



SUZANA TREVISAN

EDUCAÇÃO SUPERIOR TECNOLÓGICA E IDENTIDADE DOCENTE

CANOAS, 2012

SUZANA TREVISAN

EDUCAÇÃO SUPERIOR TECNOLÓGICA E IDENTIDADE DOCENTE

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle - Unilasalle, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador Prof. Dr. Paulo Fossatti

CANOAS, 2012

SUZANA TREVISAN

EDUCAÇÃO SUPERIOR TECNOLÓGICA E IDENTIDADE DOCENTE

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle - Unilasalle, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado pela banca examinadora em 09 de janeiro de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Paulo Fossatti
UNILASALLE (Orientador)

Prof. Dr. Balduino Antonio Andreola
UNILASALLE

Prof. Dra. Dirléia Fanfa Sarmento
UNILASALLE

Prof. Dra. Bettina Steren dos Santos
PUC-RS

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas auxiliaram-me ao longo desses dois anos e, por isso, reconheço que não poderia ter a alegria de finalizar este trabalho sem a presença delas.

Não posso iniciar meus agradecimentos, entretanto, sem antes reconhecer o valor da presença de Deus e de Nossa Senhora em minha vida. Sou grata pela minha saúde física, mental e espiritual e pela oportunidade da companhia das pessoas que amo.

Leonardo, meu filho querido de apenas um ano de idade, merece meus agradecimentos porque esteve presente em parte das aulas (no aconchego de meu ventre), porque compreendeu minhas ausências, mas especialmente porque se tornou a mais doce alegria de minha vida.

Agradeço a Rodrigo, meu amado esposo, a oportunidade de cursar o Mestrado, bem como pelo seu amor e respeito.

Aos meus pais, Beto e Maria, meu eterno reconhecimento pela educação que me deram e por terem semeado o gosto pelos estudos. Além disso, os agradeço, assim como aos pais de meu marido, Lorenzo e Lena, por terem cuidado de Leo na minha ausência, com tanto amor.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Paulo Fossatti, porque ele tornou-se uma referência para a minha atuação profissional. Obrigada por todos os ensinamentos, pela paciência, pela exigência e pela ternura.

Quero agradecer a participação dos professores na construção dessa pesquisa, pois colaboraram valorosamente para o desenvolvimento desse trabalho.

Meu muito obrigada a todos os professores que tive, aos professores que aceitaram avaliar esse trabalho, aos meus colegas e a todos meus alunos: sem dúvida eles foram protagonistas e colaboraram para a construção da professora que sou hoje.

Por fim, agradeço a companhia de meus irmãos, Lisiane e João Pedro, meus amigos e familiares, pois tornaram meus dias ainda mais felizes.

"I Still Haven't Found What I'm Looking For

*I have climbed the highest mountains
I have run through the fields
Only to be with you*

*I have run, I have crawled
I have scaled these city walls
These city walls
Only to be with you*

But I still haven't found what I'm looking for

*I have kissed honey lips
Felt the healing fingertips
It burned like fire
This burning desire*

*I have spoken with the tongue of angels
I have held the hand of the devil
It was warm in the night
I was cold as a stone*

But I still haven't found what I'm looking for

*I believe in the Kingdom Come
Then all the colors will bleed into one
Bleed into one
But yes I'm still running*

*You broke the bonds
And you loosed the chains
Carried the cross and
All my shame
You know I believe it*

But I still haven't found what I'm looking for"

(U2)

RESUMO

Esta pesquisa caracteriza-se por qualitativa do tipo Estudo de Caso. A questão central dessa pesquisa é: como se dá o processo de construção da identidade docente dos professores do Ensino Superior Tecnológico? Tem por objetivo compreender o processo de construção da identidade docente dos professores do Ensino Superior Tecnológico, sem formação voltada para a docência, em uma Instituição do sul do Brasil. O referencial teórico baseia-se nos pressupostos de Maurice Tardif, que denomina como heterogêneo e plural o saber profissional docente; nos de Paulo Freire, sobre a necessidade de reflexão crítica sobre a prática e o compromisso de criarmos possibilidades para que as pessoas construam seu conhecimento; e na Teoria Construtivista, à luz de Jean Piaget. Além desses, outros autores estabelecem um diálogo, contribuindo para a problematização dos dados, como Cunha, Pimenta, Marchesi, Jesus e Frankl. A pesquisa foi realizada em uma Instituição de Ensino Superior do sul do Brasil e os sujeitos participantes foram professores que estavam lotados em cursos superiores tecnológicos, no primeiro semestre de 2012, da Instituição pesquisada. A coleta de dados contou com três instrumentos: a observação simples, o questionário e a entrevista semi-estruturada. A técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin, foi utilizada no processo de análise de dados. Tal processo gerou seis 6 categorias constituintes da identidade docente: 1) o saber científico; 2) o saber fazer profissional; 3) o saber empírico-pedagógico; 4) o saber da humanização; 5) os ganhos existenciais; 6) a administração do tempo cronológico. Apresenta-se, por fim, uma proposta de demandas formativas surgidas desta investigação

Palavras-chave: Identidade docente. Ensino Superior Tecnológico. Saberes docentes.

ABSTRACT

This research is characterized as a Study Case type, in a qualitative approach. The main question of the present study is: how does the process of identity construction happen on Technological Higher Education teachers? It aims to understand the process of Technological Higher Education teachers' identity construction, concerning teachers who work in a southern Brazilian institution and have no teaching professional training. The theoretical referential is based on the assumptions of Maurice Tardif, who claims teacher's knowledge as heterogeneous and plural; on Paulo Freire and his ideas on the need of critical reflection on practice and a commitment to create opportunities for people to build their knowledge; and on the Constructivist Theory, by Jean Piaget. Besides these, other authors establish a dialogue, contributing to data discussion and comprehension, as Cunha, Pimenta, Marchesi, Jesus and Frankl. The research was conducted in a southern Brazilian institution of Higher Education and the participants were teachers who were placed in Technological Higher Education courses, in the first semester of 2012. Data collection used three instruments: a simple observation, questionnaire and semi-structured interview. The content analysis technique, proposed by Bardin, was used to analyze data. This process generated six constituent categories of teacher's identity: 1) scientific knowledge, 2) the professional know-how, 3) empirical and pedagogical knowledge, 4) humanization knowledge, 5) existential gains; 6) chronological time administration. Finally, it presents a proposal to formative programs, concerning the demands arising from this research.

Keywords: Teacher identity. Technological Higher Education. Teaching knowledge.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 A EDIFICAÇÃO DA MINHA IDENTIDADE DOCENTE.....	13
3 REFERENCIAL TEÓRICO	16
3.1 Cenário da Educação Superior na atualidade	16
3.2 Um panorama histórico da Educação Profissional brasileira	17
3.3 O novo modelo de Ensino Superior Tecnológico.....	20
3.4 A construção do conhecimento.....	22
3.5 O professor e sua formação.....	25
3.6 Os saberes docentes	28
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	32
4.1 Tipo do Estudo	32
4.2 Objetivos da pesquisa	33
4.3 Relevâncias do Estudo	34
4.4 A instituição em foco	39
4.5 Sujeitos da pesquisa.....	40
4.6 Instrumentos de coleta de dados.....	43
4.7 Procedimentos realizados na coleta.....	46
4.8 Análise dos dados.....	47
5. ACHADOS DA PESQUISA	49
5.1 O saber científico	50
5.2 O saber fazer profissional.....	53
5.3 O saber empírico-pedagógico	56
5.4 O saber da humanização	63
5.5 Os ganhos existenciais.....	70
5.6 A administração do tempo cronológico	73

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS.....	86
APÊNDICE A - Questionário para os professores.....	92
APÊNDICE B - Termo de autorização para a realização da pesquisa	95
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a realização do questionário	96
APÊNDICE D – Autorização para a realização da pesquisa emitida pelo Comitê de Ética em Pesquisa do UNILASALLE	98

1 INTRODUÇÃO

O encantamento pelo ensinar e aprender está presente desde os meus primeiros anos de escola e a constatação de que as Instituições de Ensino Superior, bem como as escolas, têm enfrentado o desafio de adequar suas práticas frente às novas necessidades sociais, culturais e individuais da sociedade contemporânea levam-me a questionar se apenas saberes técnicos mostram-se suficientes para a formação das crianças, jovens e adultos.

Por isso, aponto a curiosidade de investigar a caminhada dos professores que, assim como eu, iniciaram sua profissão docente carente de uma formação inicial voltada para o exercício profissional e que construíram sua identidade docente no fazer do ofício como **justificativa pessoal**. É claro que além dessa motivação particular, esse trabalho **justifica-se socialmente**, pois pretende auxiliar tais profissionais a exercer plenamente a docência, na medida em que, detentores de um conhecimento técnico e experiencial provindo do mercado de trabalho, possam interagir, construir o conhecimento com os alunos, desenvolver-se e realizar-se pessoal e profissionalmente.

Destaco ainda a **relevância científica** de pesquisas que pretendem investigar a construção da identidade docente porque, dessa maneira, se preocupam em compreender a constituição das crenças, saberes e valores dos professores que, por sua vez, exercem influência no processo educacional.

Como sujeitos históricos e sociais, tal construção deve ser vista como um processo contínuo e constante. Freire (1996, p. 52) ressalta que os professores, bem como qualquer homem ou mulher, precisam estar cientes do seu inacabamento.

Gosto de ser homem, de ser gente, porque não está dado como certo, inequívoco, irrevogável que sou ou serei decente, que testemunharei sempre gestos puros, que sou e que serei justo, que respeitarei os outros, [...]. Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. [...] Gosto de ser gente porque a História em que faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo.

A **questão** que me ocupa neste projeto é: como se dá o processo de construção da identidade docente dos professores do Ensino Superior Tecnológico, profissionais sem formação inicial voltada para a docência?

Essa dissertação está vinculada ao Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário La Salle- Unilasalle, na linha de Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas em que atua o orientador Prof. Dr Paulo Fossatti. Tal linha:

Investiga o fenômeno educativo colocando em evidência a análise dos modelos de formação docente inicial e continuada e suas traduções na prática educativa, nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano. Procura aprofundar as concepções teóricas que orientam as ações educativas e propõe estratégias de intervenção nos sistemas de ensino em suas diferentes modalidades (formal, não-formal, educação básica e ensino superior) (CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE, 2011)

Tenho como **objetivo geral** compreender o processo de construção da identidade docente dos professores do Ensino Superior Tecnológico, sem formação voltada para a docência, em uma Instituição do sul do Brasil. Pontuo, ainda, a intenção de atingir os seguintes **objetivos específicos**:

- a) Investigar os saberes valorizados pelos professores do Ensino Superior Tecnológico;
- b) Identificar, a partir do depoimento dos participantes, o perfil docente requerido para o exercício profissional em cursos superiores tecnológicos;
- c) Descrever, a partir da análise dos dados, as demandas formativas, tendo em vista o aprimoramento da prática docente.

Além da questão principal, outros questionamentos também são pertinentes na tentativa de compreender o processo de construção da identidade docente: Por que o profissional da área técnica (tal como engenheiros, médicos, administradores, contadores, etc) decide ser professor? Como ele aprende a ser professor? Qual é o papel da formação continuada na construção de sua identidade docente?

Quanto ao tipo de pesquisa, optei por um **estudo de caso**, numa **abordagem qualitativa**, por privilegiar a análise de microprocessos e por permitir a flexibilidade quanto às técnicas de coleta de dados: observação simples, questionário e entrevista semi-estruturada.

O **referencial teórico** inicial baseia-se nos estudos de Maurice Tardif, que denomina como heterogêneo e plural o saber profissional docente já que envolve diferentes conhecimentos e um saber-fazer bastante diverso. Para sustentar a ideia de que o conhecimento se constrói a partir da interação do sujeito com o objeto, recorro à Teoria Construtivista de Jean Piaget. Por fim, tenho presente os ideais

propostos por Paulo Freire que, na verdade, vem ao encontro dos ideários citados anteriormente: a pluralidade dos saberes docentes, a necessidade de reflexão crítica sobre a prática e o compromisso de criarmos possibilidades para que os alunos construam seu conhecimento.

Os **sujeitos** dessa pesquisa são professores que estavam lotados em cursos superiores tecnológicos, no primeiro semestre de 2012, de uma Instituição do sul do Brasil de Ensino Superior. Lembro que eles formaram um universo de 14 sujeitos e que decidiram participar voluntariamente do estudo.

A **coleta de dados** contou com três instrumentos: a observação simples, o questionário e a entrevista semi-estruturada. O primeiro instrumento foi utilizado ao longo de todo o processo de construção da pesquisa, até antes mesmo da qualificação. Depois de o projeto ter sido aprovado pela banca de qualificação, receber as autorizações do Comitê de Ética do Unilasalle e da Pró Reitora Acadêmica da IES em foco, iniciei a coleta de dados através dos dois outros recursos.

O questionário foi aplicado a todos os professores participantes do grupo delimitado que aceitaram contribuir com a pesquisa. Em um segundo momento, um sujeito lotado em cada um dos cinco cursos participantes foi sorteado para participar da entrevista semi-estruturada.

Tendo em mãos os dados acolhidos a partir das observações simples, dos questionários e das transcrições das entrevistas, iniciei o processo de **análise de dados**, utilizando a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1988).

Depois de realizar a leitura flutuante por diversas vezes e refletir, sempre com o auxílio valoroso de meu orientador, organizei os dados em **6 categorias** que ilustram elementos constituintes da identidade docente: 1) o saber científico; 2) o saber fazer profissional; 3) o saber empírico-pedagógico; 4) o saber da humanização; 5) os ganhos existenciais; 6) a administração do tempo cronológico. Na discussão desses dados, trago ainda outros autores que enriquecem as reflexões, como Pimenta, Cunha, Jesus, Marchesi e Frankl.

Depois de trazer essas considerações gerais, pontuo que essa dissertação está estruturada em **seis capítulos**. Neste capítulo introdutório, destaco os principais elementos relacionados à estruturação do trabalho, seu objetivo, justificativas, bem como contextualizo a problemática investigativa.

No segundo capítulo, *A edificação da minha identidade docente*, compartilho com o leitor a minha história de vida e o relato da construção da minha identidade docente porque compreendo que minhas crenças e experiências também estão presentes na construção da análise e reflexão dos dados.

A terceira seção apresenta o *Referencial Teórico* construído como base em uma revisão de literatura preliminar. Caracterizo o Ensino Superior Tecnológico, sua história e legislação; aponto o construtivismo como resposta à educação bancária tradicional e discuto a formação dos professores universitários e seus saberes.

Apresento os *Procedimentos Metodológicos* no quarto capítulo: caracterizo o caminho percorrido ao longo da pesquisa; detalho seu tipo; especifico os objetivos geral e específicos; aponto a relevância da sua realização; descrevo o local onde foi realizada e os seus participantes; apresento e reflito sobre os benefícios e limitações de cada instrumento de coleta de dados; narro como os dados foram coletados e analisados.

No quinto capítulo, *Os achados da pesquisa*, realizo a discussão dos dados, apresentando as seis categorias relacionadas à construção da identidade docente. Enriqueço a reflexão trazendo a contribuição de autores que também discutem tais temáticas.

Por fim, no último capítulo, exponho minhas considerações finais, retomando os pontos principais pertinentes à pesquisa.

2 A EDIFICAÇÃO DA MINHA IDENTIDADE DOCENTE

Acredito na integração da vida pessoal e profissional. Essa compreensão me leva a estudar as questões que me ocupam na docência. Nessa seção, contextualizo minha história pessoal-profissional que se transversalisa com esse estudo.

Vivendo e atuando como profissional da educação enfrento, bem como meus colegas que se aventuram no campo da ciência, um período de questionamentos e dúvidas quanto a importância dessa atividade. Pergunto-me se o enriquecimento do conhecimento científico pode ter alguma contribuição relevante para o cenário educacional.

Esse incômodo tem me acompanhado desde as horas de estudo e reflexões propostas pelo curso de graduação. Julgava que os professores, mas especialmente os alunos de Letras restringiam-se a fazer análises e criar diagnósticos negativos sobre a escola, apontando suas carências e ineficiência por parte dos profissionais que nela atuavam, seus futuros colegas de profissão. Por isso, questionei-me se ao fazer ciência terei o propósito de reafirmar o fracasso escolar, tão disseminado pela mídia e pelo senso comum, ou tratarei de realizar uma pesquisa, com o comprometimento social e com o objetivo de propor algumas possíveis soluções para aqueles problemas que se colocam a nossa frente. Optei pela segunda opção.

Mesmo tendo concluído o curso de licenciatura em Letras, iniciei minha carreira docente antes de ter certeza de que escolheria essa carreira, sequer havia iniciado o Ensino Superior. Ouso afirmar que muito antes de ser professora já experienciava situações que me ensinaram muito sobre a escola porque fui uma aluna curiosa e apaixonada por ela.

Lembrar do período escolar traz um gosto doce na memória e me remete a relatar alguns episódios que julgo importantes para a construção do sujeito docente que sou hoje. Destaco, porém que, assim como pontua Martins (2004, p. 295), tais relatos são a interpretação da verdade que se passou, podendo sofrer algumas mudanças (inevitáveis) fruto de minhas reflexões:

Seu olhar presente para o já vivido sofre a interferência daquelas experiências; muitas vezes ele (o informante) não espelha a “verdade” sobre a vida passada, mas se limita a lembrar aquilo que ele quer ou pode recordar, à luz das vivências mais recentes. Nesse sentido, o informante estaria fazendo *interpretações*, e não expondo a *verdade*. [grifo do autor]

Ao longo de minha infância estudei em escolas bastante diferentes. Contudo, tanto meus pais como meus professores exerceram uma influência muito relevante na construção da professora que sou hoje. Ao revisitar minha trajetória trago presente as reflexões apresentadas por Fossatti (2009, p. 165) quando discorre sobre a influência das figuras parentais na formação do sujeito docente.

Ninguém pode caminhar sozinho em sua vida, a não ser em constante vazio existencial. Toda pessoa, rumo a um crescimento saudável, necessita internalizar, de forma positiva, suas figuras parentais. Essas figuras modelares internalizadas são partes estruturantes de uma personalidade sadia. O referencial externo positivo, quando internalizado, especialmente no âmbito do amor e do trabalho, concorre sensivelmente para o bem-estar e êxito pessoal.

Com algum conhecimento técnico sobre a língua inglesa, antes de iniciar minha formação inicial docente, fui convidada a substituir a professora que estava grávida em duas escolas da mesma rede: uma bastante próxima à minha casa e a outra em uma região muito carente, onde a maioria dos alunos da quinta série tinha quase a mesma idade que eu.

Essa primeira experiência profissional foi decisiva para a escolha de algumas posições que tenho hoje. Ora, iniciei as aulas “louca de vontade” de fazer com que aqueles alunos falassem inglês. Entretanto, depois de um ou dois meses, dei-me por conta que esse objetivo seria difícil de ser alcançado em tão pouco tempo. Infelizmente, naquele momento, eu não conseguia perceber que além da dificuldade do tempo (4 meses, o período de meu contrato), sua finalidade estava completamente alienada a tantos problemas que se colocavam.

Não quero afirmar uma posição preconceituosa, dizendo que aqueles alunos não pudessem ter o direito de acesso à cultura garantido. O que quero afirmar é que o ensino de língua estrangeira, ministrado daquela maneira, em forma de “depósito”, como diria Freire, estava completamente divergente à realidade daqueles alunos. Mais do que isso: nenhuma tentativa de aproximação havia sido feita. Ninguém havia perguntado para os alunos e para a comunidade se eles gostariam de aprender outra língua: por que a língua inglesa? O que eles sabiam dessa língua? Quando tinham acesso a ela em suas atividades diárias? Por que o ensino dessa língua poderia enriquecê-los, tornando-os cidadãos mais conscientes de seu papel na sociedade, mas, sobretudo, mais felizes?

Dentre tantas situações que tive nessa experiência, a gota d'água aconteceu em um dia em que um menino chegou na porta de minha sala de aula e disse baixinho: "Professora, hoje eu não posso entrar porque eu estou doente". Na minha ignorância, julgando-o rosado e com bom estado físico, questionei e pedi que entrasse na sala. Ele respondeu ainda mais baixinho: "Eu estou com sarna". Lembro-me como se fosse ontem. As palavras dele soaram mais forte do que um soco no meu estômago. Mas, além disso, elas me ensinaram que muito mais do que diálogos ou palavrinhas, eu deveria ensiná-los muitas outras coisas.

É claro que passou pela minha cabeça desistir. Afinal, a tarefa era difícil e eu me decepcionaria se não conseguisse mudar sequer um pouco daquela realidade.

Tempos mais tarde, outra experiência também foi marcante. Trabalhei em uma escola privada de Canoas onde lecionei no Ensino Médio, com turmas de mais de 40 alunos. Os alunos eram ativos como qualquer adolescente dessa idade, mas o desafio, dessa vez, foi lidar com o desinteresse em relação ao aprendizado.

A inquietação de perceber que o ensino não estava tendo êxito me levou a procurar uma professora muito querida, Dra. Daniela Norci, e pedir o seu auxílio: queria pesquisar e descobrir por que aquelas aulas não estavam funcionando. Iniciei leituras dirigidas e, depois de alguns meses, meu artigo foi publicado e apresentado na Universidade de Passo Fundo.

A iniciativa da pesquisa foi categórica para a minha assunção de uma prática reflexiva. Nenhum livro ou professor tinha a resposta que eu buscava. Nem mesmo minhas produções. Somente o exercício questionador poderia aprimorar minhas práticas educativas. Pude perceber, ao mesmo tempo, que somente os saberes técnicos não se mostram eficientes para a formação dos professores, (trans)formadores dos alunos. É necessário admitirmos a relevância do desenvolvimento integral das pessoas e da formação docente continuada voltada à autocrítica e reflexão sobre a própria prática.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A fim de compreender o processo de construção da identidade docente, recorro ao estudo de teorias educacionais consagradas, bem como à leitura de documentos legais. O capítulo que segue pretende apresentar um panorama histórico do ensino profissionalizante brasileiro, bem como discutir sobre a formação dos professores e seus saberes.

3.1 Cenário da Educação Superior na atualidade

Vivemos em um tempo, de tal maneira particular na história, que quando pensamos na situação da ciência temos a impressão de que, devido ao imenso salto científico dado ao longo do século XX e no início desse século, aqueles anos que nos precederam parecem pré-história.

Este desenvolver frenético da ciência e da tecnologia nem sempre deixa o espaço para a reflexão: até que ponto utilizamos essas descobertas para reestruturarmos a educação e a sociedade tão desigual em que vivemos?

Como parte desse todo social e preocupadas com a qualidade do ensino e com a formação de cidadãos, cientes de seus papéis na sociedade, as instituições de ensino têm enfrentado o desafio de adequar suas práticas frente às novas necessidades sociais, culturais e individuais. No Brasil, tanto a criação de políticas públicas de amparo social aos menos favorecidos como a consolidação da economia influenciaram algumas medidas no cenário educacional.

