

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM**

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
DE SÃO PAULO**

**Ester Almeida Helmer**

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Claudia Raimundo Reyes**

**SÃO CARLOS  
2012**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM**

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
DE SÃO PAULO**

**Ester Almeida Helmer**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora.

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Claudia Raimundo Reyes**

**SÃO CARLOS  
2012**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

H478pc

Helmer, Ester Almeida.

O processo de construção da profissionalidade docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo / Ester Almeida Helmer. -- São Carlos : UFSCar, 2012.

258 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2012.

1. Professores - formação. 2. Ensino - aprendizagem. 3. Aprendizagem profissional da docência. 4. Educação profissional e tecnológica. 5. Ensino superior. I. Título.

CDD: 370.71 (20<sup>a</sup>)

**BANCA EXAMINADORA**

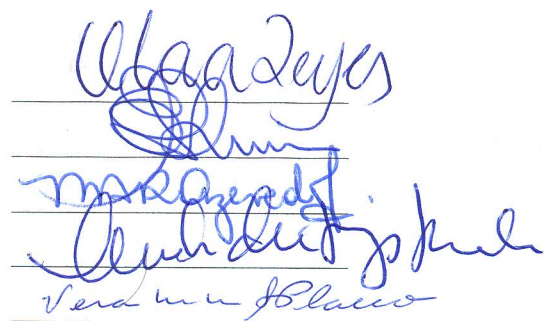
Profª. Drª. Cláudia Raimundo Reyes

Profª. Drª. Emilia Freitas de Lima

Profª. Drª. Maria Antonia R. de Azevedo

Profª. Drª. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

Profª. Drª. Vera Maria Nigro de S. Placco

  
The image shows four handwritten signatures in blue ink, each written over a horizontal line. From top to bottom, the signatures correspond to the names listed in the adjacent text block: Cláudia Raimundo Reyes, Emilia Freitas de Lima, Maria Antonia R. de Azevedo, and Vera Maria Nigro de S. Placco.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a **Deus** por me devolver a coragem e a alegria nos momentos em que não me sentia capaz de prosseguir.

À minha orientadora **Claudia Raimundo Reyes** pela autonomia dada na realização deste trabalho e também pelas contribuições à minha formação profissional, acadêmica e pessoal.

Às professoras **Aline Reali e Emília Freitas de Lima** pela leitura e contribuições na banca de qualificação e de defesa.

Às professoras **Maria Antonia Ramos de Azevedo e Vera Maria Nigro de Souza Placco** pela leitura atenta, críticas e valiosas contribuições a esta tese.

Ao professor **Miguel Ángel Zabalza** por me acolher em seu grupo de investigação e criar condições favoráveis à escrita deste trabalho.

Às pesquisadoras do grupo de pesquisa “*Linguagem, Formação e Aprendizagem*”, **Alessandra Gomes, Ana Lucia Masson Lopes, Ana Paula Araújo Fonseca, Camila Torricelli de Campos, Danitza Dianderas da Silva e Priscila Cristina Bianchi** pelas colaborações deixadas nesta tese e pela seriedade com que conduzem os trabalhos acadêmicos.

Ao **IFSP**, em especial ao professor Natanael de Carvalho Pereira, por possibilitar a realização deste trabalho investigativo.

Aos **professores do IFSP** que se dispuseram a participar desta pesquisa, partilhando conosco suas experiências formativas e profissionais sem as quais não seria possível realizar este trabalho.

Aos **colegas de trabalho do IFSP** por apoiarem e acompanharem o processo de produção deste trabalho.

Ao **PPGE**, em especial à coordenadora **Carmen Lucia Brancaglioni Passos**, pelo empenho e profissionalismo demonstrado aos alunos deste Programa.

À **Capes** e aos **cidadãos brasileiros** pelo apoio financeiro recebido durante o estágio na Universidade de Santiago de Compostela.

Aos familiares, meus pais **Nelson** e **Vergínia**, meus irmãos **Charlene** e **Tiago** e meu cunhado **Júnior** por sempre apoiarem os meus sonhos e aceitarem as minhas escolhas, mesmo sabendo que elas me levavam, fisicamente, para longe deles.

À minha sobrinha **Ana Clara** que trouxe novo sentido a muitas vidas.

Aos eternos amigos **Antonio Carlos, Salete e Mauricio, Érica Martins, Lilian Izabela, Lilia Xavier, Fernanda Dourado, Adriana Caram e Danitza Dianderas** pela amizade, companheirismo e torcida pela concretização deste sonho.

Aos amigos **Laura, Carlos e Cerápio** que conheci nos meses em que estive na Universidade de Santiago de Compostela.

Aos amigos brasileiros que não me deixaram sentir solidão em terras estrangeiras.

A todos aqueles que acompanharam minha caminhada nesses anos de doutorado, muito obrigada.

## RESUMO

A presente investigação centra-se no estudo de aspectos da profissionalidade docente entendida como um processo dinâmico que demanda um conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores que constituem saberes específicos do ser professor. Tais saberes se constroem, no decorrer da trajetória pessoal e profissional, no exercício da docência e, não menos importante, por meio de conhecimentos teóricos da profissão que fundamentam a pesquisa e a prática reflexiva. Com base neste entendimento, nos propomos a compreender o processo de constituição da profissionalidade de professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) em um contexto de construção identitária vivenciado atualmente pela instituição. Consideramos que o desenvolvimento profissional da docência do professor da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil tem como principal característica a atuação na Educação Básica de nível técnico e na Educação Superior. No desenvolvimento deste trabalho investigativo, trilhamos os pressupostos da abordagem *quanti-qualitativa* de pesquisa para construirmos o itinerário investigativo e alcançarmos os objetivos delineados. Assim, dividimos os processos de coleta e análise de dados em três momentos distintos: o primeiro, centrado na caracterização do quadro docente do IFSP que, por meio de um questionário autoaplicável de perguntas fechadas, abarcou a análise sobre o perfil pessoal, acadêmico, formativo e profissional, aspectos considerados importantes para iniciarmos o trabalho de conhecimento do corpo docente do IFSP; no segundo momento da pesquisa, por meio de um questionário autoaplicável de perguntas abertas, buscamos aprofundar as discussões sobre a escolha da carreira, os conhecimentos necessários para ser professor, os desafios encontrados no magistério, a organização da aula, a relação com os alunos e as vivências na profissão docente desenvolvidas no IFSP; no terceiro e último momento da investigação, utilizamos a entrevista narrativa para identificar algumas concepções educacionais que configuram o ser professor da Educação Profissional e Tecnológica. A relevância de investirmos no estudo do percurso de vida/formativo dos professores é o fato de acreditarmos que o desenvolvimento profissional está relacionado com as dimensões pessoal e político-social do professor, portanto, é preciso conhecê-las e considerá-las no processo de compreensão de suas profissionalidades. Enfocamos nesta investigação o estudo teórico sobre a *educação profissional*, de modo a apresentar o nosso entendimento sobre esta modalidade formativa. Verificamos também que os dilemas e as dificuldades vivenciadas pelo corpo docente da Educação Profissional e Tecnológica se aproximam das constatações advindas de produções científicas realizadas na área da Educação Superior, sobretudo as que tangem à questão da identidade docente; a aprendizagem para a docência, o percurso formativo e a necessária mudança de paradigma. Esperamos que as reflexões realizadas sobre as condições profissionais dos docentes que atuam no IFSP possibilitem iniciativas voltadas à formação profissional, entendida como política pública fundamental a um processo educativo com qualidade. Pretendemos também contribuir com novas reflexões e novas discussões, ampliando os conhecimentos produzidos sobre Educação Profissional e Tecnológica no Brasil a partir de conhecimentos já produzidos sobre a aprendizagem da docência para o magistério superior.

**Palavras-chave:** Processos de Ensino e Aprendizagem, Profissionalidade Docente, Docência na Educação Profissional e Tecnológica e Docência no Ensino Superior.

