

# ATRIBUTOS DA MOTIVAÇÃO NECESSÁRIOS AO DOCENTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CONTEMPORÂNEA

## ATRIBUTOS DE LA MOTIVACIÓN NECESARIOS AL DOCENTE DE LA EDUCACIÓN PROFESIONAL CONTEMPORÂNEA

Paulo Cesar Romão Bomfim

Faculdade ITOP  
paulocromao@yahoo.com.br

**RESUMO:** Uma nova institucionalidade para a educação profissional e tecnológica (EPT) está sendo construída. Esse artigo preocupa-se em mostrar como se tornou imprescindível trazer para o centro do debate a mediação da motivação dos docentes de saberes técnicos. Iniciando o diálogo que propomos, discutimos o tema em questão, avaliando em que medida o processo de formação para a docência provoca alterações nas concepções dos egressos, identifica desafios que esses se deparam no processo de constituição docente e sua motivação e explicita as dimensões essenciais que integram a totalidade social na qual está imerso o profissional professor de EPT. A abordagem metodológica adotada foi a pesquisa bibliográfica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Profissional, Motivação, Docência

**RESUMEN:** Una nueva institucionalidade para la educación profesional y tecnológica (EPT) está siendo construida. Este artículo se preocupa en mostrar cómo se hizo imprescindible traer a el centro del debate la mediación de la motivación de los docentes de saberes técnicos. Iniciando el diálogo que proponemos, discutimos el tema em cuestión, evaluando em que medida el proceso de formación para la docencia provoca alteraciones em las concepciones de los egresados, identifica desafíos que estos se enfrentan em el proceso de constitución y explica las dimensiones esenciales que integram la totalidade social em la que esta imerso el profesional de EPT. El enfoque metodológico adaptado fu el investigación bibliográfica.

**PALABRAS-CLAVE:** Educación Profesional, Motivación, Docencia

### INTRODUÇÃO

A formação docente para a educação profissional e tecnológica é um campo, ainda, a se devastar. Divide opiniões, suscita confrontamentos, debates políticos e acadêmicos na área educacional. Por isso, ainda não resultaram em posições conclusivas no que se refere ao processo de formação e, conseqüente, da motivação desse professor. É corrente na literatura a constatação de que o ensino técnico foi criado com o intuito de atender aos interesses e às necessidades produtivas do mundo empresarial. A desarticulação entre a educação regular e a rede de formação profissional paralela gerenciada pelas próprias indústrias – Sistema S – permitiu a essas instituições de formação profissional desenvolver uma mentalidade nitidamente empresarial e incorporar,

em sua estrutura e organização, procedimentos eminentemente utilitários (Peterossi, 1994). Seria essa uma motivação?

Diante dessa evidência, instalou-se a inquietação e o desejo de reflexão, levando-nos a problematizar o paradoxo que constatamos ao observar o reduzido número de publicações disponíveis em bases de dados que efetivamente abordam a motivação no campo da pesquisa em Educação, especialmente quando dirigida ao professor, ao mesmo tempo em que esta é frequentemente citada nos estudos, seja na forma substantivada ou adjetivada, como um dos elementos essenciais à eficácia dos processos educativos e à valorização do professor. Corroborando essa afirmativa o próprio Plano Nacional de Educação destaca a relevância de termos profissionais da educação motivados para a qualidade da Educação (Brasil, 2014).

No contexto específico da Educação Técnica/Tecnológica, o desenvolvimento profissional docente requer a consideração às mudanças do cenário acadêmico, em decorrência das transformações sociais e políticas. O docente do ensino técnico/tecnológico é responsável por identificar e gerir contradições, desafios, dilemas e possibilidades do seu trabalho, estando atento ao ritmo das mudanças e mantendo uma atitude de suspeição em relação aos fundamentos de sua atuação profissional (Bittar, Oliveira, & Morosini, 2008).

A profissão docente pode ser vivenciada distintamente ao longo da carreira. Jesus e Santos (2004) explicam as quatro fases que podem implicar na motivação. A primeira fase, a exploração, corresponde ao período inicial da carreira, isto é, durante os primeiros dois ou três anos de serviço. Nesta fase, o professor experimenta papéis e avalia a sua competência profissional, podendo daí resultar três configurações motivacionais: (1) sobrevivência, se o confronto com a realidade escolar tiver sido problemático, nomeadamente pela ocorrência de fracassos na dinâmica estabelecida no processo de ensino-aprendizagem; (2) descoberta, se for experiência do sucesso, entusiasmo e satisfação com as novas experiências; (3) indiferença, se o professor escolheu a profissão docente por falta de outras alternativas profissionais. O modo como essas fases são vivenciadas, então, tanto podem gerar satisfação quanto frustração, promovendo, ou não, seu bem-estar na carreira.