Sem dúvida, uma das iniciativas mais relevantes no nível superior foi a criação dos cursos superiores tecnológicos. Os decretos n. 2.208 (de 17 de abril de 1997) e n. 5.154 (de 23 de julho de 2004) definem esse nível como graduação específica no sentido de formar profissionais para atender campos delimitados do mercado de trabalho. Entretanto, a criação desses cursos também trouxe uma mudança significativa do paradigma de formação discente: se o fator econômico (e, portanto, a preparação da mão-de-obra) era o espectro mais importante do ensino, no século passado, no Ensino Superior Tecnológico o foco passa ser a possibilidade de inclusão social através de um ensino voltado para a formação de profissionais aptos a desenvolver atividades de uma determinada área de maneira plena e inovadora.

No mesmo sentido, Libâneo (2006, p. 25) defende que a educação deve “voltar-se para as novas realidades, ligar-se ao mundo econômico, político, cultural e, ao mesmo tempo, tornar-se um baluarte contra a exclusão social.” Ele afirma ainda que a escola tem o papel de oferecer condições cognitivas e afetivas para que os alunos sejam capazes de avaliar e criticar as condições de produção e difundir o saber científico. Dentre outras idéias, ele argumenta que:

[...] os alunos aprendam conceitos, teorias; desenvolvam capacidades e habilidades de pensar e aprender; formem atitudes e valores e se realizem como profissionais e cidadãos. É para isso que são formulados os projetos pedagógicos, os planos de ensino, os currículos, os procedimentos de avaliação. [...] se há algum lugar propício para promover mudanças e inovações em vista da melhoria da qualidade de ensino, esse lugar é o curso e a sala de aula [...] (LIBÂNEO, 2006, p. 35 e 36)

Algumas vezes tal desafio torna-se bastante difícil de ser alcançado, e, com o auxílio da mídia e do senso comum, o professor é julgado como responsável pelo fracasso educacional.

Por acreditarem que a atuação docente seja parte fundamental do processo educativo, muitos cientistas têm se preocupado com o sujeito “professor”, sua formação e os reflexos em sua prática. Particularmente, neste projeto de pesquisa, minha preocupação recai sobre a construção da identidade docente dos professores da Educação Superior Tecnológica, assunto que ganha discussão na continuidade desse texto.

3.2 Um panorama histórico da Educação Profissional Brasileira

Mesmo que distante dos modelos hoje consagrados de educação técnica ou tecnológica, a capacitação de escravos e índios para o trabalho rural já se caracterizava como uma educação para a formação do trabalhador (BRASIL, 2009). Desde aquela época, essa forma de ensino ou capacitação dos trabalhadores era destinada a pessoas das classes sociais mais baixas.

A necessidade de formar mão-de-obra especializada para trabalhar nas casas de fundição e de moedas fez com que o governo criasse “Centros de Aprendizagem de Ofícios” no período de exploração do ouro em Minas Gerais (final do século XVII). Um século mais tarde, especificamente no ano de 1785, a Metrópole proíbe a

existência de fábricas em nosso país porque receava que a Colônia pudesse tornar-se forte e independente¹.

Nosso país adotou o modelo de ensino e aprendizagem de ofícios como tipografia, alfaiataria, tornearia, carpintaria e sapataria, dentre outros, ao longo do século XIX, com o objetivo de amparar as crianças e jovens das classes mais baixas.

O período que seguiu a abolição da escravatura foi marcado pela consolidação do ensino técnico-industrial brasileiro, fortemente influenciada pela expansão e fortificação da economia agrário-exportadora.

Portanto, o século XX marca a consolidação do ensino voltado para o mercado de trabalho. Em 1906 foi entregue ao Congresso Nacional um projeto de promoção do ensino prático industrial, agrícola e comercial. Essa iniciativa previa a criação de campos e oficinas escolares. Os alunos do ginásio aprenderiam, então, o manuseio de instrumentos de trabalho.

Três anos mais tarde, o então presidente Nilo Peçanha assinou o Decreto nº 7.566 que criou 19 Escolas de Aprendizes Artífices, responsável pela oferta de ensino profissional gratuito. O atributo dessas escolas como instrumento do governo no exercício de uma política moral assistencialista fica claro se analisarmos a origem dessas instituições (BRASIL, 2010, p. 10):

A justificativa do Estado brasileiro, em 23 de setembro de 1909, para a criação de um conjunto de Escolas de Aprendizes Artífices era a necessidade de prover as classes proletárias de meios que garantissem a sua sobrevivência, isto é, prover os “desfavorecidos da fortuna”, expressão contida no Decreto nº 7.566, assinado pelo então Presidente Nilo Peçanha no ato de criação dessas escolas, uma em cada capital federativa, com duas exceções apenas. Nesse sentido, não há dúvida de que aos objetivos das Escolas de Aprendizes Artífices associavam-se a qualificação de mão de obra e o controle social de um segmento em especial: os filhos das classes proletárias, jovens e em situação de risco social, pessoas potencialmente mais sensíveis à aquisição de vícios e hábitos “nocivos” à sociedade e à construção da nação.

Considerando-se os limites da economia e da sociedade daquela época, “a educação profissional e tecnológica, por meio dessas escolas, desempenha papel relevante no enfrentamento dos desafios surgidos ao longo do processo de desenvolvimento econômico”. É nas décadas de 30 e 40 que o Brasil sofre uma

¹ As informações trazidas neste e nos próximos quatro parágrafos se referem à mesma fonte: Brasil, 2009.

mudança econômica que afeta diretamente o desenvolvimento desse tipo de educação: a economia desloca seu eixo de atuação para a área industrial e a existência dessas escolas profissionalizantes vai ao encontro dos interesses econômicos (BRASIL, 2010, p. 10):

Em decorrência do processo de mudança da sociedade, essas escolas vão se posicionando, de forma mais direta, vinculadas às políticas de desenvolvimento econômico, aspecto esse que consagrou sua mais visível referência: qualificar mão de obra tendo em vista o seu papel estratégico para o país, característica típica de governos no estado capitalista moderno no que concerne a sua relação com o mercado, objetivo que se complementa com a manutenção, sob controle social, dos excluídos dos processos de produção.

Simões e Castanho (2010, p. 5) apontam que a nova burguesia formada após o final da Primeira Grande Guerra exige acesso à educação. Os novos ricos desprezam a formação tecnicista e desejam uma educação acadêmica e elitista. Por outro lado, “o operariado exige um mínimo de escolarização, e começam as pressões para a expansão da oferta de ensino.”

Somente após o ano de 1942 que a formação profissional passa a ser um nível equivalente ao secundário. Nas duas décadas seguintes surgem a expansão da indústria automobilística assim como os investimentos nos setores de energia e transporte. No final da década de 50, as escolas industriais e técnicas ganham autonomia didática e de gestão e são nomeadas escolas técnicas federais. A intensificação da formação de profissionais ocorre nesses anos já que o processo de industrialização está “a todo vapor” no Brasil.

A década de 70 foi um período de fortes mudanças nas políticas da educação profissional:

Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) transforma, de maneira compulsória, todo currículo do segundo grau em técnico-profissional, reflexo desse momento histórico. Um novo paradigma estabelece-se: formar técnicos sob o regime da urgência. Nesse tempo, as Escolas Técnicas Federais aumentam expressivamente o número de matrículas e implantam novos cursos técnicos. (BRASIL, 2010, p.11)

Simões e Castanho (2010, p. 8) ressaltam que o grande objetivo do governo, nessa época, era “colocar o Brasil no sistema do capitalismo internacional, tratando a educação como capital humano”. Dessa forma, a educação atenderia às exigências sociais de economia de tempo, de esforços e de custos. “Desta forma, a

educação tecnicista se encontra imbuída dos ideais de racionalidade, organização, objetividade e eficiência. Tudo para alcançar mais eficiência e produtividade.”

Sofremos, entretanto, uma retração do desenvolvimento, um desequilíbrio da economia nos anos 80 e o início da década de 90. Os organismos financeiros internacionais criam uma série de exigências e a maior parte das medidas tomadas pelo governo estão ligadas ao controle da inflação.

É somente na segunda metade da década de 90 que começa o processo de mudança do modelo educacional profissionalizante. O debate realizado em algumas escolas federais tinha por objetivo promover uma reforma não só curricular, mas também que apontasse para uma nova pedagogia institucional. “O principal objetivo era alinhar as políticas e ações das instituições ao cenário, com destaque para aquele que demarcava as demandas sociais locais e regionais” (BRASIL, 2010, p. 12).

Por isso, mesmo que em 1969 o Decreto-Lei 547/69 já autorizasse a organização e funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração, é somente em outubro de 2000 que a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico é encaminhada à deliberação do Conselho Nacional de Educação.

3.3 O novo modelo de Ensino Superior Tecnológico

Mudanças ao modelo anterior de Ensino Profissionalizante foram propostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico a fim de tornar o ensino coerente com as necessidades de nosso tempo. Conforme o Parecer CNE/CP nº 29/2002

A proposta do MEC apresenta os cursos superiores de tecnologia como “uma das principais respostas do setor educacional às necessidades e demandas da sociedade brasileira”, uma vez que o progresso tecnológico vem causando profundas “alterações nos modos de produção, na distribuição da força de trabalho e na sua qualificação” (BRASIL, 2002, p. 2)

O Parecer CNE/CES nº 436/01, homologado pelo Ministério da Educação em abril de 2001, destaca que o Curso Superior de Tecnologia deve formar um profissional apto a desenvolver atividades de uma determinada área profissional de maneira plena e inovadora. Além disso, afirma que a permanente ligação destes

cursos com o meio produtivo faz com que eles sofram contínua atualização, renovação e auto-estruturação.

O Parecer CNE/CP nº 29/2002 chama a atenção para a importância de delimitar e esclarecer critérios e referenciais suficientemente claros e de responsabilidade das instituições de ensino. Dentre outras resoluções, esse parecer define parâmetros, como:

- a) O curso superior de tecnologia é um curso de graduação, com características diferenciadas: o foco da formação do tecnólogo deve ser o da tecnologia, diretamente ligada à produção e gestão de bens e serviços;
- b) Esses cursos devem ser estruturados com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais, homologadas pelo MEC;
- c) O acesso acontecerá através de processo seletivo semelhante aos de cursos de graduação;
- d) Poderão ser ministrados por universidades, centros universitários, faculdades, faculdades integradas, escolas e institutos superiores.
- e) Quanto ao tempo de duração, não há limites mínimo ou máximo, mas há um consenso de que o curso tecnólogo corresponde a uma demanda mais imediata a ser atendida;
- f) As instituições educacionais têm a autonomia de ajustar os projetos pedagógicos dos cursos que oferecem, adequando-os conforme o seu próprio projeto pedagógico institucional, em relação à realidade e necessidade de seus alunos, mercado de trabalho e sociedade.

Inicialmente, os profissionais tecnólogos estavam ligados aos campos da engenharia, eletrotécnica e informática. Entretanto, os “setores de comércio e serviços constituem mesmo um notável universo em expansão” (BRASIL, 2002, p. 29).

O Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia aponta treze eixos tecnológicos (ambiente e saúde; apoio escolar; controle e processos industriais; gestão e negócios; hospitalidade e lazer; informação e comunicação; infraestrutura; militar; produção alimentícia; produção cultural e design; produção industrial; recursos naturais e segurança) e adverte:

A listagem de cursos constante deste catálogo, contudo, não esgota todas as possibilidades de oferta destas graduações tecnológicas no país, admitindo-se, conforme estabelece o Decreto nº 5.773/06, em seu art. 44, cursos experimentais em oferta legal e regular, porém com outras denominações [...] (BRASIL, 2010, p. 9)

Assim como qualquer nível da Educação Escolar, a Educação Profissional de Nível Tecnológico é orientada pelos princípios enunciados pelo Artigo 3º da LDB. Dentre outros direitos, eles asseguram:

Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; Pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; Respeitos à liberdade e apreço à tolerância; Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; Valorização do profissional da educação escolar; Garantia do padrão de qualidade; Valorização da experiência extra-escolar; Vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 2002, p. 34)

Há ainda princípios citados pelo Parecer CNE/CP nº 29/2002 que tratam especificamente da educação profissional de nível tecnológico:

- a) Incentivar o desenvolvimento da capacidade empreendedora e da compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos;
- b) Incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica, e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho;
- c) Desenvolver competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, para a gestão de processos e a produção de bens de serviços;
- d) Propiciar a compreensão e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias;
- e) Promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições do trabalho, bem como propiciar o prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação;
- f) Adotar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos;
- g) Garantir a identidade do Perfil Profissional de conclusão do curso e da respectiva organização curricular (BRASIL, 2002, p. 35).

Na leitura dos documentos oficiais é possível perceber que a legislação que ampara o Ensino Superior Tecnológico está preocupada com a construção de uma educação que contemple a visão crítica do mercado de trabalho e com a formação de alunos que buscam a aprendizagem constante, a fim de melhorar a sociedade como um todo. Resta questionar se a iniciativa de ofertar uma educação integral e crítica não é uma ação exclusivamente legislativa. Por isso, de que modo a atuação docente pode contribuir para que a Educação Superior Tecnológica esteja além dos parâmetros de formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho?

3.4 A construção do conhecimento

Quando me propus a investigar a construção da identidade docente, tinha a certeza de que os professores que participariam da pesquisa sabiam muito sobre sua profissão. Mesmo que não tivessem freqüentado um curso de formação inicial para o magistério, possuíam certezas sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Mas algumas perguntas não saíam da minha cabeça: “Como eles haviam construído esses parâmetros?”, “De que maneira esse conhecimento sobre a educação é edificado?”, “Ele está relacionado a uma vocação ou é construído ao longo da formação acadêmica?”.

Na tentativa de compreender o processo de construção do conhecimento, busquei entender os diferentes modelos aceitos nos últimos anos. Descobri que ao longo do tempo, diferentes paradigmas tentaram explicar o processo de ensino e aprendizagem na educação formal. Dentre esses, faço o recorte do olhar construtivista, empirista e apriorista. Depois da análise desses três modelos, considerei que a minha opção teórica se aproxima da proposta construtivista.

Início, portanto, com as idéias de Piaget que, na crítica sobre como a Psicologia tratava da produção de conhecimento, construiu uma nova teoria: a Epistemologia Genética. Esse estudioso deparou-se com duas grandes correntes que desejavam compreender a produção de conhecimento (o empirismo e o apriorismo) e julgou que nenhuma delas era capaz de explicar plenamente esse processo.

A Psicologia Behaviorista acreditava que o conhecimento estava na natureza e o homem apenas o captava. O modelo empirista de Skinner e Watson acredita que “na relação sujeito-objeto (condição necessária para que haja conhecimento) é o objeto que imprime o conhecimento no sujeito através de um esquema estímulo-resposta ou mesmo resposta-reforço” (FRANCO, 1995, p. 18 e 19). O homem é condicionado e visto como uma “caixa preta”, onde não se enxerga nada de seu interior, somente aquilo que nele entra e sai. A aprendizagem, portanto, denomina-se como uma mudança de comportamento que aquele que ensina (ou impõe) gera naquele que aprende. A prática pedagógica, nas idéias empiristas, consiste basicamente “na transmissão de conteúdos do professor ou de alguma máquina de ensinar, para o aluno”(FRANCO, 1995, p. 19).

A Psicologia da Gestalt, contudo, explica tal processo através do modelo apriorista, acreditando que o conhecimento seja fruto de uma capacidade interna inata. A pedagogia seria, então, centrada no aluno e o professor se preocuparia apenas em provocar o interesse deles, através de uma prática voltada para técnicas de motivação.

Piaget concordou com o behaviorismo, na medida em que afirma que o conhecimento vem da experiência, mas admitiu que só ela não era capaz de explicar

a construção do conhecimento. Da mesma forma, concordou com a Gestalt porque ela demonstra a necessidade de processos internos para que o conhecimento seja possível, mas apontou que eles não são inatos, já que as experiências podem modificá-los. Por isso, o biólogo formula uma terceira posição explicativa:

O conhecimento, melhor dito, suas estruturas ou as condições *a priori* de todo conhecer [...] é construído, na sua forma e no seu conteúdo, por um processo de interação radical entre o sujeito e o meio, processo ativado pela ação do sujeito, mas de forma nenhuma independente da estimulação do meio. O que se quer dizer é que o meio, por si só, não se constitui “estímulo”. E o sujeito, por si só, não se constitui “sujeito” sem a mediação do meio físico; meio físico e social. (BECKER, 2009, p. 25)

Piaget não estava interessado em propor nenhuma teoria sobre aprendizagem, mas como estudava o processo do conhecimento e a construção do raciocínio, sua teoria acabou trazendo inovações para a psicologia e para a pedagogia.

O construtivismo trouxe consigo uma nova concepção de inteligência, inteligência de forma qualitativa. Seus achados permitiram a compreensão de que a aprendizagem não se dá quando o professor professa suas idéias e os alunos as anotam ou as decoram. Ao mesmo tempo, também não é a situação em que o aluno faz o que quer e o professor fica passivo, apenas observando. “[...] nenhuma dessas duas posturas cria condições para o aluno interagir com o meio (que é físico e social) de modo a possibilitar a construção de conhecimentos” (FRANCO, 1995, p. 56).

Dentro de uma Pedagogia inspirada na Epistemologia Genética [...] o papel do professor não pode ser nem de um “expositor”, nem de um “facilitador”, mas sim de um problematizador. Isto significa que o professor está ali para organizar as interações do aluno com o meio e problematizar as situações de modo a fazer o aluno, ele próprio, construir o conhecimento sobre o tema que está sendo abordado.

Coll (1997, p. 19) também ressalta as idéias construtivistas, afirmando que nessa perspectiva, a escola deve tornar acessível a seus alunos aspectos da cultura que são parte fundamental para o desenvolvimento pessoal. Para esse autor “a educação é motor para o desenvolvimento, considerado globalmente, e isso também supõe incluir as capacidades de equilíbrio pessoal, de inserção social, de relação interpessoal e motora”.

Dessa forma, se os professores participantes desse estudo não tiveram uma formação inicial para a docência, que paradigma seguem na construção do próprio conhecimento, bem como no exercício profissional? Nem um saber vocacionado, apriorista, nem no depósito de filosofia e teorias educacionais: acredito que os professores constroem seus saberes através da interação com os alunos, com seus pares, no próprio exercício de ensinar.

3.5 O professor e sua formação

Imbernón (2010, p. 13) pontua que a preocupação com a formação dos professores é bastante antiga. Conforme o autor, ela foi exercida “desde a Antiguidade, desde o momento em que alguém decidiu que os outros educariam os seus filhos e esses outros tiveram que se preocupar em fazê-lo”.

É consenso entre os pesquisadores a importância da formação inicial para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Mizukami (2002) entende que o papel desta formação é essencialmente fornecer bases que contribuam para a construção de um conhecimento pedagógico especializado. Porém, embora necessária, a formação inicial não se mostra suficiente se encararmos a formação dos professores para além da aquisição de conhecimentos técnicos.

A discussão realizada ao sistema de ensino básico também cabe para a formação inicial docente: se segue os moldes bancários, “a memorização mecânica do conteúdo narrado” perpetua a visão distorcida da educação, onde “não há criatividade, não há transformação, não há saber” (FREIRE, 2005, p. 66). Freire também constata que “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2005, p. 67).

O fato de que nós, atuais professores, recebemos como alunos a educação “bancária”, pode ser apontado como um pequeno entrave nessa mudança. “Ora, minha prática é assim porque aprendi assim”, diriam alguns. Entretanto, hoje, mais do que nunca, há a necessidade de uma reforma educacional, onde as pessoas comecem a se preocupar não apenas em adquirir informações, mas saber o que fazer com elas. Além disso, há de se articular, professores, alunos e todos os demais sujeitos envolvidos nesse processo a fim de compartilhar idéias coletivas, onde o aprender seja fruto de uma construção, porque a educação “bancária”

(FREIRE, 2005, p. 69) impõe a passividade e a ingenuidade e serve como instrumento de opressão:

Na medida em que essa visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu “humanitarismo”, e não humanismo, este em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção da falsa generosidade [...]. Na verdade, o que querem os opressores “é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime”, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os dominem.

Além disso, a profissão docente exige preparo e reflexão contínua sobre o seu fazer, sendo mais do que um fazer vocacionado. Desse modo, a formação continuada tem papel decisivo na construção de um profissional reflexivo. Imberón (2010, p. 13) diz que essa formação é um processo mais recente historicamente que contempla

[...] a inquietação de saber como [...], de que maneira, com quais conhecimentos, com quais modelos, quais modalidades de formação são mais inovadoras e, sobretudo, a inquietação de ter a consciência de que a teoria e a prática da formação devem ser revisadas e atualizadas [...].

Esse mesmo autor afirma que as décadas de 70, 80 e 90 foram decisivas para o avanço dessa área. Entretanto, os últimos 10 anos é que demarcam uma época de grandes mudanças. Para ele, além da reflexão sobre a prática, faz-se necessário “uma indagação constante sobre a formação do professor, seja inicial ou continuada” (IMBERÓN, 2010, p. 14).

Os anos 70 foi um período marcado pela ideia de que a formação continuada era um processo individual: “[...] cada um buscava para si a vida formativa, ou seja, primava-se pela formação inicial, que era melhor ou pior segundo a época e o território, e se aplicava à formação continuada a ideia forme-se onde puder e como puder” (IMBERÓN, 2010, p. 16).

Os anos 80 foram anos de transição: as ideias pós-modernas estavam se introduzindo na sociedade como um todo. Entretanto, o paradigma da racionalidade técnica trazia ainda a busca das competências de um bom professor. Nesse modelo, “a teoria é compreendida como um conjunto de princípios gerais e conhecimentos científicos, e a prática como a aplicação da teoria e da técnica científica” (ALMEIDA;

BIAJONE, 2007, p. 291). Assim, as técnicas de ensino eram apresentadas aos futuros professores como saberes científicos, portanto inquestionáveis e universais, e eles, por sua vez, realizavam a aplicação dessas técnicas ou teorias. Por isso, as universidades organizavam cursos de treinamento, ignorando a reflexão e a análise como meios fundamentais para a formação docente.

Somente nos anos 90 algumas mudanças começaram a surgir. Com a institucionalização da formação surge também a preocupação do âmbito universitário com estudos teóricos. É nesse período que as idéias de Schön são difundidas e grande parte da Espanha, assim como alguns países latino-americanos, desenvolvem novas modalidades como a formação em escolas ou em seminários permanentes.

Donald Schön cria um novo modelo de formação ao reconhecer que o paradigma anterior apresentava limitações, já que o docente, responsável pela execução de “receitas prontas”, não refletia sobre a sua ação profissional. Ele então “propõe a superação da formação nos moldes de um currículo normativo e de caráter técnico-profissional” (ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p. 291).

O novo modelo da racionalidade prática reconhece os professores como produtores de saberes e valoriza a sua subjetividade, tentando legitimar um repertório de conhecimentos sobre o ensino, partindo do que os professores são, fazem e sabem. Portanto, reconheço a suma importância de proporcionarmos momentos de reflexão crítica aos professores do Ensino Superior Tecnológico. Creio que através da discussão dos dados apresentados por essa dissertação, logo a seguir, é possível inferir elementos substanciais para a compreensão da identidade docentes dos professores que atuam nesse nível de ensino.

