreendam, de forma reflexiva e crítica, os mundos do trabalho, dos objetos e dos sistemas tecnológicos dentro dos quais estes evoluem; as motivações e interferências das organizações sociais pelas quais e para as quais estes objetos e sistemas foram criados e existem; a evolução do mundo natural e social do ponto de vista das relações humanas com o progresso tecnológico; como os produtos e processos tecnológicos são concebidos, fabricados e podem ser utilizados; métodos de trabalho dos ambientes tecnológicos e das organizações de trabalho. Precisa saber desenvolver comportamentos [proativos] e socialmente responsáveis com relação à produção, distribuição e consumo da tecnologia. (MACHADO 2008, p. 18).

Portanto, é desejável que, além da experiência profissional articulada à área de formação específica, o docente saiba trabalhar com as diversidades regionais, políticas e culturais existentes, educar de forma inclusiva, contextualizar o conhecimento tecnológico, dialogar com diferentes campos de conhecimentos e inserir sua prática educativa no contexto social, em todos os seus níveis de abrangência.

Em síntese, para Machado (2008, p. 18), o perfil do docente da educação profissional precisa dar conta de três níveis de complexidade:

a) desenvolver capacidades de usar, nível mais elementar relacionado à aplicação dos conhecimentos e ao emprego de habilidades instrumentais; b) desenvolver capacidades de produzir, que requer o uso de conhecimentos e habilidades necessários à concepção e execução de objetivos para os quais as soluções tecnológicas existem e devem ser adaptadas; e c) desenvolver capacidades de inovar, nível mais elevado de complexidade relacionado às exigências do processo de geração de novos conhecimentos e novas soluções tecnológicas.

Nessa perspectiva, para conduzir à aprendizagem é preciso, fundamentalmente, interação e conhecimento quanto aos discentes, bem como profundo conhecimento do conteúdo a ser trabalhado. Para que seja possível criar novos saberes, adquirir e compreender conhecimentos sobre determinado assunto, “o trabalho do docente consiste na construção de práticas que conduzam os alunos à aprendizagem”. (NÓVOA 1991, p.17).

Ao falar da cultura profissional docente, Nóvoa (1991) destaca a relevância da integração entre os profissionais que atuam na docência, na compreensão dos sentidos da instituição escolar, do aprender com os colegas mais experientes.

Entretanto, diante das responsabilidades que envolvem o ofício docente, reforça-se a inquietação deste estudo, de extrema importância, de como mantê-los motivados e conhecer os fatores que motivam docentes, considerando que o ser docente não é o único responsável pela eficácia profissional nos ambientes educacionais.

### 3.2.1 O docente na pandemia do Covid-19

O ano de 2020 foi marcado por uma grave crise sanitária, mundial, a tão falada e por muitos vivida *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2* (SARS-CoV-2), denominada de Covid-19, que teve seu início na China ainda no ano de 2019, e posteriormente se espalhando mundialmente.

Essa pandemia, assim caracterizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) remete-nos a uma crise grave que veio para deixar marcas profundas aos quais sentiremos por longo período. E nas instituições de ensino não foi diferente, na sensibilidade dos ocorridos que envolveram mudanças de rotinas, na instauração do ensino remoto emergencial e a distância que norteou o processo de ensino-aprendizagem e no significativo aumento da desigualdade social, entre tantas outras mudanças e consequências que deixarão marcadas, tal período.

Santos (2020) salienta sobre crise grave, que altos índices de mortes, mobilizam os poderes políticos, porém, estas crises costumam resolver as consequências da crise, mas não afetam o que de fato causou a crise.

Nessa perspectiva, Santos (2020) reforça a necessidade de ações mais imediatas para um efetivo enfrentamento de crises e que devemos estar sempre preparados, atualizados para que possamos ter alternativas de soluções para as necessidades que ainda estão por vir, pois como cita o autor o que gera uma crise não é tratado para soluções definitivas, trabalha-se geralmente para uma solução mais imediata das consequências causadas por esta.

Consequentemente, diante das inúmeras consequências trazidas pela Covid-19, o cenário impõe a todas as áreas soluções imediatistas, provavelmente nunca vividos anteriormente.

E nesse período de isolamento social, que no Brasil teve seu início em fevereiro do ano de 2020, dentre as áreas impactadas pela busca de soluções imediatas não poderia deixar de estar inserida a educação e o complexo desafio dos

docentes em manter o efetivo processo de ensino aprendizagem, agora, ainda mais, pelo acesso remoto que o mundo tecnológico nos dispõe. Diante desse novo formato de educar, surge a urgência de um olhar mais atento à formação dos docentes, para que estes abandonem o perfil convencional da docência, tornando-se cada vez mais críticos e reflexivos.

Diante do que essa pandemia gerou Perrenoud (2002, p. 14) já nos indicava sete requisitos que precisam fazer parte desse perfil docente, necessário ao século XXI. Segundo o autor compõe esse perfil ser: “[...] 1. pessoa confiável; 2. mediador intercultural; 3. mediador de uma comunidade educativa; 4. garantia da Lei; 5. organizador de uma vida democrática; 6. transmissor cultural; 7. Intelectual”.

Ainda sobre esse perfil docente que tanto se idealiza, Libâneo nos alerta que:

As escolas formadoras de professores necessitam formar indivíduos pensantes, com capacidade de pensar epistêmico, isto é, pessoas que desenvolvam capacidades básicas de pensamento, elementos conceituais, que lhes facultem, mais do que saber coisas, mais do que receber uma informação, se colocar ante a realidade, apropriar-se do momento histórico para pensar historicamente essa realidade e reagir a ela (LIBÂNEO, 2006, p. 88).

A pandemia impôs ainda mais ao docente o reagir, o repensar a maneira com que se relaciona com o estudante, métodos utilizados para ensinar e avaliar, o lidar como isolamento social, o trabalho remoto, o uso das tecnologias como ferramentas para mediar o processo de ensino e aprendizagem, as desigualdades no acesso e no uso as tecnologias.

### **3.3 Gestão Escolar**

Neste subcapítulo, dissertou-se acerca de referenciais do segundo protagonista deste projeto e também responsável pela eficácia nos ambientes educacionais, que diz respeito à gestão na educação profissional e tecnológica, denominado no presente campo empírico como gestão escolar gerenciada, geralmente, pela Gestão Pedagógica e desenvolvida por um Coordenador Pedagógico.

No entanto, o sentido do termo gestão consiste em gerir, dar a vida. Em se tratando de educação, esses conceitos vão além do objetivo principal de fazer com que a vida dos seres humanos que passam por esse universo da educação se torne mais promissora, mais digna, mais justa, mais humana, que atenda às atuais

exigências da vida social: formar cidadãos oferecendo, ainda, a possibilidade de apreensão de competências e habilidades necessárias e facilitadoras da inserção social.

Corroborando com essa informação Andrade (2001), ao descrever a palavra gestão em seu sentido original, como um termo latino “*gerere*” que exprime a ação de dirigir, de administrar e de gerir a vida, os destinos, as capacidades das pessoas e as próprias coisas que lhes pertencem ou que delas fazem uso.

Para o autor, uma parcela da sociedade compreende gestão como uma função burocrática, administrativa, que exonera a visão humanística, como ação voltada à orientação do planejamento, da distribuição de bens e da produção desses bens.

No entanto, diferente do que Andrade (2001) menciona, discorrer sobre a gestão escolar na educação profissional tecnológica evidencia fortemente uma visão humanística, de igualdade, participação do todo, que nos remete a ambientes educacionais democrático-participativos, que estão sendo alvo de reformas governamentais que buscam dar autonomia administrativa e financeira aos espaços de educação. Na visão de Santos *et al.* (2015), tais ações não representam apenas simples funções burocráticas e administrativas que historicamente permeou a administração escolar.

Paro (2007, p.4) salienta que a Gestão Escolar não pode ser vista como um processo que separa o “administrativo do pedagógico, posto que, do ponto de vista da administração como mediação, não há nada mais autenticamente administrativo do que o pedagógico”.

Para Lück (2000), a Gestão Escolar deve ser fonte de inspiração e mobilização para concretizar objetivos, com a percepção de que esta realidade é mutante, global, dinâmica e necessita da coletividade para ser transformada. A autora aponta que:

a gestão educacional corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização, capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados. (LÜCK 2000, p. 25).

Diante dos conceitos de Lück (2000), afirma-se que gestão educacional é o ato de gerir a dinâmica cultural de determinada instituição de educação. Contudo,

alcançar esse gerir com a qualidade desejada não acontece no fazer isolado, ela acontece no fazer coletivo e democrático.

O IF-*Campus* Restinga, instituição de educação pública federal, conforme o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e seu Projeto Político Institucional (PPI), é uma instituição caracterizada pela gestão democrática. Gadotti (2014) expressa que a gestão democrática deve impregnar todos os sistemas, níveis e modalidades de ensino.

Ainda sobre o PDI (2018 a-2023) do IF-*Campus* Restinga, preconiza que:

Mais que um conceito, a gestão democrática é um princípio que precisa e vai se constituindo no dia a dia da instituição, através da participação e envolvimento do maior número de sujeitos nos processos decisórios, no respeito às deliberações tomadas em coletivo, no reconhecimento dos órgãos colegiados como instâncias privilegiadas de consulta e deliberação, na liberdade de expressar opiniões e no sentimento de responsabilidade coletiva em relação aos assuntos institucionais.

Em linhas gerais, gestão é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas, nas decisões sobre a orientação e o planejamento de seu trabalho, ou seja, o conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização nos ambientes educacionais.

Na visão de Lück (2006 p. 35),

Gestão escolar corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados).

Entende-se, que o conceito de gestão, tendo em vista seu caráter paradigmático, não se refere a este ou aquele segmento, mas ao sistema de ensino como um todo, tanto horizontal quanto verticalmente e, portanto, não se restringe a quem detém o cargo. Paro (2006) manifesta que:

Há pessoas trabalhando na escola, especialmente em postos de direção, que se dizem democratas apenas porque são 'liberais' com alunos, professores, funcionários ou pais, porque lhes 'dão abertura' ou 'permitem' que tomem parte desta ou daquela decisão. Mas o que esse discurso parece não conseguir encobrir totalmente é que, se a participação depende de alguém que dá abertura ou permite sua manifestação, então a prática em

que tem lugar essa participação não pode ser considerada democrática, pois democracia não se concede, se realiza: não pode existir 'ditador democrático'. (PARO, 2006, p. 18-19).

Paro (2006) assinala que a democracia está nos espaços em que existem indivíduos democráticos para conduzi-la. Dessa forma, o gestor acadêmico é o principal responsável pela instituição, mas não é o principal condutor, e cabe a ele, gerir de forma compartilhada, direcionar um trabalho participativo, desenvolver um trabalho em equipe, articular e integrar os setores, sempre em busca de bons resultados para a instituição educacional.

Sobre a responsabilidade de um gestor acadêmico, Libâneo (2004) reafirma que:

Muitos dirigentes escolares foram alvos de críticas por práticas excessivamente burocráticas, conservadoras, autoritárias, centralizadoras. Embora aqui e ali continuem existindo profissionais com esse perfil, hoje estão disseminadas práticas de gestão participativa, liderança participativa, atitudes flexíveis e compromisso com as necessárias mudanças na educação (LIBÂNEO 2004, p. 217).

Para Libâneo (2004), surge uma nova visão das práticas de gestão, quebrando paradigmas, visto que toda a comunidade acadêmica se envolve, com base no princípio democrático participativo, que evidencia a natureza da escola como espaço público, com foco em resultados para o todo.

Libâneo (2008) complementa o quanto é importante salientar que o principal meio de se assegurar a gestão democrática é a participação, e que a autonomia é um dos princípios mais importantes nessa construção. Nesse sentido, a participação é primordial na busca de resultados.

[...] o conceito de participação se fundamenta no de autonomia que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida. Como autonomia se opõe às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições é a participação (LIBÂNEO, 2008, p.102).

Acrescentando as características necessárias à gestão e corroborando com os anseios desta pesquisa, Lück (2008, p.15), menciona a motivação, portanto, que é por meio dela que conseguimos atingir os objetivos propostos, não ter medo de riscos e de fracassos, enfrentando-os como uma possibilidade natural a todas as relações humanas.

Outro aspecto da gestão democrático-participativa nos espaços de educação, conforme Lück (2010, p. 33), ocorre quando os docentes discutem e analisam a problemática pedagógica que existe na organização escolar, assim os problemas e as situações desejadas são apontados pelo próprio grupo e não pela equipe diretiva.

Ainda diante das concepções democrático-participativa, Libâneo (2013) aborda as competências profissionais necessárias, especificamente, para desenvolver docentes às práticas de gestão da escola. De acordo com o Quadro 8, indicam conhecimentos e práticas que podem auxiliar os docentes na participação de processos e práticas de gestão na educação.

Quadro 8 - Conhecimentos e práticas docentes que auxiliam os processos de gestão na educação

Conhecimentos	Práticas
<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver habilidades de interação e comunicação entre si e com os discentes de modo saber participar ativamente de um grupo de trabalho ou de discussão, e promover esse tipo de atividade com os alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bom relacionamento com colegas;</li> <li>Disposição colaborativa</li> <li>Saber expressar-se, com argumentação;</li> <li>Saber ouvir;</li> <li>Compartilhar interesses e motivações.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver capacidades e habilidades de liderança</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Influenciar, motivar, integrar e organizar pessoas e grupos de trabalho para a realização de objetivos;</li> <li>Compartilhamento de intenções, valores e práticas.</li> <li>Capacidade organizativa (saber definir um problema, propor soluções, atribuir responsabilidades, coordenar o trabalho, acompanhar e avaliar a execução);</li> <li>Compreender as características sociais, culturais e psicológicas do grupo.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender os processos envolvidos nas inovações organizativas, pedagógicas e curriculares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mudança de mentalidade de uma gestão burocrática para a gestão participativa;</li> <li>Saber introduzir inovações de forma planejada</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Aprender a tomar decisões sobre problemas e dilemas da organização escolar e da sala de aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Inserir o todo nos processos e procedimentos de tomadas de decisões;</li> <li>Levantamento de dados e informações</li> </ul>

	para analisar e resolver determinada situação;
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer, informar-se, dominar o conteúdo da discussão para ser um participante atuante e crítico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento e familiarização dos assuntos, problemas e campos a serem tratados, dentre os campos estão: legislação, normas e rotinas organizacionais e as questões pedagógicas e curriculares.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber elaborar planos e projetos de ação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver competências para realizar diagnóstico, definir problemas, formular objetivos, gerar soluções e estabelecer atividades necessárias ao alcance de objetivos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender métodos e procedimentos de pesquisa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docente-pesquisador capaz de formular questões relevantes a suas práticas, tomando decisões que resultem em soluções.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Familiarizar-se com modalidades e instrumentos de avaliação do sistema, da organização e aprendizagem escolar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visão de retrospectiva do trabalho;</li> <li>• Domínio de conhecimentos, instrumentos e práticas de avaliação;</li> <li>• Reuniões e encontros a fim de realizar a avaliação da escola e se objetivos estão sendo alcançados.</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Libâneo (2013, p. 79-82).

Na visão de Libâneo (2013), o exercício educativo não se restringe somente a ação dos docentes e sim sobre a ação de diversos profissionais, diversos olhares e funções distintas. Cabe ao gestor executar uma satisfatória liderança de comunicação, interagindo com sua equipe de trabalho de modo equilibrado e positivo, valorizando o potencial de cada um dos envolvidos.

Independente do gestor e do ambiente institucional tem-se que nenhum líder constrói sozinho e, muitas vezes, coloca-se a responsabilidade do dar certo, somente no gestor. Vale frisar que o gestor é, antes de tudo, um ser humano que necessita da interação, do colaborar, do respeito, do carinho e até do motivar de seus liderados.

### 3.3.1 Gestão Pedagógica na competência do Coordenador Pedagógico

Diante do já exposto, a gestão escolar atua em áreas de desenvolvimento que devem agir de forma integrada com o coletivo.

Acerca da gestão pedagógica, Lück (2009) caracteriza a função do coordenador pedagógico dentro do contexto escolar e analisa que:

A gestão pedagógica é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos, conforme apontado anteriormente. Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que esta se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco. Também para que se realizem como seres humanos e tenham qualidade de vida. (LÜCK, 2009, p. 95).

A autora profere que a gestão pedagógica constitui os objetivos gerais e específicos para o ensino, de acordo com a comunidade em que a instituição escolar está inserida, responsável pelos conteúdos curriculares e pelo acompanhamento dos discentes, docentes e equipe gestora.

É relevante ressaltar que o sistema de educação no Brasil é legitimado por leis e finalidades jurídicas que reforçam o papel da gestão educacional e que tentam viabilizar políticas que possam contribuir com o crescimento da educação pública no país. A Constituição Federal de 1988 estabelece no seu art. 206 que a forma de gestão da educação brasileira deve ser a democrática e participativa, como atesta o inciso VI do referido artigo:

Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Alterado pela EC-000.053-2006). VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade; VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Assim também confirma a LDB, Lei nº 9.394/96, em seu art. 3º inciso VIII, ao frisar que a gestão do ensino público será democrática, promovendo a descentralização e a autonomia para as escolas e universidades. Já no art. 12, Incisos I a VI, estão as principais delegações que se referem à gestão, no que diz

respeito às suas respectivas unidades de ensino: os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; Para a LDB, o planejamento, a elaboração e a execução de uma proposta pedagógica é a principal das atribuições das unidades de ensino, devendo ela, assim, na sua gestão trilhar um caminho orientado por esta finalidade. (VIEIRA, 2008, p. 43).

De acordo com a LDB 9.394/96, cada ambiente educacional possui autonomia para elaborar e executar suas propostas pedagógicas sem interferência governamental, de acordo com a comunidade e suas respectivas necessidades as quais estão inseridas. E nessas propostas pedagógicas está inserida a importância do trabalho realizado pela coordenação pedagógica.

Nóvoa (2005) expõe que as organizações de educação, ainda que integradas, produzem cultura própria de acordo com seus valores e crenças partilhados entre seus membros.

No que diz respeito aos IF's, cuja sua organização está estruturada de forma multicampi, onde cada *campus* oferta cursos de diferentes níveis e modalidades de ensino, e possuem sua própria identidade o que reforça a preponderância de uma eficaz gestão pedagógica, que vai além do cunho organizacional e administrativo.

### 3.3.2 Coordenador Pedagógico

Diante dos atores que estão envolvidos nos ambientes de educação, a gestão destas instituições contam com as competências do coordenador pedagógico, profissional da educação, geralmente graduado em Pedagogia, que faz parte da equipe gestora e, geralmente, é o principal colaborador da equipe diretiva e, entre muitas atividades que exerce em sua rotina, é a pessoa responsável, ou que deve ser, pela melhoria do trabalho pedagógico na escola, atuando em prol da formação continuada, acompanhamento dos professores e do desenvolvimento das propostas pedagógicas.

Orsolon (2001, p.19) ressalta que o coordenador pedagógico é um dos atores que compõe o coletivo da escola e que este, além de coordenar deve conduzir a transformações do todo, de forma compartilhada.

Quanto ao surgimento da coordenação pedagógica, Saviani (1999) menciona que, historicamente, a coordenação pedagógica surge em uma perspectiva de inspeção escolar e controle do processo educativo, não sendo assumida inicialmente, como responsabilidade conduz a reflexão do cotidiano escolar e de assessoria pedagógica.

Atualmente, ao contrário do que ocorria antes, a coordenação pedagógica passa a ter uma concepção pedagógica caracterizada por um trabalho coletivo, de apoio e qualificação ao docente. Diante dessa nova concepção, Alarcão (2001) comenta que a função passa a ser empregada com caráter pedagógico e não apenas controle e fiscalização.

Tomando por base as colaborações de Saviani (1999) e Alarcão (2001) sobre a evolução que a função foi adquirindo, podemos inferir que, atualmente a função do coordenador pedagógico não deveria ser mais percebida como um trabalho técnico e fiscalizador, pois requer e aponta para o envolvimento de todos os responsáveis pelo processo educativo.

Corrobora com essas alterações a LDB nº 9.394/96 e a Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015. Resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

De acordo com a LDB nº 9394/96, a qual expressa que:

Art. 64º - a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Complementa-se ainda no art. 67, que a experiência docente é pré-requisito para atuação nessas funções (BRASIL, 1996). Conforme as determinações da LDB, de que para exercer ações de coordenação e assessoramento pedagógico é necessária formação inicial em Pedagogia ou em nível de pós-graduação e, ainda, possuir experiência docente, entende-se que a experiência docente seria condição

relevante ao exercício da função, da mesma forma que os cursos de Pedagogia e de pós-graduação estariam estruturados, de modo que o coordenador pedagógico possua os conhecimentos necessários para direcionar e sustentar sua prática

No entanto, Serpa (2011) revela que a maioria dos coordenadores pedagógicos não tem formação em gestão, ou seja, a maioria sai dos cursos de graduação e assume a função sem conhecer as especificidades da função, sem estar preparado, tampouco, com experiência docente.

Diante desse cenário, Franco (2008) enfatiza da importância da formação adequada para esse profissional, pois, além de ter que trabalhar com a dinâmica dos processos de coordenação pedagógica na escola, necessita identidade e segurança para realizar um bom trabalho.

No entanto, o profissional habilitado para o exercício da coordenação pedagógica deve ser capaz de, além de atender às demandas socioeducativas decorrentes das transformações que ocorrem na sociedade, estar qualificado para atuar em vários campos que envolvam os conhecimentos pedagógicos. O coordenador pedagógico é o profissional que assume vários papéis diante da organização e da rotina escolar.

Dentre as atividades realizadas pelos coordenadores pedagógicos, podemos citar: elaboração, acompanhamento e avaliação dos planos de ensino, avaliação do desempenho de alunos, preenchimento de formulários e documentos, participação de estudos organizados pela Instituição, reuniões, conselhos de classe, reuniões de pais, entrega de pareceres e boletins, organização de festas e comemorações, dentre tantas outras.

Entretanto, compreende-se que a prática do coordenador pedagógico não se limita apenas ao que ocorre dentro da escola, sua atuação, assim como dos docentes é complexa, ao passo que inúmeros fatores condicionam sua função.

Em consonância a essa ideia, Placco (2003) nos remete a 04 (quatro) conceitos mencionados por Matus (1991) que devem ser considerados no desenvolvimento das atividades de trabalho do coordenador pedagógico: a importância, a rotina, a urgência e a pausa.

As atividades de importância visam atender metas a curto e longo prazo, como as demarcadas no Projeto Pedagógico da escola, atuando sempre no sentido de mudanças;

As atividades de rotina não podem ser confundidas com mesmice e estão atreladas à manutenção do funcionamento da escola;

As atividades de urgência dizem respeito aos problemas, situações não previstas no processo, mas que necessitam de permanente atenção;

Já as atividades de pausa envolvem as necessidades individuais do coordenador pedagógico, por meio de descansos, férias, ações descomprometidas com resultados, atenção para fatos vinculados à função social institucional e os elementos das relações interpessoais, podendo ser entendido como um momento de recomposição de si mesmo (PLACCO, 2003).

Por fim, de acordo com Libâneo (2015), as competências de gestão desenvolvidas pelo coordenador pedagógico, estão além da educação dos discentes em aula e sim como a gestão educa o contexto institucional.

### **3.4 O Motivar na docência**

A fim de abordar este subcapítulo, diante do conjunto de teorias já apresentadas, pertinentes ao reconhecimento de quem são os docentes que atuam na EPT, conduzidos por uma gestão pedagógica democrática, segue a intenção do foco principal desta pesquisa, sem penetrar em analisar as teorias que envolvem a motivação, mas sim trazer respostas e até um direcionamento à gestão pedagógica, de fatores que motivam tais docentes, de maneira a torná-los felizes e satisfeitos em seu ambiente acadêmico, impactando no ensino-aprendizagem.

Motivar significa ser o motivo ou causa de algo, provocar interesse por algo. Logo, a palavra motivação deriva da palavra motivo mais o sufixo ação, que quer dizer movimento, atuação ou manifestação de uma força, uma energia, um agente (GOMES; MICHAEL, 2007).

O termo motivação é utilizado nos mais complexos contextos, sobretudo na Psicologia, estudando o comportamento humano, com diferentes significados e sentidos que remetem a estímulo, incentivo, causa e até como um fator para se manter em algo.

Diante do contexto da educação, de constantes transformações, percebe-se acentuado esforço na garantia de qualidade do ensino, porém pouco esforço em motivar o principal condutor da tão desejada aprendizagem, o ser docente.

Em se tratando de o docente estar motivado ou não, Barreiros (2008) sustenta que:

O professor motivado ou não continua a realização de seu trabalho, claro com a nítida diferença de que aquele que acredita na educação e num futuro melhor do aluno vai buscar caminhos que ativem a criatividade e o gosto dos alunos pelos estudos, já os que fizerem da profissão uma obrigação remunerada terá em seus alunos o reflexo de um profissional insatisfeito no que faz, perdendo o aluno na qualidade da aprendizagem e o professor na vivência de um ensino prazeroso. (BARREIRO 2008, p. 58).

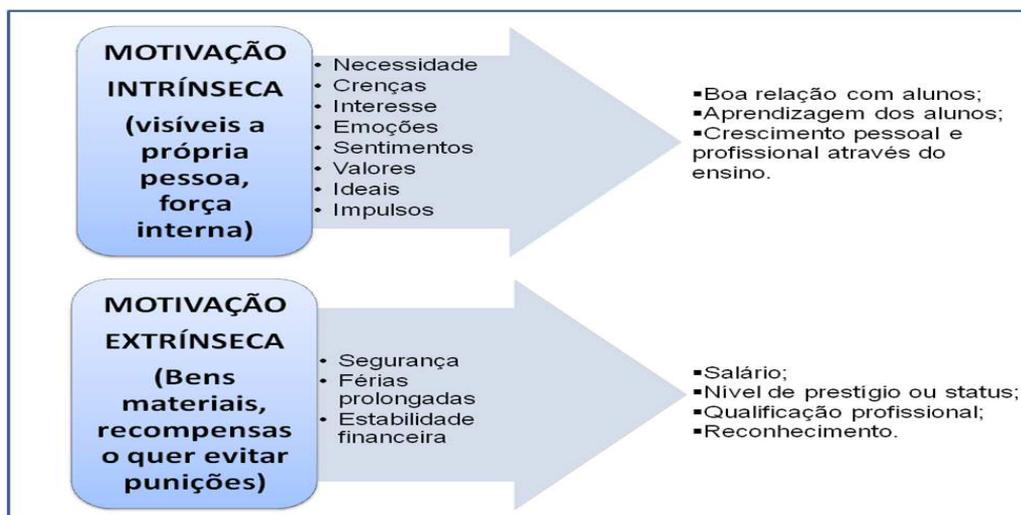
De acordo com Barrera (2010, p.160), “o papel da motivação na aprendizagem e no desempenho parece incontestável, não se restringindo à vida acadêmica, mas estendendo-se às diferentes habilidades e situações da vida cotidiana”.

Barrera (2010) também destaca que o estudo sobre motivação baseia-se em causas que impulsionam a ações dos indivíduos, com início, meio e fim desta. E que está ligada a aspectos além da autopercepção, que são os fatores sociais e externos.

Adair (2010) reforça acerca da regra do meio a meio, ou seja, a motivação corresponde a cinquenta por cento de nosso interior, que diz respeito aos nossos impulsos e valores; e os outros cinquenta por cento aos fatores externos, como os ambientes em que convivemos.

Corroborando com a teoria de Adair (2010), Moreira (2005) define que a motivação de caráter interior é chamada de automotivação, recompensa intrínseca; já a motivação externa é denominada de recompensa extrínseca. No que se refere ao trabalho docente e suas recompensas segue na Figura 2 um resumo de algumas características da motivação intrínseca e extrínseca na docência

Figura 2 - Características da motivação intrínseca e extrínseca na docência



Adaptado de Moreira (2005).