Contudo, desde o início do século XXI, estudiosos como Jesus (2004) vêm alertando que os docentes sofrem de uma espécie de crise de identidade, pois têm dificuldade em estabelecer limites e objetivos para a sua atividade profissional, desconhecendo até mesmo o que fundamenta a sua permanência na carreira. Nessa perspectiva os professores, não raras vezes, sentem-se descontextualizados diante das muitas exigências profissionais e no confronto com a sociedade do conhecimento. Para o autor, a crise se estabelece pela distância entre o que os professores gostariam de exercer e as práticas que efetivamente realizam, entrando em jogo fatores motivacionais.

Professores motivados para aprender e ensinar tendem a potencializar sua prática educativa cotidiana e ao mesmo tempo conseguem estimular os educandos para engajarem-se na aprendizagem. Pensar a motivação envolve uma diversidade de variáveis, englobando motivos intrínsecos (ou seja, oriundos das expectativas e valores internos) e extrínsecos (isto é, oriundos do ambiente e dos elementos sociais). Assim, a motivação revela-se um processo multifacetado que inclui fatores cognitivos, relacionais e afetivos que influenciam nas escolhas, iniciativas, direções e qualidade de uma ação para atingir um objetivo determinado (Huertas, 2001).

De acordo com Sánchez-Sellero, Sánchez-Sellero, Cruz-González e Sánchez-Sellero (2014), entende-se por motivação laboral os estímulos que conduzem às maneiras qualitativamente distintas de atuar no trabalho, oriundas do próprio ambiente de trabalho ou das relações sociais. A satisfação no trabalho é diretamente influenciada pela motivação, e segundo Kanfer (1995), esta possui uma relação de reciprocidade com o rendimento laboral, afetando-se mutuamente.

Embora existam inúmeras concepções acerca da motivação, a Teoria da Autodeterminação (*Self-Determination Theory – SDT*; Deci & Ryan, 2000, 2008) embasa muitos estudos contemporâneos sobre a temática. A SDT foca-se no comportamento autodeterminado, apoiado em motivações intrínsecas e nas condições sociais e ambientais que o promovem. Pressupõe a existência de um conjunto de necessidades psicológicas básicas (NPB) e universais, denominadas autonomia, competência e pertencimento, que, quando satisfeitas conjuntamente, promovem o funcionamento humano saudável em todas as suas

dimensões, independentemente da cultura ou estágio de desenvolvimento que o indivíduo se encontre (Deci & Ryan, 2000).

Para a SDT, a motivação depende de regulação autônoma ou controlada. A motivação autônoma implica a vontade própria e a ação deliberada, ou seja, motivação intrínseca, a qual pressupõe um interesse genuíno por uma ação, independentemente de recompensas ou valoração externa. A motivação intrínseca é autorregulada porque se fundamenta nas escolhas, interesses e valores significativos para a pessoa. No entanto, pode incluir alguns tipos de motivação extrínseca, nas quais o sujeito se identifica com o sentido da ação e vai, gradualmente, integrando-o aos seus valores e princípios. A motivação controlada, por outro lado, pressupõe algum tipo de regulação externa do comportamento, por meio de recompensas ou punições, ou coerção, aprovação. A motivação controlada implica em pressão para pensar, agir ou sentir de uma forma específica, que não corresponde àquela que deriva do livre arbítrio. Segundo a SDT tanto a motivação autorregulada quanto a controlada se opõem à motivação, isto é, a ausência de motivação para um comportamento (Deci & Ryan, 2000).

Sendo a motivação um processo psicológico complexo e determinante para as ações e escolhas do indivíduo, caracterizando-se como componente essencial para a produção de sentido na docência, emergem indagações sobre os motivos que sustentam a permanência dos professores na carreira docente. Buscar conhecer a motivação percebida pelos próprios professores, revelando o que dá sentido e promove a sua permanência na carreira é o foco principal deste estudo.