## ABSTRACT

This research focuses on the study of aspects of teaching profession which is understood as a dynamic process that requires a set of actions, skills, knowledge, attitudes and values that are specific abilities of a teacher. Such abilities are developed during personal and professional trajectory, teaching practice and throughout theoretical knowledge about the profession that underlie the research and the reflexive practice. Based on this perspective, we aim at understanding the constitution process of the professionalism considering professors from the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo (IFSP) in a context of identity construction currently experienced by the institution. We believe that the professional development of professors who teach in the Professional and Technological Education in Brazil has the work in the Technical Basic Education level and higher education as its main characteristic. In this research we have adopted the quantitative and qualitative approaches in order to build the investigative itinerary and to achieve our goals. Thus, we divided the process of data collecting and analyzing into three distinct stages: the first one focused on the characterization of IFSP faculty that, using a self-administered questionnaire of closed questions, presented the analysis of personal, academic and professional profile aspects considered important to us to begin the work of knowing the faculty of IFSP; at the second stage of our research, using again a self-administered questionnaire but at this moment of open questions, we aimed at deepening the discussions about career choice, the knowledge required to be a professor, the challenges faced during teaching, class planning, the relationship with students and the experiences considering teaching at IFSP; at the third and final stage of the investigation, we used an interview to identify some educational concepts that shape Professional and Technical Education teaching process. The importance of investigating academic and personal profile of these professors is revealed by the fact that we believe that professional development is related to personal and socio-political aspects, so we need to know and consider them in the process of understanding the facets of their profession. We focused this research on the theoretical study about the *professional education* in order to present our understanding of this type of formation. We also founded that the dilemmas and difficulties experienced by the faculty of Professional and Technological Education are similar to the findings from scientific productions made in the area of higher education, especially those that concern the issue of teacher identity, the learning process to teach and the paradigm shift. We hope that these reflections on the conditions of professors who work at IFSP can help to support initiatives considering these professionals which can be understood as a fundamental public policy to achieve a high quality educational process. We also intend to contribute with new ideas and new discussions, expanding the knowledge about Technological Education in Brazil based on previous studies about higher education teaching process.

**Keywords:** Processes of Teaching and Learning, Teaching Professionalism, Teaching in Professional and Technology Education and Teaching in Higher Education.



## RESUMEN

La investigación siguiente se enfoca en el estudio de aspectos de la profesionalidad docente entendida como un proceso dinámico que requiere un conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores que constituyen saberes específicos del ser profesor. Dichos saberes se construyen a lo largo de la trayectoria personal y profesional en el ejercicio de la docencia, y, no menos importante, por medio de conocimientos teóricos de la profesión que fundamentan la investigación y la práctica reflexiva. Entendido esto, nos proponemos comprender el proceso de constitución de la profesionalidad de los profesores del Instituto Federal de Educación, Ciencias y Tecnología de São Paulo (IFSP) en un contexto de construcción identitaria que actualmente atraviesa la institución. Consideramos que el desarrollo profesional de la docencia del profesor de educación profesional tecnológica en Brasil tiene como principal característica la actuación en la educación básica de nivel técnico y en la educación superior. En el desarrollo de este trabajo de investigación, tomamos como punto de referencia el análisis cuantitativo-cualitativo para establecer el itinerario de investigación y alcanzar los objetivos enunciados. Así, dividimos los procesos de colecta y análisis de datos en tres etapas distintas: la primera parte orientada en la caracterización del cuadro de enseñanza del IFSP, que por medio de un cuestionario auto-aplicable de preguntas cerradas, abarca el análisis sobre el perfil personal, académico, formativo y profesional, aspectos considerados importantes para iniciar el trabajo de conocimiento del cuerpo de docentes del IFSP. En la segunda parte de la investigación, por medio de un cuestionario auto-aplicable de preguntas abiertas, buscamos profundizar las discusiones sobre la elección de la carrera, los conocimientos necesarios para ser profesor, los desafíos encontrados en la docencia, la organización de la clase, la relación con los alumnos y las experiencias en la profesión docente obtenidas en el instituto. En la tercera y última parte de la investigación, con una entrevista narrativa, intentamos identificar algunas concepciones educacionales que configuran al ser profesor de la educación profesional y tecnológica. La importancia de dedicarnos al estudio del transcurso de vida y de formación de los profesores viene del hecho que pensamos que el desarrollo profesional está relacionado con las dimensiones personal y político-social del profesor, por lo tanto, es necesario conocerlas y considerarlas en el proceso de comprensión de sus profesionalidades. En esta investigación, nos enfocamos al estudio teórico sobre la educación profesional, de manera a presentar nuestro entendimiento sobre esta modalidad formativa. Comprobamos también que los dilemas y las dificultades afrontadas por el cuerpo docente de educación profesional y tecnológica, concuerdan con las constataciones derivadas de producciones científicas realizadas en el ámbito de la educación superior, sobretodo las que se refieren a la identidad docente, el aprendizaje para la docencia, el trayecto formativo y el cambio necesario de paradigma. Esperamos que las reflexiones realizadas sobre las condiciones profesionales de los docentes que actúan en el IFSP permitan iniciativas orientadas hacia la formación profesional, entendida como política pública fundamental a un proceso educativo de calidad. Pretendemos también contribuir a nuevas reflexiones y nuevas discusiones, ampliando los conocimientos producidos sobre la educación profesional y tecnología en Brasil a partir de conocimientos ya producidos sobre el aprendizaje de la docencia para la educación superior.

**Palabras-llave:** Procesos de Enseñanza y Aprendizaje, Profesionalidad Docente, Docencia en la Educación Profesional y Tecnológica e Docencia en el Enseñanza Superior.

## LISTAS DE QUADROS

<b>Quadro I:</b> Quadro Comparativo entre Ensino Tradicional e o Novo Paradigma .....	74
<b>Quadro II:</b> Comparação de Procedimentos de diferentes abordagens .....	90
<b>Quadro III:</b> Esquema do Plano de Carreira do Professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológica da Rede Federal de Educação .....	119
<b>Quadro IV:</b> Esquema do Plano de Carreira do Professor de Magistério Superior da Rede Federal .....	122
<b>Quadro V:</b> Estrutura Curricular do curso Formação Pedagógica para a Docência do IFSP .....	128
<b>Quadro VI:</b> Conhecimentos para o ensino dos Professores do IFSP .....	141

## LISTAS DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Relação de professores distribuídos por <i>campus</i> X participantes da pesquisa ....	94
<b>Tabela 2:</b> Distribuição de frequência dos Professores do IFSP referente ao Sexo .....	103
<b>Tabela 3:</b> Distribuição de frequência do Campo de Atuação das Professoras do IFSP .....	104
<b>Tabela 4:</b> Distribuição de frequência dos Professores do IFSP referente à Cor .....	104
<b>Tabela 5:</b> Distribuição de frequência dos Professores do IFSP referente à Idade .....	105
<b>Tabela 6:</b> Distribuição de frequência dos Professores do IFSP referente ao Estado Conjugal....	105
<b>Tabela 7:</b> Distribuição de frequência dos Professores do IFSP referente a Filhos .....	106
<b>Tabela 8:</b> Distribuição de frequência dos Professores do IFSP referente à realização de Ensino Médio Profissionalizante .....	107
<b>Tabela 9:</b> Distribuição de frequência dos Professores do IFSP referente a Tipo de Instituição da Graduação .....	107
<b>Tabela 10:</b> Distribuição de frequência dos Professores do IFSP referente ao Tipo de Graduação .....	108
<b>Tabela 11:</b> Distribuição de frequência dos Professores do IFSP referente a Tempo de Conclusão da Graduação .....	108
<b>Tabela 12:</b> Distribuição de frequência dos Professores do IFSP referente à Titulação de Pós-Graduação .....	109
<b>Tabela 13:</b> Distribuição de frequência dos Professores do IFSP referente à Matrícula em Curso .....	109
<b>Tabela 14:</b> Distribuição de frequência dos Professores do IFSP referente ao recebimento de formação para ser Professor .....	110
<b>Tabela 15:</b> Distribuição de frequência dos Professores do IFSP referente a Nível de Formação para ser Professor .....	111
<b>Tabela 16:</b> Distribuição de frequência dos Professores do IFSP referente à participação em curso de Formação para Docência .....	111
<b>Tabela 17:</b> Distribuição de frequência dos Professores do IFSP referente a como ocorre a formação para ser Professor .....	112
<b>Tabela 18:</b> Distribuição de frequência dos Professores do IFSP referente à opinião se formação realizada é suficiente para ser Professor .....	112
<b>Tabela 19:</b> Distribuição de frequência dos Professores do IFSP referente a tempo de trabalho no IFSP .....	113