Conforme Moreira (2005), tanto os aspectos intrínsecos que dizem respeito a aspectos subjetivos com relação ao engajamento no trabalho, ao fazer por se sentir bem; assim como os extrínsecos que dizem respeito às recompensas pelo trabalho desenvolvido, ambos são importantes para a satisfação do trabalho docente.

Já Sobral e Peci (2012) destacam acerca do olhar sobre a motivação a nível institucional que:

Em uma organização, esse conceito pode ser definido como a predisposição do funcionário para exercer esforços que busquem o alcance de metas organizacionais. Esses esforços devem satisfazer alguma necessidade do trabalhador. A motivação não é uma característica individual, mas, sim, o resultado da interação entre a pessoa e determinada situação. (SOBRAL; PECCI, 2012, p. 99).

De acordo com Sobral e Peci (2012), sentir-se motivado no ambiente laboral requer participação e interação de toda comunidade educacional e seu respectivo ambiente organizacional, o que reforça o modelo de gestão democrático-participativa, internalizado no campo empírico desta pesquisa.

Ainda com relação à motivação docente, Siqueira e Teixeira (2017) destacam que:

Outro fator que está ligado a motivação do docente é a sua qualidade de vida, é de suma importância a saúde do profissional, ou seja, um docente que está com sua saúde em dia certamente terá muito mais ânimo de efetuar seu trabalho do que um profissional com sua saúde debilitada. Dessa forma, a motivação e a qualidade de vida andam juntas, pois passam a serem fatores relevantes no âmbito profissional. (SIQUEIRA; TEIXEIRA 2017, p.10).

Tal como mencionado pelas autoras Siqueira e Teixeira (2017), motivação e qualidade de vida estão correlacionadas e o zelar pela saúde física e mental de seus docentes deve ser primordial a uma boa gestão, de maneira a impactar na qualidade do ambiente institucional e no processo de ensino-aprendizagem. Essa valorização é uma tarefa que demanda percepção, observação e comunicação para conseguir enxergar no outro a sua essência como ser humano, não balizando somente as competências que o docente apresenta.

Em contrapartida, Mussak (2010 *apud* OLIVEIRA, 2015) relata que um docente não motivado compromete a base do processo de educação e as próprias teorias motivacionais sugerem um colocar o fator humano no centro do bom desempenho das instituições conciliando interesses pessoais e coletivos.

Para Neves (2002), a motivação é um conceito psicológico, centrado em fatores de ordem cognitiva, como a força e a direção do comportamento, em que os indivíduos são motivados pelos sentimentos de atualização do seu potencial e contínuo autodesenvolvimento.

Lück (2002, p. 46) define motivação como a chave que abre a porta para o desempenho com qualidade, em qualquer situação, tanto no trabalho quanto em atividades de lazer e em atividades pessoais e sociais.

Com base nos conceitos explanados acerca da motivação, pode-se dizer que a motivação coopera para a composição dos sujeitos e de suas atividades. A motivação não é um estado de euforia, e sim um conjunto de ações que podem ser desenvolvidas de forma prazerosa, para o sucesso pessoal e institucional.

## 4 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo aborda aos procedimentos metodológicos que buscaram dar um direcionamento aos instrumentos que conduziram o caminho que foi percorrido para a realização desta pesquisa. O objetivo deste estudo foi analisar os fatores que motivam os docentes no seu cotidiano, no IFRS-*Campus* Restinga e os impactos que um docente motivado pode gerar no ambiente educacional.

Minayo (2007) categoriza metodologia como:

[...] a) como a discussão epistemológica sobre o 'caminho do pensamento' que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a 'criatividade do pesquisador', ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas. (MINAYO, 2007, p. 44).

Para Minayo (2007), a metodologia científica faz remissão ao questionamento: como pesquisar em determinado campo empírico? A partir dessa pergunta, sugere-se o delineamento da pesquisa que nos dará subsídios para que os objetivos deste estudo sejam alcançados.

### 4.1 Delineamento da pesquisa

Para compreender o que motiva o docente no IFRS-*Campus* Restinga, fez-se necessário um delineamento do caminho a seguir acerca da coleta e interpretação de dados que envolvem os atores deste espaço de educação, intuindo a promover dados à gestão que contribuam, ainda mais, para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Gil (2000) define o delineamento da pesquisa como: planejamento e desenvolvimento da pesquisa em uma espécie de desenho do campo empírico confrontando a visão teórica com os dados da realidade, o que envolveu um esboço, a previsão de análise e a interpretação de coleta de dados.

No Quadro 9, apresenta-se a forma estrutural como foi delineada a pesquisa proposta.

Quadro 9 - Delineamento estrutural da pesquisa a partir das etapas desenvolvidas

Etapas da pesquisa				
Definição do <b>tema</b> e <b>problema</b> , delimitando <b>objetivo geral</b> e <b>específicos</b> ; <b>Estado da arte</b> (pesquisa bibliográfica acerca do tema); <b>Referencial Teórico</b> : Educação Superior Profissional e Tecnológica dos IF's; Docência na EPT; O docente na pandemia do Covid-19; Gestão Escolar; Gestão Pedagógica na competência do coordenador pedagógico; coordenador pedagógico; O motivar na docência. <b>Elaboração dos Instrumentos de Pesquisa</b> : Pesquisa Documental (Relatório de Gestão 2019, e PDI); Questionário (22 docentes) e Entrevistas (02 gestores).				
Quanto à natureza de abordagem	Quanto aos objetivos/procedimentos técnicos	Instrumentos quanto à técnica de coleta de dados	Participantes da pesquisa	Quanto à técnica de análise de dados
Qualitativa	Descritiva	Survey a partir de questionário;	Docentes;	Análise estatística descritiva de dados;
Com coleta de dados Quali-Quantitativa	Exploratória	Entrevista. Pesquisa Documental	Gestão Acadêmica. Documentos Institucionais no Site do IF- <i>Campus</i> Restinga;	Análise de conteúdo.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Com base no Quadro 9 da estrutura do delineamento da pesquisa, a primeira escolha metodológica contemplou as abordagens de caráter qualitativa e quantitativa. Esse tipo de abordagem busca aproximar, entender, examinar, descrever e quantificar os dados coletados de toda a população alvo da pesquisa.

Para Minayo (2015, p. 21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Este conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O Universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos.

Os dados coletados quanto à abordagem de pesquisa qualitativa, são oriundos das descrições de docentes, gestores e análise dos documentos institucionais.

Com relação à pesquisa quantitativa Fonseca (2002) esclarece que:

Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis etc. (FONSECA, 2002, p. 20).

No que tange à abordagem de pesquisa quantitativa com coleta de dados quali-quantitativos foram contempladas medindo as opiniões coletadas através do questionário aos docentes, utilizando os recursos estatísticos da porcentagem dos dados coletados.

Segundo Fonseca (2002), a pesquisa quanti-qualitativa em sua utilização conjunta permite recolher mais informações do que quando se ocorresse de forma isolada.

De acordo com o Quadro 8 da estrutura metodológica, a segunda escolha metodológica contemplou o método quanto aos objetivos e procedimentos técnicos de investigação, mais adequado ao contexto social, o estudo do tipo exploratório, associado a coleta de dados de entrevistas, à análise de documentos institucionais e ao questionário.

Para o presente trabalho, optou-se pela pesquisa exploratória que conforme Gil (2008) proporciona a aproximação de determinados fatos ao pesquisador, a partir da familiaridade com o problema. Além do que, este tipo de pesquisa realiza-se a partir de temas pouco explorados, o que se confirma com as buscas no estado do conhecimento.

Já como pesquisa descritiva justifica-se a partir das teorias apresentadas nos referenciais teóricos, contemplados nesta produção, além de trazer características da população envolvida, descrevendo-a com o auxílio de técnicas padronizadas de coleta de dados.

Quanto aos objetivos e procedimentos técnicos da pesquisa, a exploratória, objetiva-se a aprimorar ideias ou descobrir intuições e as pesquisas descritivas buscam detalhar características de determinado fenômeno ou população (GIL, 2010).

## 4.2 Campo empírico da pesquisa

Este subcapítulo conduz a contextualização do campo empírico da pesquisa, o IFRS-*Campus Restinga*, bem como os principais aspectos e construções históricas da regionalidade, contemplando informações do seu corpo docente e do ambiente institucional. Tem como referência documentos publicados nos sites da instituição( o antigo do ano de 2019 e o atual), bem como citações trazidas pelo diretor do *Campus* no ano de 2019, conforme Anexo C.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica caracteriza-se como uma instituição de identidade singular e estrutura multicampi, que oferece educação em todos os níveis e, a partir de seu plano de expansão, no período de 2003 a 2016, executou a implantação de novas unidades, totalizando em 644 campi, com 38 Institutos Federais distribuídos em todo o Brasil. No Rio Grande do Sul, são três Institutos Federais: IF Farroupilha, com reitoria na cidade de Santa Maria; IFSul-Rio-grandense, com reitoria na cidade de Pelotas, e IFRS, com reitoria na Cidade de Bento Gonçalves (MEC, 2020).

O IFRS-*Campus Restinga* integra um dos 17 *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), e está instalado no extremo sul da zona sul, em uma área rururbana<sup>6</sup> da cidade de Porto Alegre, no bairro Restinga.

Historicamente, o bairro Restinga convive com o grave problema de vulnerabilidade social, resultado de um longo período de negligência do poder público. No final da década de 1960, o modelo de desenvolvimento industrial e urbano adotado pelo País e implantado em Porto Alegre, promoveu de forma autoritária a remoção de significativos contingentes populacionais da região central da cidade. Conforme os dados da Secretaria Municipal de Cultura-SMC (1997), esses deslocamentos foram realizados de forma desumana pelo poder público, pois propagavam o lema “remover para promover”, no entanto, estavam preocupados somente com a reorganização urbana.

---

<sup>6</sup> Para a Secretaria do Planejamento Municipal da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, área rururbana compreende um grande espaço territorial de Porto Alegre localizado na porção sul do município que corresponde cerca de 60% de sua área total. Tem como diferencial, em relação às outras partes da cidade, a ocupação urbana mesclada com a produção primária e a sua configuração espacial. Caracterizada por uma paisagem natural de morros e planícies, essa configuração é marcada pela presença de grande parte da orla do Guaíba e sua faixa marginal ainda em seu estado natural. Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/spm>. Acesso em: 29 out. 2020.

A respeito desse período, Santos (2011, p. 56) expõe que o governo municipal de Porto Alegre removeu casas de áreas classificadas como núcleos urbanos irregulares, como as conhecidas “vilas Teodora, Marítimos, Ilhota e Santa Luzia”, deslocando famílias para um terreno de aquisição do município, área denominada Restinga. Essa reestruturação urbana foi sentida como desastrosa pelos moradores do novo bairro, oriundos desse processo de remoção de moradias denominadas na época como “Vilas de malocas”. Esses grupos excluídos que não possuíam condições de adquirir terra naquela região foram deslocados para a região da Restinga distante, aproximadamente, 25 km do centro da cidade;

A situação dos primeiros moradores dessa comunidade era de extrema precariedade mesmo com a previsão de implantação de conjuntos habitacionais na Restinga no projeto inicial. O intenso deslocamento populacional, aliado ao contexto de processos migratórios, levou ao surgimento de ocupações espontâneas autoconstruídas na região. Assim, a parte planejada pelo poder público veio a ser conhecida, popularmente, como Restinga Nova, em oposição à Restinga Velha que se constituiu com maiores concentrações de aglomerados de moradias precárias.

Nessa perspectiva, de acordo com Fagundes e Rodrigues (2011 *apud* NUNES, 2018, p. 68),

“a Vila Restinga, como era chamada inicialmente, era uma área alagadiça cercada de mata virgem, desprovida dos recursos mais básicos, tais como redes de água e iluminação, transporte, educação e postos de saúde. No que diz respeito ao acesso e condições que estiveram submetidos aos serviços públicos médicos e de educação, com acesso muito restrito, no Centro de Saúde Modelo e o Colégio Emílio Massot”.

Verifica-se também como vulnerabilidade nessa comunidade, a violência, vinculada ao tráfico de entorpecentes, impactando na dinâmica social, no que diz respeito ao deslocamento de moradores rumo ao trabalho e a escola. O que reforça, segundo Nunes (2018), o cuidado redobrado em relação ao turno livre das crianças e jovens do bairro.

Foi a partir das mobilizações dos grupos de moradores, com militantes da educação, da economia solidária e de organizações não governamentais (ONGs)<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Comunidade Abolição; Campo de Futebol Difusora; Centro de Promoção da Infância e da Juventude - CPIJ; Escola de Educação Infantil Nova Santa Rita; Salão do Reino das Testemunhas de Jeová; Igreja Evangélica Assembleia de Deus; Capela Comunidade Santo Antônio; Igreja Luterana; Igreja Universal do Reino de Deus; Igreja Adventista do 7º Dia; Creche Padre Pedro Leonard; Complexo Esportivo Barro Vermelho; Escola Neo Humanista de Educação Infantil Ananda Marga; Cantinho da Criança Algodão Doce; Creche Barro Vermelho; Comunidade Caixa D'água;

que, gradualmente, a população passou a usufruir de alguns benefícios como passar a ser bairro Restinga e não mais Vila Restinga, a partir da Lei nº 6.571 de 8 de janeiro de 1990 (PMPA, 2020).

A característica marcante da comunidade é a contínua reivindicação de seus direitos por meio de associações e entidades civis organizadas em favor do desenvolvimento do bairro, bem como é caracterizada por apresentar um amplo e diversificado mosaico cultural, com diversos artistas locais atuantes na música, nas artes visuais, nas artes cênicas e no esporte. Nesse cenário, destacam-se também pautas como a equiparação étnico-racial, a emancipação feminina e os direitos da mulher. Dessa forma, é perceptível que o bairro Restinga é um local de reflexão e de questionamentos, que serve como um contraponto ao *status quo* e à naturalização da discriminação e do preconceito.

Conforme Saez (2015), por meio dos Orçamentos Participativos (OP) realizados nos anos de 1990 a 2012, o bairro obteve significativas conquistas em todas as áreas sociais, inclusive, na área da educação e lazer, como educação ambiental, construção e reformas de creches e de escolas, cursos profissionalizantes, campeonatos esportivos comunitários e circuito de cinema.

Para o ObservaPOA<sup>8</sup>, a Restinga possui 60.729 habitantes, representando 4,31% da população do município, com área de 38,56 km<sup>2</sup>, representa 8,10% da área do município, sendo sua densidade demográfica de 1.574,92 habitantes por km<sup>2</sup>. Sua taxa de analfabetismo é de 4,03% e o rendimento médio dos responsáveis por domicílio é de 2,10 salários-mínimos (IBGE, 2010).

Conquistar o *Campus* Restinga ilustra uma das mobilizações do bairro, que tem seus primórdios desde a década de 1970, na busca da comunidade pelo direito à educação e preparação ao mundo do trabalho a partir de uma Escola Técnica Federal, que iniciou em 8 de maio de 2006, com a criação de uma Comissão Pró-implantação dessa unidade de ensino. Essa conquista constituiu uma grande vitória tanto para o município de Porto Alegre quanto para o bairro Restinga, garantindo o fortalecimento de políticas públicas para a educação e inclusão social.

---

Creche Renovar da Esperança; Associação Comunitária Núcleo Esperança; Escola Infantil Arco Iris; Comitê de Resistência Popular; Igreja Batista Nova Vida; Creche Palhaço Feliz; Igreja Universal do Reino de Deus; Igreja Nossa Senhora da Aparecida; Centro Social Padre Pedro Leonardi; Cozinha Comunitária; Associação de Moradores da Chácara do Banco; Creche Chacrinha; Associação de Mulheres Di Marias; Igreja Evangélica Assembleia de Deus; Centro de Umbanda da Ione; Associação Amigos Voluntários Casa da Sopa.

<sup>8</sup> Prefeitura Municipal de Porto Alegre e IBGE - Censo Demográfico 2010. Disponível em: <http://portoalegreemanalise.procempa.com.br/?regioes=9,0,0>. Acesso em: 31 ago. 2020.

A mobilização da comunidade em prol da construção do *campus* coincidiu com um contexto nacional de valorização da educação profissional por meio dos Planos de Expansão da Rede que contemplaram este *campus* por uma Chamada Pública da SETEC-MEC 01/2007, cujo objetivo era implantar 150 novas unidades em todo o País até o final de 2010.

No ano de 2009, foram realizados seminários e audiências públicas para definir as áreas de atuação do *Campus Restinga*. Por intermédio desses espaços de construção coletiva, foram identificados os arranjos produtivos locais, aprovando-se os seguintes eixos tecnológicos para o *Campus Restinga*: Controle e Processos Industriais; Tecnologia da Informação e Comunicação; Hospitalidade e Lazer; Gestão e Negócios e Edificações.

Com isso, o *Campus Restinga* delineou uma nova perspectiva para a qualificação e geração de emprego e renda na região. Além disso, por meio da verticalização de seus cursos, possibilita à comunidade local perspectivas de estudo em diferentes níveis de ensino, gerando novas oportunidades profissionais.

No dia 26 de junho de 2010, deu-se o início das atividades do *Campus*, com sede provisória alugada, localizada na via principal do bairro, Estrada João Antônio da Silveira. Com cursos técnicos subsequentes ao Ensino Médio em Administração, Informática para Internet e Guia de Turismo, no segundo semestre desse mesmo ano, foram oferecendo um total de 220 vagas, nos turnos da manhã e noite para toda a comunidade do bairro e região metropolitana de Porto Alegre. Esse foi o início de uma caminhada rumo ao objetivo de oferecer mais de mil vagas em uma educação profissional qualificada.

Em 2011, dois cursos integrados iniciaram no *Campus*: Eletrônica e Informática para Internet. O Projeto Piloto do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi implantado com o curso de Manutenção e Suporte em Informática na modalidade concomitante.

Em 2012, com o primeiro dos seis prédios liberado, o *Campus* mudou-se para a sede definitiva, localizada na área do Distrito Industrial do Bairro, ao lado do Hospital Restinga, na Rua Alberto Hoffmann, 285.

As novas instalações passaram a contar com o dobro de salas de aula, biblioteca, laboratórios de eletrônica e informática e sala de desenho técnico. Também nesse ano ocorreu a abertura do primeiro curso de nível superior, o Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Além dos cursos

subsequentes já oferecidos, o curso de Manutenção e Suporte em Informática foi a novidade nessa modalidade, além da oferta do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica (Proeja) – Técnico em Recursos Humanos, substituído pelo Técnico em Comércio.

Em 2014, passou a ser oferecido o curso superior de Tecnologia em Eletrônica Industrial. Nesse ano, foi concluído o bloco de laboratórios. No ano seguinte, o *Campus* ganhou mais um bloco de salas de aula e o bloco de convivência e da biblioteca.

Em 2017, foi a estreia da Licenciatura em Letras – Português e Espanhol e de um novo curso na modalidade do Proeja também escolhido por edital: Técnico em Agroecologia.

Desde o início de suas atividades, o *campus* Restinga promove ações buscando a articulação entre de ensino, pesquisa e extensão.

O ingresso em um dos cursos do IFRS-*Campus* Restinga se dá por meio de processo de seleção ou apenas inscrição, os quais podem ser configurados com diferentes formatos, conforme o nível do curso. Nos níveis técnicos e superiores, a seleção ocorre por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou a partir das provas de seleção realizadas pela própria instituição, denominadas como vestibular ou processo seletivo. Naturalmente, o candidato que obtiver maior pontuação será selecionado para a vaga.

Os cursos de educação superior oferecidos nesse *Campus* estão distribuídos em: Cursos Superiores de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; Tecnologia em Eletrônica Industrial; Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer; Tecnologia em Processos Gerenciais; Licenciatura em Letras, Português e Espanhol.

Sua gestão atual é composta por uma Direção Geral, Direção de Ensino e Direção de Administração e Planejamento.

Identificou-se no IFRS-*Campus* Restinga, de acordo com os dados da Plataforma Nilo Peçanha (2019) <sup>9</sup>, que consta a oferta de 22 cursos, sendo que 7 destes são do Nível Superior, com total de 873 discentes matriculados em todos os cursos oferecidos e 434 discentes matriculados nos cursos de nível superior. Seu

---

<sup>9</sup> Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC). A **Plataforma Nilo Peçanha** (PNP) destina-se à coleta, tratamento e publicização de dados oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal). Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>.

corpo docente está composto por 75 docentes, sendo que 39 destes possuem a titulação de Mestre, 34 docentes possuem a titulação de Doutor, 1 docente possui somente especialização e 1 docente possui titulação de graduação. No tocante ao vínculo da jornada de trabalho, 63 docentes trabalham com dedicação exclusiva, 11 docentes, substitutos trabalhando 40 horas semanais e 1 docente efetivo trabalhando 20 horas semanais.

A forma de contratação desses docentes acontece por meio de concurso público, nos casos de professores do quadro efetivo nos termos da Lei nº 8.112/1990, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civil da União, das autarquias e das fundações públicas federais; ou seleção pública, nos casos de professores substitutos nos termos da Lei nº 8.745/1993, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público.

Nas seleções da Instituição, conforme as normas relativas à contratação de servidores públicos são realizadas provas de conhecimentos teóricos, práticos (provas didáticas) e provas de títulos, em que a experiência é considerada como um dos critérios de pontuação. Cada edital de concurso público de provas e títulos possui critérios diferenciados e as áreas possuem especificidades definidas nesses documentos.

Para Pacheco (2010), com relação ao conjunto de propostas de ações dos Institutos, destaca-se a verticalização do ensino por meio da articulação da Educação Básica, Profissional e Superior, de modo que todos os sujeitos envolvidos no processo educacional atuem nos diferentes níveis e modalidades, compartilhando os espaços pedagógicos, estabelecendo itinerários formativos por meio de ações integradas entre ensino, pesquisa e extensão. O que significa que os docentes ministram aulas para ambas as modalidades, do presente eixo-tecnológico.

Conforme citado em seu Projeto Político Institucional (PPI), o que pode contemplar neste espaço de educação, IFRS – Campus Restinga é o compromisso de trabalhar no sentido da democratização dos conhecimentos, tendo como base um modelo de educação progressista<sup>10</sup>, que deve estar articulado a um projeto de sociedade baseado na igualdade de direitos e oportunidades nos mais diversos

---

<sup>10</sup> De acordo com Pacheco, a educação progressista deve estar vinculada aos objetivos estratégicos de um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social: uma escola vinculada ao mundo do trabalho em uma perspectiva radicalmente democrática e de justiça social.

aspectos: cultural, social, econômico, político, ecológico entre outros. Para tanto, os IF's necessitam ir além do fato de representar um centro privilegiado de excelência em educação. Devem figurar como instituições de educação conhecedoras e comprometidas com a realidade na qual está inserida, tanto em nível local quanto regional.

### **4.3 Como se realizou a coleta de dados da pesquisa**

Esta etapa da pesquisa diz respeito às técnicas selecionadas de coleta de dados, que levaram ao alcance dos objetivos propostos, conforme já ilustradas no Quadro 9. Buscou-se por informações com confiabilidade, precisão e validade para elucidar o problema que se deseja desvendar. De acordo com Lakatos e Marconi (2003), é uma tarefa complexa que exigiu paciência, esforço e cuidado no registro dos dados.

As técnicas de coletas de dados escolhidas para a realização da pesquisa foram: pesquisa documental institucional, questionário com 20 perguntas, enviado ao *e-mail* institucional dos 75 docentes, de forma individual, onde somente 22 docentes responderam; entrevistas individuais semiestruturadas com 8 questões apresentadas e respondidas por dois gestores, vinculados aos cargos de Coordenação e Direção do IFRS-*Campus* Restinga, tal como os Apêndices C e D.

Como primeira técnica de coleta de dados, a pesquisa documental é caracterizada como a mais importante de um delineamento adotado para a coleta de dados (GIL, 2002). A pesquisa documental pretende invocar os documentos da instituição de educação que dizem respeito ao IFRS-*Campus* Restinga, respondendo ao primeiro objetivo específico desta pesquisa, de mapear os processos da gestão pedagógica referentes ao corpo docente. Analisou-se os seguintes documentos: Relatório de Gestão 2019, PDI e o Anexo C integrou a etapa da análise documental. Busca-se com essa análise documental identificar como são desenvolvidas e engajadas as áreas de atuação da gestão educacional do campo empírico e como tal atuação impacta no que pode motivar os docentes.

Com relação à segunda técnica de coleta de dados, a pesquisa quantitativa foi realizada por meio de uma pesquisa de levantamento *Survey*, na qual questionários foram enviados por *e-mail* aos docentes do IFRS-*Campus* Restinga.

Segundo Fink (2002), a pesquisa *Survey* se refere a um tipo particular de pesquisa social empírica, para a obtenção de informações sobre um determinado grupo de pessoas. A pesquisa de levantamento *Survey* traz uma visão ampliada de um determinado assunto, geralmente com uma grande quantidade de participantes.

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 201), o questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. A linguagem utilizada no questionário foi simples e direta, para que os docentes entrevistados compreendessem com clareza o que estava sendo questionado.

Utilizou-se do questionário, tal como o Apêndice C, a partir de um aplicativo de gerenciamento de pesquisa denominado *Google Forms* para os docentes atuantes no IFRS-Campus Restinga.

Enquanto tramitava a realização do questionário, de acordo com a terceira técnica de coleta de dados, conforme Minayo (2008) compreende-se a entrevista semiestruturada que contempla a combinação de perguntas abertas e fechadas, o que permite a liberdade de expressão do entrevistado sem perder o foco da pesquisa.

A técnica de coleta de dados de entrevista buscou informações contidas nos relatos dos participantes, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam determinada realidade, podendo ser de natureza individual e ou coletiva (MINAYO, *et al.*, 2002). Com relação ao modelo de entrevista semiestruturada, consiste na criação de um conjunto de questões sobre o tema que está sendo estudado, porém permite que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Em razão da pandemia do Covid-19, as entrevistas ocorreram de forma remota, com uso da plataforma de comunicação *Google Meet*. Foram entrevistados 2 (dois) gestores, designados pelo setor de pesquisa do *Campus*, responsáveis pela Direção de Ensino e Coordenação de Ensino.

Para externar as etapas e técnicas para a coleta de dados, seguem no Quadro 10, as ações que nortearam a realização da pesquisa descritiva exploratória, de acordo com o problema e os objetivos traçados.