Por vezes, os professores em foco reproduziram ideias relacionadas ao modelo de racionalidade técnica, onde eles são os detentores de saberes específicos de suas áreas. Mas, na maioria das vezes, comungaram com Freire (1996, p. 47) ao afirmar que : “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Também reconhecem a diversidade dos saberes, bem como apontam os teóricos expostos na seção seguinte.

3.6 Os saberes docentes

Gauthier, Tardif e Shulman, investigadores dos saberes docentes, acreditam na ideia de que os professores têm uma base de conhecimento (*knowledge base*). Essa concepção foi fundamental para os movimentos de reforma na formação inicial dos professores da educação básica que ocorreu nos Estados Unidos e no Canadá no final dos anos 80. Dentre outros objetivos, essa reforma buscava a afirmação de um *status* profissional para os profissionais da educação, superando a idéia do fazer docente como um fazer vocacionado.

Almeida e Biajone (2007) destacam que acreditar no modelo de racionalidade prática implica, necessariamente, a valorização do conhecimento dos professores e o reconhecimento de tais como colaboradores e parceiros nas práticas formativas. Esses autores trazem algumas pesquisas acerca da formação de professores, citando as contribuições dos três autores citados anteriormente que criaram diferentes concepções e tipologias sobre os saberes docentes.

Gauthier afirma que o desafio da profissionalização docente é exercer o ofício feito de saberes. Para ele, o ensino se dá “como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório que é utilizado para responder às exigências das situações concretas de ensino” (ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p. 285). Ele vê o professor como sujeito capaz de deliberar, julgar e decidir sobre a ação a ser tomada, pois é munido de saberes e confronta-os com a situação que se coloca.

Nesse momento questiono-me se “uma espécie de reservatório” seria suficiente para que o professor seja capaz de resolver os problemas de aprendizagem de diferentes alunos, por exemplo. Se admito o construtivismo como resposta à educação bancária dos alunos, devo admitir que a formação dos saberes dos professores seja pautada nos mesmos parâmetros: na construção, no debate. Mais do que transmitir as ideias e criar um reservatório, na formação construtivista o professor é formado para o imprevisto, para ser capaz de criar uma resposta para o problema em questão.

A teoria de Shulman para a formação de professores, por sua vez, afirma que

[...] o aprendizado a partir da prática é a melhor descrição do que se poderia denominar de aprendizado para ensinar, pois é por meio dele que se tem a oportunidade de aprender a lidar com a surpresa, a incerteza e a complexidade intrínseca ao microcosmo do cotidiano da sala de aula. (ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p. 292).

E ainda recomenda a criação de um

[...] arcabouço de experiências, vivências, casos, erros, acertos e estratégias cujo contato com o seu repertório propiciaria aos professores incipientes o aprendizado a partir da prática de outros professores que já trilharam os seus primeiros passos e que estão, ou já estiveram, em pleno exercício profissional. (ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p. 293).

Maurice Tardif (2012) questiona quais devem ser os saberes necessários para a atuação profissional dos professores. Ele acredita que seus saberes são parte de um processo em permanente construção ao longo da carreira profissional. Como esse estudo tem como participantes profissionais provindos de formação técnica, elejo Tardif na tentativa de enriquecer a compreensão da construção da identidade docente.

Legalmente, o professor que atua no Ensino Superior Tecnológico deverá ter a mesma formação exigida para a docência no Ensino Superior: “[...] a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 2002, p. 52).

O parecer acima citado chama a atenção para o fato de que tanto a competência como a experiência na área deverão ser consideradas, bem como o requisito acadêmico, devido às características dessa modalidade de ensino. Assim, os saberes provenientes da experiência profissional adquiridos no exercício da profissão *extradocente* são julgados valiosos e devem interferir na atuação do professor. Mas, não podem ser os únicos.

Tardif (2012) define o saber dos professores como um saber social, porque é compartilhado por um grupo de agentes, porque seus objetos são objetos sociais na medida em que ele atua com sujeitos e em função de um projeto de transformar, educar e instruir seus alunos, e finalmente, porque “o que” e “de que maneira ensinar” mudam ao longo do tempo e conforme as mudanças sociais. Ele ainda aponta para o fato de que os saberes dos professores dependem das condições nas quais o trabalho deles se realizam, assim como dependem da personalidade e da experiência profissional de cada indivíduo.

Esse mesmo teórico denomina como heterogêneo e plural o saber profissional docente na medida em que envolve conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos: “[...] o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários

saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc” (TARDIF, 2012, p. 19). Esse saber docente é composto por vários outros saberes provenientes de diferentes fontes: da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Os *saberes da formação profissional* são ensinados pelas instituições de formação de professores:

[...] esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem, por exemplo. No plano institucional, a articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece, concretamente, através da formação inicial ou contínua dos professores. (TARDIF, 2012, p. 37)

Relacionados ainda aos saberes da formação profissionais, há aqueles provenientes de reflexões sobre a prática educativa, apresentando-se como doutrinas. Esses são chamados *saberes pedagógicos*. Eles “articulam-se com as ciências da educação [...], na medida em que eles tentam [...] integrar os resultados da pesquisa às concepções que propõem, a fim de legitimá-las” (TARDIF, 2012, p. 37).

Os *saberes disciplinares* são aqueles que correspondem aos diversos campos do conhecimento. Eles são tema para a discussão nos cursos universitários, independentemente se ele for relacionado à área da educação ou à área técnica. Estes saberes “emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (TARDIF, 2012, p. 38).

Já aqueles que correspondem aos objetivos, métodos, conteúdos e discursos da instituição escolar, apresentando-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos e métodos) e que os professores devem aprender e aplicar são chamados *saberes curriculares*.

Mas, sem dúvida, são os *saberes experienciais* que surgem como “núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relação de interioridade com a sua própria prática” (TARDIF, 2012, p. 54). Bem como diz o nome, os *saberes experienciais* são aqueles que se originam na prática cotidiana da profissão e são validados por ela. É no exercício da profissão que o professor se depara com situações concretas que não mostram-se passíveis de definições acabadas e que

exigem dele habilidade pessoal e improvisação. Para Tardif, esses saberes provindos da experiência estão em constante confronto com as condições da profissão:

A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas “experienciais”, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência. Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os porém em categorias de seu próprio discurso. (TARDIF, 2012, p. 53)

Ele acrescenta ainda que a prática pode ser vista como uma oportunidade de reflexão crítica que faz com que o professor retraduz a sua formação:

A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana. (TARDIF, 2012, p. 53)

Busco, através dos dados colhidos, nos diversos instrumentos da pesquisa, investigar quais são os saberes valorizados pelos professores e se eles, assim como Tardif, reconhecem a experiência profissional docente como oportunidade de retraduzir sua prática, refletindo criticamente sobre a mesma.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresento o plano de ações que foram realizadas ao longo da investigação. Acredito, bem como aponta Fossatti (2009), que a definição clara dos procedimentos metodológicos que balizam o estudo seja fundamental para que o pesquisador alcance seus objetivos. Por isso, além da eleição temática que o pesquisador faz ao longo do desenvolvimento de sua dissertação, a escolha de uma teoria norteadora e de um recorte da realidade a ser analisada também se mostram fundamentais. Dessa forma, além de pontuar detalhadamente o caminho metodológico trilhado ao longo da pesquisa nas próximas seções, destaco que tal percurso comunga com a escolha teórica alicerçada em Tardif, Freire e Piaget, dentre outros.

4.1 Tipo do Estudo

Esta proposta de trabalho segue os moldes da **metodologia qualitativa**. Martins (2004) afirma que tal metodologia privilegia a análise de microprocessos, realizando estudos sobre as ações sociais individuais e em grupo. Para tanto, realiza “um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade” (MARTINS, 2004, p. 292). Além disso, a autora chama a atenção para o fato de que a metodologia qualitativa tem uma característica flexível, na medida em que o cientista pode fazer uso de diversas técnicas de coleta de dados, tais como as que fiz uso nesse trabalho. Entretanto, além de flexível, a heterodoxia exige do pesquisador características específicas:

A variedade de material obtido qualitativamente exige do pesquisador uma capacidade integrativa e analítica que, por sua vez, depende do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva. (MARTINS, 2004, p. 292)

Além de ter um cunho qualitativo, essa pesquisa se caracterizou por ser um Estudo de Caso. Pretendeu, portanto, investigar um fenômeno específico contemporâneo que faz parte de um contexto real.

Stake (1998) explica que tal procedimento metodológico define-se como um estudo de um caso singular, na sua complexidade e particularidade, e tem como

objetivo compreender as atividades ou atitudes nessas determinadas circunstâncias. Yin (2010, p. 32), por sua vez, destaca que

O estudo de caso é preferido no exame dos eventos contemporâneos, mas quando os comportamentos relevantes não podem ser manipulados. O estudo de caso conta com muitas das mesmas técnicas que a pesquisa histórica, mas adiciona duas fontes de evidência geralmente não incluídas no repertório do historiador: observação direta dos eventos sendo estudados e entrevistas das pessoas envolvidas nos eventos.

Críticas colocam-se no caminho do pesquisador e é importante refletir sobre essas questões. Martins (2004) chama a atenção para o fato de que quando se trabalha com o estudo de caso, a representatividade da pesquisa é posta em questão: até que ponto ela seria representante de um conjunto a qual faz parte? Logo, há uma suposta impossibilidade de seus resultados servirem de base para generalizações. Respondo a esta questão utilizando as palavras desta mesma escritora:

Não cabe, ao meu ver, no uso da metodologia qualitativa, a preocupação com a generalização, pois o que a caracteriza é o estudo em amplitude e em profundidade, visando a elaboração de uma explicação válida para o caso (ou casos) em estudo, reconhecendo que o resultado das observações são sempre parciais (MARTINS, 2004, p.295).

Além disso, ao meu ver, depois de realizar um diagnóstico pontual, é possível incentivar outros pesquisadores a compreender os cenários que fazem parte, questionando se os resultados apresentados por essa pesquisa mostram-se presentes (ou não) em outros cenários.

4.2 Objetivos da pesquisa

Tendo em vista a idéia da análise pontual de um contexto real e contemporâneo, essa pesquisa teve como objetivo geral compreender o processo de construção da identidade docente dos professores do Ensino Superior Tecnológico, sem formação voltada para a docência, em uma Instituição do sul do Brasil. Essa pesquisa pretendeu ainda, em seus objetivos específicos:

- a) Investigar os saberes valorizados pelos professores do Ensino Superior Tecnológico;

- b) Identificar, a partir do depoimento dos participantes, o perfil docente requerido para o exercício profissional em cursos superiores tecnológicos;
- c) Descrever, a partir da análise dos dados, as demandas formativas, tendo em vista o aprimoramento da prática docente.

Além da questão principal, outras a acompanharam e trouxeram questionamentos relevantes para a compreensão do processo de construção da identidade docente: Por que o profissional da área técnica (tal como engenheiros, médicos, administradores, contadores, etc) decide ser professor? Como ele aprende a ser professor? Qual é o papel da formação continuada na construção de sua identidade docente?

4.3 Relevâncias do Estudo

A curiosidade de investigar a caminhada dos professores que, assim como eu, iniciaram sua profissão munidos de conhecimento técnico (mas sem formação inicial para o magistério) motivou a escolha do tema dessa pesquisa. É claro que, além dessa justificativa pessoal, pontuo que esse trabalho pretende auxiliar tais profissionais a exercer plenamente a docência, na medida em que, detentores de um conhecimento técnico e experiencial provindo do mercado de trabalho, eles possam interagir, construir o conhecimento com os alunos, desenvolver-se e realizar-se pessoal e profissionalmente.

Destaco ainda a importância de pesquisas que pretendem investigar a construção dos saberes docentes, bem como aquelas que visam compreender a construção da identidade docente. Tal construção deve ser vista como um processo contínuo e constante, como resgata Freire (1996, p. 52):

Gosto de ser homem, de ser gente, porque não está dado como certo, inequívoco, irrevogável que sou ou serei decente, que testemunharei sempre gestos puros, que sou e que serei justo, que respeitarei os outros, [...]. Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. [...] Gosto de ser gente porque a História em que faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo.

Além da relevância do tema relacionado à formação dos professores, a escolha do ensino superior tecnológico justifica-se, pois é um nível de ensino bastante recente. Mesmo que a primeira temática citada esteja no foco de diversos estudos

contemporâneos, há relativa carência de pesquisas que abordam a formação dos professores que atuam em tal nível de ensino.

Realizar uma busca de produções científicas que acometem temáticas relacionadas ao foco auxilia a contextualização do problema, além de ser uma maneira de apontar justificativas científicas, bem como a relevância do estudo em questão.

Trago alguns resultados obtidos em pesquisas realizadas em três sites virtuais de produções científicas: no *Scientific Electronic Library Online* (Scielo), no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no site Google Acadêmico. As entradas que geraram a busca nos sites *Scielo* e no Google Acadêmico foram “Formação de professores” e “Ensino Superior Tecnólogo/ou Tecnológico”.

O primeiro apontou resultado zero, tanto para artigos, como para periódicos (pesquisa realizada em 27 de fevereiro de 2012). Já o *site* Google Acadêmico apontou o resultado de 30 *links*. Destaco a seguir alguns dos trabalhos que julguei significativos para essa pesquisa.

Com o foco nas políticas públicas, destaco Pires e Franco (2007) que buscam as interfaces das políticas relacionadas à formação de professores e apresentam a fundamentação teórica de uma pesquisa em fase inicial. Pires (2007) analisa o processo de reestruturação na formação do trabalhador, relacionando esse processo com as políticas públicas. Oliveira, Viégas e Campos (2011) discutem a formulação e a aplicabilidade dessas políticas no recorte estatal do ensino superior tecnológico. Rosito e Marchina (2011), por sua vez, analisam documentos oficiais com o objetivo de refletir sobre a possibilidade de instauração de um modelo de educação voltada para a formação humana.

Na defesa de sua dissertação, Silva (2007) realiza um estudo com o propósito de investigar como se constituem os saberes da prática pedagógica, tendo como campo de investigação os docentes das disciplinas específicas do Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria do Centro Universitário Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) – Campus Águas de São Pedro.

Chamo a atenção para dois trabalhos que vêm ao encontro das idéias gerais desse projeto de pesquisa. O primeiro trabalho, de Fernandez (2007), é uma pesquisa com o propósito de investigar os elementos significativos da trajetória profissional de professores bem sucedidos (julgados como tal pelos alunos) e que

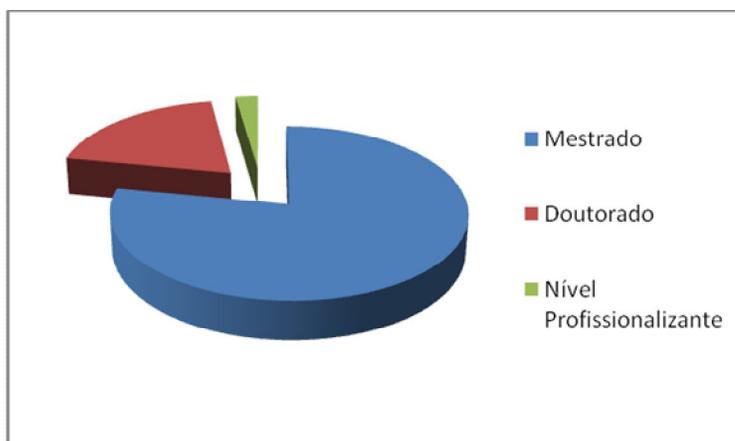
não possuem formação pedagógica formal. Através dos dados obtidos nos questionários e nas entrevistas, ela constatou que as memórias de experiências como alunos, a família, os modelos identitários, a aprendizagem informal e a troca com outros professores foram apontados como fatores decisivos para a construção do docente.

O segundo trabalho é o de Maffessoni (2010) que analisa como os professores que atuam na Educação Superior Tecnológica constroem seus conhecimentos sobre a docência. Esse estudo em particular tem características bastante interessantes e relacionadas com o projeto que desenvolvo. A análise do conteúdo dessa pesquisa revelou que os professores valorizam saberes da experiência, as habilidades pessoais, a vocação/dom, a formação para a docência e as atitudes pessoais.

No Banco de Teses da Capes também não foi possível obter resultados para a pesquisa para as entradas “Formação de professores” e “Ensino Superior Tecnólogo/ ou Tecnológico”, concomitantemente. Dessa maneira, realizei a pesquisa com as mesmas entradas, porém, separadamente.

Para “Formação de Professores”, o site aponta o resultado de 5.715 (cinco mil setecentos e quinze) resultados, o que indica que esse tema tem sido pauta para os estudos científicos. Desse total, 1.122 (mil cento e vinte e dois) são teses de doutorado, 4.461 (quatro mil quatrocentos e sessenta e uma) são teses de mestrado e 132 (cento e trinta e duas) são dissertações de nível profissionalizante (pesquisa realizada em 29 de fevereiro de 2012).

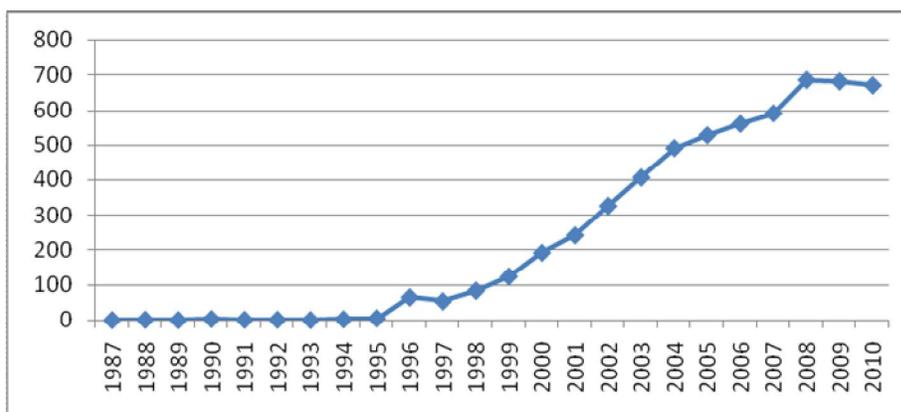
Gráfico 1 – Divisão dos trabalhos produzidos considerando nível de ensino



Fonte: autoria própria, 2012

Com essa mesma busca, é possível perceber que a temática de formação de professores é recente, tendo um crescimento acentuado na produção a partir do ano de 1997.

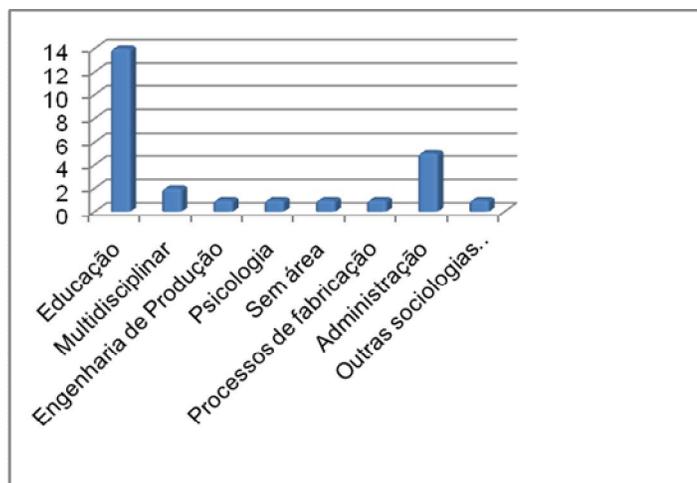
Gráfico 2 – Ano de defesa das dissertações e teses



Fonte: autoria própria, 2012

Considerando-se a impossibilidade temporal de análise de mais de 5 mil teses e dissertações, decidi realizar a busca com a entrada “Ensino Superior Tecnólogo/ ou Tecnológico”. O resultado foi bastante diferente. Em pesquisa iniciada no dia 27 de fevereiro de 2012, o site da CAPES apontou 26 trabalhos como resultado. Classificando essas dissertações e teses quanto à área do conhecimento, percebi que a maioria delas denomina a Educação como área de conhecimento:

Gráfico 3 – Área do conhecimento das dissertações e teses



Fonte: autoria própria, 2012

O foco de investigação das 14 teses/dissertações que apresentaram “Educação” como área do conhecimento são apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 1- Foco da produção das 14 teses/dissertações que apresentaram “Educação” como área do conhecimento

Foco da produção	Autor/ano
<i>Formação dos profissionais que cursam Ensino Superior Tecnológico</i>	Pedro, 2010
<i>Políticas Públicas</i>	Amaral, 2006 Guimarães, 2008
<i>Gestão Educacional</i>	Rosin, 2010
<i>Novas Tecnologias para o Ensino de Informática na Educação</i>	Marin, 2009 Mateus, 2000 Carvalho, 2005 Sansón, 2003
<i>Estudo das práticas/ações pedagógicas e concepções de ensino</i>	Senff, 2009 Maffessoni, 2010 Cunha, 2008 Santos, 2008 Verona, 2006

Fonte: autoria própria, 2012

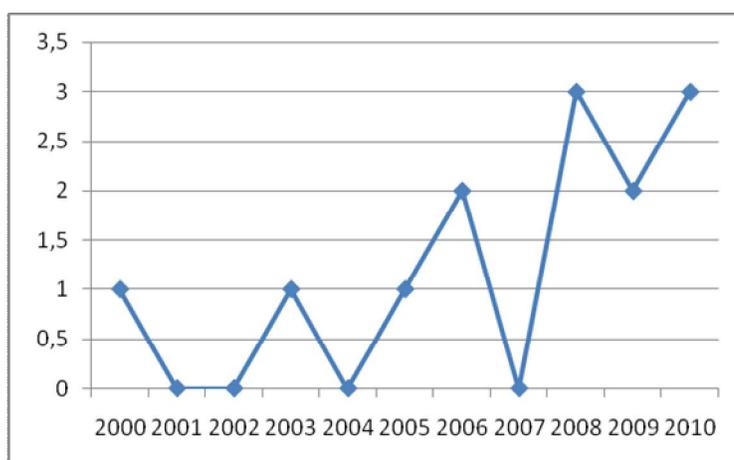
Como podemos perceber, quatro trabalhos são relacionados diretamente ao uso de tecnologia de informática na Educação, utilizando “Tecnológico” nesse sentido e não em relação ao nível de ensino. Dos demais estudos, o foco com maior número de estudos é o *Estudo das práticas/ações pedagógicas e concepções de ensino*.

Maffessoni (2010), como já citei, analisa como os professores que atuam na Educação Superior Tecnológica constroem seus conhecimentos sobre a docência. Cunha (2008) tem como objetivo compreender a docência dos professores de um curso específico de EST de uma escola mato-grossense. A questão da pesquisa é apresentada pela autora através do questionamento: “Como os Professores do Curso de Graduação Tecnológica de Automação e Controle do CEFET-MT lidam com a docência no Ensino Tecnológico?”. A autora concluiu que a trajetória individual e coletiva traz pistas para a formação continuada e que os saberes pedagógicos e a tal formação tornam-se uma necessidade no ensino tecnológico.