### **A MOTIVAÇÃO: DEFINIÇÕES CONSTITUTIVA E OPERACIONAL**

De acordo com o dicionário Aurélio (2007), professor é aquele que ensina uma ciência, arte, técnica. O professor não é somente um facilitador da aprendizagem, mas também participante ativo da formação social, afetiva e psicológica de seus alunos não é apenas um conjunto de competências, é uma pessoa em relação e em evolução. (Perrenoud, Paquay, Altet e Charlier, 2001)

É por meio de da figura do professor que a aprendizagem se dá na escola, ele que precisa estar consciente de seu trabalho, e possui grande

influência sobre o aluno. Para que haja uma educação de qualidade, é preciso que os professores estejam capacitados a lecionar, que se dediquem e que tenham competência. A relação professor-aluno é um fator importante no contexto escolar, quando há uma boa relação entre ambos, tanto o professor quanto o aluno demonstram mais interesse para ensinar e aprender.

Embora os termos “motivação” ou “motivado(a)” sejam com frequência utilizados na literatura científica, sua definição não é precisa, nem na área da Educação nem em muitas outras. Por vezes, a necessidade de observar a existência de diferenças e particularidades nos contextos onde a motivação é estudada tem sido utilizada, equivocadamente, como argumento para amenizar sua indefinição em termos de propriedades e características enquanto objeto de pesquisa.

Um fenômeno concreto, que exista independente da experiência subjetiva, pode ser reconhecido pela sua observação ou mensuração direta por meio de uma métrica estabelecida universalmente, tal como ocorre, por exemplo, com o peso, a altura, a distância, a velocidade ou a temperatura. De modo diverso, um fenômeno abstrato, como por exemplo, a inteligência, a aprendizagem, a depressão, o bem-estar, necessita primeiramente ser descrito por conceitos teóricos e representado por evidências reais para que seja explorado empiricamente. Conforme salienta Kaplan (1969, p. 65-66). “Os termos teóricos, conquanto devam ter seu significado analisado, e posto em conexão com a base empírica de todo o conhecimento, são indispensáveis para efetiva realização da investigação científica”. É nessa lógica que obtemos uma noção clara dos marcos e limites dos conceitos que definem fenômenos abstratos dentro do espaço semântico da teoria que os sustenta, estabelecendo-se assim como construtos (Pasquali, 2010).

Contudo, consideramos que tomar os termos “conceito” e “construto” como idênticos tem implicações para a pesquisa científica, sendo para esta mais relevante as distinções do que as similaridades entre ambos. Conceitos são representações mentais de objetos ou eventos, baseadas em características gerais e observáveis, expressos na forma de símbolos verbais; construtos são conceitos que envolvem níveis mais abstratos de representações mentais, construídos intencionalmente como edificações ideativas do plano mais simples

ao mais complexo e, portanto, passíveis de serem decompostas (KERLINGER, 1973).

De acordo com Urbina (2004), um construto é definido como algo criado pela mente humana, que não pode ser diretamente observado, mas apenas inferido a partir de suas manifestações, sendo em sua forma pura um elemento latente, uma metáfora. Os construtos representam os significados ou interpretações que atribuímos aos eventos não concretos que existem no mundo real, significados esses que são internos e que só podem ser observados e nomeados por meio do comportamento ou reações determinadas. Do ponto de vista científico, uma abstração ou um conceito teórico é reconhecido como um construto apenas se for passível de ser identificado por seus atributos e características que o tornam único e reconhecível a partir de uma nomeação que lhe é atribuída, guardando o status de uma entidade específica, claramente distinguível de outras abstrações ou conceitos (Feist; Feist; Roberts, 2015).

Um construto exige dois tipos de definições: a definição constitutiva (ou conceitual) e a definição operacional. Uma definição constitutiva é necessária quando o construto é definido por meio de outros conceitos já demarcados por uma teoria, que se juntam para dar-lhe corpo. Por exemplo, quando nos referimos à inteligência, que é um construto abstrato e latente, sabemos que esta representa um sistema complexo formado por diversos outros construtos, razoavelmente independentes, como o raciocínio (verbal, numérico, abstrato), a memória, a percepção espacial, atenção, etc. (PASQUALI, 2010).

Logo, se um construto envolve mais do que uma dimensão, ou seja, se tem dentro dele elementos representáveis e reconhecidos por si mesmos, ao pesquisá-lo devemos incluir todos, sob pena de obtermos apenas uma perspectiva parcial que, de fato, não o representa integralmente. Exemplificando: se desejamos conhecer um aspecto da inteligência que é a inteligência verbal devemos considerar que ela é formada por dois componentes, a compreensão verbal e a fluência verbal, e que cada um deles pode ser estudado separadamente, mas nesse caso, não estaríamos estudando a inteligência verbal em si, mas sim a compreensão verbal ou a fluência verbal (Pasquali, 2010).