Quadro 10 - Etapas e técnicas de análise de dados

<b>PROBLEMA DE PESQUISA</b>			
Quais os fatores que motivam os docentes para o desenvolvimento de seu trabalho no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), <i>Campus</i> Restinga?			
<b>OBJETIVO GERAL</b>			
Analisar os fatores que motivam docentes no seu cotidiano no IFRS/ <i>Campus</i> Restinga e os impactos que um docente motivado pode gerar no ambiente educacional.			
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>QUESTÕES NORTEADORAS</b>	<b>TÉCNICAS DE INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS</b>	<b>FONTES DE PESQUISA</b>
Mapear os processos da gestão pedagógica referentes ao corpo docente do IFRS- <i>Campus</i> Restinga;	Como são desenvolvidas e engajadas as áreas de atuação da gestão educacional no IFRS- <i>Campus</i> Restinga e como impactam nas questões motivacionais dos docentes?	Análise Documental	Relatório de Gestão 2019 PDI Anexo C (Informações do Diretor na época no ano de 2019)
		Entrevista <i>On-line</i>	Gestor 1 Direção de Ensino Gestor 2 Coordenação de Ensino
Compreender o que motiva os docentes do IFRS- <i>Campus</i> Restinga, referente ao trabalho desenvolvido;	Que fatores contribuem para que os docentes do IFRS- <i>Campus</i> Restinga se sintam motivados em seu cotidiano de trabalho?	Questionário <i>On-line</i>	22 docentes
Conhecer como a Gestão Pedagógica percebe o que motiva os docentes do IFRS- <i>Campus</i> Restinga.	Qual é percepção da gestão do IFRS- <i>Campus</i> Restinga a respeito do que <i>motiva</i> seus docentes?	Entrevista <i>On-line</i>	Gestor 1 Direção de Ensino Gestor 2 Coordenação de Ensino
<b>Intervenção</b>			

**Oferecer subsídios à IES de forma a contribuir com os processos da gestão pedagógica no que se refere ao que motiva seus docentes, contribuindo com o processo de ensino-aprendizagem.**

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

#### **4.4 Análise dos dados coletados da pesquisa**

Para analisar, compreender e interpretar dados de cunho qualitativo da pesquisa das técnicas de coletas de análise documental e entrevista com os gestores, fez-se necessário penetrar nos significados que os atores sociais compartilham nas vivências de suas realidades, pois nem sempre esses dados aparecerão de forma tão explícita. Sobre a técnica de análise dos dados, Minayo (2016) salienta:

Das diferenças conceituais de análise, interpretação e descrição das opiniões dos informantes são apresentados de maneira mais fiel possível, como se os dados falassem por si próprios; Na análise, o propósito é ir além do descrito, fazendo uma decomposição dos dados e buscando relação entre as partes que foram decompostas e, por último, na interpretação – que pode ser feita após a análise ou após a descrição- buscam-se sentidos das falas e das ações para se chegar a uma compreensão ou explicação que vão além do descrito e analisado. (MINAYO, 2016, p. 72-73).

Minayo (2016) manifesta que, na pesquisa qualitativa, interpretar é o ponto de partida que assume foco central nas análises dos próprios atores e é o ponto de chegada que conduz à interpretação das interpretações.

Para realizar a análise de dados desta pesquisa utilizou-se o método de análise de conteúdo, designada por Bardin (2011) como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. (BARDIN, 2011, p.47).

Desta forma, justifica-se a escolha da análise de conteúdo para que se possa atingir a compreensão dos dados coletados nas entrevistas e questionários, a partir da possibilidade da descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, de uma interpretação mais profunda que vai além das percepções do que está sendo comunicado.

Ainda de acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo deve ser operacionalizada em três fases como segue no Quadro 11.

Quadro 11 - Fases que compõe a análise de conteúdo

<b>FASES</b>	<b>PRÉ- ANÁLISE</b> Fase de organização	<b>EXPLORAÇÃO DO MATERIAL</b> Codificação e categorização	<b>TRATAMENTO DOS RESULTADOS, INFERÊNCIA E INTERPRETAÇÃO.</b> <b>Informações fornecidas pela análise</b>
<b>CARACTERÍSTICAS</b>	É a organização do que vai ser analisado; exploração do material por meio de várias leituras; também é chamada de “leitura flutuante”;	É o momento em que se codifica o material; primeiro, faz-se um recorte do texto; após, escolhem-se regras de contagem; e por último, classificam-se e agregam-se os dados, organizando-os em categorias teóricas ou empíricas;	Nesta fase, trabalhou-se os dados brutos, permitindo destaque para as informações obtidas, as quais serão interpretadas à luz do quadro.

Adaptado pela Autora (2021).

Moraes (1994) apresenta que para a utilização da análise de conteúdo necessita-se fundamentar-se em uma explicitação clara de seus objetivos e deve responder a seis questões: Quem fala? Para dizer o que? A quem? De que modo? Com que finalidade? Com que resultados?

Conforme a teoria de Moraes (1994), respondendo a essas questões nos possibilitou a definição de categorias de análise e o tratamento dos dados obtidos dos atores, conforme o Quadro 12 que diz respeito à entrevista com os gestores identificados como Gestor 1- Direção de Ensino e Gestor 2 - Coordenação de Ensino, responderam as mesmas questões. Cada questão foi categorizada por temáticas, conforme os objetivos específicos e referenciais teóricos e as questões conforme o Apêndice D.

Quadro 12 - Dos temas de análise e perspectiva teórica baseados nas Entrevistas

Atores envolvidos	Temas de análise	Objetivos Específicos	Referencial Teórico	Relacionado à pergunta do questionário Apêndice
Gestor 1 Direção de Ensino Gestor 2	Ações da gestão na promoção da motivação	<b>Mapear os processos da gestão pedagógica referentes ao corpo docente do IFRS-Campus Restinga;</b>	Sobral e Peci (2012) Neves (2002) Lück (2009) Saviani(1999) Alarcão(2001) Perrenoud(2002) Nóvoa( 2002) Pacheco(2010) Oliveira e Cruz (2017) Libâneo (2013)	Pergunta 5
	Percepção dos docentes em relação à Gestão		Libâneo (2004) Libâneo (2013)	Pergunta 6
	Gestão Democrática Participativa		Pacheco (2011) Gadotti (2014) Paro (2006) Libâneo (2008) Luck (2010)	Pergunta 8
Coordenação de Ensino	Gestão Pedagógica com relação à motivação	<b>Conhecer como a Gestão Pedagógica percebe o que motiva os docentes do IFRS-Campus Restinga.</b>	Nóvoa (2005) Oliveira e Cruz (2017) Oliveira, Sales e Silva (2017) Pacheco (2011) Perrenoud(2002) Tardif(2002) Tardif(2005) Pena (2011) Perrenoud e Nóvoa(2002) Masetto (2018) Nóvoa(2002) Libâneo (2008) Libâneo (2013) Pacheco (2010) Pena (2011)	Pergunta 2

	Fatores capazes de motivar docentes		Sobral e Peci (2012) Siqueira e Teixeira(2017) Adair (2017) Moreira (2005)	Pergunta 3
	Gestor Motivador		Lück (2000) Orsolon(2001) Alarcão (2001) Andrade (2001) Libâneo (2004) Libâneo (2008) Libâneo (2013)	Pergunta 4
	Motivação Docente pós-pandemia		Santos (2020) Perrenoud (2002) Libâneo (2006)	Pergunta 7

Elaborado pela Autora (2021).

Conforme as entrevistas, na fase de tratamento dos dados, foram relacionadas aos temas de análise, aos referenciais teóricos e à classificação segundo as análises textuais de forma qualitativa.

Após a transcrição das entrevistas, foram selecionados trechos de cada uma das respostas e suas frequências de ocorrências, que realmente respondiam a temática das perguntas, formando grupos de textos denominado o *Corpus* dos dados a serem analisados.

Já o Quadro 13 se refere ao questionário enviado aos docentes, categorizando-os conforme as relações de temas de análise, objetivos, referencial teórico e seus respectivos questionamentos apresentados no Apêndice C.

Quadro 13 - Dos temas de análise e perspectiva teórica baseados no questionário respondido pelos docentes

Atores envolvidos	Temas de análise	Objetivo Específico	Referencial Teórico	Relacionado às perguntas semiabertas do questionário Apêndice
22 DOCENTES	Mudanças pós-pandemia	<b>Compreender o que motiva os docentes do</b>	Santos (2020) Perrenoud (2002) Libâneo (2006)	Pergunta 9

	Gestão valoriza seus docentes	<b>IFRS-Campus Restinga se sintam motivados em seu cotidiano de trabalho?</b>	Nóvoa (1991) Libâneo (2013) Libâneo (2015) Orsolon (2001) Alarcão (2001)	Pergunta 10
	Ser um docente motivado		Barreiros(2008) Barrera (2010) Siqueira e Teixeira (2017) Lück (2002)	Pergunta 16

Elaborado pela Autora (2021).

Conforme o questionário aplicado aos docentes, foram realizadas 03 perguntas abertas que na fase de tratamento dos dados, foram relacionadas aos temas de análise, aos referenciais teóricos e a classificação conforme as análises textuais de forma qualitativa.

Após a transcrição das respostas, foram selecionados trechos de cada uma das respostas e suas frequências de ocorrências, que realmente respondiam a temática das perguntas, formando grupos de textos denominado o *Corpus* dos dados a serem analisados.

Após a definição do *Corpus*, os dados foram organizados por grupos de segmentos de texto, conforme indica o Quadro 13. Os participantes são os docentes do IFRS-*Campus Restinga* que responderam as mesmas questões. Cada questão foi categorizada por temáticas, conforme os objetivos específicos e referenciais teóricos.

#### 4.5 Considerações éticas da pesquisa

Esta pesquisa possui autorização institucional e folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos, assinadas pelo Diretor-Geral do IFRS-*Campus Restinga*, conforme os Anexos D e E.

Foi conduzida com base nos preceitos ético-legais, durante e após o término da pesquisa, conforme tratativas das Resoluções nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados obtidos,

diretamente, com os participantes ou informações identificáveis que possam acarretar riscos maiores que os existentes na vida cotidiana.

Considerando a ética como uma construção humana, histórica, social e cultural, assumiu-se o compromisso de anonimato e proteção dos atores envolvidos mediante aceite *on-line* do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que envolveu o estabelecimento de relação de confiança entre pesquisador e participantes, disponível nos Apêndice A para os docentes que decidirem participar do questionário *on-line* (Apêndice C), enviado a partir de um *Link* por *e-mail*, de forma individual;

Já no Apêndice B, consta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido *on-line*, para coleta de assinatura digital dos gestores, indicados pelo Diretor do IFRS – *Campus* Restinga, que foram pesquisados por meio de entrevista (Apêndice D), a partir de *link* de acesso a Plataforma *Meet*, após retorno do TCLE *on-line* assinado no formato *digital*, de forma individual para fins de garantir a privacidade e segurança de cada participante da pesquisa.

Com relação à participação dos pesquisados, descartou-se os riscos de exposição pessoal e profissional, que deverão ser expostos na contribuição para os questionários e entrevistas.

Também nos TCLE's foi esclarecido o caráter voluntário da participação dos docentes e gestores, salientando que poderá haver desistência em qualquer uma das etapas propostas, sem que haja dano ou prejuízo de qualquer natureza para os participantes. Tanto os questionários quanto as gravações das entrevistas, ficarão armazenadas com a pesquisadora por um período mínimo de 5 anos, sendo então inutilizadas, de acordo com a Lei dos Direitos Autorais (BRASIL, 1998).

No que diz respeito às entrevistas *on-line*, por vídeo conferência, que foram realizadas com os gestores, os mesmos estavam cientes e autorizaram o uso de imagem e voz que foram captados por meio da plataforma *Google Meet*.

Para fins de garantia quanto ao cumprimento das considerações éticas, o projeto proposto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia – IFRS, *Campus* Restinga, sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética de número 45770721.0.0000.8024.

## 5 DESCOBERTAS DA PESQUISA

Este capítulo contempla os resultados obtidos e suas análises, com o objetivo de responder ao problema da pesquisa. Seguindo a ordem de análise dos dados pelas técnicas utilizadas, a primeira etapa da pesquisa refere-se à análise documental, a segunda a análise de conteúdo das entrevistas aos Gestores e a terceira a diz respeito à análise do questionário aos Docentes.

### 5.1 Análise documental

Esta técnica de análise documental teve como objetivo relatar o que há de descrito nos documentos selecionados para mapear os processos da gestão pedagógica referentes ao corpo docente do IFRS-*Campus* Restinga, o que nos permitiu a partir desses documentos analisados e do referencial teórico, conhecer como são desenvolvidas e engajadas as áreas de atuação da gestão educacional no IFRS-*Campus* Restinga e como impactam nas questões motivacionais dos docentes.

No Quadro 14, são apresentados os documentos analisados, a vigência e breve descrição dos mesmos.

Quadro 14 - Documentos analisados, descrição e vigência

	<b>Relatório de Gestão - Plano de ação</b>	<b>Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)</b>
<b>Vigência</b>	<b>2021</b>	<b>2019-2023</b>
<b>Descrição</b>	Instrumento de gestão, cujo processo é coordenado pela Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e pelas respectivas Gestões de Desenvolvimento Institucional nos diferentes Campi do IFRS; Prestação de Contas.	Instrumento de planejamento estratégico e gestão que contém a missão, visão valores, estratégias e ações para atingir metas e objetivos planejados pelas instituições de ensino.

Fonte: Dados da Pesquisa.

De acordo os documentos analisados no Quadro 14, quanto a como são desenvolvidas e engajadas as áreas de atuação da gestão educacional no IFRS-*Campus* Restinga e como esse desenvolvimento e engajamento impactam nas questões motivacionais dos docentes, o Relatório de Gestão nos remete ao de plano de ação do ano de 2021, a partir de áreas estratégicas e objetivos estabelecidos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFRS.

### 5.1.1 Relatório de Gestão do IFRS-*Campus* Restinga

Como primeiro documento a ser analisado no Relatório de Gestão 2021, são definidas as ações, responsáveis e valores de orçamento que devem ser implementadas para alcançar os objetivos estratégicos definidos no PDI 2019-2023. O Plano de Ação é elaborado em cada *campus* e Reitoria, retornando para a Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional reunir as informações e estabelecer um instrumento único para o IFRS. A responsabilidade pela elaboração do Plano de Ação de cada *campus* fica a cargo de comissões locais nomeadas pelos Diretores Gerais, devendo sua presidência ficar a cargo do Gestor de Desenvolvimento Institucional.

É mencionado na apresentação do relatório que o orçamento vem sofrendo cortes desde o exercício de 2016, enquanto o número de alunos cresce significativamente, afetando diretamente a capacidade da gestão de responder às demandas da comunidade. O que obriga a gestão a elaborar um Plano de Ação, embora apresentada e discutida com a comunidade, restrita à manutenção e custeio das atividades do *Campus*, priorizando ações de funcionamento e deixando com valores extraorçamentários todas as demais ações de investimento no *Campus*.

O plano de ação está organizado em quatro dimensões, conforme a Figura 3, essas dimensões estratégicas, que de certa forma, podem ser fatores a impactar nas questões motivacionais.

As dimensões estratégicas são:

- **Resultados Institucionais:** Denominados de R1, onde são descritas as ações relacionadas ao desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão, ações voltadas ao desenvolvimento e criação de cursos e ações para o desenvolvimento sociocultural da comunidade.

- **Processos:** onde são relacionadas às ações voltadas para o aprimoramento dos processos internos, como sustentabilidade, comunicação institucional, tecnologia da informação, assistência estudantil, ações afirmativas, entre outros.

- **Pessoas e Conhecimento:** aqui são elencadas as ações para o desenvolvimento de pessoal, como capacitações aos servidores, parcerias intercampi e com outras entidades e melhorias na qualidade de vida no trabalho.

- **Orçamento:** onde são descritas ações para melhorias na infraestrutura, manutenção de patrimônio e de sustentabilidade econômica do *campus*.

Figura 3 - Plano de Ações e suas dimensões



Fonte: IFRS (2020).

Conforme as dimensões estratégicas da Figura 3 focou-se naquelas relacionadas às pessoas e conhecimentos, denominados como Pessoas e Conhecimentos PC3 e PC4, as quais nos remeteram como principal estratégia, ligada ao foco desta pesquisa, onde podemos perceber a intenção do desenvolvimento e engajamento das áreas de atuação da gestão educacional no IFRS-Campus Restinga e seus impactos na motivação docente, no sentido de que promovem ações de formação e cidadania, conduzindo a objetivos específicos de apoiar como: qualidade de vida no trabalho, valorizar e instrumentalizar o trabalho docente, na perspectiva de uma educação integral e inclusiva, responsáveis pela gestão escolar, conforme representação na Figura 3.

Entretanto, no que diz respeito aos PC3, relacionado à promoção à capacitação de docentes e PC4, relacionado à promoção de incentivo à qualidade de vida dos docentes, demandado pela Coordenadoria de Gestão de Pessoas,

seguem algumas contribuições fornecidas no início desta pesquisa, pelo Diretor<sup>11</sup>, da vigência 2016 a 2019:

Sua diretoria de gestão de pessoas, órgão diretamente vinculado ao Reitor, compete planejar, executar e avaliar política de pessoal do IFRS, coordenar processos ligados à administração, desenvolvimento, saúde e qualidade de vida dos servidores, elaborarem ações de gestão de pessoas, assessorarem a aplicação de normas e legislação de pessoal em articulação com os demais órgãos da estrutura organizacional do IFRS.

Seu corpo docente é constituído pelos professores integrantes do quadro permanente de pessoal do Instituto Federal, regidos pelo Regime Jurídico Único, e demais professores admitidos na forma da lei.

Com relação à integração da gestão e seus docentes, o *Campus* possui um setor chamado de Gestão Escolar, formado por pedagogos, assistentes sociais, assistente em administração e intérprete de libras. O setor possui uma coordenação responsável por fazer a articulação entre docentes e equipe pedagógica (equipe de ensino). Os problemas do cotidiano, que necessitam de apoio da equipe pedagógica, são encaminhados pelos docentes, diretamente, para a coordenação de ensino, que busca o profissional adequado para auxiliar o professor.

Mensalmente, são realizadas reuniões pedagógicas, quando todos os professores e equipe pedagógica debatem as políticas aplicadas na Instituição. Nesse dia, trabalha-se com períodos reduzidos para garantir a participação de todos os docentes. São realizados também os conselhos de classe com cada turma ao final dos trimestres, quando são debatidas as necessidades individuais de cada estudante.

A integração da gestão com os docentes, discentes e comunidade ocorre nas reuniões pedagógicas e conselhos de classe, quando os representantes das turmas são convidados a participar também. Cada turma possui um representante e um professor conselheiro, isto é, os responsáveis por relatar os posicionamentos dos alunos em relação ao que acontece ao longo dos períodos letivos.

Além disso, o órgão máximo da Instituição é o Conselho de *Campus*, por meio do qual são deliberadas todas as políticas institucionais. Essa instância tem reuniões

---

<sup>11</sup> As contribuições apresentadas neste item estão de acordo com o Anexo c pautado nas informações destacadas pelo Sr. Gleison Samuel do Nascimento, no ano de 2019, período em que cumpriu o mandato como diretor do IFRS-*Campus* Restinga, vigência de 2016 a 2019.

bimestrais sendo composta por três discentes, três docentes, três técnicos-administrativos e três representantes da sociedade civil. As reuniões são abertas ao público e todos podem pautar os assuntos de maneira democrática.

Percebe-se nesse espaço institucional, a formação continuada dos docentes a partir das seguintes realizações: ao longo do ano, são realizados dois eventos internos de capacitação, ou seja, a semana pedagógica no início de cada ano letivo e os estudos de inverno na metade do ano. São, aproximadamente, 6 dias dedicados a palestras e minicursos para melhorar a prática docente.

Há também três programas de incentivo à qualificação:

- Afastamento para que os docentes cursarem Mestrado e Doutorado. Até sete professores por ano (10%) podem pedir o afastamento das atividades funcionais para ter dedicação exclusiva aos cursos mencionados. Para tanto, são contratados professores substitutos durante o período de afastamento;

- Pagamento de até R\$ 1.000,00 por mês em bolsa de estudo para o docente que faz Mestrado ou Doutorado em instituição privada. Nesse caso, o docente opta por não se afastar das atividades funcionais e recebe o auxílio financeiro para pagamento da mensalidade;

- Custeio na participação de eventos (congressos) científicos, com pagamentos de passagens e diárias. No caso dos dois últimos programas, costuma-se reservar 5% do orçamento para a realização das ações. Entretanto, em 2018 conseguiram reservar apenas 2% do orçamento (30 mil reais) para esses programas, ao passo que em 2019 não foi possível reservar nenhuma verba por conta do contingenciamento do MEC.

Com relação aos impactos que causam ou podem causar as formas de ingresso dos docentes contratados e substitutos nas questões motivacionais, não se percebe diferença no aspecto motivacional, mas sim na dedicação de tempo ao estudante. O professor efetivo tem dedicação exclusiva ao estudante, o substituto, normalmente, possui mais de um emprego e, conseqüentemente, fica menos disponível na Instituição.

Conforme consta em seu Projeto Político Institucional (PPI), o que pode contemplar nesse espaço de educação, IFRS - *Campus* Restinga é o compromisso de trabalhar no sentido da democratização dos conhecimentos, tendo como base um

modelo de educação progressista<sup>12</sup>, que deve estar articulado a um projeto de sociedade baseado na igualdade de direitos e oportunidades nos mais diversos aspectos: cultural, social, econômico, político, ecológico entre outros. Para tanto, os IF's necessitam ir além do fato de representar um centro privilegiado de excelência em educação. Devem figurar como instituições de educação conhecedoras e comprometidas com a realidade na qual está inserida, tanto em nível local quanto regional.

Contudo, o próprio relatório finaliza com a ressalva que apesar das dificuldades de comunicação impostas pelas atividades à distância, há uma participação intensa e significativa para o desenvolvimento do campus, através do empenho e dedicação de boa parte da comunidade acadêmica do IFRS-*Campus Restinga*.

#### 5.1.2 Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)

Como segundo documento institucional a ser analisado, está o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2019-2023), documento que é o instrumento de planejamento estratégico e de gestão, composto por 12 capítulos, aos quais deste, foram selecionados os capítulos pertinentes a responder um dos objetivos desta pesquisa de mapear os processos da gestão pedagógica referentes ao corpo docente do IF- Campus Restinga.

No PDI estão contextualizados a missão, visão e valores dos IFS, como seguem no Quadro 15, que também nos remeteram a encontrar respostas ao objetivo específico desta pesquisa, dos processos que envolvem a gestão pedagógica com relação ao motivar seu corpo docente.

---

<sup>12</sup> De acordo com Pacheco, a educação progressista deve estar vinculada aos objetivos estratégicos de um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social: uma escola vinculada ao mundo do trabalho em uma perspectiva radicalmente democrática e de justiça social.

Quadro 15 - Visão, Missão e Valores dos IFS

Missão	Visão	Valores
Ofertar educação profissional, científica e tecnológica, inclusiva, pública, gratuita e de qualidade, promovendo a formação integral de cidadãos para enfrentar e superar desigualdades sociais, econômicas, culturais e ambientais, garantindo a Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e em consonância com potencialidades e vocações territoriais.	Ser referência em educação, ciência e tecnologia como uma instituição pública, gratuita, de qualidade e com compromisso social.	Equidade e justiça social Democracia Cooperação Solidariedade Sustentabilidade Ética Desenvolvimento Humano Inovação Qualidade e Excelência Autonomia Respeito à diversidade Compromisso social

Elaborado pela Autora (2020).

Como podemos observar no Quadro 15, ao que diz respeito à missão, visão e valores no IFRS - *Campus Restinga*, esse quadro contextualiza as entregas que docente precisa apresentar a nível institucional, contudo, nos remete que o cumprimento dessas exigências institucionais podem ser fatores de motivação ou não ao docente.

Como princípios e finalidades do IFRS, muitos já foram trazidos no Relatório de Gestão e que nos traz um alerta de que não foram totalmente cumpridos por conta do contingenciamento governamental que se faz cada vez mais presente nestes espaços de educação.

Também no PDI constatou-se na Análise de *SWOT*<sup>13</sup>, ferramenta estratégica que diz respeito aos pontos fortes, fracos, oportunidades e ameaças em relação aos ambientes internos e externos de um planejamento estratégico, que podem trazer vantagens ou facilidades para o IFRS, atingir os seus objetivos, sobretudo ao que

<sup>13</sup> Criada por Kenneth Andrews e Roland Cristensen, professores da *Harvard Business School*, e posteriormente aplicadas por inúmeros acadêmicos, a análise SWOT estuda a competitividade de uma organização segundo quatro variáveis: *Strengths* (Forças), *Weaknesses* (Fraquezas), *Oportunities* (Oportunidades) e *Threats* (Ameaças). Por meio dessas quatro variáveis, poderá fazer-se a inventariação das forças e fraquezas de uma instituição, das oportunidades e ameaças do meio em que a instituição atua. Quando os pontos fortes de uma instituição estão alinhados com os fatores críticos de sucesso para satisfazer as oportunidades de mercado, a instituição será por certo, competitiva no longo prazo (RODRIGUES *et al.*, 2005).

possa estar ligado a fatores que motivam os docentes do *Campus Restinga*, conforme ilustrado no Quadro 16.

Quadro 16 - Matriz *SWOT* do PDI do IFRS- *Campus Restinga*

PONTO FORTE	PONTO FRACO
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Processo decisório democrático;</li> <li>✓ Integração entre os segmentos da comunidade acadêmica;</li> <li>✓ Infraestrutura dos <i>campi</i> e da Reitoria;</li> <li>✓ Possibilidade de formação plena do indivíduo - Verticalização do ensino;</li> <li>✓ Alta qualificação dos servidores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Falta de padronização dos processos de trabalho;</li> <li>✓ Fragilidade na comunicação;</li> <li>✓ Problemas de relação com servidores;</li> <li>✓ Integração das pessoas na Instituição;</li> </ul>
OPORTUNIDADES	AMEAÇAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ampliação do apoio político em nível macro e micro para ensino público, com maiores investimentos para as atividades educativas em diferentes níveis e áreas;</li> <li>✓ Fortalecimento da economia (e, com isso, a busca da população por maior qualificação);</li> <li>✓ Demandas de qualificação em consonância com potencialidades e vocações territoriais;</li> <li>✓ Integração de recursos dos diferentes <i>campi</i> do IFRS e de outras instituições federais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Enfraquecimento do apoio político as IES públicas;</li> <li>✓ Incompreensão da base política e da comunidade para com a missão do IF;</li> <li>✓ Falta de reconhecimento da comunidade local e regional para a missão, função e importância do IF no desenvolvimento territorial;</li> <li>✓ Espaços limitados para discussões produtivas, sociais, ambientais, culturais, econômicas e tecnológicas no âmbito de atuação do IF;</li> <li>✓ Escassez de recursos para pesquisa e inovação providos de organismos externos, reduzindo a participação do IF junto a esses recursos.</li> </ul>

Fonte: Adaptado de IFRS (2021).

Conforme já apresentado no Plano de Ação da Gestão no quesito PC3 que diz respeito promover à capacitação e qualificação dos servidores com foco nos objetivos estratégicos institucionais e quesito PC4 relacionado à promoção e incentivo a qualidade de vida dos servidores, no PDI eles estão mais explícitos, como consta no Quadro 17.

Quadro 17 - Plano de Ação da Gestão nos quesitos PC3 e PC4

<b>PC3 – Promover a Capacitação e qualificação dos Servidores com foco nos objetivos estratégicos institucionais</b>	<b>PC4 - Promover e incentivar a qualidade de vida dos servidores.</b>
<b>AÇÕES PROPOSTAS</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Promover ações sensibilização para desenvolvimento do sentido de pertencimento e comprometimento com o IFRS.</li> <li>2. Promover cursos de ambientação para novos servidores, em EaD.</li> <li>3. Promover cursos / seminários / oficinas para atualização de servidores em relação a legislação, normativas, fluxos, sistemas, etc.</li> <li>4. Promover cursos de formação pedagógica.</li> <li>5. Promover capacitações objetivas e com foco.</li> <li>6. Oferecer condições para a participação de servidores nas capacitações, por ex., por web conferência.</li> <li>7. Desenvolver a cultura do compartilhamento dos conhecimentos adquiridos nas capacitações.</li> <li>8. Revisar critérios para levantamento de necessidades de capacitação, com efeito de fortalecimento e crescimento institucional (não apenas individual).</li> <li>9. A Gestão de Pessoas ser mais propositiva na promoção de ações.</li> <li>10. Implementar a gestão por competências.</li> <li>11. Incentivar servidores do IFRS a oferecer cursos / oficinas / palestras para capacitação dos colegas.</li> <li>12. Sensibilizar docentes e TAEs sobre as realidades dos estudantes do IFRS para promoção de ações que contribuam com sua permanência e êxito.</li> <li>13. Repensar os critérios de seleção no ingresso de servidores.</li> <li>14. Vincular a capacitação aos objetivos</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dimensionar a carga de trabalho.</li> <li>2. Fortalecer o trabalho SATs.</li> <li>3. Fortalecer trabalho CISSPA.</li> <li>4. Promover ações de integração entre servidores.</li> <li>5. Criar espaços de convivência.</li> <li>6. Promover ações de comunicação interna.</li> <li>7. Comprometer-se individualmente pela promoção de espaços de respeito.</li> <li>8. Capacitar / reciclar os gestores (em gestão de pessoas, administrativa, fundamentos de gestão, etc).</li> <li>9. Criar/divulgar espaços de escuta.</li> <li>10. Pesquisa de clima organizacional.</li> </ol>

<p>estratégicos.</p> <p>Obs.: Houve respostas relacionadas aos programas de capacitação de servidores do IFRS (auxílio a eventos, afastamentos para pós-graduação, etc.).</p> <p>Discussão sobre necessidade de convocação para capacitações (fluxo direto sem passar por chefia – desconto no caso de não comparecimento).</p>	
---	--

Fonte: Adaptado de IFRS (2021).