Dentro dessa temática, fazem uso da entrada “tecnológico” com relação ao uso de tecnologia: Santos (2008) realiza o estudo dos aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem dos alunos, com o propósito de mostrar de que maneira a influência das novas tecnologias reflete no currículo de uma IES, identificando vantagens, desvantagens e limitações da operacionalização das práticas tecnológicas em programas de formação de professores; Verona (2006), trata do processo de formação docente para o ensino superior aeronáutico, tendo como objetivo interpretar o processo de formação dos professores para o ensino superior. Esse autor acredita que a manutenção de aeronaves civis faz uso de alta tecnologia e requer uma força de trabalho específica e qualificada.

Através da análise dos dados obtidos, também é possível perceber que a produção que aborda o Ensino Superior Tecnológico é recente, dos últimos 12 anos:

Gráfico 4 - Ano de publicação das dissertações e teses que abordam o EST



Fonte: autoria própria, 2012

Dessa maneira, justifico a escolha do foco desse estudo, acreditando poder contribuir para o avanço da ciência.

4.4 A instituição em foco

Tratando-se de um estudo de caso, desenvolvi a pesquisa em uma Instituição de Ensino Superior do sul do Brasil. Esse estabelecimento iniciou suas atividades no Ensino Superior há algumas décadas e mantém sua trajetória ligada à educação até os dias de hoje.

Os primeiros cursos a serem implantados tinham ênfase na preparação de professores. Tal iniciativa demonstra a preocupação com o cenário educacional desde o início de sua trajetória no ES². Outro fato relevante que ilustra sua preocupação com a formação docente foi a prioridade na implantação do *Stricto Sensu* voltado para a área da Educação.

Portanto, por tratar-se de uma IES que acredita e se preocupa com a educação e com a formação dos professores, bem como por acreditar que a formação dos alunos não se dá exclusivamente preparando-os com conhecimento científico, afirmando uma visão educacional humanística, justifico a escolha de tal instituição como cenário da pesquisa.

4.5 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos protagonistas dessa pesquisa foram os professores que, voluntariamente, concordaram em participar do estudo e que estavam lotados, no primeiro semestre de 2012, em cursos Superiores Tecnológicos da instituição acima referida.

Cabe salientar que alguns dos cursos oferecidos em tal estabelecimento estão em fase de implantação. Eles foram iniciados no primeiro semestre de 2011 e possuem índice muito baixo de professores lotados, razão pela qual foram excluídos do universo da pesquisa.

Justifico a escolha dos sujeitos pelo fato de que são professores que possuem uma formação inicial não-docente. Quero dizer, são profissionais formados em cursos de bacharelado, em sua grande maioria pós-graduados em suas áreas técnicas, atuando na área da educação sem terem tido a oportunidade de frequentar um curso específico de formação pedagógica.

Conforme levantamento prévio, no segundo semestre de 2011, cerca de 50 profissionais atuaram nos cursos, mas a maioria estava lotada em outros cursos superiores.

Quanto à caracterização dos participantes, apresento as informações que julguei essencialmente fundamentais para o entendimento da construção do sujeito docente: titulação máxima e tempo de atuação como docente do nível em questão.

² Ensino Superior

As demais características previstas no projeto inicial, como sexo e idade, foram excluídas das questões objetivas do questionário visando garantir a confidencialidade dos sujeitos.

Essa decisão nasceu a partir da discussão e análise do parecer emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Instituição onde curso o Mestrado. Esse documento apontou que, como se tratava de um universo relativamente pequeno, havia a possibilidade de identificação dos sujeitos participantes da pesquisa, caso o leitor comparasse informações de idade, sexo, tempo de docência e formação.

Como essa pesquisa abarca seres humanos, porque “direta ou indiretamente, em sua totalidade ou partes dela, inclui o manejo de informações ou materiais dos participantes” (resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde), considerei a relevância de prever possíveis benefícios e/ou danos que os sujeitos participantes poderiam sofrer ao aceitar participar do estudo.

Os possíveis riscos, portanto, foram minimizados ao excluir a possibilidade de identificação dos sujeitos participantes. Quanto aos benefícios, acredito que tal estudo pode oferecer ganhos pessoais aos participantes e institucionais, na medida em que reafirma e propõe uma reflexão sobre temas relacionados à construção da identidade docente e sobre a formação continuada dos professores.

Retomando a discussão e caracterização dos sujeitos participantes, destaco que quatorze professores cumpriam as delimitações propostas para responder ao questionário: a) aceitaram, voluntariamente, participar; b) são profissionais de formação acadêmica técnica (não licenciados); c) estavam lotados, no primeiro semestre de 2012, em um dos cursos superiores tecnológicos que participam da pesquisa.

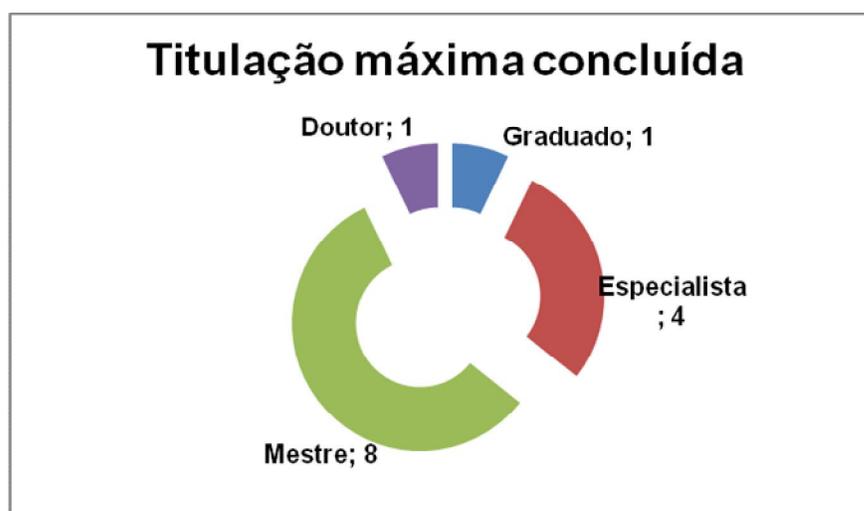
Não foi possível estabelecer contato ou não obtive resposta de quatro professores que cumpriam as especificações “b” e “c” acima referidas. Não tivemos a oportunidade de encontro pessoal: dois deles chegavam à instituição muito próximo do horário de aula e outros dois estavam ausentes por motivos particulares. Mesmo assim, tentei contato através de email, mas não obtive resposta. Dessa forma, 14 (quatorze) professores responderam as perguntas do questionário.

Em um segundo momento, os participantes foram divididos em cinco grupos, conforme o curso em que estavam lotados. Realizei, logo após, o sorteio de um participante de cada grupo para a realização das entrevistas. Portanto, cinco professores foram entrevistados, um professor de cada curso.

Na intenção de preservar a identidade dos participantes, eles são identificados através de números, escolhidos aleatoriamente. Chamo a atenção do leitor para o fato de haver uma pequena diferença na legenda que utilizo nos depoimentos. Ora ele depara-se com a legenda (P1), por exemplo, e ora com (P1'). Explico que a primeira refere-se aos depoimentos provindos do questionário, enquanto que as legendas que possuem o sinal gráfico (') reportam-se ao material colhido através das entrevistas.

Caracterizando os sujeitos da pesquisa quanto à titulação máxima concluída, percebi que a maioria deles possui mestrado. O gráfico a seguir ilustra a proporção dos professores quanto a sua formação. O número de professores especialistas também mostrou-se relevante. Chama a atenção que graduados ou doutores são a minoria:

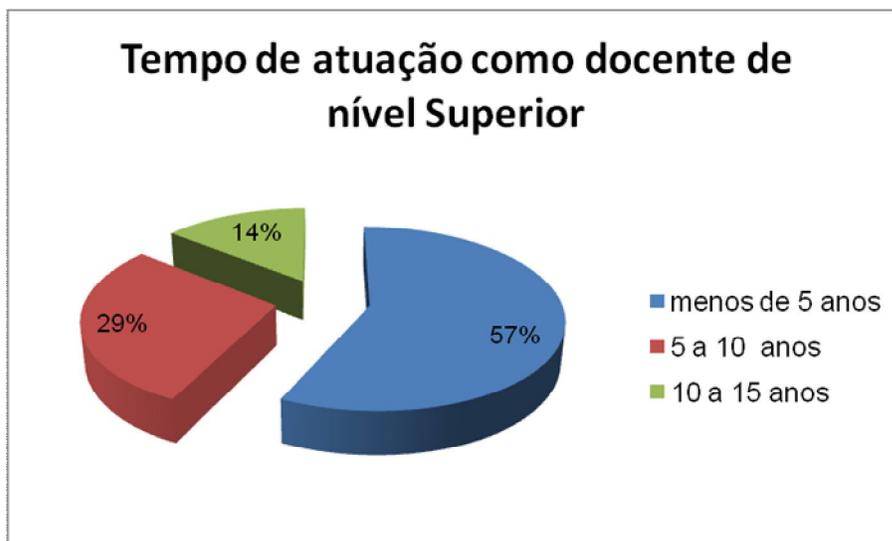
Gráfico 5 - Titulação Máxima concluída



Fonte: autoria própria, 2012

Também caracterizo os participantes quanto ao tempo de atuação como docente de nível superior. Os dados ilustrados no gráfico a seguir demonstram que a maioria do grupo está no ingresso da carreira docente.

Gráfico 6 – Tempo de atuação como docente de nível Superior



Fonte: autoria própria, 2012

Michaël Huberman (1992), na tentativa de estruturar o ciclo de vida profissional dos professores, delimita as fases perceptíveis da carreira de um professor. Ele aponta que os três primeiros anos representam a entrada na carreira, quando o professor se depara com a confrontação inicial e com a complexidade de sua profissão. É uma fase marcada pela exploração, sobrevivência e descoberta. Na segunda etapa, de 8 a 10 anos, o professor acaba por traçar um comprometimento definitivo e estabiliza-se na sua profissão. Esse autor define estabilização como “acentuar seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento” (HUBERMAN, 1992, p. 40) e acrescenta que aqueles que a vivem gozam de sentimentos positivos, ou de bem-estar. Por isso, creio que essas ideias podem contribuir para a leitura da análise dos dados, já que a caracterização do tempo de docência pode influenciar a identidade docente.

4.6 Instrumentos de coleta de dados

Desde o início do curso de mestrado, quando comecei a ter a certeza que gostaria de realizar minha pesquisa no cenário do Ensino Superior Tecnológico, tenho convivido com alguns professores que, assim como os que participaram dessa pesquisa, constroem sua identidade docente sem contar com uma formação inicial

didático-pedagógica. Essa convivência teve papel decisivo na construção da minha inquietude e na justificativa pessoal da escolha do tema.

Mas, foi no desenvolver do projeto (para a qualificação) e ao longo dos diversos encontros com os professores participantes do estudo e com os coordenadores dos cursos em questão que colhi dados relevantes através de uma observação simples.

Acredito que o leitor que já tenha realizado uma pesquisa como essa sabe que há muitas coisas sobre as quais o participante não se sente a vontade de dizer através dos instrumentos formais de coleta de dados. Entretanto, expressa, naturalmente, através do “bate papo” informal que precede ou antecede a entrevista/questionário. Por isso, fiz uso de entrevistas semi-estruturadas, questionários e observações simples.

A fim de refletir sobre os benefícios e possíveis desvantagens do uso dos instrumentos que elegi, recorro às idéias de Gil (2009, p. 101). Esse autor afirma que a observação é um dos elementos mais importantes para o desenvolvimento da pesquisa, pois ela está presente desde a formulação do problema até a fase de coletas de dados. Na observação simples, “o pesquisador permanece alheio à comunidade, grupo ou situação que pretende estudar, observa de maneira espontânea os fatos que aí acontecem”.

Ele também acredita que tal instrumento de coleta de dados coloca-se em um plano científico porque é mais do que simples constatação dos fatos. A observação exige controle da obtenção de dados e é “seguida de um processo de análise e interpretação, o que lhe confere a sistematização e o controle requeridos dos procedimentos científicos” (GIL, 2009, p. 101). Em contrapartida, o autor lembra as limitações desse instrumento:

- a) É canalizada pelo gosto e afeições do pesquisador. Muitas vezes sua atenção é desviada para o lado pitoresco, exótico ou raro do fenômeno.
- b) O registro das observações depende, freqüentemente, da memória do investigador.
- c) Dá ampla margem à interpretação subjetiva ou parcial do fenômeno estudado. (GIL, 2009, p. 102)

Dessa forma, a fim de minimizar a possibilidade de contar exclusivamente com a minha interpretação subjetiva, escolhi outros dois instrumentos para a coleta dos dados: o questionário e a entrevista semi-estruturada. Tais instrumentos são

recomendáveis para pesquisas que pretendem obter informações sobre crenças, expectativas, sentimentos, desejos, conhecimentos, valores e temores. Cada um deles possui suas vantagens e desvantagens (GIL, 2009).

Quanto ao uso do questionário, o autor destaca como vantagens a garantia do anonimato, a possibilidade do participante escolher o momento mais propício para responder e a isenção da influência do pesquisador. A não garantia de devolução e o pequeno número de perguntas, contudo, são dois dos aspectos negativos.

Por isso, decidi complementar o arcabouço dos dados com o uso da entrevista, abordando os seguintes tópicos: a construção da caminhada educacional e profissional, a motivação da escolha profissional docente; a construção dos parâmetros profissionais relacionados à docência; as características e habilidades necessárias para o exercício docente no EST e os desafios e dificuldades enfrentados nessa prática profissional.

Como uma das vantagens do uso desse instrumento é a possibilidade de obter um maior número de respostas, se comparada ao questionário (GIL, 2009, p. 110), a entrevista teve o papel de enriquecer os dados obtidos através dos outros instrumentos.

Szymanski (2004) também chama a atenção para a importância do uso de entrevista reflexiva no desenvolvimento de um projeto tal como esse:

Esse instrumento tem sido empregado em pesquisas qualitativas como uma solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado (BANISTER et al., 1994). Lakatos (1993) inclui como conteúdos a serem investigados fatos, opiniões sobre fatos, sentimentos, motivos conscientes para opiniões e sentimentos. (SZYMANSKI, 2004, p.10)

Destaco, por fim, que fiz uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual formalizou a reciprocidade na relação participante-pesquisador, já que esse documento descreveu os direitos e os deveres dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

A obrigatoriedade do uso deste documento em pesquisas que envolvem seres humanos foi definida pelo Conselho Nacional de Saúde em sua Resolução número 196/96. Esta resolução determina que todo e qualquer pesquisador(a) que pretende envolver seres humanos em seu estudo deve obter o consentimento do participante/ou de seu representante legal, através da assinatura de um documento. (PRATI et al. 2008, p. 164)

4.7 Procedimentos realizados na coleta

Como já mencionei, a escrita do diário de observações acompanhou todo o processo de construção do projeto de pesquisa, sendo escrita em tópicos, de maneira bastante informal, além de contar com as minhas memórias.

Quanto aos demais instrumentos, antes mesmo da qualificação do projeto de pesquisa, realizei um pré-teste com dois professores que não participaram do estudo, mas que também atuam no Ensino Superior Tecnológico. Gil (2009 p. 134) destaca que antes de serem aplicados, os instrumentos devem passar por uma prova. “A finalidade dessa prova [...] é designar possíveis falhas [...]”. E acrescenta: “O pré-teste de um instrumento de coleta de dados tem por objetivo assegurar-lhe validade e precisão”.

Além disso, tais instrumentos foram validados pelos avaliadores do projeto de pesquisa. Após a sua qualificação, o Comitê de Ética em Pesquisa do UNILASALLE também emitiu seu parecer. Como já foi destacado, esse documento sugeriu que informações de sexo e idade fossem retiradas dos instrumentos de coleta de dados.

Depois da adequação, entrei em contato com a Pró Reitora da instituição participante a fim de pedir a autorização para realizar o estudo. Depois de sua autorização, iniciei o processo de aproximação com os participantes.

O contato com os coordenadores dos cursos precedeu o encontro com os sujeitos participantes. Em micro reuniões, expus, de maneira breve, meu projeto de pesquisa, meus objetivos, as justificativas, a metodologia e importância da contribuição dos professores para o desenvolvimento da pesquisa.

Um dos coordenadores enviou um email para os seus professores, passando o meu contato. Ele sugeriu que aqueles que concordassem em participar do estudo respondessem o email. Os demais coordenadores me acompanharam, logo depois da reunião, até a sala dos professores, apresentando-me àqueles que estavam presente.

Expliquei pessoalmente questões relacionadas ao projeto de pesquisa para treze, dos quatorze participantes. Em todos os casos, o participante ouviu a explicação e preferiu levar o questionário para responder em casa. Um professor, entretanto, manteve contato exclusivamente via e-mail.

Reitero que a maioria dos participantes decidiu responder as perguntas em um outro momento. A maioria deles logo retornou tal instrumento, algumas vezes

deixando-o na pasta dos coordenadores dos cursos, outras vezes no reencontro marcado para a devolução.

Em um segundo momento, para aprofundamento dos dados da pesquisa, realizei um sorteio aleatório com os nomes dos professores lotados no mesmo curso, e que aceitaram participar da segunda fase de coleta de dados, a fim de ter um representante de cada curso. Essa segunda etapa teve como objetivo realizar uma entrevista semi-estruturada para aprofundar as informações obtidas nos diversos instrumentos da pesquisa.

Os professores se mostraram bastante participativos e no período de uma semana encontramos data e horário para a realização da entrevista. Na medida em que ia realizando-as, transcrevia e enviava por email para que os participantes pudessem ler e realizar possíveis correções, quando necessário.

4.8 Análise dos dados

Tendo em mãos as anotações das observações simples, os questionários e as transcrições das entrevistas, iniciei o processo de análise de dados, utilizando a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1988). Esse tipo de análise é composto por um conjunto de técnicas que auxiliam o pesquisador a realizar inferências acerca da produção e da recepção de uma determinada mensagem.

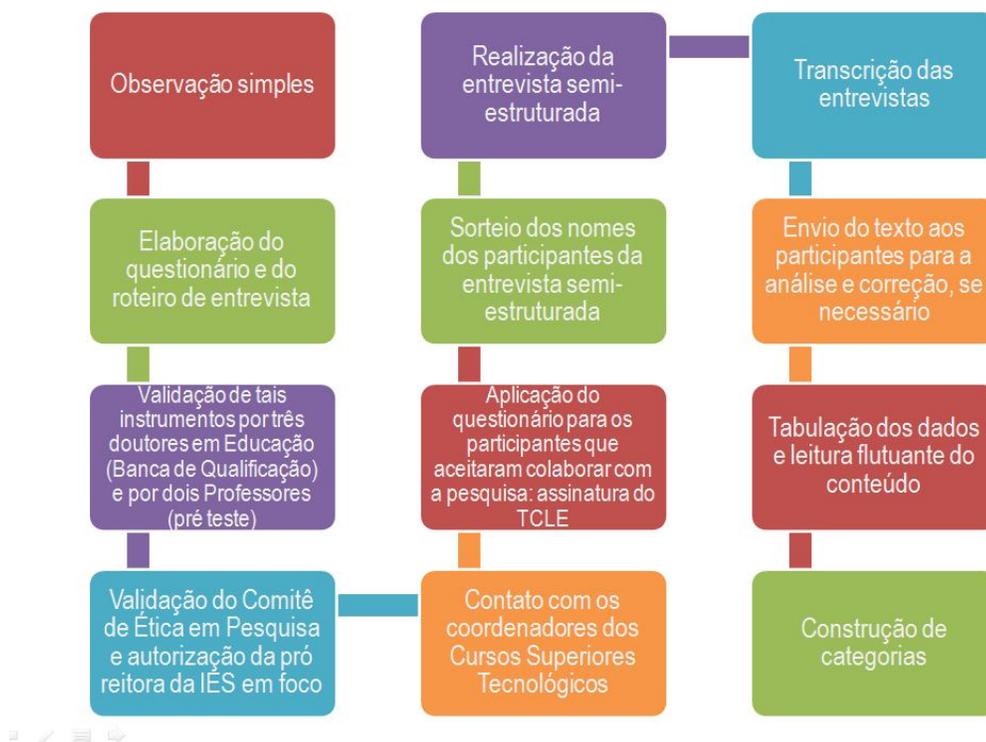
A autora aponta três etapas para o processo de análise de conteúdo: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

Portanto, em um primeiro momento, realizei uma leitura geral do material a fim de buscar categorias de análise, seguindo as regras para a realização dessa análise: a) considerei todos os elementos presentes no conteúdo das entrevistas, do diário de campo (escrito a partir das observações simples) e dos questionários; b) selecionei, com o auxílio de meu orientador, aqueles elementos que foram representativos para o desenvolvimento da pesquisa, que mostraram-se significativos para alcance dos objetivos propostos; c) os dados foram agrupados, considerando a relação com a categoria temática; d) os conteúdos escolhidos estavam de acordo com os objetivos e questões norteadoras propostos pelo projeto.

Finalmente, defini as categorias e, na fase de tratamento dos resultados, criei inferências, analisei e interpretei os dados que são expostos na seção que segue, sempre contando com a análise crítica e com as contribuições de meu orientador.

Resumidamente, ilustro o caminho metodológico trilhado na fase de coleta de dados, conforme a figura abaixo:

Figura 1 - O caminho metodológico



Fonte: autoria própria, 2012

5. ACHADOS DA PESQUISA

Ao longo do desenvolvimento desse projeto realizei leituras, discuti com meus colegas e orientador, ouvi depoimentos dos professores participantes, construí e consolidei a idéia de que, se queremos melhorar a qualidade do ensino, faz-se necessário compreender de que maneira a identidade docente vai se (re)construindo.

Destaco que a qualidade do ensino também transparece através de números, como os apontados por avaliações institucionais ou por aquelas realizadas por órgãos governamentais. Entretanto, o sucesso educacional ainda é representado pelo bem-estar dos participantes desse processo. Por isso, precisamos pensar nos atores da dinâmica do ensino e aprendizagem: os professores e alunos³ e nas interações que esses constroem no dia-a-dia. Moita (1992, p. 115) reconhece a importância da interação no processo de formação. Ele aponta que

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos.

Nesse estudo, debruço-me na compreensão da construção da identidade docente dos professores que atuam na Educação Superior Tecnológica. Bem como Fossatti (2009, p. 52), acredito que “A compreensão das motivações, expectativas, dificuldades e limitações do educador são essenciais para a problematização de sua ação pedagógica”.

Na busca do entendimento, coloco-me na posição de ouvinte, atenta à história de vida, profissional e pessoal, dos participantes. Vale ressaltar que “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino. [...] É impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (NÓVOA, 2000, p.17).

³ A escolha pelas nomenclaturas “professores” e “alunos”, ao invés de “educadores” e “educandos” está ligada apenas à minha própria história escolar. Não está, de maneira alguma, ligada à origem semântica das palavras (que admite “aluno” como “ser sem luz” e “professor” como “aquele que professa:”). Acredito que professores são educadores, mesmo sendo chamados de professores. Além disso, destaco que utilizo a palavra professor, em sua forma masculina, como representante de um grupo de profissionais de ambos os gêneros.