Nessa lógica, qual seria a definição constitutiva da motivação? De quais construtos ou atributos se utiliza para representar seu espaço semântico? Do que falamos quando denominamos “motivação”? A resposta a essas questões não é simples e deriva tanto da exploração minuciosa da teoria quanto da exaustiva pesquisa empírica.

Percebemos que após décadas de estudos sobre a motivação o conhecimento acumulado, tanto empírico quanto teórico, não tem sido suficientemente estruturado para nos proporcionar uma definição constitutiva sólida, que a represente com clareza. Todorov e Moreira (2005) compilaram, cronologicamente, um recorte das inúmeras conceituações semânticas encontradas para a motivação humana, em estudos da área da Psicologia, acabando por denunciar a heterogeneidade, por vezes conflitante, inserida nas publicações que exploram o conceito. E alertam que “Essa miscelânea conceitual evidencia não a quantidade de conhecimento que se tem sobre a motivação, mas a falta dele ” (p.123).

### **A FORMAÇÃO DOCENTE DOS CURSOS PROFISSIONAIS E A QUESTÃO DA MOTIVAÇÃO**

Em seu artigo sobre *A formação do professor para a educação profissional de nível médio: tensões e (in)tenções*, Oliveira Jr. (2008), discute as implicações da formação pedagógica (ou da ausência dela) no trabalho do professor de educação profissional de nível médio.

Dialogando com Schön (2000) e outros pesquisadores que defendem que a formação do professor se dá pela vivência no trabalho docente cotidiano e pela reflexão do próprio docente sobre essa prática, Oliveira Jr. (2008) enfatiza a necessidade da formação pedagógica, na formação inicial, argumentando que sem a realização de estudos pedagógicos na graduação, a capacidade de refletir sobre a própria prática fica prejudicada no docente do ensino técnico.

Oliveira Jr. (2008, p. 8) constata que alguns professores de disciplinas técnicas buscam espontaneamente os cursos de licenciatura em Pedagogia, [...] mas acabam se frustrando, pois, nesses cursos, via de regra, os conteúdos estão restritos ao domínio da formação de professores para o ensino fundamental. Em geral, nem uma linha é escrita, nenhum exemplo é dado, no campo da educação profissional (EP).

É corrente nos estudos sobre a formação de professores que os saberes necessários ao ensinar não podem ser reduzidos aos conhecimentos dos conteúdos das disciplinas. Quem ensina sabe muito bem que, para ensinar, é preciso muito mais do que simplesmente conhecer a matéria, mesmo reconhecendo que esse conhecimento seja fundamental. E aqui fala-se também da motivação. Paralelamente, confundiu-se por muito tempo que as habilidades necessárias à docência podiam ser resumidas ao talento natural dos professores, ou seja, ao seu bom senso, à sua intuição, à sua experiência ou mesmo à sua cultura. Essas ideias preconcebidas prejudicam o processo de profissionalização do ensino, impedindo o desabrochar de um saber desse ofício sobre si mesmo. É o que os autores denominam de um *ofício sem saberes* (GAUTHIER *et al.*, 1998)

Simultaneamente, a forma como vem ocorrendo a formação pedagógica dos professores da EP no país, como algo especial, emergencial, sem integralidade própria, não contribuiu para a construção de referenciais e diretrizes mais claras sobre um modelo de formação inicial e continuada que respondesse às especificidades da atuação profissional desses docentes, deixando-os à margem e, em grande maioria, completamente desmotivados para a prática docente em EP. Essa lacuna tem contribuído para o processo de desprofissionalização dessa atividade docente, isto é, para a visão de que o ofício docente na EP é *um ofício sem saberes*.

Se compreendermos que o exercício docente na EP constituiu um *ofício feito de saberes*, o desafio da profissionalização desses professores deve motivar-nos a investigar os saberes próprios do ensino, sendo necessária, para isso, a produção de estudos que consigam revelar as singularidades do contexto profissional no qual os professores encontram-se mergulhados.