<b>Tabela 20:</b> Distribuição de frequência dos Professores do IFSP referente a tempo de experiência docente .....	113
<b>Tabela 21:</b> Distribuição de frequência dos Professores do IFSP referente a tempo de experiência profissional .....	114
<b>Tabela 22:</b> Distribuição de frequência dos Professores do IFSP referente a regime de Trabalho .....	114
<b>Tabela 23:</b> Remuneração Professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológica com Jornada de trabalho RDE – Regime de Dedicção Exclusiva .....	123
<b>Tabela 24:</b> Remuneração Professor de Magistério Superior com Jornada de trabalho RDE – Regime de Dedicção Exclusiva .....	123
<b>Tabela 25:</b> Remuneração Professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológica com Jornada de trabalho RDE – Regime de Dedicção Exclusiva .....	124
<b>Tabela 26:</b> Remuneração Professor de Magistério Superior com Jornada de trabalho RDE – Regime de Dedicção Exclusiva .....	124

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO I – O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL</b> .....	27
1.1 Modelos de Universidade – Da Idade Média à Contemporaneidade .....	28
1.2 A Educação Profissional e a Formação para a Docência .....	34
<b>CAPÍTULO II – O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO</b> .....	47
2.1 O Desenvolvimento Profissional da Docência: Conhecimentos Produzidos .....	50
2.1.1 O Conhecimento para o Ensino .....	58
2.2 A questão da Identidade Docente .....	63
2.3 A Formação para Docência no Magistério Superior .....	68
2.4 A necessária Mudança de Paradigma .....	72
2.5 Os Bons Professores e a Qualidade da Docência .....	75
<b>CAPÍTULO III – CAMINHOS TRILHADOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA</b> .....	89
<b>Etapa 1:</b> Elaboração e aplicação de questionário com perguntas fechadas .....	92
<b>Etapa 2:</b> Elaboração e aplicação de questionário com perguntas abertas .....	96
<b>Etapa 3:</b> Realização da Entrevista Narrativa .....	98
<b>CAPÍTULO IV – O PROFESSOR DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO: ANÁLISE DA PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA</b> .....	101
4.1 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo .....	101
4.2 Apresentação dos Dados .....	103
4.2.1 Caracterização Pessoal .....	103
4.2.2 Caracterização Acadêmica .....	106
4.2.3 Formação para a Docência .....	110
4.2.4 Experiência Profissional/Docente .....	113
4.2.5 Regime de Trabalho .....	114
4.3 As principais características do corpo docente do IFSP .....	115

4.4	Surge um novo perfil de professores para a Educação Profissional .....	117
4.5	Professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológica x Professor do Magistério Superior: análise de seus Planos de Carreira .....	118
4.6	A formação para a docência .....	125
4.7	Jovens profissionais-professores .....	131
4.8	Formação: Para quê? .....	133

## **CAPÍTULO V – ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA APRENDIZAGEM DOCENTE:**

	ANÁLISE DA SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA .....	137
5.1	A escolha da carreira docente .....	137
5.2	Conhecimentos para o Desempenho da Docência .....	140
5.3	A organização do conteúdo de ensino .....	144
5.4	Os Desafios Docentes ao Longo do seu Desenvolvimento Profissional .....	148
5.5	A relação professor-aluno nos processos de ensino e de aprendizagem .....	152
5.6	A percepção da Aprendizagem do aluno: aspectos avaliativos .....	156
5.7	Os prós e contras da profissionalidade docente .....	159

## **CAPÍTULO VI – A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA E A TRAJETÓRIA DE PROFESSORES DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO: ANÁLISE DA TERCEIRA ETAPA DA PESQUISA**

	ANÁLISE DA TERCEIRA ETAPA DA PESQUISA .....	168
6.1	Professor Paulo .....	169
6.1.1	A Vida Escolar .....	170
6.1.2	A Trajetória na Graduação .....	172
6.1.3	O Prosseguimento na Carreira Acadêmica .....	174
6.1.4	A Carreira Docente .....	175
6.2	Professor José .....	176
6.2.1	A Vida Escolar .....	177
6.2.2	A Trajetória na Graduação .....	180
6.2.3	O Prosseguimento na Carreira Acadêmica .....	182
6.2.4	A Carreira Docente .....	183
6.3	Professor Luiz .....	184
6.3.1	A Vida Escolar .....	184
6.3.2	A Trajetória na Graduação .....	185

6.3.3	A Experiência Profissional .....	187
6.3.4	O Prosseguimento na Carreira Acadêmica .....	188
6.3.5	A Carreira Docente .....	188
6.4	Professor Roberto .....	190
6.4.1	A Vida Escolar .....	192
6.4.2	A Trajetória na Graduação .....	194
6.4.3	A Carreira Docente .....	197
6.4.4	A Formação para a Docência .....	199
6.5	A aprendizagem da docência: da formação ao saber da experiência .....	199
6.6	Aprender a ser docente com os professores que tiveram ao longo da vida .....	202
6.7	A Força do antimodelo .....	204
6.8	As primeiras experiências com ensino .....	205
6.9	O exercício profissional de professores da Educação Profissional e Tecnológica .....	206
6.10	Concepção de Aluno do IFSP no discurso dos professores .....	207
6.11	Concepção de Escola no discurso dos professores .....	209
6.12	Concepção de Professor no discurso dos professores .....	213
6.13	Concepção de Ensino e Aprendizagem no discurso dos professores .....	219
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	226
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	235
	<b>APÊNDICE</b> .....	242
	Apêndice I: Breve Contextualização dos Campi do IFSP .....	243
	Apêndice II – Questionário com Perguntas Fechadas .....	248
	Apêndice III – Roteiro de Perguntas Abertas .....	255
	Apêndice IV – Roteiro Entrevista Narrativa .....	257

## INTRODUÇÃO

O interesse pela temática desta investigação surgiu quando em 2008 ingressei na carreira pública como Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Dentre as funções realizadas, trabalhar com os professores de curso superior de tecnologia era a mais instigante. Tratava-se de um pequeno grupo formado por jovens professores, a maioria doutorandos de Programas de Pós-Graduação de renomadas universidades públicas, que ingressaram na carreira docente por diferentes motivações pessoais. Uns diziam que era consequência da escolha da carreira acadêmica, pois almejavam ser pesquisadores, outros porque tiveram a oportunidade de ministrar algumas disciplinas em faculdades particulares e obter uma renda. Havia também aqueles que diziam ter descoberto o gosto por ensinar dando aulas religiosas aos domingos na igreja que frequentavam.

As histórias desses jovens professores despertaram o meu interesse por conhecer mais profundamente o percurso formativo de professores que constituem o quadro docente do IFSP e, igualmente, compreender como se desenvolve a aprendizagem da docência desses profissionais. Embora a escolha do magistério possa surgir por diferentes motivações pessoais, tais discursos, em minha percepção, sinalizavam um processo de aprendizagem profissional bastante singular. Ser professor requer, minimamente, conhecimentos sobre como o sujeito aprende e como promover a aprendizagem desses sujeitos, além de ter bastante clareza sobre qual homem/profissional se pretende formar. Em outras palavras, e compartilhando as defesas de muitos teóricos das Ciências da Educação, existe uma gama de conhecimentos que constitui o ser professor. O domínio do conteúdo é imprescindível e, quanto a isso, nunca me ocorreram dúvidas de que aqueles jovens professores que ingressavam no IFSP dominavam os conteúdos das disciplinas que ministravam. No entanto, teriam eles conhecimentos sobre como ensinar?

Essa situação não parecia um caso isolado, mas me levou a refletir sobre o processo de expansão que o sistema educacional brasileiro tem vivenciado nas últimas décadas, de forma mais intensa nos últimos anos, do qual a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica faz parte. Trata-se, principalmente, do processo de ampliação do Ensino Superior em nosso país, com a finalidade de elevar os níveis de formação dos jovens brasileiros.