Mesmo compreendendo, portanto, que cada sujeito traz consigo uma maneira singular de ser professor e que esse modo está diretamente relacionado às suas experiências pessoais, busco, na reflexão dos dados obtidos, investigar os saberes privilegiados pelos professores do ensino superior tecnológico, as razões que fazem com que os profissionais da área técnica optem pela carreira docente e os desafios para a atuação desses profissionais.

Ao longo das seções que seguem, apresento as seis categorias construídas a partir da análise dos dados e proponho uma reflexão sobre os saberes privilegiados pelos participantes do estudo. Os professores mostram que a identidade docente constrói-se amparada por um conjunto de saberes, diferentes, mas interligados. Por fim, apóio uma reflexão sobre os desafios que mostram-se presentes no exercício profissional desses professores.

A ideia de pluralidade de saberes apresentada pelos participantes dialoga com Tardif. Esse autor define o saber docente como plural porque é formado por saberes oriundos de diferentes origens, seja da prática profissional, de saberes disciplinares ou científicos, de saberes curriculares ou daqueles construídos através da experiência. Além desse autor, Cunha (1996, p. 90) ilustra o resultado de sua pesquisa e ressalta que os principais fatores que influenciam a competência de um bom professor são: “o professor sujeito da pesquisa enquanto aluno e seus ex-professores, a sua experiência profissional, a sua formação pedagógica e a sua prática social mais ampla”. Pimenta também enriqueceu as reflexões sobre os saberes docentes, na medida em que discute os modelos de formação inicial e continuada, bem como problematiza os saberes da docência, especialmente os pedagógicos.

Na discussão sobre a motivação que levou os profissionais optarem pela carreira docente, além de Freire, Frankl e Marchesi contribuíram para a compreensão e a problematização dos ganhos existenciais trazidos pela profissão. Por fim, Marchesi e Jesus cooperaram para a discussão do mal-estar evocado pelo tempo fugaz.

5.1 O saber científico

Por muito tempo, os conhecimentos e habilidades relacionados à rigidez científica foram muito valorizados no cenário educacional. Ainda hoje esse

paradigma é comumente valorizado na produção e no estudo da ciência no ensino superior. Na atualidade, um novo paradigma emerge e “coloca a pessoa, enquanto autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento” (SANTOS, 2009).

Dialogando com esse modelo, os professores participantes reafirmam a importância do saber científico para o exercício da profissão docente, mas não o valorizam a ponto de excluir os demais saberes. A valorização do conhecimento científico é sintetizada na fala do professor três (P3’):

Qualquer professor de nível superior tem que saber do que está dando aula. Eu acho que isso é o primeiro de tudo. Se ele não conhece, não resolve. Claro que tu não precisas saber de tudo, e nem o aluno espera mais isso. Mas ele tem que conhecer o que ele está fazendo.

O professor sete (P7) também aponta como característica importante para a atuação docente “o domínio dos conteúdos para realmente agregar e propor novos conhecimentos.” Cunha (2004, p. 527) dialoga com as ideias apresentadas quando afirma que “[...] dos docentes universitários costuma-se esperar um conhecimento do campo científico de sua área, alicerçado nos rigores da ciência [...]”

Mas, pertencentes a uma sociedade marcada pela fluidez das informações, os professores encontram o desafio de estarem sempre reconstruindo seus conhecimentos científicos. A narrativa do professor um (P1’) ilustra a opinião do grupo em foco:

O desafio constante na minha área é manter-se atualizado. [...] A gente precisa estar sempre se atualizando. Às vezes tu falas alguma coisa na sala de aula e o aluno está com o computador ligado e vê no *google*. “Tu viu que saiu o novo não sei o que”. E às vezes tu não viste. Então tens que ter a humildade de dizer “Não vi, mas conta pra gente como é...” e eles ficam felizes porque eles vêm que eles podem contribuir com as aulas. Eu sempre sou muito transparente com eles. Se eles me perguntam alguma coisa que eu não sei, jamais eu vou dar uma resposta.

Ter a humildade de reconhecer-se como um ser inacabado proporciona a inquietude e a vontade de ser sempre melhor. Nesse sentido, Freire (1996, p. 28) nota a necessidade de reconhecermo-nos como eternos aprendizes porque os saberes científicos são dinâmicos e sofrem transformações na medida em que o tempo passa:

[...] histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente.

Esse autor chama de “dodiscência” o ciclo onde ensinamos e aprendemos sobre o conhecimento que já existe e também trabalhamos na produção do novo conhecimento. Assim, o professor é eternamente aluno que sempre revê e reconstrói seus saberes.

O professor sete (P7) expressa “o desejo de aprender constantemente” e tanto para esse professor, como para a maioria dos participantes, tal querer mostra-se como uma das principais características para a atuação como professor porque “[...] se não almejasse aprender cada vez mais, as aulas tornar-se-iam chatas”(P7).

Reconhecer sua incompletude também oportuniza a compreensão, por parte do professor, de que a aprendizagem é um processo. Não estamos “prontos” e nunca estaremos. Além disso, ser professor exige humildade de reconhecer que há muito a ser aprendido.

Dessa forma, esses achados fazem-me construir os seguintes questionamentos: Como realmente ensinar para seus alunos a importância de buscar novos conhecimentos, de repensar aqueles que já estão construídos em sua cognição e realizar uma leitura crítica do que está ao seu alcance se não pela atitude reflexiva sobre os saberes construídos anteriormente? Como instigar a curiosidade da pesquisa e a inquietude do pesquisador que, porque possui um número infinitamente maior de perguntas do que de respostas, nunca se satisfaz com ideias já prontas, se não pelo modelo?

Freire (1996) aponta que ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo. Se não me reconheço também como aluno e corporeifico essa atitude, não conseguirei ensinar aos meus alunos que tanto a ciência, como o professor, não podem permanecer estáticos.

Por isso, além dos saberes científicos, os participantes dessa pesquisa também reconheceram a importância dos saberes da experiência, construídos na conhecimento da vida e ao longo do processo do exercício profissional no mercado de trabalho. A seguir, apresento a segunda categoria relacionada aos saberes docentes: o saber fazer profissional.

5.2O saber fazer profissional

O conhecimento da dinâmica do mercado de trabalho e a capacidade de trazê-la e ilustrá-la em sala de aula são apontados pelos professores em foco como saberes fundamentais para a atuação no Ensino Superior Tecnológico.

O professor um (P1') justifica sua crença dizendo que o conhecimento de mercado é importante "porque o aluno vai perguntar sobre situações bem práticas e quem está no mercado vai trazer os exemplos que alunos querem ouvir."

Vale ressaltar que em termos legais, os Curso Superior de Tecnologia são responsáveis pela formação de profissionais aptos a desenvolver atividades de uma determinada área profissional de maneira plena e inovadora (BRASIL, 2001). Para que se alcance tal objetivo, o grupo julga necessário o matrimônio do conhecimento científico e do conhecimento da prática profissional extra-docente, como ilustra a fala do professor cinco (P5'):

[...] eu acho que esse professor tem que ter vivência de mercado de trabalho. [...] ele tem que ter uma bagagem prática. Esses cursos são rápidos, os alunos têm uma necessidade de aplicação imediata, de visualizar exemplos. São alunos, na maior parte, jovens com pouca experiência, então a gente não pode ficar só na parte teórica. [...] a contribuição de um professor que é totalmente acadêmico, no tecnólogo, não é tão grande quanto a daquele que consegue mesclar formação e experiência.

O professor três (P3') aponta que o *link* entre a academia e a vida profissional faz com que os professores consigam não só atingir o objetivo de incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica, mas também facilita a aprendizagem dos alunos.

O curso tecnológico tem 2 anos e tu tens que trabalhar essa tecnologia em 2 anos. Mais do que trabalhado, tem que ser interiorizado. E pra isso, tem que gerar mais emoção, e pra gerar mais emoção tu tens que trazer mais exemplos de mercado. Eu vejo que *os professores do tecnólogo tem que necessariamente atuar no mercado de trabalho, em paralelo.* [grifo meu]

Parece, portanto, que trazer experiências reais do mercado de trabalho mostra-se como um convite à aplicação imediata daquele conhecimento em um determinado contexto. Maffessoni (2010, p. 33) chama a atenção do leitor para o fato de que

A educação e a formação para o trabalho, portanto, definem e estimulam as competências individuais, as habilidades das pessoas frente às situações, desafios e inovações, de forma conjugada com o conjunto de experiências, valores e habilidades sociais dos profissionais – elementos igualmente úteis aos sistemas de educação e qualificação.

A característica da atuação concomitante no mercado de trabalho e na docência faz com que os professores do Ensino Tecnológico sejam diferentes daqueles que atuam exclusivamente no Ensino Superior. A opinião do professor três (P3') ilustra a ideia de que os professores que lecionam no Ensino Superior acabam buscando a formação de mestrado e doutorado. Nesse novo caminho, a atuação profissional extra-docente perde espaço e compromete a atuação no nível tecnológico:

É inevitável que esse doutor vai acabar perdendo mercado, e com isso também vai perder essa questão do professor como também profissional vinculado ao mercado de trabalho. [...] As universidades não têm a possibilidade de desvincular os cursos tecnológicos dos de bacharelado, mas o ideal seria separá-los. O curso de processos gerenciais vai ter os professores do curso, os alunos, a estrutura, etc. Seria um curso totalmente independente da administração. Mas como a gente daria viabilidade econômica para isso?

Na opinião do professor oito (P8) “os cursos tecnólogos exigem uma constante atualização em relação ao que acontece no mercado de trabalho, portanto essa sintonia em relação às empresas é fundamental para a prática docente”. Por isso, além de situações relacionadas ao conteúdo técnico do exercício profissional (como a reflexão sobre cases, solução de problemas pontuais que aconteceram em algumas indústrias), os professores também citaram situações comportamentais. A fala do professor dois (P2') exhibe a crença de que a capacidade de lidar com diferentes pessoas no mercado de trabalho também deve ser abordada em sala de aula.

Um dia eu fiz uma atividade e escolhi os grupos. Fui bem questionado: “Porque tu estás escolhendo os grupos e não deixa a gente fazer? Quando tu escolhes os grupos é ruim, porque eu posso pegar algum colega que não quer fazer o trabalho.” Então eu disse: “Essa é justamente a idéia. Não é a idéia de tu pegares um amigo e fazer o trabalho. Quando tu vais procurar um emprego tu pedes para ser contratado, mas só trabalhas se tu lebares teu grupo? Quem faz isso é técnico de futebol, não é designer.” [...] a organização da disciplina era ter esse enfrentamento. O objetivo nem era só o conhecimento prático, mas era o objetivo afetivo, e o relacionamento entre os alunos e lidar com o conflito, porque faz parte da formação dele.

Possíveis situações concretas do mercado de trabalho também são apontadas pelo professor um (P1'):

Geralmente eu peço um ou dois artigos e apresentação também dos resultados. Eu acho que isso é fundamental para eles, embora eles não gostem [...] Eles falam “Bah, que saco isso, vou ter que escrever um artigo... vou ter que apresentar”. Muitos têm vergonha de falar em público. Então, eu digo: “Se o teu chefe te mandar fazer uma apresentação, tu vais dizer que não?”. Então eu falo que aquela é a hora de treinar e errar. Se for pra errar, que erre aqui. Não vai errar na frente de um cliente e perder um negócio. Eles têm uma resistência, especialmente no início dos cursos, mas depois tu consegues mostrar para eles que aquilo é realmente importante e aplicável.

Portanto, os professores em foco acreditam que situações reais e exemplos da futura vivência profissional acabam motivando os alunos do Ensino Superior Tecnológico. Por isso, o saber fazer profissional enriquece significativamente sua atuação. Vale ressaltar, entretanto, que apenas os conhecimentos científico e da prática profissional extra-docente não mostram-se suficientes para a boa atuação. O professor três (P3') lembra que:

O professor tem que saber transmitir seu conhecimento. Ele tem que saber gerar uma emoção no aluno para que ele consiga, através dessa emoção, interiorizar, aprender aquele conteúdo. E se ele não souber transmitir, não adianta ele saber, porque não chegou no aluno e o processo de aprendizagem não se concretizou. Parece que isso é meio chover no molhado, mas eu acho que isso é o mais importante.

Na mesma direção, Cunha observa a importância de refletirmos sobre a formação do professor universitário. A ideia de que quem fosse um bom profissional seria, conseqüentemente, um bom professor deu sustentação à lógica do recrutamento dos professores porque “[...] diferentemente dos outros graus de ensino, esse professor se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho” (CUNHA, 2004, p. 526). Por isso, mais do que conhecedor de um determinado assunto ou prática, o professor deve exercer o papel de interventor, auxiliando a criar pontes entre o conhecimento disponível e a cognição.

É absolutamente evidente que o acesso à informação cada vez mais prescinde da instituição escolar/universitária. A revolução tecnológica está produzindo a fórceps uma nova profissionalidade docente. Não há mais lugar para a clássica percepção do professor como principal fonte da informação, depositário da verdade e das certezas, que, na frente dos

alunos, esmera-se para transmitir tudo o que sabe. Manter esse paradigma é decretar a extinção dessa profissão, que, facilmente e com vantagem, vê-se substituída pelos meios de comunicação e pelas mídias.

Há, entretanto, uma função que a máquina não faz, pois só a sensibilidade humana pode intervir interpretativa e interativamente no conhecimento. Essa função é *ser ponte entre o conhecimento disponível de todas as maneiras e as estruturas cognitivas, culturais e afetivas dos educandos*. (CUNHA, 2000, p. 48). [grifo meu]

A fala do professor cinco (P5') elucida a opinião de que não apenas os saberes das categorias já apresentadas bastam para o exercício docente:

A vivência de mercado é essencial, mas poderia ser melhor se cada professor pudesse buscar a formação na área da educação, porque a maioria dos professores é das áreas de administração e contabilidade e nunca teve contato com a parte de educação, de aprendizagem. [...] Eu vejo que se houvesse alguma formação nessa área, seria ainda melhor.

Concordando com o depoimento acima citado, muitos participantes reconhecem a importância dos saberes didático-pedagógicos. Por isso, eles dão origem à terceira categoria que é apresentada a seguir.

5.30 saber empírico-pedagógico

Revelando-se como uma peça fundamental da estrutura plural e heterogênea do saber docente, os saberes didático-pedagógicos foram reconhecidos pelos professores participantes da pesquisa, como ilustra a fala do professor onze (P11): “Sinto que o meu principal desafio é ter um norte pedagógico para seguir, sinto falta disso[...]”.

Os sujeitos da pesquisa são profissionais provindos de uma formação técnica (não voltada para a docência) e, portanto, constroem seus conhecimentos didático-pedagógicos amparados: a) nas experiências vivenciadas como alunos e, por isso, espelhados em professores que foram marcantes em sua vida; b) na troca de experiências com seus pares; c) através de um método empírico de ensaio e erro.

As experiências como alunos, especialmente no nível superior, foram apontados pelos participantes como referência tanto para a escolha, como para a aprendizagem da profissão em questão: “Muitos aspectos eu me espelhei em professores que eu tive na faculdade” (P1').

A título de exemplo, cito os participantes (P1'), (P2'), (P4'), (P5'), (P9) , (P5), (P11) e (P13) que reconhecem a importância de professores positivamente exemplares na construção da sua identidade docente.

Eu tenho boas lembranças de exemplos de professores, no caso da professora Maria⁴ e do professor Beto, muito querido e amado. No mestrado o professor Rafael que foi meu orientador. Ele era chato, mas era muito bom professor. (P4')

As experiências vivenciadas no papel de aluno influenciam a construção dos saberes didático-pedagógicos. Os professores acessam suas lembranças (retraduzidas pelo distanciamento temporal) e crenças construídas ao longo da vida escolar. A idéia de que os saberes sobre a prática do ofício docente são intimamente relacionados com as experiências no papel de aluno é destacada por Tardif (2012, p. 20):

Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas – e, portanto, em seu futuro local de trabalho – durante aproximadamente 16 anos (ou seja, em torno de 15.000 horas). Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno.

Baseados no sucesso educacional revivido pelo exemplo, os atuais professores repetem parâmetros relacionados à avaliação e métodos de ensino, por exemplo. Mas, não só bons professores servem como modelo nessa construção. O professor três (P3') observa a participação de um mau exemplo na edificação do profissional que é hoje. Ele relembra que a influência de um professor na faculdade foi marcante: “[...] foi um professor que eu tive de custos. O cara era tão ruim, tão ruim que eu pensei: ‘Ah, não, se esse cara conseguiu, eu vou estudar e vou dar aula também’ (risos)”.

Acessando esse arcabouço de informações, o novo profissional reconhece o que pretende reproduzir e as atitudes que rejeita no exercício da profissão. Nesse sentido, Tardif alerta que “[...] muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo” (TARDIF, 2012, p. 20).

⁴ A fim de preservar a identidade do entrevistado, fiz uso de nomes fictícios nesse trecho.

Além dos exemplos vivenciados no ambiente escolar, referências familiares também foram citadas, a exemplo do professor dois (P2): “Aprendi a ser professor vendo minha mãe lecionar, desde que nasci. Hoje percebo muitas características dela em meu comportamento”. Os dados apontam, portanto, que “A história do indivíduo parece fundamental para entender o significado de sua profissão” (MOSQUEIRA, 1975, p. 96) e que:

A identidade docente, no caso da educação superior, constrói-se principalmente na cultura institucional que inclui o campo científico onde o docente está inserido e, principalmente, pelos pares e pelos rituais acadêmicos consagrados e instituídos. A identidade se configura na articulação entre os esquemas de ação esperados e as trajetórias individuais dos sujeitos, portadoras de identidades reais herdadas ou visadas. (CUNHA; ZANCHET, 2010, p. 195)

Vale ressaltar que, se considerar as crenças e os exemplos aos quais os sujeitos baseiam-se para construir os saberes didático-pedagógicos como fontes exclusivas, afirmo que o ensino permanece estático no tempo. Os professores seriam responsáveis por observar e aplicar os métodos vivenciados enquanto alunos e nenhuma mudança seria realizada.

Felizmente nós, humanos, somos seres críticos e curiosos: retraduzindo e inovando as práticas educativas, colocamos nossas crenças à prova, bem como ressalta o professor cinco (P5): “Minha didática de aula [...] é um misto de minhas experiências como aluno, das experiências de alguns colegas professores, trazendo algumas coisas novas, de exemplos da prática”.

Por isso, Pimenta (1998, p. 164) ressalta o papel da formação inicial para a construção dos saberes didático-pedagógicos. Ela observa que ao longo dos cursos de licenciatura espera-se que os alunos desenvolvam “conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente construir seus saberes-fazer docentes”, considerando os “desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano”.

Afirmando a diversidade da fonte que edificam seus saberes didático-pedagógicos, os participantes ressaltam também o papel da troca de experiências com os pares nesse processo. Dessa maneira, proponho uma reflexão sobre o papel da interação com os pares na construção dos saberes didático-pedagógicos.

O professor sete (P7) destaca a troca de experiência com os colegas de profissão e relembra como aprendeu a ser professor buscando o “[...] auxílio com

colegas mais experientes e com pessoas que tinham maior conhecimento dos conteúdos que eu precisava ministrar”. Também os professores nove (P9), quatro (P4), treze (P13), um (P1) e onze (P11) destacam a importância da interação com seus pares na construção de parâmetros pedagógicos.

Nesse sentido, Cunha e Zanchet (2010, p. 190) acrescentam que “Em pesquisas recentes realizadas no contexto acadêmico, foi possível perceber um interesse significativo dos professores iniciantes em discutir suas práticas, repartir dificuldades e diferenças, compartilhar frustrações e sucessos”. Ilustrando o valor da troca, o professor dois (P2’) relata a experiência que teve no curso de mestrado e explica porque a interação com outros professores foi interessante:

Semestre passado eu tive a oportunidade de fazer meu estágio dentro da universidade que estudo, dividindo a sala de aula com outros professores. Acho que isso é bacana. Eram três professores em uma mesma sala de aula [...]. Geralmente és só tu e te vira na sala. Lá não, tinha a minha orientadora e um professor substituto na mesma sala, então eram três professores dando a matéria. Eu vi a forma como eles lidam com o aluno em sala de aula, a forma de cobrança, a forma como eles planejam a aula deles e, na verdade era nossa, porque eu também fazia parte do planejamento. Vi também a forma como pensam avaliação, etc. Eu acho que foi bem enriquecedor.

Bem como apontou o depoimento acima citado, a prática de trabalho em grupo ou em duplas, dentro da sala de aula, não é comum no cenário em foco. Dialogando com essa ideia, Cunha (2004, p. 533) avalia que as trocas de experiências:

[...] são de grande valia pela socialização de conhecimentos que propiciam e pelas possibilidades de articulações que fomentam. Trabalhar em rede tem sido nossa meta e nosso desafio, construindo uma forma de solidariedade e nos contrapondo à lógica dominante da competitividade. Conhecimento que procura validade necessita de esforços coletivos.”

O participante quatro (P4’) destaca que a relação saudável com seus pares propicia o trabalho conjunto: “[...] a gente se ajuda, tenta escrever artigos juntos, trocamos material. Por exemplo, eu faço uma parte e o outro faz a outra parte. Eu passo a tua prova, tu passas a minha e a gente muda alguma coisinha”.

Vale lembrar, entretanto, que a colaboração entre os pares não configura o espírito de trabalho em equipe. Muitas profissões já reconhecem o valor de um trabalho construído por múltiplas mãos, considerando os saberes de diversos pares profissionais. O exercício da profissão médica, por exemplo, exige o trabalho em

equipe. Basta observar o depoimento de um médico relatando o quadro de um paciente que passou por uma cirurgia. É comum a expressão “equipe médica” na fala desses profissionais. Essa expressão retrata a necessidade de realizar a tarefa profissional de maneira compartilhada, reconhecendo a relevância da participação de cada indivíduo.

O trabalho em equipe dá maior segurança para o profissional porque suas atitudes e decisões são compartilhadas e discutidas com o grupo. A falta dele, ao contrário, proporciona uma sensação de solidão profissional, bem como relata o professor quatro (P4): “Muitas vezes me sinto em uma caminhada solitária. Por mais trocas que possa ter com meus colegas, a decisão, o dia-a-dia está em minhas mãos”.

Na troca e na reflexão conjunta é possível criar novas práticas educativas. Pimenta (1998, p.172) afirma que somente os saberes pedagógicos não são suficientes para a construção de novas práticas. Essa autora destaca que

Compete-lhes alargar os conhecimentos que os professores têm de sua própria ação de educar, nos contextos onde se situam (escolas, sistemas de ensino e sociedade). É no confronto e na reflexão sobre as práticas e os saberes pedagógicos, e com base neles, que os professores criam novas práticas.