Em documento da Unesco já se encontra:

[...] se há alguma pouca integração, é só extracurricularmente e apenas no âmbito dos componentes curriculares da base nacional comum do ensino médio, e não destes com os da educação profissional [...]. E, ainda, está para ser alcançada a apregoada e desejada interdisciplinaridade (Unesco, 2013, p. 11)



Lecionar para o Ensino Técnico Integrado ao Médio requer do professor das disciplinas de formação específica (parte técnica) conhecimentos que estão além de sua formação, pois:

Os professores das disciplinas específicas são formados, em geral, em bacharelados, não possuindo a formação desejada para o exercício da docência. O parecer do CNE/CEB nº 02/97 dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de professores para a Educação Profissional, mas os mesmos precisam ser revistos, pois não atendem a necessidade de formação, principalmente dos sistemas estaduais de ensino. (Brasil, 2007, p 31).

Os professores com licenciatura do Núcleo Comum e parte diversificada que lecionam para o Ensino Técnico Integrado ao Médio precisam de conhecimentos e saberes que estão além de sua formação, uma vez que:

Também é necessário levar em consideração que mesmo os professores licenciados carecem de formação com vistas à atuação no ensino médio integrado, posto que tiveram sua formação voltada para a atuação no ensino fundamental e no ensino médio de caráter propedêutico, uma vez que as licenciaturas brasileiras, em geral, não contemplam em seus currículos estudos sobre as relações entre trabalho e educação ou, mais especificamente, sobre a educação profissional e suas relações com a educação básica. (Brasil, 2007, p 31.).

A justificativa de se levantar dados a partir do pressuposto de que as formações não são suficientes e que a formação continuada é uma possível solução para minimizar este problema tem o embasamento do próprio documento base do MEC sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio. O documento defende que é necessário considerar o aspecto:

(...) da formação continuada. Para consolidar uma política é necessária uma mudança na cultura pedagógica que rompa com os conhecimentos fragmentados. A formação continuada para professores, gestores e técnicos tem um papel estratégico na consolidação dessa política. (...) O MEC, por meio da Rede Federal e universidades federais, e os estados, por meio das universidades estaduais, deverão atuar em conjunto nas suas regiões para elaborar e executar ações de formação para os professores que forem atuar seja na área básica ou na específica (...) Desse modo, assume-se como ponto de partida, que a formação dos profissionais para o ensino médio integrado deve guardar suas especificidades, mas também precisa estar inserida em um campo mais amplo, o da formação de profissionais para a educação profissional e tecnológica. (Brasil, 2007, p 34.).

Concorda-se aqui com Ciavatta (2005), dado que os pesquisadores desse estudo também entendem que a educação integrada com foco nas disciplinas do Ensino Médio torna-se inseparável da educação profissional em todos os campos em que haja a preparação para o trabalho, pois, desta forma, haverá a superação da dicotomia *educação* e *trabalho* para a formação do indivíduo, posto que por meio da dessa formação esse jovem é capaz de exercer seu papel tanto profissional quanto como cidadão.

Esta modalidade de ensino integrado objetiva orientar a formação desses profissionais para uma visão que inclua não só a técnica, mas também incorpore conhecimentos e saberes para formar um profissional que compreenda e saiba atuar no modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente e privilegie mais o ser humano trabalhador e suas relações com o meio, do que simplesmente direcionar o ensino puramente ao mercado de trabalho e o fortalecimento da economia.

A Lei nº 11.892, 29/12/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e cria os Institutos Federais, os define como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos, com suas práticas pedagógicas.

Esta complexidade na oferta de educação profissional e tecnológica, abrangendo níveis e modalidades distintos, não veio acompanhada de políticas de formação docente. Ao contrário, as discussões atuais acerca da docência para a EPT identificam um histórico de fragmentação, improvisado e insuficiência de formação pedagógica na prática de muitos desses professores. Segundo Machado (2008), isso implica desenvolver um outro perfil de docente, capaz de pôr em prática as pedagogias do trabalho independente e criativo, bem como de construir a autonomia progressiva dos alunos, tornando-se partícipe de projetos interdisciplinares.

Zamborlini (2007) afirma que um dos maiores problemas na formação de docentes no Brasil é a orientação descontextualizada da realidade contemporânea com que essa formação se desenvolve. Muitas vezes descontextualizada da própria instituição a que diz respeito, o que acarreta diversos problemas, a

exemplo da não integração curricular, do não envolvimento do aluno como sujeito de sua aprendizagem, bem como da ausência de fóruns de discussão e reflexão permanentes, institucionalizados.