De acordo com o Quadro 17, explícito no PDI, o PC3 tem como indicadores a quantidade de horas de capacitação, percentual de servidores participantes, quantidade de capacitações, índice de satisfação com relação às capacitações.

Já o PC4, tem como indicadores a qualidade de ações realizadas que visam qualidade de vida do servidor, quantidade de participantes em cada ação, quantidade de dias de afastamento por licença para tratamento de saúde e número de atendimentos médico, psicológico e odontológico, institucionais.

O capítulo 7 do PDI trata acerca da Organização de Gestão de Pessoas que destaca as pessoas como agentes do desenvolvimento, e por isso é fundamental melhorar as condições de trabalho, investir na capacitação e qualificação dos servidores, bem como na melhoria da saúde e da qualidade de vida. Consequentemente, gerando melhor atendimento ao cidadão, buscando a eficiência na utilização dos recursos disponíveis de maneira eficaz e com efetividade.

As ações são desenvolvidas pela Diretoria de Gestão de Pessoas (DGP), com intuito de aprimorar competências do servidor público para atuar, promover e proporcionar um trabalho de qualidade, atendendo as demandas da sociedade.

No que se refere aos docentes do IFRS – *Campus* Restinga, estes são selecionados por meio de concurso público, nos casos de professores do quadro efetivo nos termos da Lei nº 8.112/1990, ou seleção pública, nos casos de professores substitutos nos termos da Lei nº 8.745/1993.

A carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico está estruturada pelas Leis nº 11.784/2008 e Lei nº 12.772/2012. O desenvolvimento na carreira ocorre mediante progressão funcional e promoção. O Conselho Superior

(CONSUP)<sup>14</sup> do IFRS, por meio da Resolução nº 098A/2013, estabeleceu o Regulamento da Progressão e Promoção Docente no IFRS. O CONSUP do IFRS, por meio da Resolução nº 82/2011 e a Portaria MEC nº 17/2016 regulamentam as Atividades Docentes do IFRS, estabelecendo critérios para o regime de trabalho; o plano de trabalho docente; as atividades de ensino, pesquisa e extensão; além das atividades de administração e capacitação.

O IFRS possui política de capacitação de seus servidores prevista no Programa de Capacitação dos Servidores aprovado pela Resolução CONSUP nº 114/2014. Existe uma série de ações realizadas aos professores de forma a garantir o aumento da qualificação e da escolaridade: eventos de capacitação, oferta de cursos *in company*, capacitações isoladas, licença-capacitação, bolsa de estudos, afastamento para cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

No entanto, está explícito no próprio PDI que o IFRS, ainda, necessita avançar nos seguintes temas: formação pedagógica em nível de licenciatura ou pós-graduação em conformidade da IN do IFRS nº 01/2015; elaborar Programa de Recepção de Docentes em conformidade com o art. 24, da Lei nº 12.772/2012; elevar o número de doutores.

Para garantir a possibilidade da formação pedagógica dos professores do IFRS, faz-se necessária a oferta de curso, em nível de graduação e pós-graduação, em condições de acesso para todos. Como diretriz, o IFRS deverá elaborar curso, em modalidade de educação a distância (EAD), para que se possa cursar em qualquer localidade. Por se tratar de uma necessidade que pode ser suprida em cinco anos, sugere-se, como forma de angariar formas de execução, a contratação de professores visitantes. Para isso, é necessária a regulamentação da admissão de professores visitantes e professores visitantes estrangeiros.

Em relação ao Programa de Recepção de Docentes, atualmente o IFRS já faz de forma isolada o acolhimento dos novos professores em atividades.

No que diz respeito à formação continuada o IFRS por considerar a educação

---

<sup>14</sup> O CONSUP é o órgão máximo do IFRS, tem caráter consultivo e deliberativo, sendo composto pelo Reitor, como presidente; um representante dos servidores docentes por *campus*, eleitos por seus pares; um representante do corpo discente por *campus*, eleitos por seus pares; um representante dos servidores técnico-administrativos por *campus*, eleitos por seus pares; um representante dos egressos da Instituição; três representantes da sociedade civil, sendo um indicado por entidades patronais, um indicados por entidades dos trabalhadores, um representante do setor público e/ou empresas estatais; um representante do MEC, designado pela SETEC; todos os diretores-gerais de *campi* do IFRS; um representante dos servidores técnico-administrativos da Reitoria, eleito por seus pares

como um processo contínuo e permanente, tem por intenção criar oportunidades para que seus trabalhadores em educação estejam inseridos nesse universo.

Entendem que a partir do cotidiano profissional, auxilia na qualificação técnica relacionada diretamente à atividade desenvolvida, permitindo ao trabalhador em educação sentir-se sujeito do processo educacional e ampliar seus horizontes pessoais e profissionais.

Há incentivo à participação em cursos, congressos, seminários, treinamentos é outra ação nesse sentido. Em alguns casos, dependendo da disponibilidade orçamentária e das regras formuladas para esse fim específico, pode haver o custeio de despesas (taxa de inscrição, diárias e passagens).

Compreende ainda no PDI que certas atividades profissionais demandam uma habilidade técnica, extremamente, refinada e específica e que, portanto, exigem do trabalhador em educação uma prática e atualização constantes.

## 5.2 Análise das Entrevistas com os Gestores

Na análise das entrevistas, dividiu-se em grupos temáticos, conforme as perguntas do questionário, que trouxeram a compreensão para cada objetivo específico e suas respectivas questões norteadoras, conforme ilustradas no Quadro 09, com relação às técnicas utilizadas, o roteiro das entrevistas aplicadas, segundo o Apêndice D, as temáticas e referenciais teóricos apresentados no Quadro 12.

Para analisar o primeiro grupo temático, que diz respeito ao objetivo de mapear os processos da gestão pedagógica referentes ao corpo docente do IFRS – *Campus Restinga* buscou-se compreender como são desenvolvidos e engajados nas áreas de atuação da gestão educacional e como impactam nas questões motivacionais dos docentes.

A primeira temática envolve as ações da gestão na promoção da motivação, conforme pergunta 5 do questionário, observou-se na narrativa dos Entrevistados, conforme o Quadro 18:

Quadro 18 – Primeira temática - Das ações da gestão na promoção da motivação

<b>Gestor 1</b>	Compreender o processo formativo continuado;
<b>Direção de</b>	Compreender-se na identidade do campus;
<b>Ensino</b>	Garantias da verticalização;

	Construir coletivamente.
<b>Gestor 2</b> <b>Coordenador</b> <b>de Ensino</b>	Ouvir e dar espaço ao docente; Trocar ideias; Empatia.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A partir das narrativas do Quadro 18, o Gestor 1 relaciona a 04 fatores que motivam os docentes do IFRS-*Campus* Restinga: o processo de formação continuada estimula seus docentes a estarem sempre em constante construção profissional; ainda cita da responsabilidade do todo no processo educativo, não somente dos docentes, pois todos são educadores, trabalhadores em educação; menciona sobre as garantias legais de poderem transitar entre ensino pesquisa e extensão sem sobrecarga de trabalho, de sala da aula ou de turno para execução de suas tarefas; por fim, enfatiza a construção coletiva, no processo formativo; já o Gestor 2 percebe como ações que podem promover a motivação de seus docentes a importância de dar voz aos docentes, de forma a percebê-los, não só como trabalhadores, mas como pessoas que tem problemas, sentimentos, mas que sobretudo podem colaborar com ideias inovadoras a Instituição;

De acordo com as concepções democrático-participativa, em uma instituição de ensino, Libâneo (2013) ressalta as competências profissionais de conhecimentos e práticas necessárias, especificamente, para desenvolver docentes às práticas de gestão da escola.

Já Sobral e Peci (2012) destacam acerca do olhar sobre a motivação no nível institucional que:

Em uma organização, o conceito de motivação pode ser definido como a predisposição do funcionário para exercer esforços que busquem o alcance de metas organizacionais. Esses esforços devem satisfazer alguma necessidade do trabalhador. A motivação não é uma característica individual, mas, sim, o resultado da interação entre a pessoa e determinada situação. (SOBRAL; PECCI, 2012, p. 99).

Com base nas narrativas acerca das ações propostas pela Gestão que motivam os Docentes do IFRS-*Campus* Restinga, pode-se dizer que a motivação coopera para a composição dos sujeitos e de suas atividades. A motivação não é um estado de euforia, e sim um conjunto de ações que podem ser desenvolvidas de forma prazerosa, para o sucesso pessoal e institucional.

De acordo com Perrenoud e Nóvoa (2002), não basta somente acumular conhecimentos, mas ter habilidades de interação entre teoria e prática, de forma crítica, capaz de contribuir com o desenvolvimento do espaço de educação.

Para os docentes, a verticalização é apresentada como a possibilidade de “dialogar simultaneamente, e de forma articulada, com todos os níveis da educação, da educação básica até a pós-graduação”, dando-lhes o desafio de buscar metodologias diversificadas para construir vínculos verticais com todos os níveis de ensino, com a pesquisa e com a pós-graduação. (PACHECO, 2011, p. 26-27).

Para Neves (2002), a motivação é um conceito psicológico, centrado em fatores de ordem cognitiva, como a força e a direção do comportamento, em que os indivíduos são motivados pelos sentimentos de atualização do seu potencial e contínuo autodesenvolvimento.

Atualmente, ao contrário do que ocorria antes, a coordenação pedagógica passa a ter uma concepção pedagógica caracterizada por um trabalho coletivo, de apoio e qualificação ao docente. Diante dessa nova concepção, Alarcão (2001), comenta que a função passa a ser empregada com caráter pedagógico e não apenas controle e fiscalização.

A segunda temática diz respeito a reconhecer a visão dos gestores com relação à percepção dos docentes no trabalho desenvolvido pela gestão com vista às questões motivacionais, conforme pergunta 6 do questionário, como segue no Quadro 19:

Quadro 19 - Segunda Temática- Visão dos gestores com relação à percepção dos docentes no trabalho desenvolvido pela gestão com vista às questões motivacionais

<b>Gestor 1 - Direção de Ensino</b>	Vários posicionamentos; Nunca parou para pensar na motivação; Desmotivação, excesso de trabalho burocrático.
<b>Gestor 2 – Coordenação de Ensino</b>	Carência, ausência;

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Conforme o descrito no Quadro 19 acerca de como os docentes percebem as ações da gestão como motivadoras ou não, o Gestor 1 menciona que percebe vários posicionamentos que por conta do quantitativo não consegue dar a devida

importância ao que se está sendo percebido por seus docentes, tão pouco a questão motivação.

“a gente está sempre trabalhando no sentido de construir as garantias para que eles tenham um bom trabalho e eu acho que isso é uma consequência de motivar ou não e acho que as avaliações são diversas, mesmo que a gente avance em vários sentidos, são colegas e que bom que são bastantes críticos, então alguns acham que estamos numa boa caminhada, outros talvez acham que ha uma desmotivação no sentido do quantitativo muito grande de um trabalho burocrático, há várias análises dos professores do quanto a instituição ainda se constrói em alguns processos de forma muito burocrática e acho que talvez isso acabaria desmotivando os colegas, mas é uma questão bem difícil de te trazer, não tem um movimento único, bem pelo contrário, os colegas bastante críticos e (algo que talvez eu nunca tenha parado para pensar”.(Gestor 1).

Já o gestor 2 relata que os docentes percebem uma carência, pois se certa forma a gestão não consegue suprir a sensação necessária de partilha, de companheirismo, sobretudo nesse contexto, sentem uma ausência da gestão escolar.

Para Libâneo (2004), surge uma nova visão das práticas de gestão, quebrando paradigmas, visto que toda a comunidade acadêmica se envolve, com base no princípio democrático participativo, que evidencia a natureza da escola como espaço público, com foco em resultados para o todo.

Libâneo (2013) menciona as competências profissionais necessárias especificamente para desenvolver docentes às práticas de gestão da escola. De acordo com o Quadro 20, indicam conhecimentos e práticas que podem auxiliar os docentes na participação de processos e práticas de gestão na educação.

Sobre a responsabilidade de um gestor acadêmico, Libâneo (2004) nos reafirma que:

Muitos dirigentes escolares foram alvos de críticas por práticas excessivamente burocráticas, conservadoras, autoritárias, centralizadoras. Embora aqui e ali continuem existindo profissionais com esse perfil, hoje estão disseminadas práticas de gestão participativa, liderança participativa, atitudes flexíveis e compromisso com as necessárias mudanças na educação (LIBÂNEO 2004, p. 217).

Como terceira temática buscou-se o reconhecimento da gestão acadêmica como uma gestão democrático-participativa, conforme a pergunta 8 do questionário, a seguir exposto no Quadro 20.

Quadro 20 - Terceira temática – Reconhecimento da Gestão Acadêmica como uma Gestão Democrática

<p><b>Gestor 1</b> <b>Direção de Ensino</b></p>	<p>Documentos basilares, inclusive a Lei de criação dos Institutos Federais; Há retrocesso, mas se consolida no cotidiano, nas ações, onde o grupo diretivo, que é o Conselho do Campus, recebe todas as deliberações que são executadas pelo órgão executivo; Há compartilhamento nas coordenações, autonomia na coordenação de cada curso.</p>
<p><b>Gestor 2 –</b> <b>Coordenação de Ensino</b></p>	<p>Há instâncias de participação, porém falta usufruir deste espaço institucional; Contudo, existem espaços decisórios, onde a última instância é o Conselho do Campus.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Com base no exposto no Quadro 20, acerca do reconhecimento da gestão como uma gestão democrática, o Gestor 1 considera uma gestão democrática a partir dos documentos basilares que lhes obrigam a seguir esta lógica de gestão, própria lei da criação dos Institutos Federais traz a gestão democrática, já no próprio processo eleitoral, na constituição da eleição onde o peso dos docentes, dos estudantes, tem o mesmo peso em termos de porcentagens então todas as deliberações passam pelo mesmo lugar. Há muita escuta, diálogo e compartilhamento no que diz respeito ao trabalho pedagógico do *Campus*.

“Nós enquanto gestão, o Diretor, Direção de ensino, a direção de administração, coordenador de extensão e pesquisa, nós somos um órgão executivo, que executa as políticas, as deliberações de um colegiado maior, que é o Conselho de campus e que também é constituído de forma adversa e proporcional. Então a gente tem 02 professores conselheiros, 02 estudantes, 02 técnicos, 02 representantes da comunidade externa, dos sindicatos, então as principais decisões sempre passam pelo conselho de campus que é o órgão máximo do campus Restinga. Mas também não é só isso, pode ser um processo democrático nessa escolha e eu poderia ter uma gestão completamente autoritária, do cumpra-se. Mas não se consolida assim no dia a dia, é tudo muito dialogado, compartilhado, eu não sou uma gestora única, tem coordenador de ensino, nós compartilhamos coordenações de cursos, cada curso tem suas coordenações com autonomia, sempre orientando todo trabalho pedagógico do campus, mas nunca no sentido de imposição. Claro que quando são questões que legalmente estão expressas e que a gente precisa cumprir, a gente vai cumprir, mas até a forma de cumprir sempre muito dialogado, inclusive com os estudantes que fazem parte do processo”. (Gestor 1)

Já o Gestor 2 afirma que sim, considera pelas instâncias de participação, embora as decisões vão a instancias superiores também reconhece que falta usufruir mais e melhor desse espaço institucional.

“Por mais que ele possa ser usado informalmente como um canal de diálogo, ele não é um canal decisório, que existe, mas aí como existe e é opcional, às vezes nós nos pegamos pela comunidade ou pelo excesso de individualidade, o que eu digo com excesso de individualidade, nós cogitamos aquilo que nos é mais conveniente num determinado momento e a gente tenta aproveitar ao invés de se programar para usar o canal, os espaços de deliberação, que vão tomar algum tempo Extra, mas, a gente acaba não usando. E aí muitas vezes há uma percepção de que as discussões são abreviadas ou não são abertas, mas é que quando a canais a recorrentes casos de omissão o que também nessa circunstância até se compreende porque a gente tá sempre ajudando, linkando, entrando, então é compreensível que as pessoas queiram evitar usar mais um espaço do seu tempo para ficar na frente do computador, mas é existem esses canais de deliberação de escuta, inclusive espaços decisórios, cuja última instância é o conselho de Campus”(Gestor 2).

Conforme a Lei de nº 11.892/2008, essas instituições possuem autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Pacheco (2011, p.12) profere que:

Os Institutos têm características de inovação e ousadia, que visam atender a ‘uma política e um conceito que buscam antecipar aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa’.

O IF-Restinga, instituição de educação pública federal, conforme o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e seu Projeto Político Institucional (PPI), é uma instituição caracterizada pela gestão democrática. Gadotti (2014) salienta que a gestão democrática deve impregnar todos os sistemas, níveis e modalidades de ensino.

Ainda sobre o PDI 2018 a 2023 do IF-*Campus* Restinga, preconiza que:

Mais que um conceito, a gestão democrática é um princípio que precisa e vai se constituindo no dia a dia da instituição, através da participação e envolvimento do maior número de sujeitos nos processos decisórios, no respeito às deliberações tomadas em coletivo, no reconhecimento dos órgãos colegiados como instâncias privilegiadas de consulta e deliberação, na liberdade de expressar opiniões e no sentimento de responsabilidade coletiva em relação aos assuntos institucionais.

Entende-se, que o conceito de gestão, tendo em vista seu caráter paradigmático, não se refere a este ou aquele segmento, mas ao sistema de ensino como um todo, tanto horizontal quanto verticalmente e, portanto, não se restringe a quem detém o cargo. Paro (2006) salienta que:

Há pessoas trabalhando na escola, especialmente em postos de direção, que se dizem democratas apenas porque são “liberais” com alunos, professores, funcionários ou pais, porque lhes “dão abertura” ou “permitem” que tomem parte desta ou daquela decisão. Mas o que esse discurso

parece não conseguir encobrir totalmente é que, se a participação depende de alguém que dá abertura ou permite sua manifestação, então a prática em que tem lugar essa participação não pode ser considerada democrática, pois democracia não se concede, se realiza: não pode existir “ditador democrático”. (PARO, 2006, p. 18-19).

Paro (2006) destaca que a democracia está nos espaços em que existem indivíduos democráticos para conduzi-la. Dessa forma, o gestor acadêmico é o principal responsável pela instituição, mas não é o principal condutor, e cabe a ele, gerir de forma compartilhada, direcionar um trabalho participativo, desenvolver um trabalho em equipe, articular e integrar os setores, sempre em busca de bons resultados para a instituição educacional.

Libâneo (2008) complementa o quanto é importante salientar que o principal meio de se assegurar a gestão democrática é a participação, e que a autonomia é um dos princípios mais importantes nessa construção. Nesse sentido, a participação é primordial na busca de resultados.

[...] o conceito de participação se fundamenta no de autonomia que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida. Como autonomia se opõe às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições é a participação (LIBÂNEO, 2008, p.102).

Outro aspecto da gestão democrático-participativa nos espaços de educação, que segundo a gestão do IFRS - *Campus* Restinga se faz presente e conforme Lück (2010, p. 33), manifesta-se quando os docentes discutem e analisam a problemática pedagógica que existe na organização escolar, assim os problemas e as situações desejadas são apontados pelo próprio grupo e não pela equipe diretiva.

O segundo grupo temático, que se relaciona ao objetivo de conhecer como a gestão pedagógica percebe o que motiva os docentes, buscou-se compreender a percepção da gestão do IFRS-*Campus* Restinga a respeito do que motiva seus docentes.

Como quarta temática buscou-se o reconhecimento dos desafios enfrentados pela Gestão Pedagógica com relação à motivação docente, conforme a pergunta 2 do questionário, como segue no Quadro 21:

Quadro 21 - Quarta Temática - Desafios enfrentados pela Gestão Pedagógica com relação à motivação docente

Gestor 1 Direção de Ensino	Diversos fatores, como identidade dos IF's; Construir docentes neste espaço; Diversas formações sem licenciatura; Desafio de transpor conhecimento; Querer sem uma educação superior diferenciada.
Gestor 2 – Coordenação de Ensino	Várias coisas; Difícil sensibilizar e se sensibilizar para a dimensão do trabalho; Superar o distanciamento.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Conforme ilustrado no Quadro 21 que trata dos desafios encontrados pela Gestão Pedagógica com relação à motivação docente, o Gestor 1 expõe que são diversos fatores implicam o fazer pedagógico, no *campus*, identidade do que é ser Instituto Federal das pessoas se constroem profissionais nessa nova identidade, por não serem uma escola apenas de educação básica, embora ofertem a última etapa da educação básica, por meio do ensino médio e por não serem uma instituição de educação superior, acho que aí reside um dos desafios; Também está relacionado às diversas formações dos profissionais que chegam ao Campus para atuar como docente.

“Não temos pessoas que fizeram licenciatura, que em tese teriam formação didática, pedagógica; mas também temos os bacharelados, engenheiros, pessoal da área da computação, da administração que tem esse desafio também, porque por vezes até chegarem no campus traçaram um percurso acadêmico, foram fazendo a graduação, o mestrado, o doutorado, temos quantidades de Doutores com trinta e poucos anos, são pessoas que vem dessa trajetória acadêmica e que caem nessa instituição única diante de outras experiências, muitos antes de chegarem ao Campus foram docentes da educação superior e tu poder ir ao longo desse processo desconstruir essa visão de educação superior, já trabalhamos muito no sentido de... por que esses professores em especial os que vem de um processo acadêmico de pesquisa e tanto os que atuaram na educação superior a gente percebe muito esse desafio de transpor um conhecimento, por que as vezes tem muito conhecimento, grande no hall na área, mas como transpor para o processo de ensino aprendizagem. por vezes pegamos essas pessoas, nos deparamos com eles reproduzindo o que eles vivenciaram em termos de avaliação, de processo avaliativo, o conceito de como dar aula. são coisas que a gente vem procurando trabalhar nos momentos formativos, nós prezamos muito por esses espaços de formação. Da mesma os Bacharéis quando ingressam na Instituição, eles têm um tempo, eles têm um prazo para fazerem uma formação docente. Mas que isso também não é uma garantia, acho que está muito relacionado a prática deles, desse cotidiano.” (Gestor 1).

O Gestor 2 corrobora com a mesma percepção de que são muitos os desafios, mas lembra a questão da sensibilização na dimensão do que envolve determinadas questões, sobretudo no momento atual de distanciamento.

“Porque a gente tá distante não consegue ouvi-las velas perceber como elas estão bem ou mal. Então esse é o grande dilema, que é superar o distanciamento trazido pelo trabalho remoto”. (Gestor 2).

Nóvoa (2005) elucida que as organizações de educação, ainda que integradas, produzem cultura própria de acordo com seus valores e crenças partilhados entre seus membros.

No que tange aos IF's, cuja sua organização está estruturada de forma multicampi, onde cada *campus* oferta cursos de diferentes níveis e modalidades de ensino, e sua própria identidade o que reforça a preponderância de uma eficaz gestão pedagógica, que vai além do cunho organizacional e administrativo.

Entretanto, Oliveira e Cruz (2017) destacam que esse contexto de transformações históricas, educacionais, sociais e de reestruturação capital-trabalho desencadeou modificações na maneira de pensar e realizar as políticas públicas para a educação profissional e tecnológica no País. Trata-se de uma instituição verticalizada, com consequências para o trabalho docente, uma vez que os professores são direcionados ao trabalho simultâneo com o ensino, a pesquisa e a extensão, em diferentes níveis e modalidades.

O referido desenho institucional, constituído de uma expansão que alcança 111 anos, é uma espécie de intervenção da realidade entre sociedade e governo, capaz de transformar políticas econômicas e sociais imprescindíveis para a construção de outro mundo possível (PACHECO, 2011).

Em se tratando da pluralidade existente na formação do corpo docente do IFRS-*Campus* Restinga são destacadas quanto ao desafio profissional duas questões: licenciados sem formação para tratar educação e trabalho e não licenciados, em sua maioria bacharéis, sem formação didático pedagógica, ambas necessárias ao bom desenvolvimento do exercício docente que atuam, de acordo com uma das características dos IF's, que diz respeito à verticalização do ensino, ou seja, a complexidade da atuação docente nos diversos cursos, desde a Educação Básica ao Ensino Superior, sem acompanhamento de políticas de formação docente.

Em decorrência da expansão da rede federal, ampliou-se o número de docentes com formação específica, que consiste nos saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento - linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas etc.; produzidos e

acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade e administrados pela comunidade científica (TARDIF, 2002). Com isso, atinge-se uma das finalidades dos IF's: "I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos [...] nos diversos setores da economia" (BRASIL, 2008).

Reforça-se que a organização curricular da EPT é estruturada em cursos e programas que contemplam três níveis: formação inicial e continuada, formação profissional técnica de Nível Médio e formação profissional e tecnológica de graduação e pós-graduação. Ressalta-se no tocante à organização curricular o lócus de atuação do docente dos IF's, cuja estrutura é pluricurricular e multicampi, o que significa dizer que o docente atuará, simultaneamente, nesses três níveis de ensino, além de lidar com as singularidades de cada nível dos cursos e do público a ser atendido na EPT.

Diante desse contexto da Educação Superior, dentre tantos desafios para o exercício da docência universitária, como já mencionado, inclusive nos IFs, grande parte dos profissionais que atuam como professores não apresentam formação pedagógica para exercer o magistério nesse nível de ensino. Também se pode mencionar como desafios da docência superior, a falta de uma legislação clara a respeito da formação do profissional docente, muito especialmente quanto aos conhecimentos didáticos pedagógicos.

Ou seja, o professor universitário, na maioria das vezes, torna-se docente sem ter uma formação pedagógica apenas por dominar habilidades práticas aplicadas em determinada área de atuação.

Diante da complexidade que envolve a docência, tanto o docente ingressante como os que já atuam na profissão há mais tempo, necessitam de atualizações constantes, denominadas de formação contínua, que impactam no desenvolvimento de competências necessárias aos docentes.

Perrenoud (2002) afirma que formação contínua é o modo de transmitir novas saberes e experiências aos docentes que vão além da formação inicial e contribuem para a formação da prática reflexiva.

No que concerne à prática reflexiva docente Nóvoa (2002) reafirma que:

A formação não se constrói por acumulação (de curso, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade

pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao seu saber. (NÓVOA, 2002, p. 57).

De acordo com Perrenoud e Nóvoa (2002), não basta somente acumular conhecimentos, mas ter habilidades de interação entre teoria e prática, de forma crítica, capaz de contribuir com o desenvolvimento do espaço de educação.

Nessa nova realidade, o docente deve deixar de ser o detentor do conhecimento. Não basta apenas transmitir informações, mas ser o mediador do processo de ensino aprendizagem. Masetto (2018) confirma essa realidade, indicando que:

[...] substituir a característica de expert em determinado ramo da ciência e de transmissor dessas informações aos alunos por um papel de Mediador Pedagógico, parceiro do aluno na construção de seus conhecimentos e práticas profissionais, planejador de situações de aprendizagem em suas aulas, que poderão acontecer em diferentes ambientes: presencial, virtual e profissional. (MASETTO, 2018, p. 666).