Marchesi (2007), por sua vez, afirma que existem diferenças entre a colaboração entre os professores e o trabalho em equipe. Para esse autor, a colaboração entre os pares contribui para o desenvolvimento dos alunos, pois é através dela que os professores mostram-se coerentes nos critérios de avaliação, no equilíbrio das tarefas e mostram uma continuidade em relação aos valores e quanto à exigência de normas, por exemplo. Porém, trabalho em equipe mostra-se diferente: é “[...] uma tarefa compartilhada, um projeto que aglutina vários professores e que leva a se encontrarem para refletir, aprender juntos e, às vezes, tomar decisões” (MARCHESI, 2007, p. 89). Concordando com o depoimento do professor quatro (P4), anteriormente citado, esse mesmo autor destaca o trabalho em equipe como resposta às dificuldades que se colocam no exercício docente:

Sem dúvida, é complicado navegar pelas turbulentas águas da educação apenas com as próprias forças. Ainda é difícil quando vários buscam soluções de forma conjunta. Mas o trabalho em comum servirá de ajuda não só para encontrar alternativas diante das dúvidas e dos problemas

existentes, mas também para tomar decisões e iniciativas com maior segurança.

A discussão e o trabalho com seus pares podem contribuir no processo de reflexão-crítica sobre a própria prática docente. Através da discussão com seus colegas, o professor pode refletir sobre o seu conhecimento pedagógico, validando ou retraduzindo sua prática, além de aprender com as experiências trazidas pelos outros. Essa reflexão mostra que o profissional da educação precisa recorrer a saberes da prática e da teoria para construir a sua profissionalidade, assim como apontado por Cunha (2000, p. 47): “[...] a prática, que é fonte de sabedoria, torna a experiência um ponto de reflexão.

Finalmente, além dos exemplos de professores e familiares resgatados na lembrança, bem como a troca com os colegas de profissão, os professores participantes dessa pesquisa reconhecem que a própria prática docente constrói seus saberes didático-pedagógicos. Através do método de ensaio e erro, os professores testam metodologias de aula, avaliação e outras questões didático-pedagógicas. O professor oito (P8), por exemplo, afirma que “muito do meu aprendizado aconteceu e continua acontecendo na prática docente”.

O professor três (P3) destaca que a participação dos alunos no processo de avaliação também é importante. Ele aponta que aprendeu a ser professor “durante as próprias aulas, com o *feedback* dos alunos”. Dar voz ao aluno é respeitar as suas opiniões e, principalmente, considerá-lo autor do processo de ensino e aprendizagem. É ter humildade e reconhecer que a prática pode sempre ser melhorada, pois mesmo que o *feedback* discente seja positivo, o professor coloca-se em uma posição de auto-avaliação.

O professor sete (P7) destaca que não são só as experiências positivas contribuem para a reflexão sobre a própria prática. Esse participante conta que aprende a ser professor “na prática, entrando em sala de aula e aprendendo com os próprios erros, fracassos e sucessos”.

Para enriquecer a fala anterior, trago o exemplo narrado por um dos participantes. O professor cinco (P5') conta que enfrenta a dificuldade de trabalhar com alunos de diferentes níveis de conhecimento. Em uma mesma turma há alunos que já atuam na indústria e, portanto, conhecedores do processo industrial e alunos muito jovens que acabaram de terminar o Ensino Médio e sequer sabem com clareza o porquê da escolha do curso. Incomodado com tal situação, procurando

uma solução para o problema de poder “aumentar o grau de dificuldade porque tem gente que não conhece, e também não poder deixar muito monótono para quem já conhece” esse professor tem uma iniciativa:

Teve uma aula que eu tentei mesclar os grupos. Eu coloquei os que sabiam mais com os que sabiam menos para realizar a atividade. Mas não deu muito certo, porque quem sabia queria fazer de uma vez para ficar pronto e não vestiu a idéia de ensinar os que não sabiam. E os que não sabiam, não se esforçaram para aprender e foram no embalo dos que sabiam. Não foi uma experiência muito legal. Todo mundo ficou com uma nota boa, mas eu não vi a troca de quem sabia mais e quem sabia menos. Os que não sabiam muito também pensaram que poderiam confiar no colega e “ir bem”, ao invés de pensar que iriam aprender com os colegas. *Hoje em dia eu não mecho muito nisso, eu vou só incentivando.* [grifo meu]

Foi testando na prática que o professor pode perceber se o método funcionaria ou não. Esses saberes da prática “formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões” (TARDIF, 2012, p. 49).

Tardif denomina tais saberes como experienciais, porque os próprios professores os desenvolvem no exercício e prática da sua função profissional e baseiam-se no trabalho diário e no conhecimento do meio. Para tal autor, “esses saberes brotam da experiência e são por ela validados” (TARDIF, 2012, p. 39).

A fala do professor um (P1’), que afirma aprimorar sua atuação profissional pela própria experiência docente, principalmente quando consegue repetir as mesmas disciplinas, melhorando o material e criando novas metodologias, faz-me destacar a idéia de que

A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas “experienciais”, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através de sua retradução em função das condições limitadoras da experiência (TARDIF, 2012, p. 53).

Esse mesmo autor ainda destaca que a prática permite, portanto, a retomada crítica dos demais saberes adquiridos antes ou fora dela. A prática

[...] filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana. (TARDIF, 2012, p. 53).

Por isso, o método julgado eficiente, espelhado nas lembranças da atuação dos ex-professores, pode cair por terra se não for efetivamente validado pela prática do novo professor. O mesmo vale para aqueles saberes adquiridos através da troca com os pares. Colocando as suas crenças à prova, os professores as validam, as reformulam ou as descartam. Mas, vale lembrar que esse processo não é estático. O professor cinco (P5) ressalta que aprende “em cada novo dia de sala de aula”.

Por tratar-se de um trabalho humano e dinâmico, a prática é reconstruída a cada dia, considerando que o professor convive com diferentes alunos a cada novo semestre e, mesmo ao longo de um semestre, seus alunos estão em constante aprendizado e transformação. E, por considerar o convívio com os alunos e a necessidade de um relacionamento saudável, baseado na análise dos dados, apresento a seguir a última categoria relacionada aos saberes dos professores dos cursos superiores tecnológicos.

5.4 O saber da humanização

Com base na análise dos dados dessa pesquisa, construí um mosaico que representa a identidade dos professores da Educação Superior Tecnológica. Na fala dos participantes, percebo a relevância do espaço de construção do saber científico (relacionado à sua área de atuação, da administração, da engenharia, etc), do saber fazer profissional (que ilustra e exemplifica situações ligadas ao exercício da profissão abordada pelo curso tecnológico) e do saber empírico-pedagógico (porque não só o saber científico e prático são suficientes para que o professor consiga ensinar/aprender).

Não há dúvida, assim como aponta a literatura, de que esses conhecimentos e habilidades são essenciais para o sucesso do processo educacional. Entretanto, uma quarta categoria surge no depoimento dos participantes. Expressões como *diálogo, percepção dos alunos, conhecer e compreender e ter interesse pelos alunos* contribuem para a construção da categoria relacionada ao saber da humanização.

Fossatti, Sarmiento e Guths (2012, p. 79) destacam o saber da humanização como os saberes do relacionamento entre os envolvidos no processo educacional:

A educação é um processo de humanização e, desta forma, para humanizar e humanizar-se é necessário haver uma integração pessoal, pois a pessoa é um todo indissociável. A forma como o professor cuida de si é uma das

bases e/ou condições para cuidar do outro que lhe é confiado para educar, ou seja, o aluno. Desse modo, é possível identificar o que os pesquisadores ora chamam de saberes de humanização. Estes saberes dizem respeito a todos os saberes implicados e necessários na relação entre professor-aluno. Essa atitude diante da vida diz da ordem do ser, do saber, do fazer e do conviver num todo integrado da pessoa. Os processos de humanização, que se mostram no colocar-se à disposição do outro, na postura de dar atenção, no manifestar empenho e interesse pelo bem comum, enfim, estar por inteiro diante do outro, aparecem com destaque.

É no Ensino Superior que os alunos aprendem conceitos e teorias, além de desenvolverem habilidades e capacidades para que se realizem como futuros profissionais (LIBÂNEO, 2006). Mas, esse nível é também espaço de construção de relações, de constituição de valores éticos e interacionais.

Muitos dos professores em foco relatam que a aproximação dos alunos é um dos fatores que influencia na sua atuação exitosa. Para ilustrar essa afirmação, trago o depoimento do professor um (P1’):

[...] o trato pessoal é um diferencial muito forte nessa instituição.[...] Eu acho que (o trato pessoal) facilita, principalmente para os alunos que têm dificuldades. Eles se sentem mais acolhidos para tirar as dúvidas. [...] os alunos falam até de coisas pessoais. No pré-aula, os alunos chegam mais cedo e se eles têm algum problema no trabalho, eles conversam contigo. Eles se sentem bem mais acolhidos. Isso facilita, não que isso seja garantia de um ensino melhor, mas principalmente em situações que têm problemas essa aproximação facilita muito para resolver. [grifo meu]

Dou destaque para a última frase a fim de ressaltar a metáfora do mosaico, evocada anteriormente. O saber docente, bem como uma peça artesanal, é constituído de pequenos pedacinhos e cada extrato contribui de maneira significativa para a beleza e harmonia da arte final. Nenhuma lasca do azulejo é mais importante do que a outra. Todas contribuem da sua maneira para a riqueza do trabalho artesanal. Por isso, bem como afirmou o professor um (P1’), somente a habilidade interacional não basta para o sucesso da aprendizagem, mas ela tem um papel fundamental, especialmente nos dias de hoje, quando “a humanidade clama por compreensão em face das inúmeras tentativas de explicação da condição humana” (FOSSATTI, 2009, p. 64).

Os professores três (P3’) e quatro (P4’), por exemplo, destacam a importância da aproximação desde o primeiro dia de aula. Esse último destaca o papel da “[...] integração. Conversar com o aluno. No primeiro dia, no segundo dia, no terceiro dia eu vou procurar saber um pouquinho de cada um [...]”.

Os participantes dessa pesquisa reconhecem o saber da humanização e o interesse pelos alunos como uma característica fundamental para a atuação docente. Nesse sentido, Marchesi (2007, p. 73) ressalta que algumas habilidades do professor favorecem a participação os alunos, tais como “[...] a sensibilidade frente aos problemas, a capacidade de promover o diálogo e de escutar e a facilidade para canalizar as inquietações e as propostas dos alunos”. Esse mesmo autor afirma ainda que

A capacidade de favorecer a participação dos alunos é, talvez, a mais importante.[...] é necessário promover processos de informação e diálogo com os alunos para conhecer suas opiniões, trocar pontos de vista e transmitir a eles a mensagem de que o bom funcionamento da escola requer o seu comprometimento ativo.

Vindo ao encontro dessa ideia, com muita emoção, o professor cinco (P5¹) narra um dos episódios que, na sua opinião, mais ilustram a importância do trato humano para com os alunos:

Eu tenho um exemplo muito legal: uma menina fazia um curso de cálculos comigo. Ela tinha dificuldade nas aulas e teve que fazer a prova, como os demais alunos. Eu vi que ela estava apavorada. Ela ficou pouco tempo e foi embora. Eu fiquei preocupada com aquela aluna. O que será que houve? Peguei o contato na secretaria e liguei para ela. Conversamos por telefone e pedi que ela viesse no outro dia para a gente conversar a respeito. Eu vi que ela tinha ficado amedrontada com a avaliação: os cálculos que eram difíceis, mas eu vi que ela havia posto uma barreira na hora de fazer. Então ela me disse: “Professora, se tu não tivesse me ligado eu não iria voltar a fazer o curso”. Eu acho que ali eu percebi a aluna. Ela voltou, nós conversamos. Eu sempre pego esse exemplo para dizer que na avaliação cada um vai no seu limite. Não adianta a gente querer que todo mundo seja 10, porque isso depende das características, das competências que cada um desenvolve. E há uns 2 anos atrás eu recebi um email dessa aluna, perguntando se eu lembrava dela, dizendo que ela estava mais estudiosa, que não tinha mais tanto medo da matemática e fez um relato. Também disse que ela iniciava a faculdade naquele mês. Então, ela lembrou de mim, algo que eu achei o máximo e ela está fazendo faculdade aqui com a gente. Ela foi minha aluna, agora a pouco. Isso é demais.

Esse depoimento elucidava o papel do saber humano na educação. Se aquele professor tivesse simplesmente ignorado a dificuldade da sua aluna, ou ainda, não tivesse a habilidade do diálogo, a aluna não estaria mais na caminhada educacional. Quando nos dispomos a conhecer nossos alunos, dialogamos e ouvimos suas opiniões, contribuimos para a construção de um ambiente saudável de convivência, bem como pontua Fossatti:

O auto-conhecimento e o conhecimento das pessoas com as quais convivemos são essenciais para a construção de um ambiente que viabilize o desenvolvimento de pessoas saudáveis. A pessoa saudável consegue enfrentar as adversidades encarando-as como oportunidades para o crescimento. Além disso, têm condições estruturais para auxiliar outras pessoas a superarem dificuldades e limitações. (FOSSATTI, 2009, p. 73)

Os participantes em foco trazem também a ideia de esse saber pode mostrar-se como um grande desafio para a atuação profissional. Lidar e interagir com alunos é arriscar-se na interação com a diversidade. O diferente nível de conhecimento dos alunos, por exemplo, é um obstáculo bastante presente na contemporaneidade. Essa ideia é expressa pelo professor cinco (P5’):

Ter públicos bem diferentes em sala de aula é bem desafiador. Dependendo da disciplina, há alunos que estão muito no início do curso e não tem a bagagem profissional e outros alunos já estão há bastante tempo no mercado e já ouviram falar. Por exemplo, na disciplina de folha de pagamento: é cálculo, então eu tenho que explicar bem item a item, às vezes tenho na turma pessoas mais velhas, que já tem mais experiência e eu vejo que às vezes eles ficam em uma posição de quem já sabe. Ao invés de contribuir, repartir, trazer exemplos... Eu até falo, tento incentivar, os chamo para participar, mas eu vejo que muito ficam na posição de quem já sabe. Eu acho que é bem complicado fazer essa conciliação.

Se construísse uma análise diacrônica, poderia atribuir essa diversidade discente ao fato de que, na contemporaneidade, a democratização do ensino acolhe diferentes alunos. Em outras palavras, a criação de políticas públicas de amparo social e a relativa democratização do acesso ao ensino fizeram com que o cenário de Educação Superior deixasse de ser freqüentado exclusivamente pela elite. Cito, a título de exemplo, o Programa Universidade para Todos – Prouni - que tem por finalidade a inclusão, através da concessão de bolsas de estudos integrais ou parciais, de estudantes egressos do Ensino Médio da rede pública ou da rede privada na condição de bolsistas. Para participar desse programa, esses estudantes comprovam renda per capita mínima de três salários mínimos.

Somente no segundo semestre do ano de 2012, mais de cinco mil alunos tiveram a oportunidade de freqüentar pelo menos parte de um curso superior. Os números (PROUNI, 2012a) apontam, entretanto, que tanto no estado do Rio Grande do Sul como no Brasil há relativa queda no número de bolsas concedidas. Entretanto, o próprio *site* do Prouni aponta que outras iniciativas estão sendo tomadas:

Assim, o Programa Universidade para Todos, somado ao Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu), ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica ampliam significativamente o número de vagas na educação superior, contribuindo para um maior acesso dos jovens à educação superior. PROUNI, 2012 (b)

Não quero, de maneira alguma, transmitir um julgamento preconceituoso de que são os alunos provindos das escolas públicas os grandes responsáveis pelas dificuldades enfrentadas pelos professores. Ao contrário, acredito que esses alunos são plenamente capazes porque foram selecionados pelas suas notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, por isso, pelos seus méritos acadêmicos. O que ressalto é que, na medida em que o ensino torna-se mais democrático ele também recebe a diversidade e demanda a qualidade na relação professor-aluno. Não mais exclusivamente a elite desse país tem acesso ao Ensino Superior, felizmente. É o que, em outras palavras, afirma Marchesi (2007, p. 62):

A cada ano letivo há maior diversidade no campo discente, o que torna ainda mais valiosa essa competência (a de responder à diversidade dos alunos). As mudanças sociais, culturais e familiares [...], além do aumento do número de alunos que prosseguem seus estudos, levam a essa conclusão indiscutível.

O professor que possui um saber humanizado é capaz de gerir a diversidade, valorizando as diferenças porque entende que cada um tem a sua história e seu conhecimento. Mas, além disso, ele é capaz de auxiliar cada aluno em sua dificuldade e valorizar o que cada aluno tem de melhor. Por isso, a constatação do professor oito (P8) torna-se muito coerente: “adaptação a diferentes perfis de alunos é um dos maiores desafios para a nossa formação docente”. Representada pela fala do professor quatro (P4), a ideia de que dessemelhança dos alunos pode causar uma sensação de mal-estar foi destacada pelo grupo:

[...] É um frio na barriga desafiante. Nossos alunos chegam para estudar cansados, muitos até sem entender direito o que fazem ali e que formação buscam encontrar. É extremamente desafiador motivar, tocar e agregar conhecimento que “fique” em suas vidas. É preciso ensinar com emoção, com entusiasmo! Mas isso é, ao mesmo tempo, maravilhoso e cansativo.

Marchesi (2007, p. 82) ressalta que “encontrar a maneira de combinar a escolarização integradora com a atenção diferenciada às suas características

pessoais, culturais e de comunicação é o grande desafio e a grande dificuldade da educação”. Nesse momento, lembro-me, inevitavelmente, de dois “mandamentos” propostos por Freire (1996): o de que *ensinar exige respeito aos saberes dos educandos* e o de que *ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação*.

O primeiro afirma o “dever de não só respeitar os saberes com que os educandos [...] chegam a ela (escola) [...] mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos” (FREIRE, 1996, p. 30). O segundo, por sua vez, remete à crítica ao modelo de educação bancária:

A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a intelegibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica, a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. (FREIRE, 1996, p. 38)

Por isso, podemos concluir que se os professores estão preocupados em “motivar, tocar e agregar conhecimento que “fique” em suas vidas” (P4) é porque eles possuem uma prática além daquela bancária. Os dados analisados mostraram que o saber da humanização respeita o educando e constrói um aprendizado para a vida. Também é possível perceber essa postura na fala do professor quatro (P4’):

[...] alinhar a necessidade de resultado imediato com a necessidade de envolver eles como uma pessoa que pensa, é lidar com querer tudo pronto e ter que fazer. Acho que essa é a maior dificuldade. Eles ainda vêm para o ensino superior para receber. Mas é um processo natural que acontece no início do semestre: depois eles entendem a metodologia e seguem tranquilamente.

Nas relações e no convívio, não só a diversidade cultural se faz presente. Os professores participantes também apontam para a dessemelhança comportamental como problemática. O professor um (P1) adverte que “Lidar com a diversidade de comportamento dos alunos. Cada indivíduo tem expectativas e reações diversas. Essa é uma variante de difícil controle que interfere no posicionamento em aula.”

Vindo ao encontro com a opinião acima citada, o professor dois (P2) pontua como desafio “encontrar um elo com os alunos” e o professor seis (P6) diz que sente

dificuldades em “estabelecer o nível de ensino e aprendizagem com o de carisma e amizade para com os alunos”. Portanto, de que maneira nós, pesquisadores da educação, poderíamos contribuir para que a construção da identidade docente seja um processo eficaz e que essas dificuldades sejam superadas? A resposta pode estar na prática do professor humanizado, que repensa a sua prática no intuito de melhorá-la e adequá-la às necessidades dos seus alunos, respeitando a sua história de vida e a dos seus alunos, assim como todos os saberes envolvidos nessa rede.

Longe de propor uma única resposta, atrevo-me a fazer minhas as palavras de Pimenta (1998, p. 165):

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como baseado em sua rede de relações com outros professores, outras escolas, sindicatos e outros agrupamentos. [grifo meu]

Dessa forma, aponto que a construção da identidade, bem como a superação das dificuldades de exercício profissional, passam por questões internas, como a história da vida, as crenças e angústias, bem como através da interação com os pares. E é nesse último ponto que chamo a atenção do leitor. Acredito que a discussão e a reflexão da prática é uma alternativa bastante eficiente para a tentativa de superação das dificuldades. A formação continuada gera a possibilidade de repensar a prática, discutindo soluções para os problemas do dia-a-dia. Quem entenderia melhor o contexto e os desafios propostos do que os próprios professores? E que momento mais propício para a troca de experiências se não as reuniões da formação continuada?

Os especialistas em educação, nos encontros de formação continuada, têm o seu papel no direcionamento e na problematização dos temas a serem discutidos. Assim como no ensino dos alunos, o conhecimento pedagógico, assim como o saber da humanização deve ser uma construção e não apenas um depósito de teorias educacionais. Os formadores docentes podem auxiliar no desenvolvimento de

habilidades para que o ensino se torne mais humano e flexível. Nesse sentido, Marchesi (2007, p. 63) pontua que

Os professores competentes em oferecer uma resposta educativa satisfatória ao conjunto de seus alunos são aqueles que projetam atividades com diversos graus de dificuldade, nas quais podem trabalhar diferentes alunos; que apresentam várias tarefas de maneira simultânea para os dois ou três grupos; que oferecem uma ajuda específica àqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem; que facilitam a colaboração ou a tutoria de alguns alunos que passam a ajudar os outros; e que ajustam sua avaliação às necessidades psicológicas e educacionais dos estudantes.

Também relacionado com a construção do subjetivo e das emoções, os professores em foco apontaram e valorizaram os ganhos existenciais que a atuação profissional docente traz. Esse tema será apresentado na categoria a seguir.

5.5 Os ganhos existenciais

Ao longo do texto que discute a formação do saber empírico-pedagógico foi possível perceber que uma das grandes inspirações na atividade docente dos professores participantes do estudo foi a influência de professores marcantes ao longo da caminhada discente. Entretanto, tal influência não se mostrou como única justificativa para a escolha da profissão. Ou ainda, não é a mais recorrente. A lembrança de bons professores inspirou a maneira de atuação como profissional, mas o querer existencial, o gosto pela atividade docente mostraram-se muito mais relevantes na escolha da profissão.

O professor doze (P12) ressalta o “*prazer* em compartilhar conhecimentos com os alunos e com os professores” [grifo meu] como motivação da escolha pela carreira docente. O professor quatro (P4), por sua vez, destaca que os ganhos não materiais da profissão trazem bem-estar: “A docência me completa, alimenta minha alma, minha curiosidade e minha determinação de aprender e ensinar sempre mais”.

Essa imensa paixão pela atividade profissional faz lembrar-me das idéias de Viktor Emil Frankl, o psiquiatra austríaco que torna o sofrimento terrível vivenciado no campo de concentração como convicção empírica de sua teoria: “até nas situações mais adversas em que o ser humano se depara com a sua existência nua e crua, consegue encontrar sentido [...]” (FOSSATTI, 2009, p. 34).

Frankl (2003, p. 20) explica que a autotranscendência é a única maneira de realizar-se. Ela “[...] consiste no fato essencial de o homem sempre “apontar” para além de si próprio, na direção de alguma causa a que serve ou de alguma pessoa a quem ama”. De acordo com a sua teoria, há três possibilidades que viabilizam o ser humano a encontrar um sentido para a sua vida. A primeira é justamente criar um trabalho ou fazer uma ação. Fossatti (2009, p. 42), ao revisar a teoria desse psiquiatra, destaca a possibilidade de autoria e autonomia de sua própria história:

Cada pessoa possui uma missão a cumprir e é fruto de suas opções. Tem liberdade para decidir qual posição quer adotar perante a vida, os fatos e as situações com as quais se depara, e o projeto de vida ao qual é chamada. São as suas opções e decisões que a configuram naquilo que vai se formando.