Nessa direção explicita Machado (2010) que o ponto de partida para o desenvolvimento da capacidade de contextualizar saberes e técnicas é o próprio sujeito situado na realidade em que vive, pois contextualizar, significa vincular processos educativos a processos sociais, escola e vida, currículo escolar e realidade local, teoria e prática, educação e trabalho.

Na busca da contextualização da formação docente e sua motivação, Carvalho e Lacerda (2010) acrescentam que os recursos tecnológicos podem instrumentalizar os indivíduos, potencializando sua capacidade de transformação do meio em que vivem e não apenas para contribuir com sua colocação no mercado de trabalho ou, ainda, para sua mera preparação e adaptação às mudanças provenientes dos deslocamentos do mercado. Para estes autores é desejável uma maior proximidade do processo de ensino-aprendizagem com o contexto social, bem como com as relações do trabalho, para garantir ampla base científico-tecnológica e maior articulação entre teoria e prática, motivando-os à pesquisa e conhecimento desses saberes técnicos. Explicitam que, a teoria tem a ver com o que os objetos são e a prática com o como os objetos funcionam. Dessa forma, no caso do ensino profissional, é a prática que articula esses elementos, buscando o conhecimento prático por meio do conhecimento teórico e vice-versa.

Sem dúvida, os avanços culturais, técnicos, tecnológicos e científicos têm introduzido novos requerimentos para a educação profissional e tem provocado maior aproximação e unidade entre a educação básica e a tecnológica. Segundo Machado (2008), em função disso:

[...] se prevê proporcionar a maior proximidade possível do processo de ensino-aprendizagem com o contexto social e das relações do trabalho, garantindo uma ampla base científico-tecnológica e a articulação entre teoria e atividades práticas mediante a oferta de dois tempos de estágio, um na perspectiva do saber docente e outro na perspectiva do aprimoramento do saber técnico/tecnológico. (MACHADO, 2008, p. 91)

Para Moura (2008) uma formação docente específica deve estabelecer as conexões entre as disciplinas da formação geral e as da formação

profissional, não formar exclusivamente para atender ao mercado de trabalho. Deve contribuir para a diminuição da fragmentação do currículo, bem como para uma maior aproximação da problemática das relações entre educação e trabalho. Além do mais, conforme afirma Moura (2008), a formação do professor precisa se dar na perspectiva de que a pesquisa e o desenvolvimento tecnológico devem estar voltados para a produção de bens e serviços que proporcionem a melhoria das condições de vida dos coletivos sociais.

Ainda segundo Moura (2008), a unidade ensino-pesquisa colabora para edificar a autonomia dos indivíduos, porque é através do desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender, proporcionado pela investigação, pela inquietude e pela responsabilidade social, que o estudante passa a construir, desconstruir e reconstruir suas próprias convicções a respeito da ciência, da tecnologia, do mundo e da própria vida.

Por outro lado, Quartiero *et al.* (2010) nos alertam sobre a orientação dos debates e sobre os riscos da ênfase dada a presente “era tecnológica” na instituição escolar, pois quando no âmbito da educação, em especial da EPT, preservam-se ações que valorizam a contínua mudança tecnológica, são reiterados os discursos que supervalorizam essa “era”, Desse modo reitera-se, também, a lógica pragmática e utilitarista, bem como é fortalecida a suposta neutralidade da tecnologia.

Mas, esclarece Machado (2010), que são os projetos, conflitos e interpretações convergentes ou divergentes dos sujeitos sociais, dos seres humanos em relações sociais nem sempre harmoniosas, que desempenham um papel decisivo na definição e escolhas das técnicas e do desenvolvimento da tecnologia.

Outro problema, ressaltado por Conciani e Figueiredo (2009), que ocorre já na contratação de novos docentes é que há uma tensão entre a administração das escolas e seu corpo docente, há uma falha de visão processual, isto é, ao mesmo tempo em que se pretende formar técnicos e cidadãos, contrata-se professores (mestres e doutores) para desenvolver pesquisa. Observam que os novos docentes trazem uma visão da pesquisa pela ciência e não de solução tecnológica. Parte dessa dicotomia é de responsabilidade das políticas de

peçoal que não permitem pontuar adequadamente a experiência profissional requerida dos candidatos nos concursos públicos.

Machado (2008) aponta para uma tipologia de cursos de licenciatura para a EPT de quatro formatos, com sua respectiva carga horária: (1) curso de licenciatura para graduados (1.200 horas); (2) curso de licenciatura integrado com o curso de graduação em tecnologia (até 4.000 horas); (3) licenciatura para técnicos de nível médio ou equivalente (2.400 horas); e (4) licenciatura para concluintes do ensino médio (3.200 horas).