Em nível mundial, a partir da década de 1970, podemos dizer que ocorreram mudanças radicais na relação entre as instituições de Ensino Superior e a sociedade. Dentre elas encontra-se a massificação como o fenômeno que mais se destacou nesse processo de transformação e o que mais teve impacto social: *“se a educação superior constitui um bem social, se a formação especializada constitui um valor econômico necessário, é preciso abrir a universidade a todas as camadas sociais”*, concluiu Zabalza em uma de suas obras (ZABALZA, 2004, p. 26). Segundo esse autor:

De um bem cultural, a universidade passou a ser um bem econômico. De lugar reservado a uns poucos privilegiados, tornou-se um lugar destinado ao maior número possível de cidadãos. De um bem direcionado ao aprimoramento de indivíduos, tornou-se um bem cujo beneficiário é o conjunto da sociedade (sociedade do conhecimento, sociedade da competitividade). De instituição com uma “missão” que ultrapassa os compromissos terrenos imediatos, tornou-se uma instituição para a qual se encomenda um “serviço” que deve resultar na melhor preparação e competitividade da força do trabalho da sociedade a qual pertence. De instituição conduzida por acadêmicos que definiam sua orientação e administravam seu desenvolvimento, tornou-se mais um espaço em que se destacam as prioridades de decisões políticas. (ZABALZA, 2004, p. 25)

Assim, nestas últimas décadas, temos visto entrar no ensino superior grupos de estudantes mais heterogêneos quanto à preparação na Educação Básica, à motivação, às expectativas, aos recursos financeiros etc. Presenciamos um aumento significativo de mulheres buscando formação superior e se destacando profissional e academicamente. Há uma diversificação de pessoas de diferentes idades, credos e raças, além de estudantes que já atuam no mundo do trabalho.

No Brasil, acompanhamos o processo de expansão do Ensino Superior que, nos últimos anos, tem protagonizado um aumento significativo de pessoas ascendendo a graus mais elevados de formação, principalmente no que tange ao nível de graduação. A Reforma da Educação Superior, mais acentuada no governo Lula da Silva, iniciou-se oficialmente com a promulgação do Decreto de 20 de outubro de 2003, que instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) encarregado de analisar a situação da educação superior brasileira e apresentar um plano de ação visando à reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). O documento elaborado pelo GTI tratava das ações emergenciais, da autonomia universitária, da complementação de recursos (financiamento) e das etapas para a implementação da Reforma Universitária. Segundo

Otranto (2008), esse documento seguiu as orientações dos organismos internacionais<sup>1</sup> e serviu de base orientadora da Reforma da Educação Superior brasileira.

Segundo dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em 2000 existiam 1.180 Instituições de Ensino Superior (IES) de nível federal, estadual, municipal e particular. Nessas IES encontravam-se matriculados 2.694.245 alunos em cursos de graduação presencial e 197.712 funções docentes<sup>2</sup> que ministravam aulas para o Ensino Superior (INEP, 2000). Em 2009<sup>3</sup>, o número de instituições saltou para 2.314, o número de alunos matriculados em cursos de graduação presencial foi para 5.115.896 e a quantidade de funções docentes para o magistério superior passou a ser 359.089 (INEP, 2009).

Conforme as metas traçadas no Plano Nacional de Educação (PNE, 2000), esses números encontram-se em processo de crescimento, uma vez que a previsão de oferta da Educação Superior, até 2010, era para atender pelo menos 30% dos jovens entre 18 e 24 anos de idade.<sup>4</sup>

Nestes últimos anos, o governo federal tem elaborado medidas para alcançar tais metas, dentre elas são consideradas como ações principais: o Programa Universidade para Todos (PROUNI)<sup>5</sup>, a expansão das Universidades Federais, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI<sup>6</sup>, a ampliação da Educação a Distância, a reestruturação de políticas de avaliação com o SINAES e a expansão da Rede

---

<sup>1</sup> Com destaque a Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI, elaborada pela UNESCO (1998)

<sup>2</sup> Função Docente é o vínculo que um docente possui com uma IES. Desse modo, um mesmo docente pode ter mais de uma função docente, a depender da quantidade de IES a que estiver vinculado (INEP, 2009).

<sup>3</sup> Até o momento de escrita deste capítulo, o INEP ainda não tinha divulgado a Sinopse do Ensino Superior do ano de 2010.

<sup>4</sup> Como esta meta não foi atendida, propõe-se que o Plano Nacional de Educação 2011-2020 mantenha esta percentualidade (CONAE, 2010).

<sup>5</sup> O ProUni - Programa Universidade para Todos tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa. Dirigido aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda per capita familiar máxima de três salários mínimos.

<sup>6</sup> Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, ao definir como um dos seus objetivos dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior. Lançado pelo Presidente da República, em 24 de abril de 2007, este programa pretende congrega esforços para a consolidação de uma política nacional de expansão da educação superior pública, pela qual o Ministério da Educação cumpre o papel atribuído pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) quando estabelece o provimento da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final desta década. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em 22/06/09.

Federal de Educação Profissional e Tecnológica <sup>7</sup> que ampliam significativamente o número de vagas na Educação Superior, contribuindo para o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação.

O período previsto para cumprimento das metas terminou no ano de 2010 e a sociedade, junto aos órgãos públicos, se mobilizou para avaliar os resultados obtidos no decênio de 2001 a 2010, principalmente por meio da Conferência Nacional de Educação (CONAE). A CONAE tem como objetivo contribuir com a construção de políticas de Estado para a Educação Nacional a serem cumpridas no período de 2011 a 2020, além de avaliar os progressos alcançados no último decênio. Ao constatar a situação do Ensino Superior brasileiro, os delegados da CONAE concluíram que:

No Brasil, pode-se afirmar que o acesso ao ensino superior ainda é bastante restrito e não atende à demanda, principalmente na faixa etária de 18 a 24 anos, pois apenas 12,1% (grifos nosso) dessa população encontram-se matriculados em algum curso de graduação (Inep, 2007). Além disso, 74,1% das matrículas estão no setor privado, enquanto apenas 25,9% estão em IES públicas; cerca de 68% das matrículas do setor privado são registradas no turno noturno, enquanto o setor público apresenta um percentual de 36%. Incrementar a expansão da educação superior pública presencial, visando à democratização do acesso e da permanência, coloca-se como imperativo às ações governamentais. (CONAE, 2010, p. 66)

[...]

O PNE, aprovado em 2001, planejava a expansão da **educação superior pública**, de maneira a “ampliar a oferta de ensino público assegurando uma proporção nunca inferior a 40% do total de vagas, prevendo, inclusive, a parceria da União com os Estados na criação de novos estabelecimentos de educação superior”. Atingir essas metas significaria ter 6.882.065 estudantes nesse nível de ensino, até o final da década; desses, 40% (2.752.826) matriculados em instituições públicas – o que mais do que duplicaria a quantidade atual de estudantes – e 60% (4 129 239), nas instituições particulares. Essa meta foi vetada à época, mas é preciso que seja retomada, devendo ser ampliada para 60% nas IES públicas e 40% nas IES privadas, de modo que o País possa, ao procurar atingi-la, minimizar a desproporção entre o número de estudantes matriculados nas instituições públicas e nas instituições privadas. (CONAE, 2010, p. 66 – grifo dos autores)

---

<sup>7</sup>Constituída pelas seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e Universidade Tecnológica Federal. Responsável por ministrar educação profissional técnica de nível médio e de nível superior, o MEC está investindo em sua expansão. Prevê-se a construção de mais de 354 unidades até o final de 2010, oferecendo 500 mil vagas em todo o país (Disponível em <http://redefederal.mec.gov.br/> Acesso em 01/11/2010).

Com base em tais constatações, podemos concluir que as ações implantadas pelo governo federal, embora parcialmente, obtiveram êxito. Dos 6.882.065 estudantes previstos para até o final de 2010, em 2009 já existiam 5.115.896 matriculados em cursos de graduação (12% da população brasileira), entretanto, a maioria em instituições privadas de ensino. Como dito anteriormente, a proposta da CONAE é que, até 2020, 30% dos brasileiros tenham acesso a cursos superiores e que 60% das matrículas sejam oferecidas pelo setor público.