Somos, portanto, responsáveis pelas nossas escolhas e cabe a cada um significá-las a fim de encontrar um significado para a vida. Marchesi (2007, p. 120) também reconhece que a construção da identidade docente é permeada pela significação das experiências:

A identidade profissional dos professores não pode ser reduzida somente às suas experiências de trabalho, nem às relações com os seus colegas. Ela se constrói a partir das suas diversas experiências em diferentes contextos e com diferentes atores, a partir do significado que uns e outros atribuem a essas experiências e a partir da forma como os professores interiorizam e compartilham esses significados ao longo da sua vida profissional.

Portanto, a “vontade de ajudar a mudar a realidade das pessoas para melhor”, citada pelo professor seis (P6) é um exemplo de que o exercício profissional ressignifica a existência porque traz consigo a sensação de bem-estar, de ter uma razão para o viver. O reconhecimento nutre o sentimento de bem-estar e traz subsídios para que o professor perceba sua prática como exitosa. O professor três (P3’), por exemplo, conta um fato relevante da sua história:

[...] no semestre passado eu fui o professor homenageado, sabe? É um negócio bacana porque a maioria dos alunos que me escolheram nem eram mais meus alunos. Não é porque “Ah, vamos escolher o professor porque ele vai nos passar”. Isso é uma coisa que dá uma idéia de que, não só na questão do conteúdo, mas que houve uma empatia na relação professor aluno. Acho que isso é positivo e legal.

Marchesi (2007, p. 121) afirma que é necessário preocupar-nos com o bem-estar dos professores na medida em que o trabalho desses está repleto de emoções e porque elas desempenham um papel relevante na satisfação profissional. Esse mesmo autor complementa:

[...] a força da educação reside no encontro, na comunicação, na cumplicidade, nos projetos compartilhados, na sensibilidade, nos objetivos alcançado e na preocupação com os outros. É difícil vivenciar esses vínculos e emoções – experiências que levam à ação, mas que são, ao mesmo tempo, resultado da própria atividade profissional – sem que simultaneamente o professor perceba a si mesmo satisfeito, vivo e, apesar dos inúmeros vendavais emocionais aos que está sujeito, em um razoável equilíbrio emocional.

Dialogando com essa ideia, trago o depoimento do professor cinco (P5') que destaca a satisfação e o ganho pessoal não material trazido pelo sucesso de seus alunos. A recompensa não material, ou subjetiva, é destacada por esse professor como o maior e mais importante dos ganhos.

[...] eu vejo que o meu papel é de ajudar a transformar. Tenho o exemplo de uma menina que fez o curso comigo há muitos anos e ela tinha trancado. Ela teve problemas financeiros e esse semestre ela voltou. Ela enche a boca para dizer que gosta do que ela faz porque fez o curso comigo. *Isso sim é a recompensa de ser professor.* Às vezes eu venho cansada, mas eu chego na sala de aula e acabo me transformando. [grifo meu]

Muitas vezes discutimos com nossos pares a fim de encontrar uma possível explicação para a desvalorização de nossa profissão, bem como um motivo pontual que explique o porquê de haver um certo mal-estar coletivo assombrando nosso ofício. Mais do que exclusivamente reconhecimento financeiro e melhoria de condições de trabalho, devemos buscar uma ressignificação para a identidade docente. Concordo com Frankl (2003) quando cita as palavras de Nietzsche: “Quem tem *por quê* viver suporta quase qualquer *como*.”

Ressalto que não estou, de maneira alguma, negando as dificuldades e os desafios diários que se colocam no exercício de nossa profissão. Tampouco mostro-me satisfeita com o descaso e desvalorização por parte do governo e da sociedade em relação à educação e aos profissionais que nela atuam. O que pontuo é que “[...] o ser humano é autenticamente humano na proporção em que se coloca a serviço de uma coisa ou do amor por outrem” (FRANKL, 1978, p. 197).

Portanto, ao meu ver, ter “vontade de colaborar para a formação dos alunos, tanto nos quesitos técnicos, como nos humanos” (P8), nada mais é do que um ato de amor. Amor para com os alunos, no intuito de colaborar para o crescimento deles, mas também para consigo mesmo, na busca de uma significação para a sua vida. Freire (1996, p. 142) também destaca que ensinar exige querer bem aos educandos. Ele assegura que

É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido. É esta força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre, como pode, seu dever. Amorosamente, acrescento. [grifo meu]

Por estarem cientes do papel da empatia e do vínculo entre professor e aluno, muitos participantes destacaram a construção dessa relação como um dos desafios que enfrentam na sua atuação profissional. A próxima categoria a ser apresentada discorre sobre um ponto muito importante que pode ter ligação íntima e decisiva para a tentativa de implantação de um programa de formação continuada de professores: a falta de tempo.

5.6 A administração do tempo cronológico

O sentimento de bem-estar trazido pelo exercício profissional docente mostrou-se, na análise dos dados, minimizado pelo fato de que os professores acumulam diversas tarefas ou papéis sociais. Muitos dos participantes dessa pesquisa apontaram a dificuldade de conciliar o tempo para todas as atividades, seja profissionais, de aperfeiçoamento ou pessoais.

A fala do professor três (P3') ilustra a dificuldade enfrentada pelo grupo de conciliar todas as atividades. Ele relata quão complexo é tornar realidade o sonho do doutorado, sem esquecer-se da sua atividade profissional bem como de sua vida pessoal.

[...] eu quero fazer o doutorado só em 2014. Eu também tenho filho pequeno. O maior desafio, em relação ao doutorado, é que eu não abro mão da minha atividade profissional. E doutorado, atividade profissional e família... Eu quero estar em um momento realmente bom pra entrar e sair o quanto antes, pra deixar menos seqüela possível. (risos)

Como já foi dito, a maioria dos professores conjuga a atividade docente com a carreira no mercado de trabalho. Dessa forma, a grande jornada de trabalho mostra-se como dificuldade, como assinala o professor cinco (P5’):

Não é fácil, é um ritmo muito louco de carga horária. São 42 horas semanais em uma empresa, são mais quase 20 horas lecionando. Eu acho que a gente precisa se organizar e ver as datas, os prazos, se antecipar, não deixar as atividades acumulando.

Jesus (1998, p. 76) aponta que houve uma relativa diminuição da carga horária de trabalho nas últimas décadas. Em contrapartida, “o problema de “falta de tempo” nunca se colocou com tanta pertinência na actualidade, sobretudo em actividades profissionais que há flexibilidade de horário”. Ele ainda afirma que, devido à diversidade e a sobrecarga de funções, muitos professores enfrentam o problema de falta de tempo. O hábito de trabalho durante o turno inverso, bem como aos finais de semana, mostra-se como resposta para que os professores possam dar conta de todas as exigências.

Bem como ilustrou o depoimento do professor cinco (P5’), manter-se organizado pode ser uma estratégia eficaz para a boa gerência do tempo. Além disso, Jesus (1998 p. 77) propõe algumas dicas para uma melhor gestão do tempo:

- a) Analisar a realização das tarefas em função das prioridades e dos objectivos pessoais a atingir;
- b) Distinguir as tarefas essenciais ou prioritárias daquelas que não o são, isto é, aquelas que lhe podem permitir atingir os objectivos que pretende alcançar daquelas que realiza apenas porque é hábito ou porque sempre fez assim;
- c) Realizar as tarefas que requerem uma maior criatividade quando o nível de energia e mais elevado;
- d) Organizar as tarefas e os horários em mapas (organização a longo prazo), agendas (organização a médio prazo) ou listas (organização a curto prazo) e procurar cumprir, diminuindo a realização do trabalho sob pressão ou por reacção;
- e) Não querer controlar tudo e, sempre que possível, delegar.

A fala do professor quatorze (P14) também ilustra o tempo não reconciliado. Ele aponta como problema a “falta de tempo para a preparação de aulas, estudo do conteúdo, correção de exercícios e provas, devido a não ter vínculo único com a instituição e não ser remunerado além das horas-aula”.

Vale lembrar que, de acordo com o Art. 7º, §2º, da Lei 605, de 05 de janeiro de 1949, o professor que recebe salário mensal à base de hora-aula tem direito ao acréscimo de 1/6 a título de repouso semanal remunerado, considerando-se para esse fim o mês de quatro semanas e meia. Entretanto, a carga extra de trabalho parece exceder o tempo previsto de trabalho extraclasse.

O Sindicato dos Professores do Ensino Privado do RS (SINPRO) divulgou no início deste ano a pesquisa intitulada “Avaliação do Estresse em Professores do Ensino Privado no Rio Grande Do Sul”, coordenada pela Professora. Dra. Janine Kieling Monteiro da UNISINOS. A pesquisa teve por objetivo “investigar a sintomatologia de estresse em professores do ensino privado do estado do Rio Grande do Sul”, bem como “analisar os fatores que podem estar contribuindo para o estresse nesses profissionais” (MONTEIRO, 2012).

Cabe ressaltar que a pesquisa foi realizada com professores de diversos níveis de ensino, mas dos 202 participantes, 33,20% atuavam no Ensino Superior. Fazendo um recorte dos resultados apresentados, destaco que 58,4% dos participantes têm estresse. Também enfatizo os fatores apontados como contribuintes para tal condição: sobrecarga de atividades extraclasse e excesso de atividades (como preparação de aulas e provas, correção de provas e trabalhos, atendimento *on-line*, elaboração de pareceres e relatórios e preenchimento dos cadernos de chamada).

Além da dificuldade de conciliar o próprio tempo, essa questão também tem reflexos na organização dos cursos. Um dos participantes, o professor um (P1') também atua na coordenação e aponta o desafio de gerenciar um grupo de professores que enfrentam a fugacidade temporal:

[...] é um problema ter professores que atuam no mercado. Isso significa ter professores que podem dar poucas disciplinas, porque o professor que tem 8 horas quer baixar (a carga horária) para 4. O professor enfrenta dificuldades de chegar às 6 e meia porque ficou preso na empresa. E ainda a gente tem professores que atuam em multinacionais. Às vezes eles me ligam: “Vou me atrasar. Não tem o que fazer!”. Gerenciar isso é meio difícil porque a instituição não aceita. Eu concordo: tem que estar aqui às 6 meia e muitas vezes eles não conseguem por questões de trabalho. Mas ao mesmo tempo eles estão contribuindo para o curso. É necessário ter esses dois lados para o aluno ter uma formação completa.

Portanto, de que maneira poderíamos auxiliar esses professores a terem uma qualidade de vida e encontrar tempo para a sua vida pessoal e bem-estar? Ações

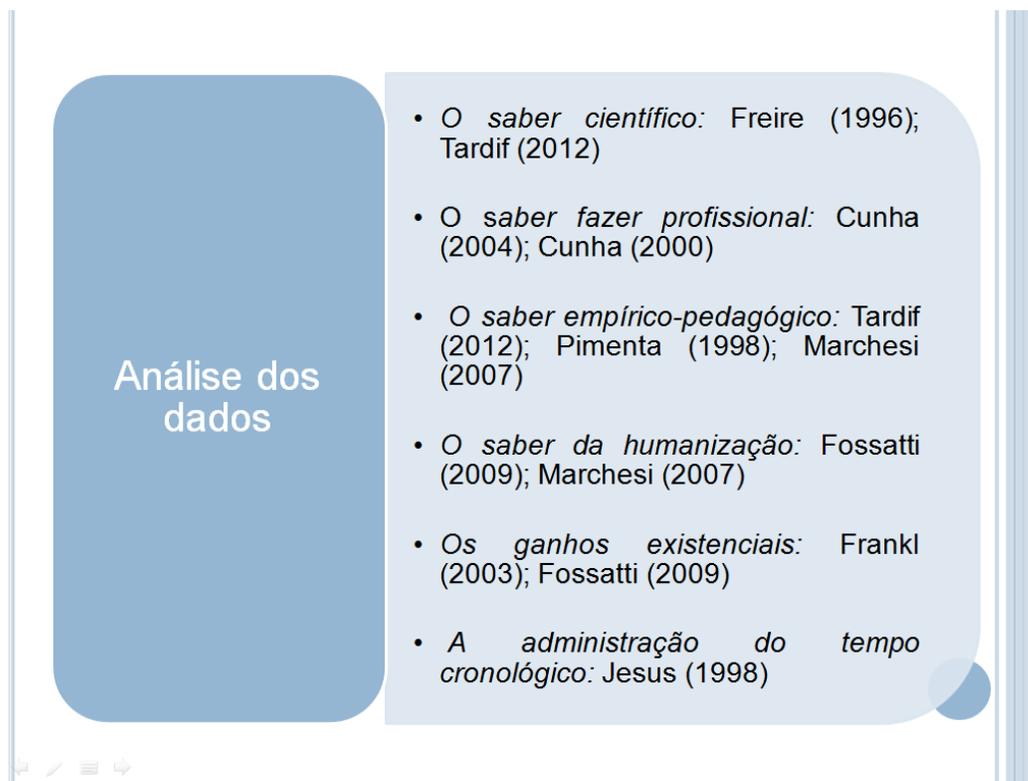
realizadas na formação continuada também devem se preocupar com o bem-estar docente? De que maneira os professores podem reconciliar suas atividades, respeitando suas atividades extra-profissionais? A formação continuada não seria mais um compromisso que consumiria o tempo restrito desses profissionais?

Ouvi algumas sugestões ao longo de minhas observações e conversas informais: a) Alusões à criação de horas de planejamento, como uma maneira de reduzir o número de horas em sala de aula e valorizar o trabalho extra-classe, como planejamento, estudo, correção, pesquisa, etc. Dessa forma as Instituições de Ensino Superior atrairiam os melhores profissionais do mercado de trabalho; b) Flexibilidade quanto à carga de trabalho para aqueles que estiverem cursando mestrado e doutorado: por exemplo, no período de dois anos o profissional reduziria sua carga horária para poder atender o curso de pós graduação. Entretanto, enfrentaria dificuldades financeiras justamente no período que precisaria desembolsar verba para o seu aprimoramento; c) Utilizar parte da carga horária de trabalho para as reuniões de formação continuada e para o trabalho em equipe: na instituição em foco, os primeiros 30 minutos são destinados ao atendimento aos alunos. Poderiam ser utilizado, semana sim, semana não para as atividades de aprimoramento docente.

Como se vê, a tarefa de propor uma solução para tal dificuldade não é simples. O que posso afirmar é que uma vez detectada pode ser pauta para discussões e problematizações. Só a partir daí é que possíveis respostas podem ser propostas.

Por fim, apresento um quadro que ilustra as categorias construídas e os autores que enriqueceram a discussão. Destaco ainda que na seção seguinte as demandas formativas construídas ao longo da investigação são apontadas.

Quadro 2 – Categorias e autores



Fonte: Autoria própria, 2012.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda tocada pela emoção feliz e nostálgica de participar e finalizar um projeto de pesquisa vinculado à área da educação, tenho a esperança de que os achados desse trabalho possam contribuir para a construção da identidade docente dos professores que participaram desse estudo, bem como daqueles que chegaram até este ponto da leitura.

Pretendo socializar os resultados construídos nesse percurso com os participantes, na expectativa de cooperar para a reflexão da prática docente, além de compartilhar minhas reflexões com aqueles que, porque doaram suas crenças, ideias e saberes, tornaram-se tão autores desse texto quanto eu. Quero também receber críticas, elogios e sugestões porque acredito, tal como Santos (2009, p. 91), que “o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida”. Acredito que se colaborar para a auto-reflexão e evocar questionamentos, tal pesquisa poderá tornar-se sabedoria.

Também creio que esse caminhar, o de questionar e de refletir sobre a própria prática, é incessante visto que minha curiosidade e a vontade de pesquisar só crescem a cada dia. Agora, ao final desse trabalho, entendo que devo continuar estudando se pretendo persistir no uso de uma prática reflexiva. Lembro de um trecho do livro de Freire (1996, p. 29) que colabora com esse princípio: “Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Quanto à análise dos dados, posso inferir que a identidade dos professores do Ensino Superior Tecnológico é como um mosaico, onde várias peças, ou melhor dizendo, vários saberes se encontram, se encaixam e formam uma obra de arte. Se uma delas estiver ausente, a completude da beleza estará prejudicada. Ao mesmo tempo que apreciamos a arte como um todo, entendemos que cada elemento tem o seu valor, nem maior nem menor do que os outros. Não há hierarquia nem desigualdade: cada um do todo tem a sua contribuição.

Por isso, respondendo ao objetivo específico “a”, concluo que, a partir dessa investigação, diferentes saberes foram valorizados, todos igualmente relevantes para a construção da identidade docente dos professores do EST. Esses apontaram seis saberes fundamentais para a sua atuação: o saber científico, o saber fazer profissional, o saber empírico-pedagógico, o saber da humanização, os ganhos

existenciais trazidos pelo exercício da profissão e a administração do tempo cronológico. Vale ressaltar que o conceito de pluralidade de saberes dialoga com os estudos de Tardif, Pimenta e Cunha, cada um com a sua contribuição.

Como bem afirmei, os participantes expressaram a relevância do saber da ciência para o exercício da profissão docente. Contudo, essa valorização não exclui a dos demais saberes. Por muito tempo acreditou-se que o conhecimento científico era suficiente para o exercício da docente universitária e até hoje esse paradigma mostra-se presente em programas de mestrado e doutorado, bem como aponta Cunha (2000)

Agregando a esse paradigma, os professores perfilharam a diversidade dos saberes e reconheceram o desafio de renovar constantemente seu conhecimento científico, devido à fluidez das informações, característica da sociedade atual. Adotando tal conduta, eles acabaram por reconhecer, mesmo que indiretamente, que a aprendizagem é um processo contínuo: ensinam aprendendo.

O conhecimento da dinâmica do mercado de trabalho e a capacidade de trazê-la e ilustrá-la em sala deram origem a uma segunda categoria: o saber fazer profissional. O grupo analisado apontou a necessidade da união entre o conhecimento científico da área de atuação e o conhecimento da prática profissional. Na análise dos dados percebi que os professores acreditam que as experiências do mercado de trabalho incentivam a aplicação do conhecimento científico em um determinado contexto, que pode ser a empresa onde o aluno trabalha, por exemplo.

Contudo, essa dupla de saberes, tão reconhecida pelo senso comum, não se mostrou suficiente, embora fundamental. A apreciação dos dados apontou que o saber empírico-pedagógico também é peça constitucional. Apreendi que os professores em foco, provindos de uma formação técnica não voltada para a docência, constroem seus conhecimentos didático-pedagógicos amparados: a) em exemplos de professores que foram marcantes em sua vida; b) na troca de experiências com seus colegas de profissão; e c) através da própria experiência docente, testando métodos, por exemplo, e validando-os no dia-a-dia.

A influência dos professores ao longo da vida acadêmica, especialmente daqueles do Ensino Superior, desvendou-se como referência para a escolha e para a aprendizagem da profissão docente. Os novos professores revivem a experiência

escolar e, baseados no sucesso ou insucesso daqueles parâmetros, escolhem os que adotarão no exercício de sua prática.

Mas, o processo de construção dos saberes didático-pedagógicos se expôs muito mais complexo do que apenas observar e imitar parâmetros. Os professores mostraram uma iniciativa de reflexão e inovação das práticas educativas porque seus discursos apontaram que eles recorrem à troca de experiência com os colegas de profissão, reconhecendo que a interação com os pares também está envolvida nesse processo.

O trabalho em equipe, entretanto, não pode ser confundido com a troca entre pares. O diálogo que expõe opiniões, a troca de materiais didáticos, a discussão sobre um tópico relacionado à atuação profissional configuram ações de troca. Trocar implica, no meu julgamento, a atitude de ceder o que me pertence para adquirir outra(s) coisa(s). O trabalho em equipe também requer diálogo e discussão, no entanto promove construção conjunta porque as atitudes e os parâmetros são compartilhados e discutidos com o grupo. Dessa forma, o professor tende a sentir-se mais seguro no exercício profissional.

Por fim, os professores reconheceram a possibilidade para a construção dos saberes didático-pedagógicos na própria experiência docente. No método empírico, eles testam suas crenças didático-pedagógicas, validam-nas ou descartam porque, através da experiência, percebem que não funcionam.

Um quarto saber mostrou-se relevante na análise dos dados. Os participantes assinalaram a valorização do diálogo com os alunos, bem como a compreensão de quem eles são e a percepção das suas necessidades. Muitos deles relataram experiências que ilustram o quanto essa aproximação pode influenciar positivamente no processo educativo. Tal atitude possibilitou a construção de um ambiente de boa convivência que contribui para a aprendizagem. Além disso, quando eles conheceram melhor seus alunos, conseguiram criar um plano de aula e de estudos, ao longo do semestre, focado nas habilidades e nas carências que deveriam ser superadas.

Entretanto, depois de aproximar-se deles, os docentes relataram que acabam por diagnosticar uma diversidade expressiva que se coloca como desafio a ser superado. O acesso ao Ensino Superior é cada vez mais democratizado, ainda que estejamos longe de assegurar esse direito para todos os cidadãos. Por isso, os

dados apontaram que a capacidade de lidar com diferentes perfis discentes deve ser pauta para o programa de formação docente.

O querer existencial e o gosto por tal atividade profissional destacaram-se como saberes que participam da na construção da identidade docente porque auxiliam o sujeito a resignificar a sua existência. Os dados assinalaram que o reconhecimento por parte dos alunos, a sensação de contribuir para a formação do outro, a doação em prol da melhoria dos alunos, seja no crescimento intelectual ou nas habilidades interpessoais, trazem bem-estar e uma razão para o viver.

Destaco, contudo, que o bem-estar evocado pelo exercício docente alterna-se, por vezes, com uma sensação de mal-estar provocada pela incapacidade de reconciliar o tempo, outro grande saber que é preciso ser desenvolvido na formação docente. Ser pai (ou mãe); esposo(a); filho(a); professor(a) e, portanto, planejar, corrigir e orientar em tempo “extra-sala-de-aula”; profissional no mercado de trabalho; pesquisador(a); e aluno(a) de um programa de mestrado ou doutorado são tarefas que exigem um tempo maior do que o que os participantes usufruem.

A fugacidade temporal faz com que os profissionais queiram uma carga horária docente reduzida, conforme os dados. E além do mal-estar provocado pela dificuldade de conciliar todas as suas atividades, a gerência desses profissionais coloca-se como desafio para a instituição, na medida em que precisam de um grupo muito grande de professores para suprir toda a demanda de alunos e, por vezes, esses profissionais acabam se atrasando ou viajando para responder alguma pendência de sua outra atividade profissional.

Na discussão sobre o perfil docente requerido para o exercício profissional em Cursos Superiores Tecnológicos (objetivo específico “b”), enfatizo que os dados apontam para a necessidade de um professor munido de diferentes saberes. Relembro também que o último objetivo específico pretendia descrever as demandas formativas, tendo em vista o aprimoramento da prática docente. Refletindo sobre o que ouvi dos participantes e pensando sobre os achados da pesquisa, pontuo que as 6 categorias encontradas não podem ser descuidadas nos programas de formação de professores. Dentre elas, faço destaque para, ao menos 4 categorias que merecem cuidados especiais, seja na formação inicial ou continuada para a docência a) a formação didático-pedagógica; b) a necessidade do trabalho em grupo; c) a importância da formação docente humanística; d) a urgência da reconciliação do tempo.