Apresentando uma formatação diferenciada, em suas análises Moura (2008) enxerga a possibilidade de se promover a formação docente em EPT tanto por meio de licenciatura, de especialização, como de curso complementar. Isso, visando a atender necessidades de formação dos profissionais não graduados que já atuam na EPT; dos graduados que já atuam como docentes da EPT, mas não têm formação específica; dos futuros profissionais que já estão em formação superior inicial de graduação; e dos futuros profissionais que ainda começarão a formação superior inicial.

Em estudo de Davoglio e Santos (2017), o primeiro aspecto evidenciado como relevante para os docentes pesquisados foi a relação com os alunos, trazendo indicativos positivos sobre a gratificação obtida nos processos de ensino e de aprendizagem e nas relações interpessoais que convergem para produção e apropriação do conhecimento. O segundo motivo mais relevante para a permanência na docência entre os professores pesquisados foi a formação continuada de professores, a qual é essencial para desenvolvimento de capacidades e habilidades nos eixos científico, pedagógico e empírico (Grillo & Mattei, 2005). O gosto/prazer/satisfação pela docência foi a terceira categoria que emergiu, levando em consideração que as escolhas pessoais são decisivas no envolvimento com as tarefas. Os fatores intrínsecos da atividade docente são, sobretudo, os que mais influenciam na escolha desta profissão, como por exemplo, o gostar de ensinar e de contribuir com o desenvolvimento dos alunos (Jesus, 1996). O envolvimento com a pesquisa científica foi a quarta categoria emergida. Poder explorar ideias gerando resultados empíricos, que ampliam o conhecimento já adquirido, é percebido como fator de valorização e de orgulho para os docentes. A pesquisa é um dos aspectos a ser considerado como

elemento estrutural na formação de professores, para possibilitar transições de concepções estáticas para concepções interativas e críticas da prática docente. A pesquisa pode subsidiar o desenvolvimento profissional, visto que abrange características que podem tanto ampliar quando aprofundar áreas do conhecimento relevantes aos professores.

## **CONCLUSÃO**

Compreender os significados e resignificar é possível quando se conhece o contexto da prática social, por isso Woodward (2005) já adverte que a construção da identidade é simbólica e social, ainda mais em um mundo, como nos mostra Bauman (2005), em que o indivíduo vive cercado de possibilidades, de comunidades com as mais diferentes ideias e identidades que "flutuam no ar". A partir dessa concepção, identificar qual a motivação e seus critérios na prática docente é de fundamental importância.

Para ser um professor que enfrente o cenário descrito, as informações coletadas nas pesquisas bibliográficas apontam para uma necessidade de se incorporar no perfil do docente de educação profissional e tecnológica a possibilidade de refletir, de pesquisar e de autoatualizar-se. Compactua-se, nesse sentido, com a ideia de Machado (2008), pois o professor necessita estar predisposto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tenha plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores ao trabalho.

Portanto, buscou-se contribuir para o debate sobre os aspectos relacionados à identidade do professor, para se chegar à sua motivação. Este, para melhor compreender e compreender-se no contexto escolar, precisa adquirir conhecimentos relacionados à Sociologia, à Psicologia Social e à Formação Docente para lidar com o seguinte universo: a identificação de diversos perfis de alunos implica, a quem desempenha o papel docente, desenvolver sensibilidade frente a realidade de cada contexto escolar.

À título de consideração final, tem-se a reflexão de Peterossi e Menino (2017) sobre um projeto de formação de professores, do qual os autores deste



artigo compartilham: "Um projeto de formação deve necessariamente possibilitar a construção da identidade do professor".

## REFERÊNCIAS

BITTAR, M., OLIVEIRA, J. F., & MOROSINI, M. (Orgs.). **Educação superior no Brasil - 10 anos pós LDB. Brasília:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

BRASIL. Decreto 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos –PROEJA e dá outras providências. Presidência da República. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 jul.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio.** Documento Base. Brasília: Ministério da Educação, 2007a.

CARVALHO, O. F.; LACERDA, G. **Dualismo versus congruência: diálogo entre o novo modelo brasileiro para a formação profissional e o modelo didático ESC (Experiencial, Científico e Construtivista).** In: MOLL, J. (Org.). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.* Porto Alegre: Artmed, 2010.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade.** In: RAMOS, Marise. (Org.); FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.) *Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições.* São Paulo: Cortez, 2005; p. 83-105.