Em meio a esse processo, não podemos nos esquecer de que o comprometimento de uma expansão com qualidade, equidade e compromisso social deve se sobrepor às metas quantitativas delineadas em documentos oficiais. Sob tal ponto de vista, Teodoro e Vasconcelos (2005) afirmam que o ideal de escola para todos, ao abrir as suas portas a novos públicos escolares – do ensino fundamental ao médio e, aceleradamente, do ensino superior –, tornou-se uma realidade qualitativamente distinta, para a qual o Estado, os professores, os estudantes e suas famílias precisam se preparar para entender e saber lidar. Para esses autores, atender todos os jovens com dificuldades sociais ou de aprendizagem, conflituosos e agressivos, de todas as culturas marginalizadas, significa transportar para a instituição de ensino parte dos problemas sociais.

Sendo assim, já não é mais possível debater e buscar soluções dos problemas das Instituições de Ensino Superior pensando em estudantes de apenas uma elite social, cultural e econômica. Teodoro e Vasconcelos (2005) apontam para a necessidade de realizar o corte com o passado de uma escola seletiva e elitista e abrir-se a uma visão mais heterogênea da realidade universitária. Nas palavras dos autores:

O modelo de escola de massas atual foi construído na base do princípio de *ensinar a muitos como se fosse a um só*. Durante anos e anos, professores e autoridades escolares procuraram encontrar os mais eficazes métodos de ensino e as melhores formas de organização, elegendo para o efeito formas padronizadas de atuação: os métodos didáticos centrados em objetivos a alcançar por um mítico aluno médio, as formas padronizadas de organização do tempo e do espaço escolares, os programas nacionais, a taylorização do conhecimento, as formas de avaliação centradas em exames externos aplicados uniformemente. (TEODORO e VASCONCELOS, 2005, p. 9)

Em um processo de democratização do ensino é preciso encontrar caminhos de valorização dos percursos e das experiências de vida dos alunos, em detrimento da supervalorização de um aluno-padrão, sobre o qual todas as estratégias de ensino têm sido construídas. Concomitante a isso, vemos a necessidade de aprofundar as discussões sobre a atuação de professores que passam a atender uma demanda de estudantes cada vez mais

heterogêneos, bem como com diferentes perspectivas de formação superior que almejam receber.

Nesse caminho, em meio ao processo de expansão do ensino, encontra-se a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica que busca atender as transformações políticas, econômicas e sociais pelas quais vem passando nossa sociedade. Surge no campo educacional a necessidade de discutir sistematicamente os desafios impostos à educação para o trabalho, motivo de ser da Educação Profissional e Tecnológica. Trata-se de colocar em discussão o processo de mudança pelo qual a sociedade está passando como exigência de novas competências e qualificações para o mundo do trabalho, quantidade de produção de informação e avanços tecnológicos característicos de uma sociedade globalizada.

De acordo com o Parecer CNE/CES Nº 436/2001 (BRASIL, 2001), com o impacto das novas tecnologias, cresce a exigência de profissionais polivalentes, capazes de interagir em situações novas e em constante processo de transformação. Para atender a essa nova demanda, faz-se necessário que escolas e instituições de educação diversifiquem programas e cursos profissionais, atendendo as novas áreas de trabalho e elevando os níveis de qualidade de oferta.

Nessa perspectiva, é preciso superar o enfoque tradicional da formação profissional e tecnológica, baseado apenas na preparação para a execução de um determinado conjunto de tarefas ou domínio operacional de um determinado fazer. As novas demandas sociais têm exigido uma concepção de educação profissional e tecnológica como modalidade relacionada à compreensão global do processo produtivo, a partir da apropriação do saber tecnológico, da valorização da cultura do trabalho e da mobilização dos valores necessários à tomada de decisões (BRASIL, 2001).

A partir desses pressupostos, e com respaldo na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), a educação profissional e tecnológica é concebida como modalidade educativa integrada ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduzindo ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, vinculada à formação humanizadora, garantindo ao sujeito o acesso à cultura construída social e historicamente, tornando-o capaz de agir sobre a realidade em diferentes contextos sociais. Nessa lei, compreendida pela Lei nº 11.741, de 2008, a Educação Profissional deixa de ser restrita ao Ensino Médio e passa a atender à formação inicial e continuada como qualificação profissional, à educação técnica de nível médio e à educação superior de graduação e pós-graduação.

Se até a década de 1990, o Ensino Superior foi oferecido no Brasil exclusivamente por universidades e faculdades isoladas, mais recentemente, com a política de

expansão do Ensino Superior, instituições voltadas à formação profissional e tecnológica também passaram a oferecer Educação Superior. Tal fato não ocorreu exclusivamente no Brasil, segundo constatação de Zabalza (2004, p. 35):

Como as universidades têm um custo elevado e, além disso, são lentas em responder às novas demandas do mercado de trabalho, surgiu um conjunto de agências e instituições muito mais ágeis que ofereceriam os mesmos serviços que as universidades oferecem, mas de uma forma melhor adaptada à realidade e mais acessível em termos de custo.

Nessa mesma perspectiva, Martins (2006) descreve que, paralelamente ao crescimento mundial das universidades, o ensino superior tem passado por um processo de diversificação institucional, por meio do surgimento de novos e variados formatos organizacionais/institucionais, como *Community Colleges* nos EUA, *Fachhochschule* na Alemanha, *Institut Universitaires de Recherche* na França e *Polytechnics* na Inglaterra que coexistem junto às universidades tradicionais. Tal processo tem relação com a intensificação da especialização do trabalho, característico da sociedade moderna, com a ampliação das funções da educação superior, como contribuir para o fortalecimento da economia, atender as necessidades do mundo do trabalho, das empresas privadas, da administração pública etc. À medida que essas instituições ampliam suas funções, elas também precisam desempenhar seu papel clássico de ensino e pesquisa e de centrar-se na preservação de sua autonomia intelectual diante das demandas da sociedade.

No Brasil, em meio a tantas transformações sociais, é posto o desafio à Educação Profissional e Tecnológica de superar a concepção das primeiras escolas profissionalizantes, criadas em 1909, sob uma esfera dualista: aos pobres, oferecia-se uma formação voltada ao fazer – Educação Profissional – e aos ricos, oferecia-se uma educação voltada ao saber, ao conhecimento acadêmico – a Universidade.

É fato que, em sua gênese, a Educação Profissional teve como alvo as classes “menos favorecidas”, estabelecendo uma distinção entre aqueles que detinham o saber e o comando e aqueles que executavam as tarefas: aos que detinham o saber e o poder era reservado o ensino acadêmico e aos “desvalidos da sorte”, o ensino profissional (MATIAS, 2004).

No contexto atual da Educação Superior no Brasil, corre-se o risco de reproduzir a mesma estrutura dualista que marcou o ensino profissionalizante ao longo do século XX, uma vez que o ensino superior, que é oferecido por outras instituições de ensino,

afasta da universidade grandes massas de estudantes que buscam uma preparação meramente profissional. Dessa maneira, a universidade atenderia uma elite cultural, econômica e social, mais preocupada com o culto ao saber e, conseqüentemente, formaria pessoas em profissões mais privilegiadas. A primeira impressão que se tem é que uma estrutura construída por dois tipos de ensino superior, oferecida por estabelecimentos de ensino com objetivos distintos, desigualmente dotados de privilégios, criaria a imagem de dois setores no ensino superior: um elitista e outro popular (TEODORO E VASCONCELOS, 2005).

Em oposição a essa estrutura dualista e no contexto de ampliação de políticas para democratização do Ensino Superior no país, em 2008, pela Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil, formada pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, pelos Centros Federais de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro e Minas Gerais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.

Com a promulgação dessa lei, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram equiparados às universidades federais, conferindo a eles autonomia em suas gestões e na formulação de suas próprias normas, de modo a melhor desempenhar as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. Trata-se de instituições detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, pedagógica, didático-científica e disciplinar, que articulam com a Educação Superior, Básica e Profissional de forma pluricurricular e multicampi.