O processo de reflexão contínua e permanente do docente é uma forma de avaliar o próprio trabalho desenvolvido na sala de aula, a fim de perceber as implicações da prática pedagógica na sua formação, assim como perceber a importância dessa prática na vida dos alunos. Desse modo, uma reflexão na e sobre a prática docente contribuirá para o redirecionamento do fazer pedagógico em busca do aperfeiçoamento da ação docente. Com relação aos IF's, Pena (2011) reforça que os docentes das disciplinas técnicas possuem formação em cursos de Bacharelado e ainda que tenham avançado em suas formações, faz-se necessário, conhecimentos pedagógicos que envolvem pedagogia e didática.

Libâneo (2013, p. 13-14) conceitua a “pedagogia como uma ciência que investiga teoria e prática da educação nos seus vínculos com a prática social global. Ao qual recorre à contribuição de outras áreas que convergem na didática”.

Já a didática é definida por Libâneo (2013) como:

Uma disciplina pedagógica, ao lado de outras disciplinas pedagógicas como a teoria da educação, a teoria da organização escolar, a teoria da escola, a psicologia educacional, a sociologia educacional, entre outras. É a conexão da fundamentação teórica com as práticas de ensino, provendo a reflexão teórica sobre o ensino-aprendizagem proporcionada pela teoria pedagógica e outras ciências da educação. (LIBÂNEO, 2013, p.14).

Como quinta temática buscou-se o entendimento de fatores que são capazes de motivar os docentes do IFRS-*Campus* Restinga, conforme a pergunta 3 do questionário, como segue no Quadro 22:

Quadro 22 - Quinta temática: fatores que são capazes de motivar os docentes do IFRS-*Campus* Restinga

Gestor 1 Direção de Ensino	Plano de Carreira, tempo garantido para dedicarem-se também a ensino, pesquisa e extensão; condições de trabalho; estrutura física.
Gestor 2 – Coordenação de Ensino	Dar exemplo, angariar empatia, fazer diferente, fazer mais.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Conforme exposto no Quadro 22, que diz respeito aos fatores reconhecidos pela gestão, que são capazes de motivar os docentes do IFRS-*Campus* Restinga, o Gestor 1 menciona que são vários fatores, mas expressa como primeiro fator o plano de carreira; a possibilidade de ter um bom salário, diante do cenário nacional; a garantia dentro das 40 horas dos docentes de poderem dedicarem-se ao ensino, pesquisa, extensão, com tempo garantido de planejamento; por fim cita as condições de trabalho, a estrutura física embora, ao longo dos anos vem num processo de precarização por conta da redução do orçamento.

Já o Gestor 2 ressaltou o dar exemplo como principal fator, outro fator trazido por este gestor é o poder de conquistar o docente motivando-o a fazer mais, no intuito de fazer diferente.

Conforme Moreira (2005), tanto os aspectos intrínsecos que dizem respeito a aspectos subjetivos com relação ao engajamento no trabalho, ao fazer por se sentir bem; assim como os extrínsecos que dizem respeito às recompensas pelo trabalho desenvolvido, ambos são importantes para a satisfação do trabalho docente.

Já Sobral e Peci (2012) destacam acerca do olhar sobre a motivação a nível institucional que:

Em uma organização, esse conceito pode ser definido como a predisposição do funcionário para exercer esforços que busquem o alcance de metas organizacionais. Esses esforços devem satisfazer alguma necessidade do trabalhador. A motivação não é uma característica individual, mas, sim, o resultado da interação entre a pessoa e determinada situação. (SOBRAL; PECCI, 2012, p. 99).

Na perspectiva de Sobral e Peci (2012), sentir-se motivado no ambiente laboral requer participação e interação de toda comunidade educacional e seu respectivo ambiente organizacional, o que reforça o modelo de gestão democrático-participativa presente no campo empírico deste projeto.

Ainda com relação à motivação docente, Siqueira e Teixeira (2017) citam que:

Outro fator que está ligado com a motivação do docente é a sua qualidade de vida, é de suma importância a saúde do profissional, ou seja, um docente que está com sua saúde em dia certamente terá muito mais ânimo de efetuar seu trabalho do que um profissional com sua saúde debilitada. Dessa forma, a motivação e a qualidade de vida andam juntas, pois passam a serem fatores relevantes no âmbito profissional. (SIQUEIRA; TEIXEIRA 2017, p.10).

Tal como mencionado por Siqueira e Teixeira (2017), motivação e qualidade de vida estão correlacionadas e o zelar pela saúde física e mental de seus docentes deve ser primordial a uma boa gestão, de maneira a impactar na qualidade do ambiente institucional e no processo de ensino-aprendizagem. Essa valorização é uma tarefa que demanda percepção, observação e comunicação para conseguir enxergar no outro a sua essência como ser humano, não balizando somente as competências que o docente apresenta.

Como sexta temática buscou-se o reconhecimento do porquê considerar-se um gestor motivador, conforme a pergunta 4 do questionário, como segue no Quadro 23:

Quadro 23 - Sexta temática – Considera-se um gestor motivador

Gestor 1 Direção de Ensino	Sim, pela compreensão e percepção da capacidade de dialogar, da parceria, da escuta atenta, já construindo possibilidade, do educar pelo exemplo. Mas, que também motivação vem do interior de cada indivíduo;
Gestor 2 – Coordenação de Ensino	Não, se considera muito brigão.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Conforme descrito no Quadro 23 sobre o reconhecimento de ser um bom gestor, o Gestor 1 reportou à questão de que busca criar condições que fomentem internamente a motivação em cada pessoa, condições estas como : sobre sua capacidade de diálogo, da escuta atenta para com seus docentes, da parceria, da

união, do construir juntos. Também traz em sua fala o educar pelo exemplo do trabalho já desenvolvido.

“Tem o papel da gestão, mas também esses nossos limites. Não é por que eu sou uma pessoa com capacidade de diálogo empática e que consigo dialogar com as pessoas no Campus que isso vai garantir, acho que tem algo interno, de cada pessoa. Os fatores que as motivam, então acho que há esses limites nesse nosso papel enquanto gestor, de motivar, na minha concepção é criar essas condições para que fomente internamente a motivação de cada pessoa e para cada um talvez. Não é algo que eu tenha estudado, nunca parei para fazer leituras, dependendo de cada linha e campus e estudo e pesquisa sobre motivação nos levam para um sentido assim, mas eu acho que cada um tem essa percepção de como é e acho que nós temos nossos limites, enquanto gestor, gestora a gente tem que criar as condições. Acho que essa é uma possibilidade concreta de motivar. Pensando em todos esses fatores que eu trouxe na fala, eu diria que sou mais motivadora do que desmotivadora”. (Gestor 1).

Já o Gestor 2 não se considera um gestor motivador, traz em sua narrativa de maneira bem sucinta, que é um gestor estressado e que o Gestor 1 é o motivador.

Em análise, a visão de gestão educacional do IF-Restinga, destacada em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), para Lück (2000), deve ser fonte de inspiração e mobilização para concretizar objetivos, com a percepção de que esta realidade é mutante, global, dinâmica e necessita da coletividade para ser transformada. A autora aponta que:

A gestão educacional corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização, capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados. (LÜCK, 2000, p. 25).

Orsolon (2001, p.19) ressalta que o coordenador pedagógico é um dos atores que compõe o coletivo da escola e que este coordenador deve conduzir a transformações do todo, de forma compartilhada.

Atualmente, ao contrário do que ocorria antes, a coordenação pedagógica passa a ter uma concepção pedagógica caracterizada por um trabalho coletivo, de apoio e qualificação ao docente. Diante dessa nova concepção, Alarcão (2001) comenta que a função passa a ser empregada com caráter pedagógico e não apenas com viés de controle e fiscalização.

Na concepção de Libâneo (2004), surge uma nova visão das práticas de gestão, quebrando paradigmas, visto que toda a comunidade acadêmica se envolve,

com base no princípio democrático participativo, que evidencia a natureza da escola como espaço público, com foco em resultados para o todo.

Libâneo (2008) complementa o quanto é importante salientar que o principal meio de se assegurar a gestão democrática é a participação, e que a autonomia é um dos princípios mais importantes nessa construção. Nesse sentido, a participação é primordial na busca de resultados.

[...] o conceito de participação se fundamenta no de autonomia que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida. Como autonomia se opõe às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições é a participação. (LIBÂNEO, 2008, p. 102).

Acrescentando as características necessárias à gestão e corroborando com os anseios desta pesquisa, Lück (2008, p.15), menciona a motivação, como um dos meios de se atingir os objetivos propostos, não ter medo de riscos e de fracassos, enfrentando-os como uma possibilidade natural a todas as relações humanas.

Por fim, da análise do questionário com os gestores, como sétima temática buscou-se o reconhecimento de mudanças na motivação docente pós-pandemia, conforme a pergunta 7 do questionário, como apresentado no Quadro 24.

Quadro 24 - Sétima temática- Mudanças na motivação docente pós-pandemia

<p>Gestor 1 Direção de Ensino</p>	<p>Atravessou vidas de forma individual, angústia, sem respostas; Professores se reconstruíram e se reinventaram a partir deste desafio; Frustração; Não se pensou cursos no formato remoto; Ao longo desse processo ocorreu muita desmotivação.</p>
<p>Gestor 2 – Coordenação de Ensino</p>	<p>Mudança total, no envolvimento com toda a comunidade acadêmica; Era possível buscar alternativas, perceber erros, interagir, contribuir; Dificil perceber a dificuldade do estudante, difícil dialogar. É tudo pior agora;</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Conforme o Quadro 24, os gestores narraram acerca de suas percepções sobre mudanças na motivação docente pós-pandemia. O Gestor 1 afirma que percebeu mudanças e cita a angústia de 17 meses de trabalho remoto, de não ter resposta, pois algumas vezes se cogitou retorno e não aconteceu, acredita que ainda sim, não percebe uma desmotivação em seu corpo docente, pois se

reconstruíram a partir desse desafio, por meio de *lives*, oficinas, ou seja, se adaptaram as tecnologias, dando conta de seus trabalhos, suas vidas pessoais em meio ao pânico da doença; Mas, ainda sim traz em sua fala a frustração vivida neste momento.

“eu acho que a frustração é uma palavra que está muito presente nesse momento para nós, porque a gente tem feito o que é possível, viável para esse momento, para esse formato de ensino, mas ao mesmo tempo vem toda essa frustração, por que a gente sabe que não está atendendo a todos os estudantes. Nós conhecemos quem são os estudantes da Restinga, as adversidades, o quanto que essa desigualdade social está escancarando agora. Até porque os estudantes, próprios professores, os cursos não foram pensados para esse formato remoto. Então muito mais de estar ou não estar motivado, são fatores que foram nos levando e acho que é natural que ao longo desse processo também tenha ocorrido muita desmotivação e a frustração como eu te trago, mas ao mesmo tempo é um grupo com uma capacidade incrível de se reinventar, de buscar estratégias e nunca na solidão pedagógica, sempre nessa tentativa de a gente tentar coletivamente a partir de reuniões com cursos, por que também tem especificidades sabe, mas eu acho que talvez seria isso, dessa ordem e agora o que se faz? eu sempre fui professor, professora, desse jeito e agora tenho que me reinventar. Acho que a motivação, desmotivação passou muito por essa questão, de qual o meu papel neste momento, de como fazer, como me organizar, como dar conta de tudo isso”. (Gestor 1)

O gestor 2 reafirma que também percebeu mudança total, que o distanciamento impossibilitou a busca e implementação de alternativas. Tornou-se difícil perceber a dificuldade do estudante, narrou que o diálogo presencial está fazendo falta.

### **5.3 Amostra e Análise do questionário aos Docentes**

Este subcapítulo apresenta a amostra e análise dos resultados do questionário remetido aos docentes do IFRS-*Campus* Restinga com intuito de responder ao objetivo específico de compreender o que de fato motiva os docentes deste *Campus* e que fatores contribuem para que estes docentes se sintam motivados em seu cotidiano de trabalho.

Primeiramente, apresentamos a partir do Quadro 25, as sete primeiras perguntas, aos quais se referem ao perfil dos 22 docentes que participaram da pesquisa.

Quadro 25 - Perfil dos Docentes participantes do IFRS-*Campus* Restinga

<b>Gênero</b>	17 docentes Masculinos; 05 docentes Femininos.
<b>Tipo de vínculo</b>	Todos os 22 participantes são efetivos.
<b>Tempo de atuação como Docente</b>	04 docentes com menos de 02 anos de atuação; 07 docentes de 02 a 05 anos de atuação; 06 docentes de 05 a 10 anos de atuação; 05 docentes com mais de 10 anos de atuação.
<b>Formação Acadêmica</b>	03 docentes Pós-Doutor 13 docentes Doutores; 06 docentes Mestres;
<b>Área de Conhecimento do Docente</b>	07 docentes da área de Ciências Exatas e da Terra; 06 docentes da área de Linguística, Letras e Artes. 03 docentes da área de Ciências Sociais Aplicadas; 03 docentes da área de Ciências Humanas; 02 docentes da área de Ciências Agrárias; 01 docente da área de Engenharia;
<b>Tempo de atuação no Ensino Superior</b>	02 docentes atuam no ensino superior há menos de 02 anos; 05 docentes atuam no ensino superior de 02 a 05 anos; 08 docentes atuam no ensino superior de 05 a 10 anos; 07 docentes atuam no ensino superior a mais de 10 anos.
<b>Atuação Docente atual</b>	15 docentes atuam na Graduação/ Licenciatura; 15 docentes atuam no Ensino Médio Integrado; 07 docentes inclusos em alguns dos 15 que atuam na Graduação e ou ensino médio integrado e ou atuam em Projetos de Pesquisa; 07 docentes inclusos em alguns dos 15 que atuam na Graduação e ou ensino médio integrado e ou atuam no Ensino Médio Proeja; 06 docentes atuam em Projetos de extensão; 06 docentes atuam no Ensino Médio Subsequente; 02 docentes não estão atuando na docência.

Fonte: Elaborado pela Autora (2021).

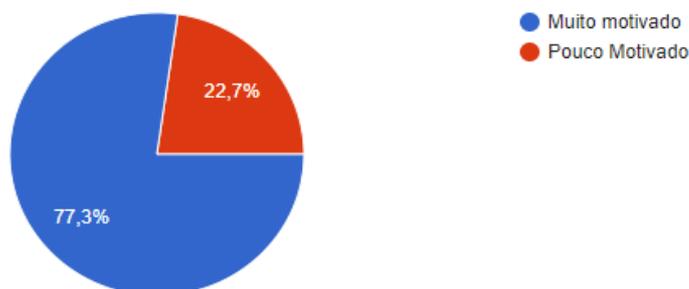
Como podemos observar no Quadro 25 que demonstra o perfil dos docentes participantes obteve-se a participação de 22 servidores, 5 do gênero feminino (22,7%), 17 do masculino (77,3%). Temos dentre os pesquisados somente servidores efetivos, onde, em uma ordem decrescente de tempo de atuação temos que: 05 dos entrevistados que representa 22,7% possuem mais de 10 anos de atuação; seguidos então de 6 entrevistados representando 27,3%, com tempo de 05 a 10 anos de atuação; a maioria dos 7 entrevistados que representa 31,8%, possuem de 02 a 05 anos de atuação e 4 dos pesquisados representando 18,2% possuem menos de 02 anos de atuação no *Campus* Restinga. Também se constatou que dentre os entrevistados que 13,6% dos Docentes do *Campus* possuem formação de Pós-Doutores; 59,1% dos docentes possuem o título de Doutor e 27,3% são titulados Mestres. Em relação às áreas de atuação dos docentes do *Campus* Restinga se evidenciaram 07 docentes que representa 31,8% atuam na área de Ciências Exatas e da Terra e 06 docentes representando 27,3% atuam na área de Linguística, Letras e Artes. Por fim, dentre os 22 docentes pesquisados, 15 docentes atuam nos níveis de graduação e ensino médio simultaneamente, além de atuarem também em projetos de pesquisa e no Proeja.

Para a análise do questionário, distribuído na íntegra neste trabalho no Apêndice C, também se dividiu em grupos temáticos, com perguntas semiabertas, que trouxeram a compreensão para o objetivo específico e sua respectiva questão norteadora, com relação às técnicas utilizadas, o roteiro do questionário aplicado, conforme seu respectivo Apêndice, os temas e referenciais teóricos apresentados no Quadro 12.

Para analisar o primeiro grupo temático, que diz respeito ao objetivo de compreender o que motiva os docentes deste *Campus* e que fatores contribuem para que estes docentes se sintam motivados em seu cotidiano de trabalho.

No que se refere à pergunta 9 que diz respeito à percepção dos docentes com relação ao seu estado motivacional a partir da pandemia de Covid-19, percebemos a partir do Gráfico 1 que 22,7% dos docentes encontram-se pouco motivados e 77,3% permanecem motivados.

Gráfico 1 - Percepção dos 17 docentes com relação ao seu estado motivacional a partir da pandemia de Covid-19



Fonte: Elaborado pela Autora.

Como justificativa dessas percepções, levantou-se 17 respostas como segue no Quadro 26.

Quadro 26 - Percepção dos 17 docentes com relação ao seu estado motivacional a partir da pandemia de Covid-19

<b>NARRATIVA DOS 17 DOCENTES</b>	Novos formatos de aprendizagem;
	Solidão e desmotivação;
	Permanece motivado mesmo em trabalho remoto;
	Aula Síncrona é diferente, não é a mesma coisa que presencial;
	Permanece motivado buscando qualificar a vida do estudante;
	Carga mental feminina;
	Ensino remoto, atual situação da saúde e da educação desmotivam;
	Sala de aula carrega energias, a solidão traz apatia, motivação diminuída;
	Aumentou trabalho que motiva, desafiador;
	Esforço para manter-se motivado para oferecer qualidade mínima aos alunos. A beira da exaustão;
	Pandemia de Covid-19;
	Aumento da carga de trabalho, diminuindo eficiência;
	Reflete no estado motivacional, pela falta de prioridade da educação, sem solução, orientação ou mesmo norma para retomar as atividades, sem protocolos estabelecidos; Aulas on-line vazias, sem horário para atendimento ao estudante; aumento do volume de trabalho; Sem atendimento imediato da secretaria;
	Falta de contato físico afeta a efetividade; dificuldades de acesso tecnológico; vulnerabilidade social de estudantes;
	Mudança na interação com os alunos; Aumento de trabalho, sem conseguir perceber resultados do trabalho desenvolvido; Evasão discente; Aumento de trabalho burocrático;
	Processo de esvaziamento de estudantes, esgotamento mental;

	Reinventando-se, triste por não ter contato da sala de aula, mas não desmotivada.
--	---

Fonte: Elaborado pela Autora(2021).

O que pode ser refletido nas narrativas dos docentes, é que embora o percentual de docentes motivados tenha sido mais alto, há maiores indícios de fatores negativos que envolvem esse período de pandemia, no desenvolver de seus ofícios.

Conseqüentemente, diante das inúmeras conseqüências trazidas pela Covid-19, o cenário impôs a todas as áreas soluções imediatistas, provavelmente nunca vividos antes. Impôs uma reinvenção dos docentes e um olhar mais atento as suas formações, para que estes abandonem o perfil convencional da docência, tornando-se cada vez mais críticos e reflexivos.

Diante dessa imposição que a pandemia gerou, Perrenoud (2002, p. 14) já nos indicava sete requisitos que precisam fazer parte desse perfil docente, necessário ao século XXI. Segundo o autor compõe esse perfil ser: “[...] 1. pessoa confiável; 2. mediador intercultural; 3. mediador de uma comunidade educativa; 4. garantia da Lei; 5. organizador de uma vida democrática; 6. transmissor cultural; 7. Intelectual”.

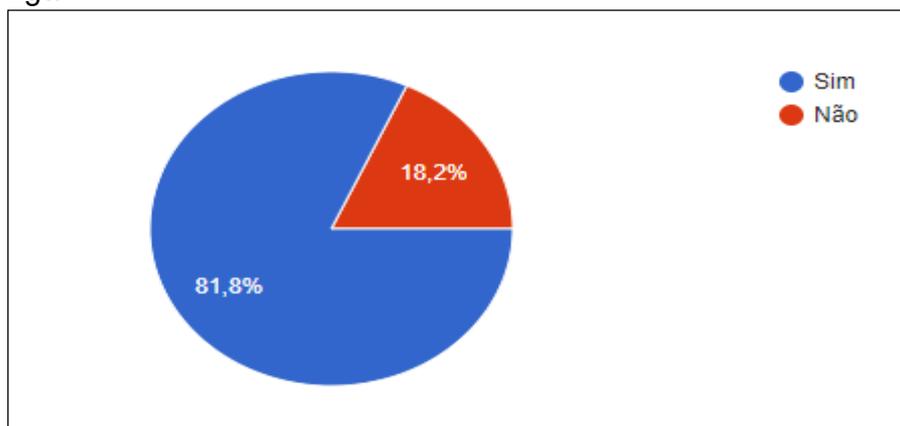
Ainda sobre esse perfil docente que tanto se idealiza, Libâneo nos alerta que:

As escolas formadoras de professores necessitam formar indivíduos pensantes, com capacidade de pensar epistêmico, isto é, pessoas que desenvolvam capacidades básicas de pensamento, elementos conceituais, que lhes facultem, mais do que saber coisas, mais do que receber uma informação, se colocar ante a realidade, apropriar-se do momento histórico para pensar historicamente essa realidade e reagir a ela. (LIBÂNEO, 2006, p. 88).

Observa-se que o perfil apresentado faz referência a um profissional que transite por caminhos diversos entre sociedade e escola, estabelecendo relações com as questões do cotidiano, da cultura, da economia, e que consiga interagir de forma dinâmica com o processo ensino aprendizagem favorecendo a construção de um sujeito cada vez mais independente e autônomo.

No que se refere à pergunta 10 que diz respeito à valorização docente por parte da gestão do IFRS-*Campus* Restinga, percebemos a partir do Gráfico 2 que 18,2% dos docentes não se percebem valorizados pela gestão do IFRS – *Campus* Restinga enquanto 81,8% percebem-se valorizados.

Gráfico 2 - Percepção quanto a valorização docente por parte da gestão do IFRS-Campus Restinga



Fonte: Elaborado pela Autora (2021).

Como justificativa dessas percepções, levantou-se 12 respostas como segue no Quadro 27.

Quadro 27 - Percepção quanto à valorização docente por parte da gestão do IFRS-Campus Restinga

<b>NARRATIVA DOS 12 DOCENTES</b>	Apoio ao trabalho docente;
	São Valorizados;
	Degradação total de qualquer incentivo para as atividades de ensino, ciência e tecnologia; Forte crise de identidade; Falta alinhamento com os objetivos institucionais. Trabalho totalmente insalubre em termos mentais e psicológicos. Instituição doente;
	Tinha que ter um às vezes;
	Falta tomada de decisões de melhorias de processos; burocratização cada vez maior; sobrecarga de funções administrativas aos docentes por uso de 02 sistemas; falta de sistematização e mapeamento de processos e documentos;
	Dentro das possibilidades a gestão incentiva à participação em cursos e na realização de projetos, mesmo que virtual;
	Sinto valorização;
	Oferece espaço de escuta coletiva, deveria haver mais espaços colaborativos, embora o trabalho remoto tome mais tempo do docente;
	Todas as atividades são respaldadas pela gestão do <i>Campus</i>
	Gestão preocupada com a situação tenta minimizar o impacto do trabalho remoto, buscam soluções para melhorar o fluxo de trabalho;
	Faço parte da gestão e vejo crescimento e esforço do trabalho docente. O esforço não é suficiente para compensar as perdas trazidas aos estudantes pelo ensino remoto, o que demanda mais esforço ainda e manutenção o que pode ser visto por muitos colegas como desmerecimento ou desvalorização;

	Gestão faz sua parte, o que desmotiva é a imensa burocracia, dificuldades dos processos, os cargos e comissões que devem participar; Sobra pouco tempo para se dedicar ao ensino e a projetos.
--	--

Elaborado pela Autora (2021).

O Quadro 27 contempla o teor principal das falas dos docentes no que tange à valorização docente pela gestão, o que nos remeteu à concordância com os índices do Gráfico 2, onde 4 docentes não se percebem valorizados e 18 docentes percebem-se valorizados em seus ofícios, cada grupo mencionando suas percepções. Cabe aqui ressaltar os pontos negativos destacados como falta de valorização da gestão para com seus docentes, no que diz respeito ao retrocesso de incentivos para as atividades de ensino, ciência e tecnologia; também foi citado a crise de identidade institucional, o excesso de burocratização dos processos institucionais e o esforço mental e psicológico excessivo, para que possa dar conta de toda demanda vivida pela instituição. Embora o percentual de docentes que se sentem valorizados seja maior, não podemos deixar de salientar que há pontos negativos percebidos por alguns docentes em relação à Instituição.

Ao falar da cultura profissional docente, Nóvoa (1991) destaca a importância da integração entre os profissionais que atuam na docência, na compreensão dos sentidos da instituição escolar, do aprender com os colegas mais experientes.

Ainda diante das concepções democrático-participativa, Libâneo (2013) cita as competências profissionais necessárias especificamente para desenvolver docentes às práticas de gestão da escola. No Quadro 26, são indicados conhecimentos e práticas que podem auxiliar os docentes na participação de processos e práticas de gestão na educação.

De acordo com Libâneo (2013), percebe-se que o exercício educativo não se restringe somente a ação dos docentes e sim sobre a ação de diversos profissionais, diversos olhares e funções distintas. Cabe ao gestor executar uma satisfatória liderança de comunicação, interagindo com sua equipe de trabalho de modo equilibrado e positivo, valorizando o potencial de cada um dos envolvidos.

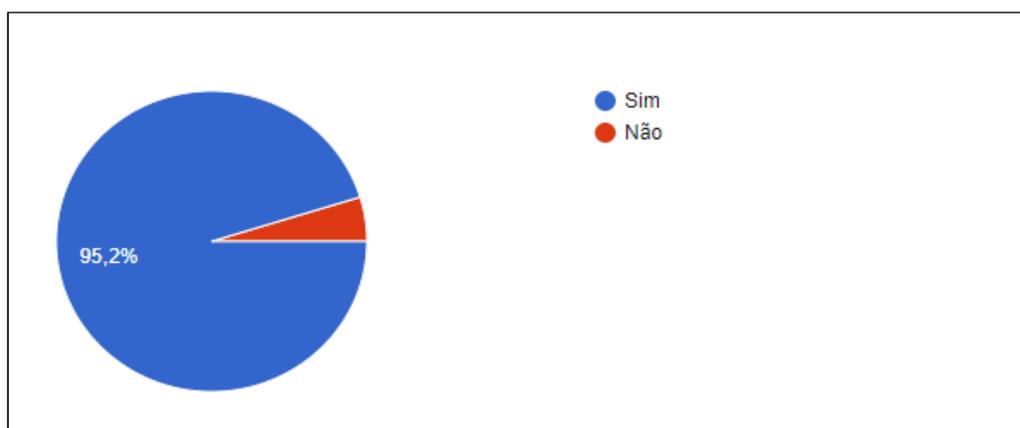
Independente do gestor e do ambiente institucional tem-se que nenhum líder constrói sozinho e, muitas vezes, coloca-se a responsabilidade do dar certo, somente no gestor. Vale frisar que o gestor é, antes de tudo, um ser humano que necessita da interação, do colaborar, do respeito, do carinho e até do motivar de seus liderados.

Orsolon (2001, p.19) ressalta que o coordenador pedagógico é um dos atores que compõe o coletivo da escola e que este coordenador deve conduzir a transformações do todo, de forma compartilhada.

Atualmente, ao contrário do que ocorria antes, a coordenação pedagógica passa a ter uma concepção pedagógica caracterizada por um trabalho coletivo, de apoio e qualificação ao docente. Diante dessa nova concepção, Alarcão (2001), comenta que a função passa a ser empregada com caráter pedagógico e não apenas controle e fiscalização.