Enfatizo que as temáticas expostas pelas categorias do saber científico e do saber fazer profissional não são aqui ignoradas, mas como elas já vêm sendo trabalhadas nos programas formativos, não julgo necessário seu destaque nesse momento.

Os professores em foco ressaltaram, por várias vezes, que se sentem sozinhos na caminhada profissional. É recorrente o hábito de trocas e conversas, mas reitero que essas ações não caracterizam o trabalho em equipe. Mais do que colaboração, o trabalho em equipe requer reflexão em conjunto, discussão e aprendizagem.

Socializar o que se produz pode ser o primeiro passo na direção do trabalho realizado por mais do que duas mãos. Trabalhando em conjunto os professores podem ter a oportunidade de dividir experiências e refletir sobre elas. Os encontros regulares de um programa de formação continuada podem se mostrar como a oportunidade para o próximo passo, oportunizando o encontro dos pares em um ambiente profissional e com a problematização de especialistas em formação docente.

Além disso, a prática pode ser alvo de reflexão no estudo de teorias educacionais. Se os professores reconhecem os saberes científicos de sua área de atuação, também devem reconhecer que há muitas pesquisas sérias e frutíferas que podem contribuir para o aprimoramento das práticas docentes. Dessa forma, a evolução e a melhoria da educação não ficam embasadas somente na experiência.

Durante os encontros também a competência das relações sociais desenvolve-se e a formação docente humanística mostra-se presente. Se os dados apontaram para a relevância de uma formação integral dos alunos, seria coerente entender que a formação docente também deva ser pautada pelos mesmos parâmetros. Por isso, na formação docente humanística o professor é visto como participante e atuante no processo de aprendizagem. Ele reflete não só sobre ciências relacionadas à educação, mas sobre sua vida como um todo.

Por fim, a reconciliação do tempo também se destacou como demanda para o programa de formação continuada. Já que tal obstáculo influencia o bem-estar dos professores e, conseqüentemente a sua atuação, merece atenção e exige reflexão. O papel da formação continuada pode ser o de oportunizar um momento de meditação, para que os professores possam dar-se por conta da necessidade de reconciliar o tempo, no resgate ou manutenção do bem-estar.

Como não há separação das diversas identidades que habitam em um mesmo sujeito, faz-se necessário a harmonia e o equilíbrio temporal. Em outras palavras, mesmo que a atuação docente traga significado para a vida do professor, estar com seus filhos, pais ou amigos, cuidar de seu companheiro, ou simplesmente passear no parque em um dia ensolarado são ações que também contribuem para o sentido da sua existência.

Na discussão desse tópico não posso deixar de expressar minha angústia pessoal, afirmando que um dos maiores desafios que enfrentei ao longo desses dois anos foi exatamente a dificuldade de reconciliar o meu tempo, porque ser mãe, esposa, filha, amiga, irmã e professora sempre foram sonhos tão belos quanto o de ser Mestre em Educação. Vivi meus dias entre as diversas “Suzanas” que habitam em meu ser, em uma eterna luta: se estivesse na pracinha apreciando, emocionada, os primeiros passos do meu filho, culpava-me por não estar estudando. Se estivesse na frente do computador escrevendo minha dissertação, pensava que deveria aproveitar o sábado junto ao meu marido. Se dedicasse tardes para o planejamento das aulas que ministrava, questionava-me se minha ausência não doía aos meus pais, irmãos e amigos. Ou ao contrário, tomando um chimarrão e dando risadas com minha mãe ao final do dia, pensava nas provas e trabalhos que esperavam pela minha avaliação.

Creio que uma parte dessa grande demanda de trabalho deve ser rapidamente minimizada depois do final do Mestrado. Entretanto, pretendo continuar na caminhada de pesquisa e estudo e, assim como os participantes, preciso repensar minhas atividades a fim de encontrar uma maneira de desenvolver todas as minhas tarefas com prazer e bem-estar.

Nesse momento minha memória resgata a fala dos professores que tive na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, enquanto cursava Letras. “Não há receita pronta”, diziam eles. Nós, estudantes e professores nos seus primeiros anos de magistérios, estávamos sedentos por respostas. Queríamos ouvir “Se o aluno não aprender, faça isso que resolverá.”, ou nesse caso, “Se você estiver com problemas em reconciliar seu tempo, você deve blá, blá, blá...” Somente isso. Queríamos a opinião, ou melhor, a prescrição de mestres e doutores da educação para solucionarmos os problemas que enfrentávamos no dia-a-dia, bem quando consultamos o médico e recebemos uma receita de qual medicamento usar.

Hoje compreendo o que eles diziam. Cada professor é autor na sua própria vida, das suas experiências pessoais e profissionais. Cada um tem um repertório de experiências, de formação, de atuação, de interação com alunos, pares, pais e família. “A identidade não é um dado imutável nem externo que possa ser adquirido. É um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA, 1998, p. 164).

Por isso, acredito que o exercício de pesquisa permitiu a análise de um cenário do qual não faço parte, mas ao mesmo tempo evocou a auto-análise sobre a minha prática, sobre os saberes que valorizo, sobre como construí e construo minha identidade docente. Levarei a pesquisa até os participantes e convidá-los-ei a refletir, mas não trarei respostas prontas. Posso relatar que a análise dos dados apontou alguns parâmetros, mas a resposta final sempre será dos autores da ação: os professores que estão no exercício da profissão.

Acredito também que os achados da pesquisa apontam para a importância de um programa de formação continuada baseado na construção do conhecimento, bem como pontua Piaget, na interação entre o sujeito e o objeto, ou entre o professor e o exercício da sua profissão. Se pautada no paradigma bancário, de depósito de teorias educacionais e filosóficas, não oportunizaria a transformação e a melhoria do ensino que tanto clamamos.

Concluo destacando a importância da pessoa e a compreensão desse sujeito como um todo, dono de saberes, crenças e experiências que enriquecem e influenciam diretamente a sua atuação. Porque plural e incompleto, o professor requer uma formação integral e humanizada a fim de que exerça sua profissão com excelência e sentido.

Dessa forma, reconheço a importância de uma formação que acolha os diferentes saberes, como os apontados pela pesquisa. Os participantes valorizam os saberes científicos, os pedagógicos, o saber fazer profissional, bem como os da humanização, do sentido existencial e o saber reconciliar o tempo.

Acredito que os programas de formação continuada devam ser revisitados no sentido de questionamento: Será que tais programas atendem as demandas atuais expostas pelos professores? Os professores têm tido voz e autoria na preparação de tais programas?

Precisamos continuar com o espírito investigativo no processo de formação continuada para ir esculpindo perguntas e respostas que contribuam para a

formação docente e para a construção da identidade docente, especialmente nos Cursos Tecnológicos.

Por fim, concluo fazendo uso das palavras que escutei quando aluna: “Não há receita pronta!”. Não me sinto autorizada a prescrever soluções para o aprimoramento da prática docente. A única certeza que tenho é que os próprios professores, orientados por uma equipe qualificada, debaterão, refletirão, realizarão leituras, debaterão novamente e, possivelmente encontrarão algumas respostas. Ou, ao contrário, permanecerão com a vontade de investigar e um querer inquieto de resignificação da sua atuação, porque como indivíduos vivos e históricos, mudam e reorganizam o mosaico do seu ser.

Figura 2 – **A Identidade docente**: um mosaico onde cada peça contribui igualmente para a beleza da arte final.



Fonte: autoria própria, 2012.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, maio/ago. 2007.
- AMARAL, Cláudia Tavares do. **Políticas para a formação do tecnólogo: um estudo realizado em um curso de Gestão Empresarial**. 2006. 256f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais – Educação, Belo Horizonte, 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.
- BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: O cotidiano da escola**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BRASIL. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia**. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação, Brasília, 2010.
- BRASIL. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Ministério da Educação, Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em 18 jul 2012.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP: 29/2002**, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico. Relator: Conselheiro Francisco Aparecido Cordão. Aprovado em 03 dez. 2002. Diário Oficial da União, DF, 13 dez. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp29.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2011.
- BRASIL. **Parecer CNE/CES 436/2001**, aprovado em 02 abr. 2001. Relator: Carlos Alberto Serpa de Oliveira, Antonio MacDowell de Figueiredo e Vilma de Mendonça Figueiredo. Diário Oficial da União, DF, 6 abr. 2001, Seção 1E, p. 67. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0436.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2011.
- BRASIL. **Resolução 196/96**, de 10 de outubro de 1996 . Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Conselho Nacional de Saúde, Ministério da Saúde.
- CARVALHO, Kassandra Brito de. **Tic´s na graduação em Roraima: uma prática educacional no curso de fisioterapia das Faculdades Cathedral**. 2005. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual De Campinas, Campinas, 2005.
- COLL, César et al. **O construtivismo na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 6 ed. Campinas: Papirus, 1996.

_____. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

_____. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, RS, v. 27, n.3 (54), p. 525 – 536, set./dez. 2004.

CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, Beatriz Maria B.A. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Revista Educação**, Porto Alegre, RS, v. 33, n. 3, p 189-197, set./dez.2010

CUNHA, Vera Lúcia Fernandes da. **As aprendizagens profissionais no ensino superior tecnológico: docência de um grupo de professores do CEFET-MT**. 2008. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal De Mato Grosso, 2008.

FERNANDEZ, Alzira B. **Professores bem sucedidos no ensino superior: um estudo sobre professores sem formação pedagógica formal**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo:, 2007. Disponível em: < http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/23/TDE-2007-12-26T07:44:57Z-4593/Publico/Alzira%20Buse%20Fernandez.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2011.

FOSSATTI, Paulo. **A produção de sentido na vida de educadores: por uma logoformação**.2009. 271f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FOSSATTI, Paulo; SARMENTO, Dirléia Fanfa; GUTHS, Henrique. Saberes docentes e a docência na Sociedade contemporânea: olhares discentes. **Comunicações**, Piracicaba, v. 19, n. 1, p. 71-85. jan/jun 2012.

FRANCO, Sérgio R. K. **O construtivismo na educação**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 1995.

FRANKL, Viktor E. **Fundamentos antropológicos da psicoterapia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Sede de sentido**. 3. ed. São Paulo: Quadrante, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

- GUIMARÃES, Gerson Maciel. **O Ensino Tecnológico no Brasil Percurso Histórico e Discurso**. 2008. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, 2008.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p.31-62.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- JESUS, Saul Neves. **Bem-estar dos professores: estratégias para realização e desenvolvimento profissional**. Portugal: Porto, 1998.
- LIBÂNEO, José Carlos. Docência no Ensino Superior: Compromissos e desafios da prática pedagógica. In: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SALVADOR. **Docência no Ensino Superior: Compromissos e desafios da prática pedagógica; X e XI encontro de avaliação e planejamento pedagógico – EAPP**. Salvador: UCSAL/ Quarteto, 2006.
- MAFFESSIONI, Cristiane C. O. **Professores universitários de cursos tecnológicos: uma discussão dos saberes docentes**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2010.
- MARCHESI, Álvaro. **O bem-estar dos professores**. Competências, Emoções e Valores. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- MARIN, Douglas. **Professores de Matemática que usam a Tecnologia de Informação e Comunicação no ensino superior**. 2009. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Est. Paulista Júlio De Mesquita Filho, Rio Claro, 2009.
- MARTINS, Heloisa H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Revista Educação e Pesquisa USP**, São Paulo, v. 30, n.2, p. 289-300, mai/ago 2004.
- MATEUS, Eloá Jane Fernandes. **A Perspectiva do professor quanto à utilização da informática no Ensino Superior**. 2000. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2000. .
- MIZUKAMI, Maria G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e Transformação. In: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 111-140.
- MONTEIRO, Janine Kieling. **Estresse em Professores do Ensino Privado no Rio Grande Do Sul**. 2012. Disponível em <http://www.sinpro-rs.org.br/pesquisa/pdf/2012_04_sindrome_do_estresse_e_burnout.pdf>. Acesso em 09 out 2012.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. **Psicodinâmica do aprender**. Porto Alegre: Sulina, 1975.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 11-30.

OLIVEIRA, Renato M.; VIÉGAS, Rosemari F.; CAMPOS, Alzira L. A. **Políticas Públicas no Ensino Superior Tecnológico**. Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2011. Disponível em: <<http://www.metodista.br/gestaodecidades/publicacoes/artigos/sippi-2011/politicas-publicas-no-ensino-superior-tecnologico-renato-marques-oliveira-metodista.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2011.

PEDRO, Joselia Galiciano. **Curso Superior de Tecnologia em Gestão Comercial: uma análise da formação superior tecnológica**. 2010, 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, 2010.

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, Ivani C.A. (org). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998. p. 161-178

PIMENTA, Selma Garrido et al. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

PIRES, Luciene. **A formação do trabalhador em instituições tecnológicas: diferentes propostas de um mesmo caminho**. CEFET-GO/ UNED. Jataí, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3500--Int.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2011.

PIRES, Luciene L. A.; FRANCO, Leandro R. **A formação de professores no Brasil: o papel das instituições tecnológicas**. XXIII Congresso de Educação do Sudeste Goiano. Jataí, 2007. Disponível em: <<http://revistas.jatai.ufg.br/index.php/acp/article/view/112/106>>. Acesso em: 22 nov. 2011.

PRATI, Laíssa E. et al. Revisando a inserção ecológica: uma proposta de sistematização. **Psicoogia: Reflexão e Crítica**, v.21, n.1, p. 160-169, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v21n1/a20v21n1.pdf>>. Acesso em: 17 nov.2011

PROUNI. **Quadros informativos**. 2012a. Disponível em: <http://siteprouni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=137:quadros-informativos&catid=26:dados-e-estaticas&Itemid=147>. Acesso em 17 out 2012.

PROUNI. **O programa**. 2012b. Disponível em:

<http://siteprouni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=124&Itemid=140>. Acesso em 02 nov 2012.

ROSIN, Claudia Aparecida Bueno. **A educação a distância no Brasil: limites e possibilidades na implantação da EAD no ensino superior**. 2010. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista De São Paulo, São Paulo, 2010.

ROSITO, Margaréte M. B.; MARCHINA, Tiago C. Sujeito Pós-moderno e vida produtiva: reflexões sobre as diretrizes dos cursos superiores de tecnologia. **Revista Acadêmica FUNDETEC**, v. 1, jul/dez 2011. São Paulo. Disponível em: <http://www.faculdaedefundetec.com.br/img/revista_academica/pdf/artigo_tiago.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2011.

SANSON, Carmen. **A Percepção de Professores da PUCRS em Relação às Tecnologias de Informação e Comunicação nos Processos de Ensino e de Aprendizagem**. 2003. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SANTOS, Bettina Steren; ANTUNES, Denise Dalpiaz; BERNARDI, Jussara. O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais. **Educação**, Porto Alegre, v. 64(31), p. 46 -53, 2008.

SANTOS, Boaventura S. **Um discurso sobre as ciências**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Maria Célia Calmon. **Análise de duas Práticas Pedagógicas no Ensino Superior Tecnológico: Interdisciplinaridade ou Problematização?**. 2008. 128f. Curso Profissionalizante em Teologia. Escola Superior de Teologia, 2008.

SENEFF, Gerson. **Curso Superior de Tecnologia em Recursos Humanos: da Intenção à Ação**. 2009. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2009.

SILVA, Daniela C. F. B. **Professores do curso de tecnologia em hotelaria: conhecendo os saberes docentes**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIMEP, Piracicaba, 2007. Disponível em: <<http://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/RBBOGDAXGOBB.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2011.

SIMÕES, Daniela Dantas Ribeiro; CASTANHO, Maria Eugênia. **Ensino técnico: desde o período colonial à era neoliberal**. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.histedbr.fae.unicamp.br%2Facer_histedbr%2Fseminario%2Fseminario8%2F_files%2FKrTbCuBK.doc&ei=FJaeUPOtHoSQ9gT2yYcGg&usq=AFQjCNGgKT66Y_PYTx-WWCS3OEWW74vvdw> . Acesso em 16 out.2012.

STAKE, Robert E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata, 1998.

SZYMANSKI, Heloisa (org). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber livro, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

UNILASALLE. Centro Universitário La Salle. 2011. Disponível em: <<http://www.unilasalle.edu.br/canoas/pagina.php?id=758>>. Acesso em 08 set. 2011.

VERONA, Luis Antonio **Formação Docente Para O Ensino Superior Tecnológico Aeronáutico**. 2006. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti Do Paraná, 2006.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICE A - Questionário para os professores

Prezado(a) professor(a)

Estou realizando uma pesquisa, no âmbito do Mestrado em Educação, cujo título é "**Educação Superior Tecnológica e Identidade Docente**".

Desse modo, as questões que seguem têm como objetivo geral compreender o processo de construção da identidade docente dos professores do Ensino Superior Tecnológico, sem formação voltada para a docência, em uma Instituição do sul do Brasil.

Desde já agradeço sua colaboração destacando que a mesma será imprescindível para a continuidade desta pesquisa. Coloco-me a sua disposição para o esclarecimento de eventuais dúvidas, através do telefone 0xx(51) 8131.5343 ou do e-mail suzana.trevisan@gmail.com.

Solicito que o questionário preenchido seja entregue no Setor de Suporte Acadêmico, no prazo máximo de sete dias.

Atenciosamente,

Suzana Trevisan (Mestranda em Educação pelo Centro Universitário La Salle- UNILASALLE)

Canoas,de.....de 2012.

1 DADOS GERAIS

1.1 Titulação máxima concluída:

<input type="checkbox"/> Graduação	<input type="checkbox"/> Especialista	<input type="checkbox"/> Mestre	<input type="checkbox"/> Doutor
------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------	---------------------------------

1.2 Tempo de atuação como docente de nível Superior:

<input type="checkbox"/> menos de 5 anos	<input type="checkbox"/> 5 – 10 anos	<input type="checkbox"/> 10 – 15 anos	<input type="checkbox"/> mais de 15 anos
--	--------------------------------------	---------------------------------------	--

1.3 Possui formação pedagógica específica?

<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
------------------------------	------------------------------

2 DADOS ESPECÍFICOS DO ESTUDO

* Se necessário, utilize o verso desta folha para completar suas idéias.

2.1 Quais as motivações que o(a) levaram a optar pela docência?

Como você aprendeu/aprende a ser professor?

2.2 Que elementos/aspectos didáticos você considera ao planejar suas aulas?

2.3 Descreva as principais características que você julga importante para a sua atuação como professor(a).

2.4 Qual a forma de dar aula que, ao seu entender, mais gera resultado positivo na motivação e no processo ensino/aprendizagem de professores e alunos?

2.6 Discorra sobre a importância da formação pedagógica e da formação continuada para sua prática docente.

2.7. Aponte outras questões que você julga importante para uma prática docente exitosa nos cursos tecnológicos.

APÊNDICE B - Termo de autorização para a realização da pesquisa

Nome da Instituição de Ensino

Canoas, dezembro de 2011.

Prezada Senhora *nonononononono*

Ao cumprimentá-la cordialmente, solicito a Vossa Senhoria autorização para realizar uma pesquisa cujo título é “**Educação Superior Tecnológica e Identidade Docente**”.

Tenho como objetivo geral compreender o processo de construção da identidade docente dos professores do Ensino Superior Tecnológico, sem formação voltada para a docência. Essa pesquisa pretende ainda, em seus objetivos específicos:

- a) Investigar os saberes valorizados pelos professores do Ensino Superior Tecnológico;
- b) Identificar, a partir do depoimento dos participantes, o perfil docente requerido para o exercício profissional em cursos superiores tecnológicos;
- c) Descrever, a partir da análise dos dados, as demandas formativas, tendo em vista o aprimoramento da prática docente.

Esse estudo é orientado pelo Dr. Paulo Fossatti, do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário La Salle (Unilasalle). Eu, Suzana Trevisan, sou a mestranda responsável pela pesquisa e poderei ser contatada através do telefone 0xx(51) 8131.5343 ou do e-mail suzana.trevisan@gmail.com. O campo de estudo são os Cursos de Graduação Tecnológicos do Unilasalle – Canoas/RS.

Pretendo realizar a pesquisa através de questionário e de uma entrevista semi-estruturada com os docentes lotados nos respectivos cursos do *nonononononon*.

Desde já agradeço sua colaboração destacando que a mesma será imprescindível para a continuidade dessa pesquisa. Coloco-me à sua disposição para o esclarecimento de eventuais dúvidas.

Atenciosamente,

Suzana Trevisan

estruturada que tem como objetivo aprofundar as informações obtidas nos diversos instrumentos da pesquisa.

4º - Foi dada garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa. Fui esclarecido que se tiver novas perguntas sobre esse estudo, ou se pensar que houve algum prejuízo pela minha participação, poderei conversar com a professora Suzana Trevisan (pesquisadora) no telefone 51 – 8131-5343.

5º - Fui informado que a pesquisa é orientada pelo Prof. Dr. Paulo Fossatti, do Centro Universitário La Salle.

6º - Fui informado que os documentos da pesquisa, após 5 anos, serão incinerados.

7º - O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a realização do questionário é um documento de duas vias, ficando uma das vias com o sujeito de pesquisa e uma com a pesquisadora.

8º - O projeto de pesquisa foi aprovado pelo CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) do Unilasalle.

Tenho o conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos antes, durante e após a pesquisa e outros assuntos relacionados com esta pesquisa, tendo total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo.

A participação do sujeito de pesquisa é voluntária e isenta de despesas, sendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido elaborado em duas vias, ficando uma delas com a pesquisadora responsável e outra com o sujeito de pesquisa. Autorizo o pesquisador a utilizar os dados obtidos quando se fizer necessário, incluindo a divulgação dos mesmos, sempre preservando minha privacidade.

Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

Canoas, _____, _____ de 2012 (dia, mês).

Assinatura do professor

Assinatura da pesquisadora responsável)

APÊNDICE D – Autorização para a realização da pesquisa emitida pelo Comitê de Ética em Pesquisa do UNILASALLE



UNILASALLE
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE



CORRESPONDÊNCIA INTERNA	N.º155/2012
	29/03/2012
De: Dr. Alexandre Ramos Lazzarotto – Coordenador Interino do CEP	
Para: Suzana Trevisan	
Assunto: Parecer Projeto de Pesquisa 2º Versão	
<p style="text-align: center;">Prezada Suzana</p> <p>Seu projeto de pesquisa “Práticas educativas na educação superior: concepções de docentes e modos de efetivação nos processos de ensino em cursos superiores tecnológicos”, nº de inscrição no CEP 11/073, foi considerado APROVADO pelo Comitê de Ética em Pesquisa.</p> <p style="text-align: center;">Atenciosamente,</p> <p style="text-align: right;">Dr. Alexandre Ramos Lazzarotto Coordenador Interino do CEP</p>	
<p style="text-align: center;">Recebido</p> <p style="text-align: center;"><u>13/04/12</u></p> <p style="text-align: center;"><u>Suzana Trevisan</u> CEP / Unilasalle</p>	