Conforme a lei de criação, os Institutos Federais têm como princípio entrelaçar cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade. Em seu compromisso social, a pesquisa está presente na trajetória formativa do estudante, de modo a efetivar o princípio de indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão. Essas instituições são dotadas de autonomia para criar e extinguir cursos e registrar diplomas dos cursos oferecidos, além de exercerem o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.

Atualmente, os institutos federais estão presentes em todos os Estados e em inúmeras cidades brasileiras, imbuídos de consolidar uma prática educativa que contribua para a inserção social, a formação integradora e a produção do conhecimento por meio de implementação de políticas de ensino, pesquisa e extensão.

Quanto aos objetivos, cabe aos Institutos Federais, dentre outras incumbências, ministrar educação profissional técnica de nível médio; ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores; ministrar, em nível de educação superior, cursos superiores de

tecnologia, cursos de licenciatura, cursos de bacharelado e engenharia, cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização e cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado.

Se no decorrer dos anos de existência da Educação Profissional no Brasil, sua pedra basilar foi o ensino técnico de nível médio, agora ela emerge sob uma nova identidade que tem ganhado visibilidade social nos últimos anos. Com base nessa nova realidade, vemos a necessidade de aprofundar as discussões sobre a atuação de professores na Educação Profissional Tecnológica que passam a atender uma demanda de estudantes cada vez mais heterogênea. Não se pode desconsiderar também que, na nova concepção de Educação Profissional e Tecnológica, ampliam-se as atribuições dos professores, exigindo deles uma atuação mais polivalente, ao transitar por diferentes níveis e modalidade de ensino: Educação Básica (cursos técnicos), Educação Superior (bacharelado, licenciatura, cursos superiores de tecnologia e pós-graduação), Educação de Jovens e Adultos etc.

Vemos, portanto, que essa nova construção identitária exige transformações na relação entre as instituições de ensino e os seus novos estudantes, impondo, com isso, um desafio à Educação Profissional e Tecnológica (e também a todas as instituições de Educação Superior) que é elaborar políticas que visam à formação de seu corpo docente para o melhor exercício da docência e da pesquisa, uma vez que surge a necessidade de contratar massivamente novos professores.

Assim, o objetivo geral da presente investigação buscou compreender o processo de constituição da profissionalidade de professores do IFSP – com ênfase nos distintos percursos formativos e no processo de aprendizagem da docência – em um contexto político/educacional de construção identitária que a instituição vivencia atualmente. Para tanto, traçamos os seguintes objetivos mais específicos:

- Levantar algumas características dos professores do IFSP (idade, sexo, formação, experiência profissional, tempo de atuação no magistério), como ponto de partida para compreender alguns dos aspectos que contribuem com o processo de construção da profissionalidade desses professores;
- Conhecer os elementos significativos da trajetória profissional que levaram professores do IFSP à escolha da carreira docente;
- Analisar o percurso formativo para a docência de professores do IFSP;



- Compreender os conhecimentos/saberes que configuram a prática dos sujeitos investigados;
- Analisar as concepções de ensino e aprendizagem que permeiam o fazer docente dos professores investigados;
- Identificar as possíveis potencialidades e limitações do professor para a atuação na Educação Profissional e Tecnológica.

É válido ressaltar que, embora os professores da Educação Básica e Tecnológica ministrem aulas para o Ensino Superior e até mesmo para cursos de Pós-Graduação, eles não se enquadram na categoria funcional de Professores do Magistério Superior da Rede Federal de Educação. Eles são Professores da Educação Básica, Técnica e Tecnológica de nível Federal e possuem planos de carreira diferenciados, ainda que a progressão profissional valorize as titulações mais elevadas (mestrado e doutorado). Tal fato tem sido bandeira de luta sindical da categoria docente. Desde o primeiro semestre de 2011<sup>8</sup> temos acompanhado a intensificação de suas reivindicações.

Sob tal contexto, as singularidades da Educação Profissional e Tecnológica tornam esta investigação ainda mais desafiadora. Afinal, para que Educação este trabalho é desenvolvido? Para professores do Ensino Médio? Para professores do Ensino Superior? Para professores da Educação Profissional? Em que linha de investigação ela se insere? Em saberes sobre a Educação Profissional? Sobre a Educação Superior?

Em âmbitos de produção de conhecimento sobre a Educação Profissional e Tecnológica, constatamos por meio da base de dados pesquisada<sup>9</sup> que os trabalhos acadêmicos desenvolvidos nessa temática se centram respectivamente: 1) no estudo de processos históricos de implementação de políticas públicas para a Educação Profissional; 2) na inserção profissional e no desenvolvimento de competências técnicas dos aprendizes; 3) no processo de aprendizagem da profissão; 4) na formação do professor e sua atuação profissional voltada ao ensino técnico de nível médio; 5) em programas de Educação de

---

<sup>8</sup> É importante ressaltar que no período de gestação deste trabalho ocorreram no Brasil diversas mobilizações de inúmeras categorias profissionais, principalmente de servidores públicos federais, que reivindicaram melhores condições de trabalho e reajustes salariais. No âmbito da Educação, os professores que compõem a rede federal de ensino prosseguiram com as suas mobilizações iniciadas em 2011 e, recentemente, no segundo semestre de 2012 receberam do governo uma proposta para negociação da reposição salarial e alterações em seus planos de carreira. Tal proposta governamental caminha em direção de uma possível equiparação salarial entre os professores federais da carreira do magistério superior e os professores da educação básica, técnica e tecnológica.

<sup>9</sup> Em consulta à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (<http://bdtd.ibict.br/>) em maio/2012, foram encontradas 95 teses/dissertações sobre Educação Profissional produzida entre 2007 e 2011.

Jovens e Adultos e, empatadas em quantidade de produções, 6) na formação cidadã e 7) na proposta de inovação e desenvolvimento social promovida pela Educação Profissional.

Constatamos que, nos últimos cinco anos, houve poucas pesquisas sobre o desenvolvimento da docência para a Educação Profissional e as que foram realizadas retrataram as especificidades do Ensino Profissional com enfoque em cursos de nível médio (principalmente em cursos técnicos integrados). Ocorre, entretanto, que no atual contexto da Educação Profissional e Tecnológica, o ensino técnico de nível médio não representa mais sua totalidade. Assim, entendemos que tal fato demanda esforços investigativos que visem à compreensão da Educação Profissional e Tecnológica em seu movimento entre a Educação Básica e a Educação Superior.

Nessa perspectiva vemos a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre as pesquisas realizadas na linha investigativa de Educação Superior, já que uma parte significativa da oferta de ensino oferecida pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é para cursos de graduação e pós-graduação. Além disso, o contato desta pesquisadora com a realidade do IFSP, via atividade profissional e investigativa, nos permite levantar a hipótese de que os dilemas e as dificuldades vivenciadas pelo corpo docente se aproximam das constatações advindas de produções científicas realizadas na área da Educação Superior, principalmente quanto à tese de que o profissional de área técnica se transforma em docente por caminhos intuitivos, com base nos modelos de professores que passaram por suas vidas acadêmicas e que tais experiências são melhoradas a partir de vivências práticas adquiridas no decorrer do desenvolvimento profissional da docência. Nas palavras de Leite e Ramos (2007, p. 29):

A experiência que temos nesse nível de ensino permite-nos constatar que os “saberes pedagógico-didáticos” a que se recorre são ainda quase sempre os que provêm da experiência, seja da memória como aluno, seja do exercício profissional não apoiado no conhecimento que as Ciências da Educação tem oferecido. Isto é, recorre-se a saberes práticos que não se estruturam em conhecimentos teóricos capazes de organizar a reflexão sobre o que efetivamente se faz.

Assim sendo, pareceu-nos importante entrelaçar as realidades vivenciadas e o conhecimento produzido por estas duas vertentes educacionais (Educação Profissional e Educação Superior), buscando encontrar as respostas que se almejam sobre o desenvolvimento profissional da docência do professor da Educação Profissional e Tecnológica.