No que se refere à pergunta 16 que diz respeito à consideração do docente, enquanto se sentir motivado, a partir do Gráfico 3 que aponta que 4,8% que corresponde a um dos docentes que não se percebe motivado, enquanto 95,2% que corresponde a 20 docentes que se percebem motivados.

Gráfico 3 - Consideração do docente, enquanto se sentir motivado



Fonte: Adaptado pela Autora (2021).

Como justificativa dessas percepções levantou-se 18 respostas, como segue no Quadro 28.

Quadro 28 - Consideração do docente, enquanto se sentir motivado

<b>NARRATIVA DOS 21 DOCENTES</b>	Amo o que faço;
	Procuro melhorar o meu desempenho;
	Gosto de falar sobre literatura, esse é meu trabalho;
	Sou motivado, apesar de pessoas ou setores no Campus dificultarem ou procrastinarem na execução dos trabalhos na área de agroecologia;
	Ambiente insalubre mentalmente e psicologicamente, sem política efetiva de gestão de pessoas;
	Gosto do que faço, tenho prazer em dar aula, em planejar e encontrar com os

	alunos;
	Busco motivação nos resultados, na formação dos estudantes, nos resultados destes, após conclusão de seus estudos; Quando vejo colegas se destacando; quando o Campus se destaca positivamente;
	Gosto e me sinto capaz de ensinar. Embora seja desafiador, é algo que me move;
	Por que acredito profundamente nos IFs, nos pilares que norteiam a instituição. Amo ser professor e amo trabalhar no IF. O campus Restinga tem uma característica que ajuda muito essa relação que tenho com o IFRS, ele atinge a comunidade para qual os IFs foram criados. Tenho me identificado muito com o Campus, isso ajuda muito a motivar o trabalho. Além disso, a possibilidade de trabalhar com diversos níveis de ensino também é algo que me gratifica muito;
	Gosto do que faço;
	Porque eu ainda amo o que faço;
	Porque sempre tento melhorar os processos de ensino-aprendizagem, principalmente através da inserção dos aspectos práticos vivenciados nas atividades de pesquisa e extensão;
	Por sentir que o trabalho ainda muda a vida das pessoas. A cada aluno que melhora de vida devido à formação concluída em nosso Campus, a motivação cresce e se renova. Apesar das dificuldades, ainda acredito que o resultado prático na vida das pessoas vale mais que os obstáculos encontrados no dia a dia;
	Sim na média da minha vivência no campus, mas a pandemia tem trazido dúvidas às pessoas. Eu não sou diferente e isso leva ao questionamento da minha conduta e efetiva contribuição nas atuais circunstâncias;
	Me considero uma profissional bastante dedicada, preocupada e responsável. Tenho noção do papel da minha profissão e gosto muito de ser professora e pesquisadora. Não me vejo em outra profissão;
	Porque acredito no impacto social da profissão;
	Eu escolhi ser professora, gosto muito do meu trabalho e de tudo que ele proporciona;
Com o ensino técnico sim, os alunos são mais motivados. Ao contrário do ensino superior onde os alunos parecem não dar valor às oportunidades que o campus oferece.	

Elaborado pela Autora (2021).

Conforme o Quadro 28, nas narrativas dos docentes no que diz respeito às considerações dos docentes, enquanto se sentir motivado percebeu-se um percentual alto de motivação, no entanto, somente um docente manifestou-se de forma negativa com relação ao ambiente institucional e as ações políticas da gestão; outro docente relatou de forma crítica a falta de valorização de alunos do ensino superior ao que é oferecido pelo *Campus*. Os demais docentes relataram sobre o

amor a profissão e as responsabilidades que lhes cabem, com relação ao desenvolvimento de seus alunos o que é citado como um dos fatores motivadores.

Em se tratando de o docente estar motivado ou não, Barreiros (2008) cita que:

O professor motivado ou não continua a realização de seu trabalho, claro com a nítida diferença de que aquele que acredita na educação e num futuro melhor do aluno vai buscar caminhos que ativem a criatividade e o gosto dos alunos pelos estudos, já os que fizerem da profissão uma obrigação remunerada terá em seus alunos o reflexo de um profissional insatisfeito no que faz, perdendo o aluno na qualidade da aprendizagem e o professor na vivencia de um ensino prazeroso. (BARREIRO 2008, p. 58).

De acordo com Barrera (2010, p.160), “o papel da motivação na aprendizagem e no desempenho parece incontestável, não se restringindo à vida acadêmica, mas estendendo-se às diferentes habilidades e situações da vida cotidiana”.

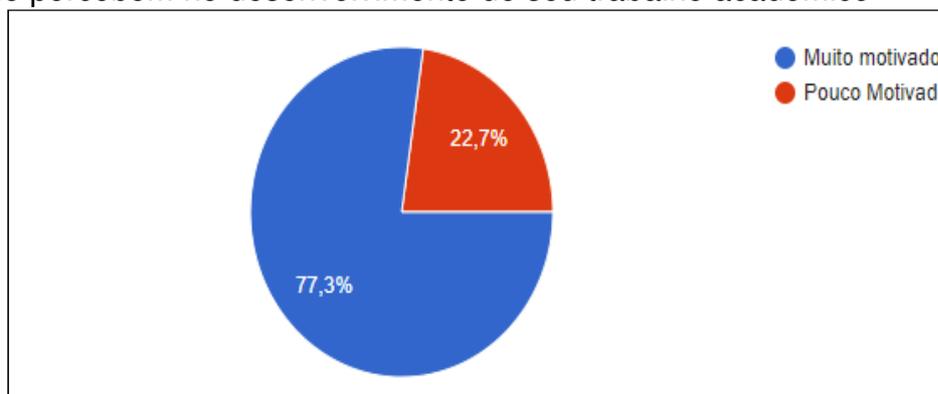
Barrera (2010) também destaca que o estudo sobre motivação baseia-se em causas que impulsionam a ações dos indivíduos, com início, meio e fim desta. E que está ligada a aspectos além da autopercepção, que são os fatores sociais e externos.

Lück (2002, p. 46) define motivação como a chave que abre a porta para o desempenho com qualidade, em qualquer situação, tanto no trabalho quanto em atividades de lazer e em atividades pessoais e sociais.

Com base nos conceitos explanados acerca da motivação, pode-se dizer que a motivação coopera para a composição dos sujeitos e de suas atividades. A motivação não é um estado de euforia, e sim um conjunto de ações que podem ser desenvolvidas de forma prazerosa, para o sucesso pessoal e institucional.

Seguindo a análise das questões fechadas, do questionário aos docentes do IFRS-*Campus* Restinga, conforme o Apêndice C, a partir da questão 8, conforme entramos no foco principal desta pesquisa, acerca do que configura um docente motivado como explicito por meio dos gráficos:

Gráfico 4 - A visão do docente em relação a como os discentes, colegas docentes e gestão lhe percebem no desenvolvimento do seu trabalho acadêmico



Fonte: Adaptado pela Autora (2021).

Conforme as respostas do Gráfico 4, 17 docentes que equivalem a 77,3% dos docentes, percebem dos discentes e colegas de profissão, que estes notam no desenvolvimento de seu trabalho acadêmico muita motivação. Os outros 05 docentes que equivalem a 22,7%, lhes percebem como um docente pouco motivado.

Essa constatação em sua maioria converge ao que se percebe no trabalho já desenvolvido por esse *Campus*, ou seja, percebe-se nessa Instituição de ensino uma constante prática de reflexão do docente, de como está sendo desenvolvido seu ofício, contudo ainda assim nota-se alguns docentes desmotivados por conta de algum ponto crítico na Instituição, inclusive podendo haver relação com o período pós-pandemia.

Na visão de Moreira (2005), tanto os aspectos intrínsecos que dizem respeito a fatores subjetivos com relação ao engajamento no trabalho, ao fazer por se sentir bem; assim como os extrínsecos que dizem respeito às recompensas pelo trabalho desenvolvido, ambos são importantes para a satisfação do trabalho docente.

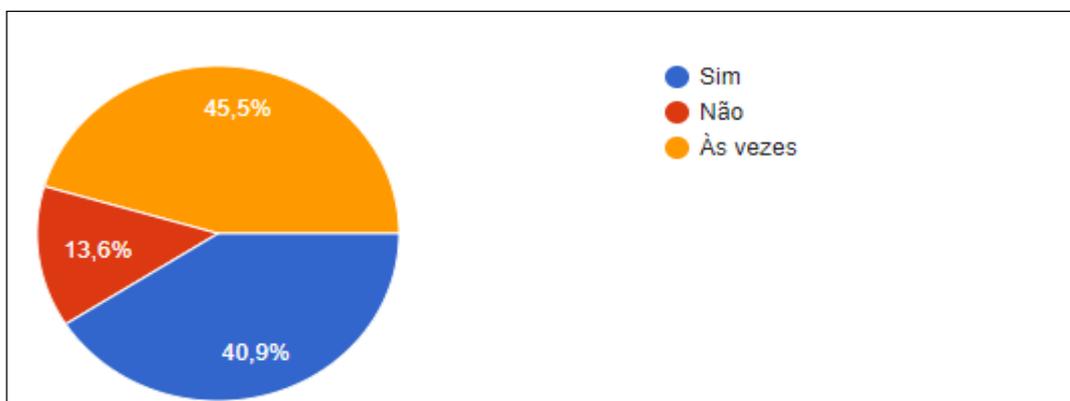
Já Sobral e Peci (2012) destacam acerca do olhar sobre a motivação a nível institucional que:

Em uma organização, esse conceito pode ser definido como a predisposição do funcionário para exercer esforços que busquem o alcance de metas organizacionais. Esses esforços devem satisfazer alguma necessidade do trabalhador. A motivação não é uma característica individual, mas, sim, o resultado da interação entre a pessoa e determinada situação. (SOBRAL; PECCI, 2012, p. 99).

De acordo com Sobral e Peci (2012), sentir-se motivado no ambiente laboral requer participação e interação de toda comunidade educacional e seu respectivo

ambiente organizacional, o que reforça o modelo de gestão democrático-participativa, internalizado no campo empírico desta pesquisa.

Gráfico 5 - Percepção do Docente com relação à Gestão Pedagógica do IFRS - *Campus Restinga*, como uma liderança motivadora



Fonte: Adaptado pela Autora (2021).

Conforme as respostas do Gráfico 5, 09 docentes que equivalem a 40,9% consideram a gestão pedagógica do IFRS-*Campus Restinga*, como uma liderança motivadora, 10 docentes que equivalem a 45,5% consideram às vezes, a gestão motivadora e 03 docentes que correspondem a 13,6%, não consideram a gestão pedagógica como uma liderança que motiva. Esses índices denotam que a gestão necessita observar as percepções dos docentes, a fim de poder qualificar o trabalho que vem desenvolvendo junto a eles e com isso melhorar, aperfeiçoar e manter o que motiva seus docentes, pois tais melhorias irão impactar sem dúvida, no processo de ensino aprendizagem.

Já Sobral e Peci (2012) destacam acerca do olhar sobre a motivação a nível institucional que:

Em uma organização, esse conceito pode ser definido como a predisposição do funcionário para exercer esforços que busquem o alcance de metas organizacionais. Esses esforços devem satisfazer alguma necessidade do trabalhador. A motivação não é uma característica individual, mas, sim, o resultado da interação entre a pessoa e determinada situação. (SOBRAL; PECCI, 2012, p. 99).

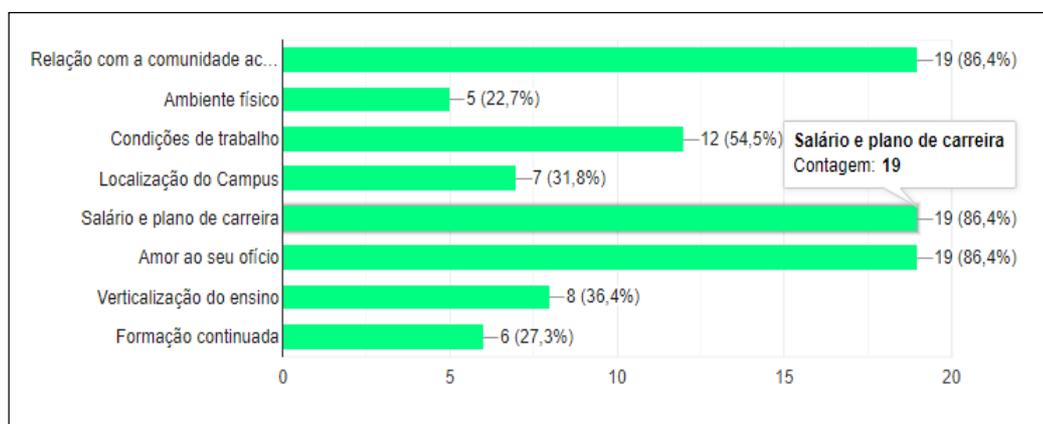
De acordo com Sobral e Peci (2012), sentir-se motivado no ambiente laboral requer participação e interação de toda comunidade educacional e seu respectivo ambiente organizacional, o que reforça o modelo de gestão democrático-participativa, internalizado no campo empírico desta pesquisa.

Ainda com relação à motivação docente, Siqueira e Teixeira (2017) afirmam que:

Outro fator que está ligado a motivação do docente é a sua qualidade de vida, é de suma importância a saúde do profissional, ou seja, um docente que está com sua saúde em dia certamente terá muito mais ânimo de efetuar seu trabalho do que um profissional com sua saúde debilitada. Dessa forma, a motivação e a qualidade de vida andam juntas, pois passam a serem fatores relevantes no âmbito profissional. (SIQUEIRA; TEIXEIRA 2017, p.10).

Tal como lembrado pelas autoras Siqueira e Teixeira (2017), motivação e qualidade de vida estão correlacionadas e o zelar pela saúde física e mental de seus docentes deve ser primordial a uma boa gestão, de maneira a impactar na qualidade do ambiente institucional e no processo de ensino-aprendizagem. Essa valorização é uma tarefa que demanda percepção, observação e comunicação para conseguir enxergar no outro a sua essência como ser humano, não balizando somente as competências que o docente apresenta.

Gráfico 6 - Os fatores que proporcionam ser um docente motivado no IFRS-Campus Restinga



Fonte: Adaptado pela Autora (2021).

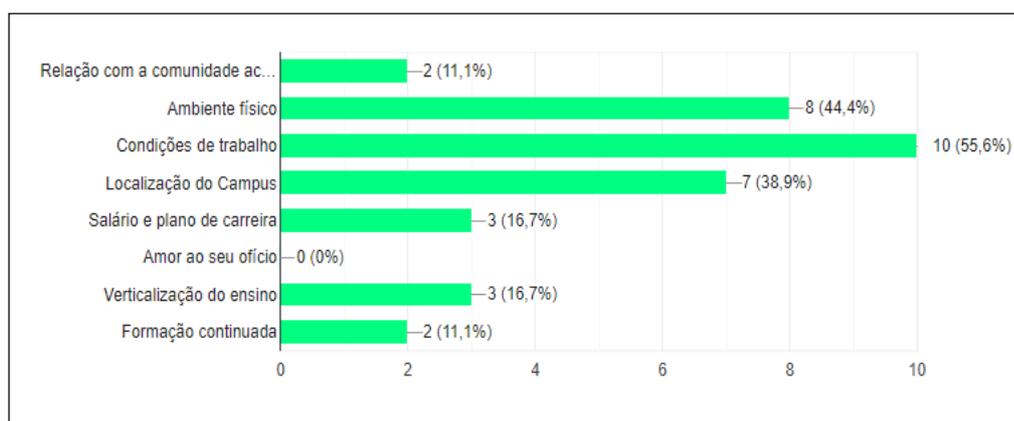
Conforme as respostas do Gráfico 6, sobre os fatores que proporcionam ser um docente motivado no IFRS-Campus Restinga, 19 docentes que equivalem a 86,4% dos docentes pesquisados, avaliam como primordiais: a relação com a comunidade acadêmica, salário e plano de carreira e amar o seu ofício. Seguindo as prioridades que motivam, 12 docentes, que equivale a 54,5% mencionaram as condições de trabalho; 8 docentes que equivale a 36,4% destacaram a verticalização do ensino; 7 docentes que equivalem 31,8% apontaram a localização

do *Campus*; 6 docentes que equivalem a 27,3% indicaram a formação continuada e 5 docentes que equivalem a 22,7% lembraram o ambiente físico.

Para Neves (2002), a motivação é um conceito psicológico, centrado em fatores de ordem cognitiva, como a força e a direção do comportamento, em que os indivíduos são motivados pelos sentimentos de atualização do seu potencial e contínuo autodesenvolvimento.

Lück (2002, p. 46) define motivação como a chave que abre a porta para o desempenho com qualidade, em qualquer situação, tanto no trabalho quanto em atividades de lazer e em atividades pessoais e sociais.

Gráfico 7 - Fatores que podem impactar na desmotivação docente no IFRS-*Campus* Restinga



Fonte: Adaptado pela Autora(2021).

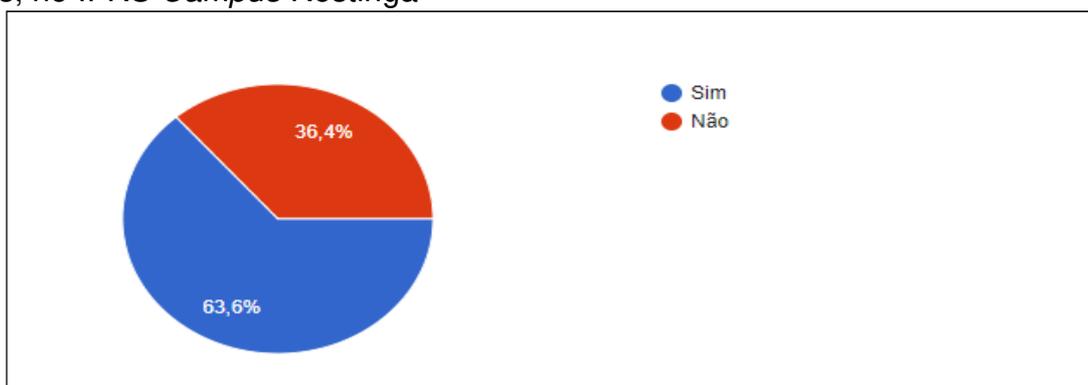
Em contrapartida ao Gráfico 6, o Gráfico 7 apresenta os fatores que desmotivam os docentes, 10 docentes que equivalem a 55,6% dos pesquisados, avaliam como fatores que proporcionam a desmotivação docente no IFRS-*Campus* Restinga são as condições de trabalho. Seguindo as prioridades que desmotivam, 08 docentes, que equivale a 44,4% lembraram as do ambiente físico; 7 docentes que equivale a 38,9% destacaram a localização do *Campus*; 3 docentes que equivalem 16,7% indicaram o salário e plano de carreira e a verticalização do ensino; por fim, 2 docentes que equivalem a 11,1% apontaram a relação com a comunidade acadêmica.

Analisando paralelamente os gráficos 6 e 7, ficou evidente que não está na percepção destes docentes o impacto ou relação que a formação continuada pode gerar na motivação, por isso dos resultados em maior percentual tenha sido o amor ao ofício, “simplesmente gosto do que faço”, o que deixa manifesto a falta de

pertencimento do docente como um sujeito aprendente, protagonista do seu desenvolvimento.

De acordo com Perrenoud (2002) a formação continuada é o modo de transmitir novas saberes e experiências aos docentes que vão além da formação inicial e contribuem para a formação da prática reflexiva.

Gráfico 8 - Percepção do docente ao aumento da sua motivação com o passar dos anos, no IFRS *Campus* Restinga



Fonte: Adaptado pela Autora (2021).

Conforme as respostas do Gráfico 8, 14 docentes que equivalem a 63,6%, consideram que a motivação docente, com o passar do tempo aumentou no *Campus* Restinga, 8 docentes que equivalem a 36,4% consideram que não houve aumento na motivação docente.

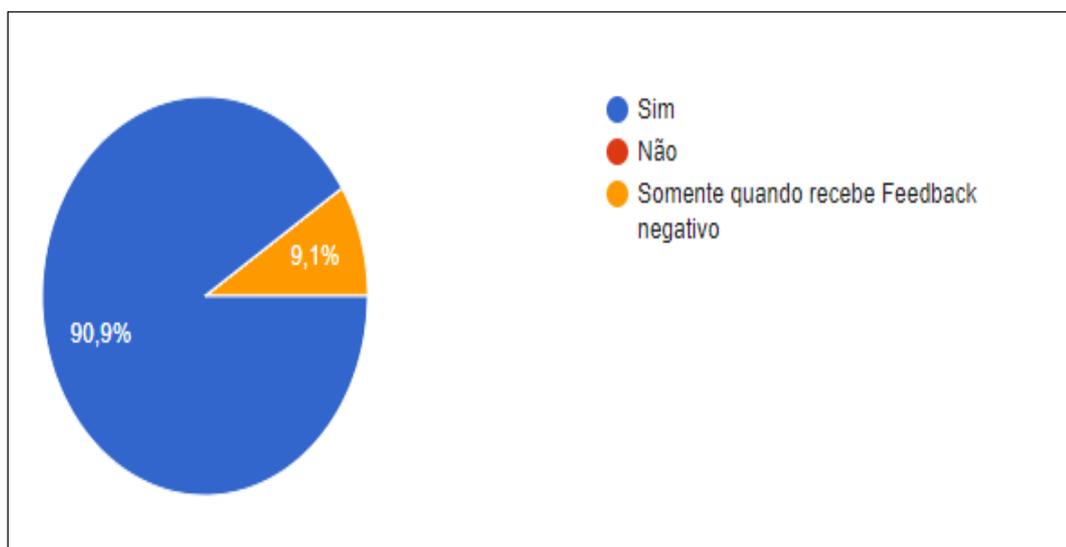
Gráfico 9 - A importância da motivação docente no processo de ensino aprendizagem



Adaptada pela Autora (2021).

Conforme as respostas do Gráfico 9, a resposta foi unânime, ou seja, os 22 docentes consideram a importância de docentes motivados, para um bom resultado no processo de ensino aprendizagem.

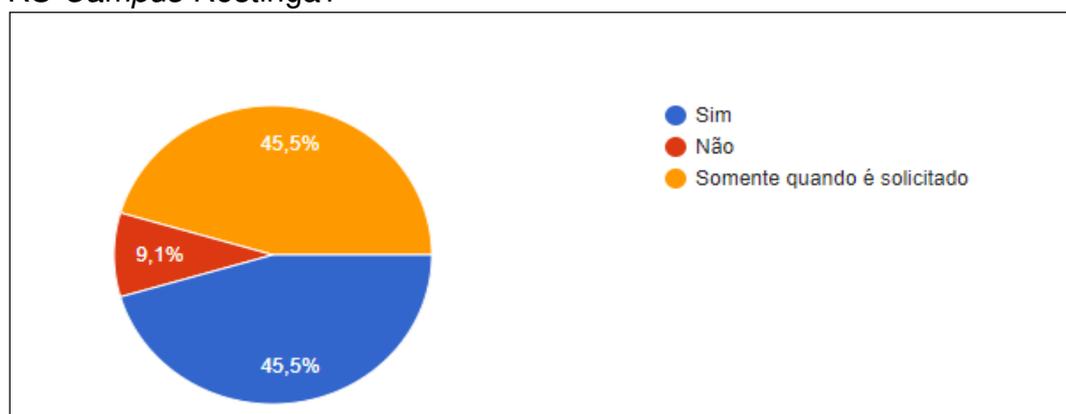
Gráfico 10 - Auto avaliação docente em relação às suas práticas pedagógicas



Fonte: Adaptado pela Autora (2021).

Conforme as respostas do Gráfico 10, 20 docentes que equivalem a 90,9%, se auto avaliam com relação às suas práticas pedagógicas, 2 docentes que equivalem a 9,1% só se auto avaliam quando recebem algum feedback negativo.

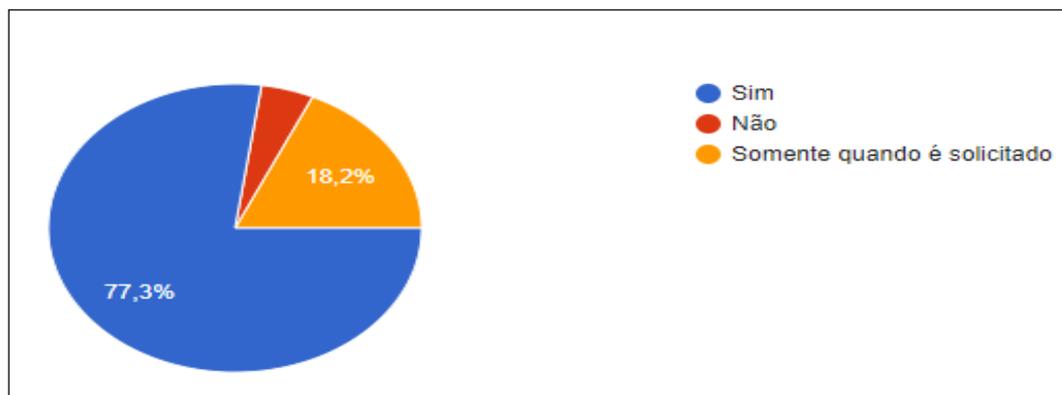
Gráfico 11 - A prática de alguma estratégia para motivar pessoas as quais convive no IFRS-Campus Restinga?



Adaptada pela Autora (2021).

Conforme as respostas do Gráfico 11, 10 docentes que equivalem a 45,5%, praticam estratégias para motivar pessoas as quais convivem no IFRS-Campus Restinga, outros 10 docentes só pensam em praticar alguma estratégia quando são solicitados e 2 docentes que equivalem a 9,1% não praticam nenhuma estratégia motivacional.

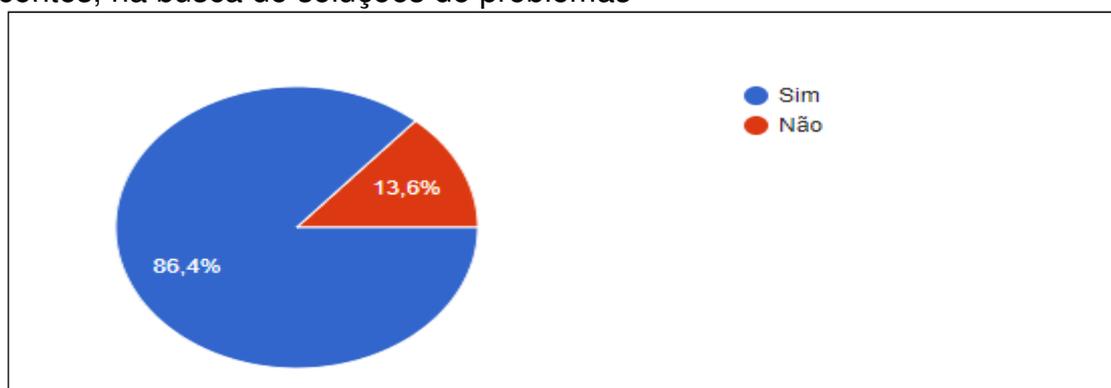
Gráfico 12 - A prática docente de contribuir com ideias, no objetivo de melhorar a qualidade do ambiente institucional



Fonte: Adaptado pela Autora (2021).

Conforme as respostas do Gráfico 12, 17 docentes que equivalem a 77,3%, contribuem com ideias no objetivo de melhorar a qualidade do ambiente institucional no IFRS-*Campus* Restinga, 04 docentes que equivalem a 18,2% só contribuem com ideias quando são solicitados e 01 docente respondeu que não contribui com ideias a fim de melhorias na qualidade do ambiente institucional.

Gráfico 13 - ser um docente que estimula a participação de colegas, pares, discentes, na busca de soluções de problemas



Adaptada pela Autora (2021).