CONCIANI, W.; FIGUEIREDO, L. C. **A produção de ciência e tecnologia nos Institutos Federais: 100 anos de aprendizagem.** *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,* Brasília, v. 2, nº 2, 2009.

DAVOGLIO, Tarcia Rita; SANTOS, Bettina Stteren. **Motivação docente: reflexões acerca do construto.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 03, p. 772-792, nov. 2017

DECI, E. L. & RYAN, R. M. (2000). **Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being.** *American Psychologist,* 55 (1), 68-78

FEIST, Jess; FEIST, Gregory J.; ROBERTS, Tomi-Ann. **Teorias da personalidade.** 8. ed. Porto Alegre: AMGH, 2015.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.-F.; MALO, A. e SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Trad. Francisco Pereira de Lima. Ijuí: Unijuí, 1998.

Huertas, J.A. **Motivación: quiere aprender.** Buenos Aires: Aique, 2001

Jesus, S. N. **Psicologia da educação.** Coimbra: Quarteto, 2004

Jesus, S. N. & Santos, J. C. V. **Desenvolvimento Profissional e Motivação dos Professores. Educação: Revista da Faculdade de Educação,** 27(52), 39-58.

Kanfer, R. **Motivation and performance.** Em N. Nicholson (ed.) *Blackwell Encyclopedic Dictionary of Organizational Behavior.* Oxford: Blackwell, 1995; 330-338,  
KAPLAN, Abraham. **A conduta na pesquisa.** São Paulo: Herder, 1969

KERLINGER, Fred N. **Foundations of behavioral research.** 2.ed. New York: Holt, Reinhart & Winston, 1973.



MACHADO, L.R.S. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional.** *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Brasília, v. 1, nº 1, 2008.

MOURA, D.H. **A formação de docentes para educação profissional e tecnológica.** *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Brasília, v. 1, n. 1, Brasília, 2008

OLIVEIRA JR., W. **A formação do professor para a educação profissional de nível médio: tensões e (in)tenções.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação - Universidade Católica de Santos. 2008.

OLIVEIRA. M. R. N. S. **Formação de professores para o ensino técnico: relatório técnico.** Belo Horizonte: PETMET, 2008 (Relatório para CNPq).

OLIVEIRA. M. R. N. S. **A pesquisa sobre a formação de professores para a Educação Profissional.** Belo Horizonte: mimeo, 2012.

PASQUALI, Luis. **Instrumentação psicológica: Fundamentos e prática.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E. **Formando professores profissionais,** 2001, 2 ed. Porto Alegre: Artmed.

PETEROSI, Helena G. **Formação de professores para o ensino técnico.** São Paulo: Loyola, 1994.

SÁNCHEZ-SELLERO, M. C., SÁNCHEZ-SELLERO, P., CRUZ-GONZÁLEZ, M. M., & SÁNCHEZ-SELLERO, F. J. (2014). **Organizational characteristics in the labour satisfaction in Spain.** *Revista de Administração de Empresas*, 54(5), 537-547. Recuperado: 19 out. 2014. Disponível: <https://dx.doi.org/10.1590/S0034-759020140507> <acesso em 10.03.2018>

QUARTIERO, E.M.; LUNARDI, G.M.; BIANCHETTI, L. **Técnico e tecnologia: aspectos conceituais e implicações educacionais.** In: MOLL, J. (Org.). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.* Porto Alegre: Artmed, 2010.

SCHON, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000

TODOROV, João Cláudio; MOREIRA, Márcio Borges. **O conceito de motivação na psicologia.** *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 119-132, 2005.

UNESCO. **Currículo integrado para o Ensino Médio: das normas à prática transformadora/organizado por Marilza Regattieri e Jane Margareth Castro.** Brasília. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002226/222630POR.pdf>>. <Acesso em: 13 de março 2018>.

URBINA, Susana. **Essentials of psychological testing.** New York: Hoboken, 2004.  
ZAMBORLINI, M.G. **Desenvolvimento profissional de professores: um olhar sobre os professores da educação profissional de nível técnico do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFETES).** *Revista Capixaba de Ciência e Tecnologia*, Vitória, n 3, p. 20-25, 2. sem./2007.

Recebido em 20 de fevereiro de 2018.  
Aceito em 20 de março de 2018.