Em trabalho realizado por Morosini (2001), é possível verificar que, a partir da década de 1970, ocorreu um considerável aumento de produções de conhecimento sobre o

Ensino Superior. Todavia foi nos primeiros anos da década de 1980 que suas produções se apresentaram de maneira mais incisiva, legitimando-se, assim, como um campo de investigação na área educacional.

O Projeto Universitas/BR<sup>10</sup> (MOROSINI, 2001), desenvolvido por renomados investigadores brasileiros, constitui um importante marco para a sistematização das produções científicas nessa área. Como resultado desse projeto, foi constatado que, dentre as funções de Ensino, Pesquisa e Extensão presentes na Universidade, a maior produção diz respeito à função do Ensino.

Considerada a linha mais investigada, o Ensino abarca grande parte da produção científica sobre a Educação Superior. Entretanto a ênfase das pesquisas foi dada às políticas públicas da Educação Superior e aos processos de avaliação e reconhecimento de cursos e instituições, deixando de fora os debates sobre o que se ensina e como se ensina na universidade.

Para suprir essa demanda, articulada ao contexto de abertura da universidade para todas as camadas sociais, a Pedagogia Universitária vem se estruturando com base em um conjunto de práticas que se divide em três principais: as que desenvolvem os docentes em suas atividades cotidianas na aula, ou seja, de programação, ensino e avaliação das aprendizagens; as práticas de indagação que realizam os pesquisadores quando seu objeto de estudo é a Pedagogia Universitária; e as práticas de intervenção, animação, orientação e apoio nas ações de aula que desenvolvem os assessores pedagógicos universitários. Desse modo, a reflexão sistemática de aspectos que envolvem o fazer docente permite gerar conhecimento sobre os processos de ensino e aprendizagem específicos da Educação Superior.

Nos últimos anos, as pesquisas sobre relações pedagógicas têm se destacado em quantidade de produções. Nelas são investigadas as experiências pedagógicas e as possibilidades de transformação no ensino a partir do entrelaçamento entre teoria e prática. Entretanto, ficou constatado em Morosini (2001) que investigações que tratam da formação pedagógica do professor para o magistério superior necessitam de maiores aprofundamentos.

---

<sup>10</sup> Trata-se da construção de um Banco de Dados que tem catalogados 4546 documentos que representam a produção científica sobre educação superior no Brasil. O projeto avalia as produções científicas (periódicos, dissertações/teses e livros) sobre diferentes temáticas da educação superior no período de 1968 a 1995. Para catalogação dos documentos utilizaram-se as seguintes temáticas: Políticas Públicas da Educação Superior; Ensino; Universidade e Sociedade; Avaliação do Ensino Superior; História das Instituições do Ensino Superior; Pesquisa; Corpo Docente; Extensão Universitária; Corpo Docente; Organização Acadêmica e Gestão; Manutenção e Financiamento da Educação Superior; Autonomia Universitária; Relação Ensino, Pesquisa e Extensão; Natureza Jurídica das Instituições de Ensino Superior e Corpo Técnico-Administrativo.

Nesse sentido, tornam-se emergentes pesquisas cujo objeto de estudo focalize o duplo papel do professor enquanto docente e pesquisador, as relações entre métodos de ensino e formação docente, a avaliação do desempenho docente e sua produtividade, a carreira acadêmica, a profissionalização e a capacitação, o problema salarial, o regime de trabalho etc.

O presente estudo, portanto, pretende contribuir com novas reflexões e discussões, ampliando os conhecimentos produzidos sobre Educação Profissional e Tecnológica e adentrando temáticas sobre Pedagogia Universitária, em especial, nos processos de constituição da profissionalidade docente e da aprendizagem da docência para o magistério superior. Trilhando este caminho esperamos compreender o desenvolvimento profissional da docência do professor da Educação Profissional e Tecnológica que transita pela Educação Básica de nível técnico e pela Educação Superior. Assim, estruturamos esta pesquisa em seis capítulos que elucidam o corpus teórico e o percurso investigativo que trilhamos.

Iniciamos o primeiro capítulo mostrando um panorama geral da Educação Superior brasileira. Para isso, abordamos alguns modelos de Universidades que nos ajudam a compreender a inclusão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no processo de expansão da Educação Superior que vivemos atualmente em nosso país. Em seguida, buscamos a razão de ser da Educação Profissional, que é a formação para o trabalho, apresentando o seu movimento histórico, bem como a nova perspectiva de formação para o mundo do trabalho. Neste capítulo trazemos para discussão a função docente na Educação Profissional que precisa ser desenvolvida de forma consistente, com vistas a melhorar as condições de inclusão e promover uma formação cidadã e profissional de qualidade, superando, assim, uma concepção de educação para o trabalho centrada exclusivamente nas necessidades apresentadas pelo setor produtivo.

O segundo capítulo apresenta as nossas escolhas teóricas sobre a profissionalidade e o desenvolvimento profissional da docência, a base de conhecimento para ensinar e demais conceitos que nos ajudaram a conduzir o processo de análise dos dados coletados nesta pesquisa. Em seguida, realizamos uma revisão de literatura sobre alguns desafios e dilemas impostos ao professor do magistério superior, entendendo que este estudo nos ajuda a avançar na compreensão da realidade do IFSP, ao considerarmos o contexto de expansão educacional e as novas demandas de seu corpo docente.

O terceiro capítulo apresenta e justifica a metodologia utilizada, a *pesquisa quanti-qualitativa*, bem como as três etapas trilhadas para a concretização da pesquisa.

O quarto capítulo refere-se à análise da primeira etapa da pesquisa, que consiste em conhecer alguns aspectos sobre os professores do IFSP, considerando categorias como: idade, sexo, formação acadêmica, experiência profissional, tempo de atuação profissional e tempo de atuação no magistério. A nosso ver, esta análise constituiu condição essencial para iniciar nossa compreensão sobre os processos de construção da profissionalidade docente que perseguimos durante toda a realização deste trabalho.

No quinto capítulo nos propusemos a compreender o processo de construção da aprendizagem para a docência dos professores participantes da pesquisa, analisando os motivos que os levaram a escolha da docência, os desafios profissionais, os conhecimentos que constituem o ser docente, suas percepções sobre o aprendizado dos alunos e demais elementos que configuram parte das aprendizagens construídas ao longo das experiências profissionais que vivenciaram.

No sexto capítulo nos empenhamos em construir o percurso formativo de quatro professores, por meio de suas narrativas, buscando identificar algumas concepções educacionais que configuram o ser professor da Educação Profissional e Tecnológica.

Ao final, apresentamos as nossas considerações referentes ao trabalho desenvolvido.

Esperamos com este trabalho refletir sobre as condições profissionais de docentes que atuam no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, com o intuito de possibilitar iniciativas voltadas à sua formação profissional, enquanto política pública fundamental a um processo educativo com qualidade.

## CAPÍTULO I – O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

*Não basta ensinar ao homem uma especialidade. Porque se tornará assim uma máquina utilizável, mas não uma personalidade. É necessário que adquira um sentimento, um senso prático daquilo que vale a pena ser empreendido, daquilo que é belo, do que é moralmente correto. A não ser assim, ele se assemelhará, com seus conhecimentos profissionais, mais a um cão ensinado do que a uma criatura harmoniosamente desenvolvida. Deve aprender a compreender as motivações dos homens, suas quimeras e suas angústias para determinar com exatidão seu lugar exato em relação a seus próximos e à comunidade.*

*Albert Einstein*

Nas últimas décadas, temos vivenciado uma valorização mundial da Educação Superior. Parte-se do princípio de que o desenvolvimento de uma nação está estreitamente relacionado à elevação dos níveis de escolaridade de sua população e a Educação Superior vem demonstrando sua importância na promoção de transformações na sociedade, principalmente no que tange à inserção de jovens no sistema produtivo. Assim, essa etapa da educação tem se tornado tema prioritário e estratégico para elaboração de políticas públicas que visam ao desenvolvimento econômico e social do país.

As novas demandas da Educação Superior são sentidas de forma muito singular em diferentes países e variam conforme a história de seus sistemas de ensino, de sua organização, de seus recursos e de suas possibilidades de implementação de políticas eficazes.