Conforme as respostas do Gráfico 13, 19 docentes que equivalem a 86,4%, consideram-se estimuladores à participação de colegas, pares, discente, na busca de soluções de problemas no IFRS-*Campus* Restinga. 03 docentes que equivalem a 13,6% não se consideram docentes que estimulam outras pessoas no ambiente institucional.

A partir das respostas dos Gráficos 10 ao 13 percebeu-se um perfil docente que talvez não se atente nem mesmo para a missão, visão e valores institucionais,

pouco motivados para com o ambiente acadêmico, faltando para estes docentes atitudes, comprometimento com seu ambiente institucional. Participar e colaborar institucionalmente sem serem solicitados.

De acordo com Mussak (2010 *apud* OLIVEIRA, 2015) um docente não motivado compromete a base do processo de educação e as próprias teorias motivacionais sugerem um colocar o fator humano no centro do bom desempenho das instituições conciliando interesses pessoais e coletivos.

Nesse sentido, Oliveira (2008) defende que a educação profissional não apenas enfatize a formação técnica, mas também desenvolva profissionais éticos, honestos, comprometidos, responsáveis e críticos quanto ao modelo de desenvolvimento vigente.

Segue no Quadro 29, o resumo das descobertas da pesquisa sobre os fatores que motivam docentes do IFRS-*Campus* Restinga.

Quadro 29 - Quadro resumo das descobertas da pesquisa sobre os fatores que motivam docentes no IFRS - *Campus Restinga*

DESCOBERTAS DA PESQUISA					
Objetivo Geral	Documentos Institucionais		Gestão		Docentes
<b>FATORES QUE MOTIVAM OS DOCENTES DO IFRS – CAMPUS RESTINGA</b>	<b>Relatório de Gestão</b>	<b>PDI</b>	<b>Gestor 1 – Direção de Ensino</b>	<b>Gestor 2 – Coordenação de Ensino</b>	
	Qualidade de vida no trabalho	Promover a Capacitação e qualificação dos Servidores com foco nos objetivos estratégicos institucionais	Salário e Plano de Carreira	Bom exemplo	Amor ao seu ofício
	Valorizar e instrumentalizar o trabalho docente	Promover e incentivar a qualidade de vida dos servidores.	Verticalização do Ensino	Ter empatia	Relação com a comunidade acadêmica
	Promoção à Formação continuada dos docentes	Condições de Trabalho	Tempo garantido de planejamento	Fazer sempre mais do que se pode	Salário e Plano de Carreira
	Democratização dos processos		Condições de trabalho	Possibilidade de fazer o diferente	Condições de Trabalho
			Estrutura Física	Democratização dos processos	Formação Continuada
			Democratização dos processos		

## 6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Frente aos resultados expostos nesta pesquisa e diante do contexto que vivenciamos há aproximadamente 10 meses após o início desta investigação, onde em meados de fevereiro de 2020 deu-se a explosão de Covid-19, trazendo mudanças à vida de todos, levando a todos os setores adotarem novas soluções, sobretudo digitais, o que, conseqüentemente, impactou nos espaços de educação, contexto que exigiu cada vez mais dos profissionais em educação uma requalificação, onde os mesmos necessitam estarem preparados a novas habilidades.

Com todas essas transformações, observou-se ansiedade e até sofrimento do docente, em estar em constante busca de atualização e conhecimento, por meio de instituições de ensino que se comprometam em acompanhar as mudanças do mundo e do mercado para seguir em evolução.

A proposta de intervenção desta pesquisa nasce conforme os resultados dos estudos acerca da temática de buscar conhecer os fatores que motivam os docentes do IFRS-*Campus* Restinga, por meio da compreensão dos achados teóricos, da análise documental, do explícito nas entrevistas com os gestores da área acadêmica e dos dados narrados pelos docentes desse *Campus*. Mediante estes resultados foram propostas algumas recomendações, a partir de um relatório enviado à gestão do *Campus* Restinga, para que possam oferecer subsídios à Instituição de forma a contribuir com os processos da gestão pedagógica de maneira a impactar no processo de ensino-aprendizagem, o que significa dizer que docentes motivados, conseqüentemente, impactarão em seus discentes.

No entanto, para esta pesquisa foram feitas as seguintes sugestões, até mesmo para trabalhos futuros, à cerca da motivação docente para que sejam desenvolvidos neste *Campus*: Formações continuadas, de forma a sensibilizar os docentes da importância de seguirem se desenvolvendo nesse espaço de educação, para que os mesmos se sintam mais valorizados e não somente como produtos geradores de resultados na área da educação;

Encontros de diálogos entre gestão acadêmica e docentes que possam estimular as seguintes reflexões: sobre o trabalho em equipe e que tipo de estímulo realmente o docente está recebendo da Gestão;

Aplicações de dinâmicas, algumas até digitais, que possam gerar ainda mais a empatia e aproximação entre gestão e docentes do *Campus Restinga*.

Mais do que as instituições de ensino precisam contar com os docentes, precisam contar com profissionais identificados e felizes com seu espaço laboral e motivados pelos objetivos aos quais são propostos nesses espaços, por isso faz-se necessário trabalhar a cultura do educador em seu ambiente.

Conforme cita Marques (2003):

Acreditamos que a educação é uma das atividades mais nobres e que há uma relação grande entre os níveis educacionais de um povo e o bem-estar social. Sem educação de qualidade não há desenvolvimento sustentado nem democracia. É por isso que a qualidade da educação é uma questão crucial nas sociedades contemporâneas. Num mundo globalizado, marcado pela inovação tecnológica permanente e rápida, não pode haver lugar para escolas ineficientes e professores mal preparados ou desmotivados. (MARQUES, 2003, p.11).

A motivação é vista amplamente como algo internalizado de cada um, e de fato é, com base nos anseios e escolhas pessoais, porém, eu diria que a motivação necessita estar internalizada também nos ambientes institucionais, muito mais do que muitas vezes aparecem externalizados em seus documentos institucionais. Um docente desmotivado impactará na qualidade da educação.

Para Lück (2002 p. 46), a motivação é a chave que abre a porta para o desempenho com qualidade, em situação tanto no trabalho como atividades de lazer e também em atividades pessoais e sociais. Ainda, segundo a autora, essa valorização é uma tarefa que demanda percepção, observação e comunicação para conseguir enxergar no outro sua essência como ser humano, não se balizando somente nas competências que o professor apresenta.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo traz as considerações finais do presente estudo que propôs a análise de fatores que motivam docentes no seu cotidiano no IFRS-*Campus* Restinga e os impactos que docentes motivados podem gerar no ambiente educacional. O percurso da pesquisa permitiu atender ao objeto principal da dissertação a partir dos objetivos específicos traçados no princípio deste trabalho, os quais discutiu-se na sequência.

A pesquisa com abordagem qualitativa revelou-se satisfatória no sentido de elucidar a problemática da pesquisa, da qual gerou este trabalho dissertativo. No instrumento de coleta de dados, foram transcritos e apresentados os resultados desta pesquisa, com apoio do *corpus* teórico utilizado pelo pesquisador, foram elementos essenciais no sentido de compreender a perspectiva dos docentes da Educação Profissional e Tecnológica, na relação com o presente Campo empírico.

Ficou evidente que no IF-Restinga, a Gestão Escolar é um setor subordinado à Gestão de Ensino, que tem como objetivo coordenar, assessorar, refletir e intervir no ambiente escolar, de modo a garantir o pleno exercício do direito de todos e de cada um à educação.

A partir da Análise documental, realizada nos documentos Institucionais e nas entrevistas com os gestores responsáveis pela Direção de Ensino e Coordenação de Ensino e as ações desenvolvidas até o momento da pesquisa, foi possível responder ao primeiro objetivo específico de mapear os processos da gestão pedagógica referentes ao corpo docente, respondendo a questão norteadora de como são desenvolvidas e engajadas as áreas de atuação da gestão do IFRS-*Campus* Restinga e como impactam nas questões motivacionais dos docentes. Observou-se que esses processos dizem respeito à promoção da capacitação e qualificação dos docentes com foco nos objetivos estratégicos institucionais, promover e incentivar a qualidade de vida dos servidores atentos à condição de trabalho de forma muito democrática. Contudo, também percebeu algumas limitações da gestão, nesses processos, no sentido que se percebeu uma ausência na questão de trabalhar mais a motivação docente, na cultura do educador no ambiente de educação o que pode enriquecer ainda mais este espaço institucional, refletindo no processo de ensino e aprendizagem dos discentes. Também se constataram algumas barreiras explícitas, inclusive nos documentos institucionais, tais como, efeitos de contingenciamento

governamental o que agravou com distanciamento presencial por conta da pandemia da Covid-19.

Para isso, é importante definir ações que qualifiquem ainda mais o bem-estar dos docentes como legado a ser seguido e aprimorado.

Com relação à prática reflexiva docente que deve ser estimulado ao docente, Nóvoa (2002) sustenta que:

A formação não se constrói por acumulação (de curso, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao seu saber (NÓVOA, 2002, p. 57).

Também por meio das entrevistas com os gestores responsáveis pela Direção de Ensino e Coordenação de Ensino foi possível responder ao segundo objetivo específico que diz respeito às percepções da gestão sobre o que motiva os docentes do IFRS-*Campus* Restinga. Segundo as percepções dos gestores o que motiva os docentes estão relacionados a fatores extrínsecos como: salário e plano de carreira, verticalização do ensino, tempo garantido de planejamento, condições de trabalho, estrutura física do *Campus* e a gestão democrática praticada pela Instituição de ensino, bom exemplo da gestão, empatia, fazer com qualidade de maneira a fazer sempre a diferença. No entanto, ambos os gestores afirmam que não percebiam a questão da motivação docente como relevante nas suas práticas pedagógicas, o que evidencia a baixa relação da motivação com a formação continuada, o que está fortemente prevista nos documentos institucionais e dizem respeito aos fatores intrínsecos da motivação.

Ao buscar compreender o que motiva os docentes do IFRS-*Campus* Restinga, a partir do questionário respondido apresentaram-se fatores que contribuem para que estes produzam de maneira positiva o processo de ensino e aprendizagem em seu cotidiano de trabalho, tendo como principais fatores mencionados: primeiramente amar seu ofício, ter boa relação com a comunidade acadêmica, salário e o plano de carreira e, posteriormente, estão às condições de trabalho oferecidas pelo *Campus* Restinga e por último a formação continuada.

No que concerne à análise desses fatores que motivam os docentes do IFRS-*Campus* Restinga, o que representa uma contribuição relevante tanto para o desenvolvimento dos Docentes do *Campus* Restinga quanto para a Gestão da

instituição, é que os docentes se percebem motivados, mas, de certa forma, há fatores que ainda desmotivam e inclusive o que pode ser um indicativo de desmotivação é o número de docentes participantes do questionário. O *Campus* possui 75 docentes, somente 22 docentes participaram o que representa somente 29,33% do quadro de docentes.

Por fim, a presente dissertação me proporcionou conhecer o grandioso universo da educação, compartilhar vivências e experiências com excelentes profissionais aos quais obtive o privilégio de conviver na caminhada do Mestrado Profissional, que foram meus colegas mestrandos e professores. Os conhecimentos teóricos que envolveram esta pesquisa, o tema referente à motivação docente, sobretudo no *Campus Restinga* que é uma Instituição de Educação a qual eu admiro demais, por todo trabalho já desenvolvido por sua comunidade acadêmica, a uma população desprovida de recursos financeiros e sociais e que muito contribuiu para a construção de minha experiência como Mestre em Gestão Educacional.

## 8 REFERÊNCIAS

ADAIR, John. **Liderança e Motivação**: a regra do meio a meio e os oito princípios fundamentais para motivar os outros. 2. ed. São Paulo: Clio, 2010.

AMARAL, Josiane. Carolina Soares Ramos do (org.). **Fundamentos de Apoio Educacional**. Série Tekne. Porto Alegre: Ed. Penso, 2014.

ANDRADE, Belisário H. C. L. **Dicionário de sinônimos da língua portuguesa**. Elfez, 2001.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRERA, Sylvia Domingos. Teorias cognitivas da motivação e sua relação com o desempenho escolar. **Póiesis Pedagógica**, São Paulo, v.8, n. 2, p.159-175, 2010.

BARREIROS, Jaqueline Lopes. **Fatores que influenciam na motivação de professores**. 105 f. 2008. Monografia (Especialização em Psicologia), Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2008.

BASS, Bernard Morris.; AVOLIO, Bruce J. **MLQ. Multifactor leadership questionnaire**. Edwood City: Mind Garden, 2004.

BERGAMINI, Cecília Whitaker. **Motivação nas organizações**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

BERNARDI, Jussara. Oficinas de autoconhecimento e motivação docente. In: SANTOS, B.S.; ANTUNES, D. D; BERNARDI, J. (orgs.). **Processos motivacionais em contextos educativos**: teoria e prática. Portugal: Edições Pedagogo, 2012.

BOMFIM, Paulo Cesar Romão. Atributos da motivação necessários ao docente da educação profissional contemporânea. **Revista Multidebates**, Palmas-TO, v. 2, n.1, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 19 out. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012**. Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa em Seres Humanos. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: Ministério da Saúde, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998**. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19610.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19610.htm). Acesso em: 7 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 3860, de 9 de julho de 2001**. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e da outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2001/decreto-3860-9-julho-2001-342382-norma-pe.html>. Acesso em: 10 de mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Créa nas capitaes dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Rio de Janeiro, Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf). Acesso em: 2 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais, Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18112cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18112cons.htm). Acesso em: 9 de mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993**. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, e dá outras providências, Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18745cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18745cons.htm). Acesso em: 9 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 9 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 dez. 2008, Seção 1, p. 1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm). Acesso em: 10 mar.2020.

BRASIL. **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/13979.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/13979.htm). Acesso em: 12 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **SETEC. Arquivos históricos centenários**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf). Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituições da Rede Federal de Educação Tecnológica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Linha do Tempo – Rede Federal de Educação Tecnológica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/linha.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **História do MEC**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/institucional/apresentacao-historia>. Acesso em: 12 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Evolução da Educação Brasileira**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/acessibilidade-sp-940674614/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 12 maio 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior Microdados**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 8 mar. 2020.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Medida Provisória nº 934**. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 21 mai 2020.

BRASIL. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Plataforma Nilo Peçanha**. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Texto referência - Reorganização dos calendários escolares pandemia da Covid19**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=144511-texto-referencia-reorganizacao-dos-calendarios-escolares-pandemia-da-covid-19&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=144511-texto-referencia-reorganizacao-dos-calendarios-escolares-pandemia-da-covid-19&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 21 maio 2020.

BRASIL. UNESCO. **A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/> Acesso em: 21 maio 2020.

BURNS, James. MacGregor. **Leadership**. New York: Harper e Row, 1978.

CIAVATTA, Maria. Universidades tecnológicas: horizonte dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia? *In*: MOLL, Jaqueline (org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CUNHA, Marcos Ribeiro. **Gestão estratégica de IES**: modelos e funções do planejamento estratégico em universidades públicas e privadas de Palmas Tocantins. Dissertação (Mestrado) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal, 2011. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/3804>. Acesso em: 21 maio 2020.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. 6. ed. São Paulo: Cortez/UNESCO/MEC, 2001.

DOWNTON, James Victor. **Rebel Leadership**: Commitment and charisma in a revolutionary process. New York: Free Press, 1973u

ESCOTT, Clarice Monteiro; MORAES, Márcia Amaral Correa de. História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9. **Anais...** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012. p. 1492-1508

FERREIRA, André; DEMUTTI, Carolina Medeiros; GIMENEZ, Paulo Eduardo Oliveira. A teoria das necessidades de Maslow: a influência do nível educacional sobre a sua percepção no ambiente de trabalho. SEMINÁRIO DE ADMINISTRAÇÃO, 13, **Anais...** Seminário de Administração. São Paulo, SP, Brasil, 2010.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, 2002.

FERREIRA, Degson. **A relação entre sistemas de compensação, mobilidade no trabalho e motivação**: proposição de um modelo de avaliação. 2016. 286 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, Escola de Ciências Sociais e Aplicadas, Rio de Janeiro, 2016.

FINK, Arlene. **How to ask survey questions**. Sage, 2002

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GADOTTI, Moacir. **Gestão democrática da educação com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional**. Brasília: Conae, 2014.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Gestão de Pessoas**: enfoque nos papéis profissionais. São Paulo: Atlas, 2001.

Gil, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Elaine Dias; MICHEL, Murillo. A motivação de pessoas nas organizações e suas e suas aplicações para obtenção de resultados. **Revista Científica de Administração**, n. 13, 2007. Disponível em: <http://www.revista.inf.br/adm13/pages/artigos/ADM-edic13-anovii-art05.pdf>. Acesso em: 10 Agosto 2020.

GUERRA, Catarina Custódio Robalo. **Liderança Transformacional, Clima e Compromisso Organizacional**. Especialidade em Psicologia Social e das Organizações, ISPA, 2012.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini; BORUCHOVITCH, Evely. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 2, 2004.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL - IFRS. **Histórico**. 2018. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/restinga/institucional/historico/>. Acesso em: 12 dez. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL - IFRS. **Projeto Político Institucional**, 2011. Disponível em: [https://arquivo.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201226102555931ppi\\_versao\\_final.pdf](https://arquivo.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201226102555931ppi_versao_final.pdf). Acesso em: 12 dez. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL - IFRS. **Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRS**, 2018. Disponível em: [https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/07/PDI-FINAL-2018\\_Arial.pdf](https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/07/PDI-FINAL-2018_Arial.pdf). Acesso em: 8 nov. 2019.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas. 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIBANEO, José Carlos. **Didática**. Editora Cortez: São Paulo, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. Heccus, 2013.

LIBANEO, José Carlos. **Didática**. Editora Cortez: São Paulo, 2013.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2000.

LÜCK, Heloísa. **Ação Integrada: Administração, Supervisão e Orientação Educacional**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2006.

LÜCK, Heloísa. **Ação Integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. Petrópolis: Vozes, 2007.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LÜCK, Heloísa. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

LÜCK, Heloísa. **A Evolução da Gestão Educacional a partir de Mudança Paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MACHADO, Lucília Regina. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. MEC, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, 2008. v.1. n. 1, p. 8-22, jun. 2008.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MARQUES, Ramiro. **Motivar os professores**. Lisboa: Editorial Presença, 2003.

MARRAS, Jean Pierri. **Administração de Recursos Humanos: do operacional ao estratégico**. 14. ed. São Paulo: Futura, 2011.

MASETTO, Marcos Tarciso. Metodologias ativas no ensino superior: para além da sua aplicação, quando fazem a diferença na formação de profissionais? **Revista e-**

**Curriculum**, v. 16, n. 3, p. 650-667, 2018. Disponível em: <https://goo.gl/pVbuxb>. Acesso em: mai. 2019.

MENDES, Bárbara Maria Macêdo. Formação de Professores Reflexivos: limites, possibilidades e desafios. *In*: SOBRINHO, José Augusto de Carvalho Mendes. **Formação e Prática Pedagógica**: diferentes contextos de análises. Teresina: EDUFPI, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* **Estudo Social – Teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2007.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo: limites e possibilidades. *In*: ENGERS, M.E.A. (org). **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 1994.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papyrus, 2007. Disponível em: <https://goo.gl/HrfEB5>. Acesso em: 19 maio 2020.

MOREIRA, Herivelto. A Motivação e o Comprometimento do Professor na Perspectiva do Trabalhador Docente. **Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, n. 19, p. 209-232, 2005.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade educacional. *In*: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Professor do ensino superior – identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000.

NEVES, Augusto Lobato. **Motivação para o Trabalho**. 2. ed. Lisboa: Editora RH, 2002.

NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editorial, 1991.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa-Portugal: Educa, 2002

NÓVOA, Antonio. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 2005. 188 p.

NUNES, Bruno Teles. **O mestrado profissional em ensino na formação continuada**: da motivação docente à escola. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa Stricto Sensu em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2017.

NUNES, Mirelle Barcos. **Trajetórias educacionais e profissionais de egressos do curso técnico em guia de turismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Restinga (Porto Alegre, RS, Brasil)**. 2018. Tese (Doutorado) – Programa Stricto Sensu em Educação – Universidade Católica de Porto Alegre, 2018.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, MEC/SETEC, p. 454-478, 2008.

OLIVEIRA, Blenda Cavalcante de; CRUZ, Shirlei de Pereira da Silva. Verticalização e trabalho docente nos Institutos Federais: uma construção histórica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v.17, n. 2 [72], p.639-661, abr./jun. 2017.

OLIVEIRA, Daniel Paiter. **Motivação Docente no Ensino Superior**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2016.

OLIVEIRA, Daniel Paiter; COMI, Kayane Celise Antonia; OLIVEIRA José Luis de. Uma breve investigação com representações sociais sobre os Mistérios da motivação docente no ensino superior. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12, EDUCERE, III SIRSSE, V SIPD/Cátedra UNESCO, 2015, Curitiba. Congresso Nacional de Educação-EDUCERE: **Anais...** 2015. p. 1760-1775.

OLIVEIRA, Rosilene de Souza.; SALES, Márcea Andrade; SILVA, Ana Lúcia Gomes da. Professor por acaso? A docência nos Institutos Federais. **Revista Profissão Docente**, v.7, n. 37, p.5-16, ago./dez., 2017.

PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; SOBRINHO, Moisés Domingos. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais**: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica. Brasília/São Paulo: Moderna, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2012.

PELLETIER, Guy. Les formes du leadership. *In*: CABIN, P. (Ed.). **Les Organisations**. (163-172). Auxerre: Sciences Humaines, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: Profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PORTO ALEGRE. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. **Bairro Restinga**. Observa Poa. Disponível em: [http://portoalegreemanalise.procempa.com.br/?regiao=93\\_0\\_0](http://portoalegreemanalise.procempa.com.br/?regiao=93_0_0). Acesso em: 5 set. 2019.

REGO, Armênio; CUNHA, Miguel Pina. **A essência da liderança**: mudança X resultados X integridade: teoria, prática, aplicações e exercícios de autoavaliação. Lisboa: RH Editores, 2003.

REGO, Armênio; CUNHA, Miguel Pina. **A essência da liderança**: mudança x resultados x integridade: teoria, prática, aplicações e exercícios de autoavaliação. Lisboa: Ed. RH, 2004.

RISTOFF, Dilvo Ivo. O Exame Nacional de Curso e a Avaliação Institucional. *In*: SOBRINHO, José Dias. RISTOFF, Dilvo Ivo. (org.). **Avaliação Democrática**: para uma Universidade Cidadã. Florianópolis: Insular, 2002.

RODRIGUES, Jorge Nascimento *et al.* **50 Gurus Para o Século XXI**. Lisboa: Centro Atlântico. PT, 2005.

SILVA, Luciano Luz. **Análise SWOT**. Disponível em: <http://agenda-digital.blogspot.com/2009/07/matriz-de-analise-de-swot.html>. Acesso em: 20 ago. 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SAEZ, Adelaide Maria. **A Participação política no Orçamento Participativo de Porto Alegre**: o caso da Restinga (1990-2012). Tese (Doutorado em Ciência Política) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/131698>. Acesso em: 2 maio 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SANTOS, Nelma Ferreira dos. **A formação inicial de professores de Física em centros federais de educação tecnológica: contribuições e críticas**. 2004. 140 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004.

SANTOS, Maria Eliza; BAPTAGLIN, Leila Adriana; DUARTE, Adriene Bolzan; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo Terrazzan. Simplificação das práticas educativas: contradições e desencontros na organização dos tempos e dos espaços escolares. *In*: TOMAZETTI, Elizete; Valéria Silva, FERREIRA (org). **Práticas educativas em questão**. Maringá: Eduem, 2015. 216 p.

SANTOS, Tavama Nunes. **A trajetória da S.R.B. Estado Maior da Restinga e seu papel na constituição da identidade e visibilidade do bairro Restinga** (Porto Alegre - 1977 a 2002). Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10923/3927>. Acesso em: 2 maio 2020.

SECRETARIA MUNICIPAL DA CULTURA (SMC). **Memória dos bairros: Restinga**. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Porto Alegre: SMC, 1997.

SOBRAL, Filipe; PECL, Alketa. **Fundamentos da Administração**. São Paulo: Pearson, 2012.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade** [on-line]. Salvador: EDUFBA, 2010, p. 23-37. ISBN 978-85-232-1198-1. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 2 maio 2020.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca Pereira. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento, 2000**. Disponível em: <http://www.mec.inep.gov.br>. Acesso em: 23 mar. 2020.

SOUZA, Antônia de Abreu; NUNES, Claudio Ricardo Gomes de Lima; OLIVEIRA Elenice Gomes de. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica no Brasil**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

SOUZA, Débora Quetti Marques de. **A gestão escolar como arena política: Impasses do novo gerencialismo**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em:

[https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/18264/1/D%C3%A9bora%20Quetti%20Marques%20de%20Souza\\_TESE\\_190920161448.pdf](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/18264/1/D%C3%A9bora%20Quetti%20Marques%20de%20Souza_TESE_190920161448.pdf). Acesso em: 2 maio 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIXEIRA Betina Waihrich; SIQUEIRA Silvia de. Gestão Escolar: Motivação, atitudes e possibilidades para melhorar resultados. **Revista Eletrônica de Educação Itinerarius Reflectionis**, v. 13, n. 1, p. 1-25, 26 mar. 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Docência universitária na Educação Superior**. Brasília. 2006. Disponível em: [naeg.prg.usp.br/gap/secoes/seminario/docencia\\_universitaria\\_na\\_educacao\\_superior.pdf](http://naeg.prg.usp.br/gap/secoes/seminario/docencia_universitaria_na_educacao_superior.pdf). Acesso em: 5 jul. 2020.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação Básica**: política e gestão escolar. Fortaleza: Líber livro, 2008.

ZABALZA, Miguel A. **O Ensino Universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO *ON-LINE*

Participantes da Etapa 1 – Questionário (*Survey*) – *Online* aos docentes do IFRS-Campus Restinga

No corpo do e-mail, ao Docente:

**Prezado (a) Senhor (a):**

Convido você docente para participar de forma voluntária, da pesquisa intitulada: **“Fatores que motivam docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Rio Grande do Sul, Campus Restinga”**. Esta pesquisa é de cunho acadêmico e está vinculada ao Mestrado Profissional em Gestão Educacional, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Aparecida Marques da Rocha.

O tempo médio de resposta é de no máximo 3 minutos por pergunta; se você tem interesse em participar desta pesquisa clique no link abaixo que lhe conduzirá ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido On-line, onde obterás todas as informações éticas sobre a pesquisa; após o seu consentimento de participar ou não da pesquisa, você será direcionado ao questionário. Também pedimos a gentileza de que informe seu e-mail para que possa ser validado seu consentimento e para que possa receber o resultado deste estudo.

Desde já, grata por seu interesse em colaborar com nossa pesquisa.

Andreia Hernandes Padilha

Mestranda em Gestão Educacional – UNISINOS.

(51)98555.0638

Link do TCLE e questionário da pesquisa na formatação Digital:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSekBZkHVcB44aHHwui-QLyw5RnFpNr8XPMaJQ95Khawr35Oyg/viewform?usp=sf link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSekBZkHVcB44aHHwui-QLyw5RnFpNr8XPMaJQ95Khawr35Oyg/viewform?usp=sf_link)

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ON-LINE

### **Esclarecimentos sobre a pesquisa**

Esta pesquisa tem como objetivo geral, analisar os fatores que motivam docentes no seu cotidiano no IFRS/*Campus* Restinga e os impactos que um docente motivado pode gerar no ambiente educacional. Para tornar possível o objetivo geral, pretende-se contemplar os seguintes objetivos específicos:

- a) Mapear os processos da gestão pedagógica referentes ao corpo docente do IFRS- Campus-Restinga;
- b) Compreender o que motiva os docentes do IFRS-*Campus* Restinga referente ao trabalho desenvolvido;
- c) Conhecer como a gestão pedagógica percebe o que motiva os docentes no IFRS-Campus Restinga;
- d) Oferecer subsídios à IES de forma a contribuir com os processos da gestão pedagógica no que se refere ao que motiva seus docentes, contribuindo com o processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa será realizada com os docentes do IFRS-*Campus* Restinga, através da participação dos mesmos, respondendo um questionário eletrônico, que será enviado individualmente a partir de um aplicativo de gerenciamento de pesquisa denominado *Google Forms*, a partir de um link de acesso.

Os resultados auxiliarão a oferecer subsídios à IES de forma a contribuir com os processos da gestão pedagógica no que se refere ao que motiva docente do IFRS Campus Restinga.

Sua participação neste estudo é sigilosa e voluntária; Os dados desta pesquisa serão utilizados unicamente para fins acadêmicos, sendo preservada a identidade dos participantes, não haverá qualquer tipo de constrangimento; Não haverá qualquer modificação intencional nas variáveis fisiológicas ou psicológicas e sociais dos indivíduos que participarem do estudo; Será mantido em arquivo, sob guarda e responsabilidade do pesquisador, por 5 anos, após transcorrido esse período, os mesmos serão destruídos.

Orientamos que este estudo apresenta risco mínimo, no entanto, os **riscos existentes consistem em**: Riscos de origem emocional ou psicológica que podem ocasionar em cansaço pelo tempo gasto para responder ao questionário; frustrações

por conta de reflexões que o tema possa causar, relacionado a motivação nas ações profissionais. Além disso, diante de qualquer tipo de questionamento ou dúvida, poderei realizar o contato imediato com o pesquisador responsável pelo estudo que fornecerá os esclarecimentos necessários e que se responsabiliza pelo encaminhamento e custeio de uma possível consulta psicológica em detrimento de danos que esta pesquisa possa causar no docente pesquisado.

Também foi destacado que a sua participação no estudo é de extrema importância, uma vez que se espera como **benefícios desta pesquisa**: Oferecer subsídios à Gestão Pedagógica, de forma a reconhecer o que motiva os docentes do IFRS *Campus* Restinga, de maneira que impacte no processo de ensino-aprendizagem e no ambiente educacional, bem como para que novas pesquisas possam ser desenvolvidas sobre essa temática.

Esteja ciente que lhe serão assegurados os seguintes direitos:

- Da liberdade de retirar o consentimento, a qualquer momento, e que poderei deixar de participar do estudo, sem que isso me traga prejuízo de qualquer ordem;
- Da segurança de que não serei identificado (a) e que será mantido caráter confidencial das informações relacionadas à minha privacidade;
- Do compromisso de ter acesso às informações em todas as etapas do estudo, bem como aos resultados, ainda que isso possa afetar meu interesse em continuar participando da pesquisa;
- De que não haverá nenhum tipo de despesa ou ônus financeiro relacionada com a participação nesse estudo;
- De que tenho direito a compensação material relativas às minhas despesas e de meu acompanhante com relação à transporte e alimentação, caso esses gastos sejam demandados durante a minha participação no estudo
- De que não está previsto nenhum tipo de procedimento invasivo ou coleta de material biológico;
- De que posso me recusar a responder qualquer pergunta que julgar constrangedora ou inadequada;
- De que é de responsabilidade do pesquisador ao encaminhamento e custeio de uma possível consulta psicológica em detrimento de danos que esta pesquisa possa causar no docente pesquisado;

- De que serão mantidos todos os preceitos ético-legais durante e após o término da pesquisa, de acordo com as Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

### **CONSENTIMENTO APÓS ESCLARECIMENTO**

Eu li o esclarecimento acima, da pesquisa intitulada: “Fatores que motivam docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Rio Grande do Sul, Campus Restinga”. Fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada, bem como sobre a metodologia que será adotada e sobre os riscos e benefícios que envolvem a pesquisa.

Terei a opção de receber por e-mail, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e os resultados finais deste estudo.

Você concorda e aceita participar da pesquisa?

- Eu concordo e aceito participar da pesquisa
- Eu não aceito participar da pesquisa

#### **Qual é o seu endereço de e-mail?**

Seu endereço de e-mail é importante para validarmos o seu consentimento e para enviarmos o resultado da pesquisa após o término do estudo.

---

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, poderei consultar:

**CEP/IFRS**

**E-mail:** [cepesquisa@ifrs.edu.br](mailto:cepesquisa@ifrs.edu.br)    **Telefone:** (54)3449-3340

**Endereço:** Rua General Osório, 348, Centro, Bento Gonçalves, RS, CEP:  
95.700-000

**Pesquisador(a) principal:** Andreia Hernandes Padilha

**Telefone para contato:** (51)98555.06.38

**E-mail para contato:** ahp.profissional@gmail.com

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO *ON-LINE***

Participantes da Etapa 2 – Etapa Qualitativa -Entrevista – *On-line* – Gestores do IFRS- *Campus Restinga*

No corpo do e-mail, ao Gestor entrevistado:

**Prezado (a) Senhor (a):**

Você está sendo convidado (a) para participar de forma voluntária, do projeto de pesquisa intitulado: “**Fatores que motivam docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Rio Grande do Sul, Campus Restinga**”. Este projeto está vinculado ao Mestrado Profissional em Gestão Educacional, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Aparecida Marques da Rocha.

O tempo médio da entrevista é de no máximo 50 minutos. Se você tem interesse em participar desta pesquisa clique no link abaixo que lhe conduzirá ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Online, onde obterás todas as informações éticas sobre a pesquisa; após o seu consentimento, mediante preenchimento de seu nome e sua assinatura digital, pedimos a gentileza de nos reenviar o TCLE para darmos continuidade à entrevista. Tão logo lhe enviaremos o *link* de acesso pela Plataforma *Meet*, onde será realizada a entrevista.

Desde já, grata por seu interesse em colaborar com nossa pesquisa. Qualquer dúvida estou à disposição para esclarecimentos.

Andreia Hernandes Padilha

Mestranda em Gestão Educacional – UNISINOS.

(51)98555.0638

\*\*\*\*\*

Link do TCLE da pesquisa na formatação Digital:

<https://docs.google.com/document/d/1yfM0z5DEDng6zyH6Q0CvCesXpdAn6TGI2hQuOapcgJ0/edit?usp=sharing>

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### **Prezado (a) Senhor (a):**

Nessa pesquisa pretendemos como objetivo geral, analisar os fatores que motivam docentes no seu cotidiano no IFRS/*Campus* Restinga e os impactos que um docente motivado pode gerar no ambiente educacional. Para tornar possível o objetivo geral, pretende-se contemplar os seguintes objetivos específicos:

- a) Mapear os processos da gestão pedagógica referentes ao corpo docente do IFRS- Campus-Restinga;
- b) Compreender o que motiva os docentes do IFRS-*Campus* Restinga referente ao trabalho desenvolvido;
- c) Conhecer como a gestão pedagógica percebe o que motiva os docentes no IFRS-Campus Restinga;
- d) Oferecer subsídios à IES de forma a contribuir com os processos da gestão pedagógica no que se refere ao que motiva seus docentes, contribuindo com o processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa será realizada com gestores do IFRS *Campus* Restinga, indicados pelo Diretor do Campus, através da realização de entrevista com perguntas norteadoras, por meio de acesso remoto, pela plataforma Google Meet. Desta forma a entrevista será gravada, ocasionando a exposição de voz e imagem dos mesmos, mediante autorização. Os resultados auxiliarão a oferecer subsídios à IES de forma a contribuir com os processos da gestão pedagógica no que se refere ao que motiva docente do IFRS Campus Restinga.

Sua participação neste estudo é sigilosa e voluntária; os dados desta pesquisa serão utilizados unicamente para fins acadêmicos, sendo preservada a identidade dos participantes não havendo qualquer tipo de constrangimento; não haverá qualquer modificação intencional nas variáveis fisiológicas ou psicológicas e sociais dos indivíduos que participarem do estudo.

Orienta-se que este estudo apresenta **risco mínimo**, no entanto, os riscos existentes consistem em: Riscos de origem emocional ou psicológica que podem ocasionar em cansaço pelo tempo gasto na entrevista, frustrações por conta de reflexões que o tema possa causar, relacionado à motivação nas ações

profissionais. Além disso, diante de qualquer tipo de questionamento ou dúvida, poderá realizar o contato imediato com o pesquisador responsável pelo estudo que fornecerá os esclarecimentos necessários e que se responsabiliza pelo encaminhamento e custeio de uma possível consulta psicológica em detrimento de danos que esta pesquisa possa causar no docente pesquisado.

Também é destacado que a sua participação no estudo é de extrema importância, uma vez que se espera como **benefícios** desta pesquisa: Oferecer subsídios a Gestão Pedagógica, de forma a reconhecer o que motiva os docentes do IFRS *Campus* Restinga, de maneira que impacte no processo de ensino-aprendizagem e no ambiente educacional, bem como para que novas pesquisas possam ser desenvolvidas sobre essa temática.

Esteja ciente que lhe será assegurado os seguintes direitos:

- Da liberdade de retirar o consentimento, a qualquer momento, e que poderei deixar de participar do estudo, sem que isso me traga prejuízo de qualquer ordem;

- Da segurança de que não serei identificado (a) e que será mantido caráter confidencial das informações relacionadas à minha privacidade;

- Do compromisso de ter acesso às informações em todas as etapas do estudo, bem como aos resultados, ainda que isso possa afetar meu interesse em continuar participando da pesquisa;

- De que não haverá nenhum tipo de despesa ou ônus financeiro relacionada com a participação nesse estudo;

- De que tenho direito a compensação material relativas às minhas despesas e de meu acompanhante com relação à transporte e alimentação, caso esses gastos sejam demandados durante a minha participação no estudo

- De que não está previsto nenhum tipo de procedimento invasivo ou coleta de material biológico;

- De que posso me recusar a responder qualquer pergunta que julgar constrangedora ou inadequada.

- De que é de responsabilidade do pesquisador ao encaminhamento e custeio de uma possível consulta psicológica em detrimento de danos que esta pesquisa possa causar no docente pesquisado.

- De que serão mantidos todos os preceitos ético-legais durante e após o término da pesquisa, de acordo com as Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde;

\*\*\*\*\*

Eu \_\_\_\_\_, aceito participar da pesquisa intitulada: “Fatores que motivam docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Rio Grande do Sul, *Campus Restinga*”. Fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada, bem como sobre a metodologia que será adotada, sobre os riscos e benefícios envolvidos. Recebi por e-mail, uma via assinada e rubricada deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Também autorizo (a) de forma livre e voluntária o uso de minha imagem e/ou voz, captada por meio de videoconferência, pelo *Google Meet*, para fins específicos de pesquisa científica /acadêmica e possível divulgação dos resultados da pesquisa, sendo seu uso restrito na transcrição às falas dos entrevistados. Fui informado (a) que serão tomadas todas as medidas possíveis para preservar o anonimato e a minha privacidade.

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura Digital do (a) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, poderei consultar:

**CEP/IFRS**

**E-mail:** [cepesquisa@ifrs.edu.br](mailto:cepesquisa@ifrs.edu.br)

**Endereço:** Rua General Osório, 348, Centro, Bento Gonçalves, RS, CEP: 95.700-000

**Telefone:** (54)3449-3340

**Pesquisador(a) principal:** Andreia Hernandes Padilha

**Telefone para contato** (51)98555.06.38

**E-mail para contato:** [ahp.profissional@gmail.com](mailto:ahp.profissional@gmail.com)

## **APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES DO IFRS-CAMPUS RESTINGA**

Este questionário com perguntas abertas e fechadas faz parte da pesquisa que será realizada com os docentes do IFRS-Campus Restinga, com intuito de avaliar a motivação na atuação de seus ofícios.

### **QUESTIONÁRIO PARA INVESTIGAR A MOTIVAÇÃO DOCENTE DO IFRS-CAMPUS RESTINGA**

**1- Qual é o seu Sexo?**

Feminino ( ) Masculino

**2- Qual é o seu vínculo no IFRS-Campus Restinga?**

Docente Efetivo ( ) Docente Substituto

**3- Há quanto tempo atua como docente no IFRS-Campus Restinga?**

menos de 02 anos

de 02 anos a 05 anos

de 05 anos a 10 anos

mais de 10 anos

**4- Qual é a sua formação acadêmica?**

Graduação

Especialização

Mestrado

Doutorado

Pós-Doutorado

**5- Qual é a sua área de conhecimento? (De acordo com a classificação da Capes)**

Ciências Exatas e da Terra

Ciências Agrárias

Ciências Sociais Aplicadas

Ciências Humanas

Engenharias

Linguística, Letras e Artes

**6- Qual é o seu tempo de atuação como docente do Ensino Superior?**

menos de 02 anos

de 02 anos a 05 anos

de 05 anos a 10 anos

mais de 10 anos

**7- Atualmente, você está atuando como docente em?**

Graduação/Licenciatura

Projeto de Pesquisa

Projetos de Extensão

Ensino Médio Integrado

Ensino Médio Integrado - Proeja

Ensino Médio Subsequente

Não estou atuando como docente

**8- Qual é a sua percepção em relação a como os discentes, colegas docentes e gestão lhe percebem no desenvolvimento do seu trabalho acadêmico?**

Muito motivado

Pouco motivado

**9- Percebe alguma mudança no seu estado motivacional desde março de 2020.?**

Sim

Não

Justifique sua resposta \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**10- Percebe valorização de sua profissão docente por parte da gestão do IFRS - *Campus Restinga*?**

Sim

Não

Justifique sua resposta \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**11- Você consegue perceber a Gestão Pedagógica do IFRS-*Campus Restinga*, como uma liderança motivadora?**

Sim

Não

Às vezes

**12- Marque os fatores que lhe proporcionam ser um docente motivado no IFRS-Campus Restinga:**

- Relação com a Comunidade Acadêmica
- Ambiente físico
- Condições de trabalho
- Localização do Campus
- Salário e plano de carreira
- Amor ao seu ofício
- Verticalização do ensino
- Formação continuada

**13- Marque os fatores que podem impactar na sua desmotivação docente no IFRS-Campus Restinga:**

- Relação com a Comunidade Acadêmica
- Ambiente físico
- Condições de trabalho
- Localização do Campus
- Salário e plano de carreira
- Amor ao seu ofício
- Verticalização do ensino
- Formação continuada

**14- Percebe que sua motivação para o ofício de docente aumentou com o passar dos anos no IFRS Campus Restinga?**

- Sim
- Não

**15- Você considera a motivação docente importante no processo de ensino aprendizagem?**

- Sim
- Não

**16- Você se considera um docente motivado? Por quê?**

- Sim
- Não

Justifique sua resposta \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**17- Você se autoavalia em relação as suas práticas pedagógicas?**

- Sim
- Não
- Somente quando recebe feedback negativo

**18- Você utiliza alguma estratégia para motivar pessoas as quais convive no IFRS-Campus Restinga?**

- Sim
- Não
- Somente quando é solicitado

**19- Você costuma contribuir com ideias, no objetivo de melhorar a qualidade do ambiente institucional?**

- Sim
- Não
- Somente quando é solicitado

**20- Você se percebe um docente que estimula a participação de colegas, pares, discentes, na busca de soluções de problemas?**

- Sim
- Não

**APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTAS AOS GESTORES DO IFRS-  
CAMPUS RESTINGA**

- 1- Qual sua formação acadêmica e quanto tempo possui na Gestão Pedagógica do Campus Restinga?
- 2- Quais os maiores desafios enfrentados com relação às práticas de gestão com relação ao que motiva docentes do IFRS-*Campus* Restinga?
- 3- O que você entende como um fator capaz de motivar os docentes do IF-Campus Restinga?
- 4- Você se considera um gestor motivador? Por quê?
- 5- Que tipo de ações a gestão Pedagógica do IFRS-*Campus* Restinga realiza para promover a motivação docente neste espaço de educação?
- 6- Como sente a percepção dos docentes com relação à gestão do IFRS-*Campus* Restinga, nas questões motivacionais?
- 7- Percebe mudanças na motivação docente antes da pandemia e a partir de março de 2020 quando se instaurou a mesma? Explique.
- 8- A gestão acadêmica do IFRS *Campus* Restinga considera-se uma gestão democrático-participativa.

## ANEXOS

**ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA NO IFRS-CAMPUS RESTINGA  
PELO DIRETOR NO ANO DE 2019**

Em quarta-feira, 26 de junho de 2019 15:43:36 GMT-3, Gleison Nascimento <[gleison.nascimento@restinga.ifrs.edu.br](mailto:gleison.nascimento@restinga.ifrs.edu.br)> escreveu:

Prezada Andreia, boa tarde!

Agradeço o contato e coloco o Campus a disposição para realização de sua pesquisa.

Podemos agendar um horário na próxima semana, sugiro as seguintes datas:

- 02/07 as 15h.
- 04/07 as 16h.

Obrigado e parabéns pelo tema abordado.

Atenciosamente.

--

--

**Gleison S do Nascimento**

Professor de Informática

IFRS - Campus Restinga

Fone: (51)3247-8400

E-mail: [gleison.nascimento@restinga.ifrs.edu.br](mailto:gleison.nascimento@restinga.ifrs.edu.br)

Em qua, 26 de jun de 2019 às 14:05, <[andreia.padilha@yahoo.com.br](mailto:andreia.padilha@yahoo.com.br)> escreveu:

Prezados (as) Senhores(as),

Meu nome é Andreia Hernandes Padilha, sou mãe da aluna Renata Padilha Alves, estudante do Campus Restinga, do Curso Integrado de Lazer e moradora da comunidade.

O motivo que me trás a esse contato é que estou cursando o primeiro semestre de Mestrado Profissional em Gestão Educacional, na Unisinos e como proposta inicial de pesquisa tenho por intensão desenvolver uma pesquisa voltada para Inovação e motivação docente que gere impacto nos discentes. Gostaria de ver da possibilidade de desenvolver tal pesquisa junto ao Campus Restinga?

Se possível marcamos um horário para conversarmos.

## ANEXO B – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA NO IFRS-CAMPUS RESTINGA PELO ATUAL DIRETOR NO ANO DE 2020

yahoo.com/b/search/keyword=8AGsrHAZabIJ8yCuRcgqR1ZF~A&accountids=1/messages/AMn6I8hL\_recX5ge... 

### Re: Informações sobre pesquisa de mestrado no Campus Restinga

andrea.padilha.../Entrada



**Diretor Geral** <direcao.geral@restinga.ifrs.edu.br>

Para: andrea.padilha@yahoo.com.br

27 de out. às 10:19 ● ★

[Imprimir](#) [Mensagem bruta](#)

Bom dia Andreia. Tudo bem?

Inicialmente quero lhe parabenizar pelo tema da pesquisa e dizer que faremos o possível para podermos efetivar sua pesquisa conosco.

Lhe sugiro encaminhar seu pedido com os detalhes da sua pesquisa: Tema, Instituição, orientador, ...

A nossa comissão de ética está ativa, caso queiras encaminhar.

Att

Em ter., 27 de out. de 2020 às 10:00, 'ANDREIA HERNANDES PADILHA HERNANDES PADILHA' via Direção geral

<[direcao.geral@restinga.ifrs.edu.br](mailto:direcao.geral@restinga.ifrs.edu.br)> escreveu:

Bom dia Diretor Rudinei!

Meu nome é Andreia Hernandes Padilha, sou moradora da comunidade e mestranda da Unisinos no Mestrado Profissional em Gestão Educacional, desde o ano de 2019, e conforme havia iniciado meu contato com ex-diretor Gleison, no ano de 2019, ao qual me possibilitou a realização de minha pesquisa sobre a motivação docente neste Campus.

Tive a oportunidade de me apresentar rapidamente, na formatura do Curso Técnico de Lazer no início deste ano, a qual o Senhor conduziu e minha filha Renata, foi formanda do Curso Integrado de Lazer.

No entanto não fiz mais contato devido a problemática da pandemia, que gerou atrasos das qualificações dos projetos, conseguindo retomar somente neste momento.

Então, retomando minha intenção de pesquisa junto a este Campus, gostaria de ver da possibilidade de prosseguirmos, mesmo que por acesso remoto?

Também gostaria de averiguar como estão as questões, com relação a aprovação junto ao Comitê de Ética neste momento pandêmico? Se necessitam de algum documento formal da Unisinos para prosseguirmos?

## ANEXO C – CONTRIBUIÇÕES DO DIRETOR DO IFRS-CAMPUS RESTINGA NO ANO DE 2019

</div>

Prezada Andreia, boa noite!

Seguem as contribuições:

Como se dá a integração da Gestão Educacional e seus docentes?

**O Campus possui um setor chamado de Gestão Escolar, formado por pedagoga, assistente de alunos, assistente em administração e intérprete libras. O setor possui uma coordenação responsável por fazer a articulação entre docentes e equipe pedagógica (equipe de ensino). Os problemas do dia a dia, que necessitam de apoio da equipe pedagógica são encaminhados pelos docentes diretamente para a coordenação de ensino, que busca o profissional adequado para auxiliar o professor.**

**Mensalmente são realizadas reuniões pedagógicas, onde todos os professores e equipe pedagógica debatem as políticas aplicadas na instituição. Nesse dia trabalhamos com períodos reduzidos para garantir a participação de todos os docentes. Por fim, também são realizados conselhos de classe para cada turma e ao final de cada trimestre. É um momento para debater as necessidades individuais de cada estudante.**

Como se dá a integração da gestão, docentes, discentes e comunidade?

**Através das reuniões pedagógicas e conselhos de classe, onde representantes das turmas são convidados a participar das reuniões.**

**Cada turma possui um representante e um professor conselheiro, que são responsáveis por relatar o ponto de vista dos estudantes nos conselhos de classe e reuniões pedagógicas.**

**Além disso, o órgão máximo da escola é o conselho de campus, onde são deliberadas todas as políticas institucionais. Ele possui reuniões bimestrais e é formado por três discentes, três docentes, três técnicos-administrativos e três representantes da sociedade civil. As reuniões são abertas ao público e todos podem pautar assuntos.**

Como se dá a colaboração áreas funcionais?

**O que seriam áreas funcionais? Os demais setores, como almoxarifado, protocolo, etc?**

Quais fatores motivacionais impactam ou podem impactar na atual conjuntura política?

**A desvalorização (não salarial) do papel do professor no ensino superior reiterada em diversas entrevistas do atual Ministro da Educação, tem causado um impacto na motivação e também uma indignação geral no Campus. O Ministro da Educação quer entender que trabalhamos pouco. Diz que a gestão é incompetente. Mas veja, que o Campus Restinga foi construído com os servidores chamados de incompetentes. Os cortes também impactam na motivação, pois começamos a nos deparar com equipamentos quebrados, falta de insumos para aulas práticas e o docente sente que não consegue manter a mesma qualidade de ensino.**

Existe uma Formação continua dos docentes do IF-Restinga? De que maneira?

**Sim. Anualmente fizemos dois eventos internos de capacitação. A semana pedagógica no início de cada ano letivo e os estudos de inverno na metade do ano. São aproximadamente seis dias dedicados a palestras e minicursos para melhorar a prática docente.**

**Também existem três programas de incentivo a qualificação:**

- **Afastamento para docentes fazerem mestrado e doutorado. Até sete professores por ano (10%) podem se afastar das atividades funcionais para se dedicar exclusivamente ao curso de mestrado ou doutorado. São contratados professores substitutos para o período de afastamento.**

- **Pagamento de até R\$ 1.000,00 em bolsa de estudo para o docente que faz mestrado ou doutorado em instituição privada. Nesse caso o docente opta por não se afastar das atividades funcionais e recebe o auxílio financeiro para pagamento da mensalidade.**

- **Custeio na participação de eventos (congressos). Pagamento de passagens e diárias para participação em eventos científicos.**

**Para os últimos dois programas costumávamos reservar 5% do orçamento para realização das ações. Entretanto, em 2018 conseguimos reservar apenas 2% do orçamento (30 mil reais) para esses programas e nesse ano de 2019 não conseguimos reservar nada devido ao contingenciamento do MEC.**

Que impactos causam ou podem causar as formas de contratação dos docentes (contratados/ substitutos). Percebe diferença em relação a questões motivacionais nos docentes por sua forma de contratação?

**Em relação a motivação não vejo diferença, mas sim a dedicação de tempo ao estudante. Enquanto o contratado fica dedicado exclusivamente ao nosso estudante, o substituto normalmente possui mais de um emprego e consequentemente fica menos disponível na instituição.**

Espero que ajude.

Obrigado,

Abraços,

--

Gleison S do Nascimento

Professor de Informática

IFRS - Campus Restinga

Fone: (51)3247-8400

E-mail: [gleison.nascimento@restinga.ifrs.edu.br](mailto:gleison.nascimento@restinga.ifrs.edu.br)

## ANEXO D – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul  
Campus Restinga

### **AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Eu, Rudinei Müller, Diretor-Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Restinga autorizo a realização da pesquisa intitulada “Fatores que motivam docentes do Instituto Federal do Estado do Rio Grande do Sul, Campus Restinga”, a ser conduzido pela pesquisadora abaixo relacionada. Fui informado pela responsável do estudo sobre objetivos, metodologia, riscos e benefícios aos participantes da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Foi assegurado pela pesquisadora responsável que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/2012, que trata da Pesquisa envolvendo seres humanos e que serão utilizados tão somente para a realização deste estudo.

Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Serão disponibilizados, à pesquisadora, documentos de análise, que se encontram no site institucional; contato de e-mail dos docentes e dos gestores acadêmicos, para que seja enviado o questionário para os 75 docentes do Campus e link de acesso à videochamada pela plataforma Google Meet, para realização das entrevistas com 02 gestores do IFRS- Campus Restinga.

Porto Alegre, 07 de abril de 2021.

RUDINEI MULLER:49486942072 Assinado de forma digital por RUDINEI MULLER:49486942072

Direção Geral – IFRS – Campus Restinga

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, consultar:

**CEP/IFRS**

**E-mail:** [cepesquisa@ifrs.edu.br](mailto:cepesquisa@ifrs.edu.br)

**Endereço:** Rua General Osório, 348, Centro, Bento Gonçalves, RS, CEP: 95.700-000

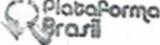
**Telefone:** (54)3449-3340

**Pesquisador (a) principal:** Andreia Hernandes Padilha

**Telefone para contato:** (51)98555.06.38

**E-mail para contato:** [andrea.padilha@yahoo.com.br](mailto:andrea.padilha@yahoo.com.br)

## ANEXO E – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA COM SERES HUMANOS

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP <b>FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOVENDO SERES HUMANOS</b>			
1. Projeto de Pesquisa: Fatores que motivam docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Rio Grande do Sul, Campus Restinga.			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 77			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7, Ciências Humanas			
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>			
5. Nome: ANDREIA HERNANDES PADILHA			
6. CPF: 893.284.260-49	7. Endereço (Rua, n.º): PADRE PEDRO LEONARDI, 492 RESTINGA 5 unidade PORTO ALEGRE RIO GRANDE DO SUL 91791300		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 51985550638	10. Outro Telefone:	11. Email: andrea.padilha@yahoo.com.br
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>19 / 04 / 2021.</u>		 Assinatura	
<b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>			
12. Nome: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE		13. CNPJ: 10.637.926/0008-12	14. Unidade/Orgão:
15. Telefone: (54) 3455-3200	16. Outro Telefone:		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>RUDINEI MULLER</u>	CPF: <u>494.869.420-72</u>		
Cargo/Função: <u>DIRETOR-GERAL IFRS-Campus RESTINGA</u>	RUDINEI MULLER:494869420 72	Assinado de forma digital por RUDINEI MULLER:49486942072 Dados: 2021.04.19 14:53:02 -03'00'	
Data: <u>19 / 04 / 2021.</u>		Assinatura	
<b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>			
Não se aplica.			