Na Europa, por exemplo, as transformações têm ocorrido de maneira bastante acelerada por meio do Processo de Bolonha, movimento de reforma da educação superior, baseado na criação de um único espaço educacional europeu. Em síntese, as principais mudanças introduzidas foram: a inclusão de dois ciclos de estudos (bacharelados e mestrados), seguidos de um terceiro ciclo (doutorado); a criação de um sistema unificado de créditos; a maior mobilidade para mudanças de cursos e também para intercâmbios em outras universidades; as formas de avaliação e credenciamento das instituições de ensino superior e dos cursos oferecidos e, por último, a relevância da educação continuada.

No Brasil, o ensino superior encontra-se diante de vários desafios que necessitam ser enfrentados. Dentre os mais significativos estão: o oferecimento de formação com qualidade, a diversificação da oferta de cursos e níveis de formação, o financiamento, a empregabilidade dos formandos, a relevância dos programas, o estímulo à pesquisa científica

e tecnológica e, não menos importante, a inclusão de grupos sociais que historicamente se mantiveram à margem da sociedade.

Como dito anteriormente, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica está inserida na proposta de ampliação do Ensino Superior no Brasil. Entretanto, para muitos, pode parecer incoerente uma rede de educação reconhecida por oferecer cursos de formação profissional em nível técnico passar a ser responsável pelo oferecimento de cursos superiores. Diante dessa constatação, recorreremos ao estudo de alguns modelos de Universidade para identificar o modelo adotado no Brasil e, assim, entender a função da Universidade no Brasil e compreender o motivo pelo qual as instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica foram equiparadas às universidades federais e se tornaram parte integrante do processo de expansão da Educação Superior que vivemos atualmente.

### 1.1 Modelos de Universidade – Da Idade Média à Contemporaneidade

A Universidade surge na Europa Ocidental, nos séculos XI e XII. Antes dela, existiam cursos superiores, principalmente nos mosteiros onde se formaram os grandes pensadores da Igreja Católica, mas esses mosteiros não eram considerados universidades<sup>11</sup>. Em sua gênese, a Universidade designava uma corporação de ofício que regularizava o ensino e as normas que garantiam uma formação consistente para a época. O termo se empregava não apenas para a sociedade dos mestres, mas também para todas as associações profissionais.

Com a criação das universidades, o ensino deixou de ser monopólio da Igreja e, nos espaços universitários medievais, passaram a ser permitidos o livre pensamento e a formulação de novas ideologias. Essas instituições eram o principal ambiente de pesquisa e produção de saberes, nelas ocorriam fortes debates e polêmicas, marcados principalmente pelas interferências que sofriam da igreja e do poder real.

Castanho (2000) afirma que a universidade, desde a Idade Média, sempre foi confrontada pelo seu entorno social, ao “lá fora”, à “sociedade inclusiva” e à “comunidade externa”. Para este autor, a universidade sempre esteve, principalmente no que tange às relações de poder, entre o *sim*, o *não* e o *talvez*. Quando disse *sim*, inclinou-se a vontades da igreja ou do governo, tornando-se uma extensão do poder organizado na época; quando disse

---

<sup>11</sup> Até então, entendia-se universidade por: “*instituições de educação superior constituídas pela agregação de diversas escolas específicas, nas quais se formam especialistas diplomados*” (CASTANHO, 2000, p. 17).

*não*, resistiu, proclamando-se como território autônomo e exercendo sua potencialidade crítica; quando não sabia o que fazer, diante de sua desorientação interna e externa, a universidade ficou sem forças para resistir e eses foram tempos de *talvez*.

É evidente que a universidade da Idade Média não perdurou até o século XXI, por isso, ao longo desses anos, muitas rupturas foram registradas, embora outras tenham se mantido cristalizadas. Assim, a Universidade continua sendo uma importante instituição social e se adapta às diferentes configurações sociais registradas no decorrer da história.

A universidade moderna se construiu a partir de uma autonomia do saber diante da Igreja e do Estado pautando-se pela busca de um conhecimento orientado por uma lógica própria, tanto do ponto de vista de suas descobertas e intervenções, quanto do ponto de vista de sua transmissão.

Segundo Castanho (2000), a inserção da pesquisa, pelo exercício da razão humana e pela experimentação, atrelada à preocupação com a sociedade, a qual passou a lhe interessar, marcou profundamente a transição da universidade medieval para a universidade moderna dos séculos XIX e XX. Nesses séculos surgiram alguns modelos de universidade que atualmente são conhecidos como *Modelos Clássicos Modernos de Universidade*<sup>12</sup>. São eles:

1. **Modelo Imperial Napoleônico:** estabelecido em 1806, quando Napoleão criou a “Universidade Imperial”, uma corporação estatal de docentes que mantinham o ensino secundário e superior exclusivamente público no Império. Nesse modelo, a universidade era concebida com a finalidade de oferecer o ensino meramente técnico-profissional. Sua missão era transmitir aos alunos saberes gerados pela própria pressão da sociedade, a fim de que esses saberes revertissem em benefício ao sistema produtivo.
2. **Modelo Idealista Alemão:** Criada em 1810, a Universidade de Berlim representava outro modelo de universidade, entendida como “*unidade das ciências*”. A universidade era um reduto de pesquisadores, livres da pressão social, gerando um conhecimento elevado, inacessível à média das pessoas, mas que acabaria, de certa maneira, revertido em benefício da comunidade.
3. **Modelo Elitista Inglês:** formado pelas Universidades de Oxford (fundada em 1667), e Cambridge (por volta do século XII), preocupava-se com a formação da personalidade, do caráter, da moralidade de seus estudantes. Nesse modelo, a

---

<sup>12</sup> Para aprofundamento destes modelos buscar: DRÈZE, J. & DEBELLE, J. *Concepções de Universidade*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 1983.



universidade era concebida como um lugar de ensino do saber universal. Buscavam formar o “*gentleman*” da sociedade. A sua missão estava voltada mais para a transmissão e a extensão do saber que o seu avanço. A ideia disseminada era que, se uma universidade tivesse por finalidade a descoberta científica e filosófica, ela não precisaria ter estudantes.

4. **Modelo Utilitarista Norte-Americano:** A expansão universitária nos Estados Unidos ocorreu a partir do século XVII. Preservando as características do modelo inglês e alemão, as universidades adquiriram suas próprias características sob forte influência do capitalismo. Ensino e pesquisa estavam intimamente relacionados e a universidade era concebida como um caminho para a promoção social, progresso científico e econômico do país. A intenção era que a universidade abrangesse toda a comunidade, com intuito de que os cidadãos se tornassem sujeitos ativos na evolução nacional.

No Brasil, o surgimento de cursos superiores ocorreu a partir das primeiras décadas do século XIX, com a transferência da Corte Real Portuguesa para a colônia. Até então, os brasileiros que quisessem estudar em uma Universidade precisavam morar em Portugal ou em outros países europeus. A Coroa Portuguesa preocupava-se com a formação intelectual e política da elite brasileira, evitando oferecer qualquer formação que desenvolvesse ideias de independência e, assim, manter esse território como uma colônia por muito mais tempo.

Depois que a Corte veio para o Brasil, surgiu a necessidade de formar profissionais que atendessem às necessidades da monarquia. Em 1820, criaram-se as primeiras Escolas Régias Superiores: a de Direito em São Paulo e em Olinda; a de Medicina em Salvador e a de Engenharia no Rio de Janeiro<sup>13</sup>. Com o tempo outros cursos foram sendo criados, como os de agronomia, química, economia, política e arquitetura. Nessa diretriz, a estrutura organizativa do ensino superior no Brasil, desde seu início e até os dias atuais, como bem pontua Masetto (1998), privilegiou o domínio de conhecimentos e experiências profissionais como principal função da formação de nível superior, em detrimento da formação do intelectual brasileiro.

No bojo da criação de universidades brasileiras, foi adotado o Modelo Imperial Napoleônico, o que justifica o privilégio da formação profissional, uma vez que se trata de um

---

<sup>13</sup> Nesse mesmo período surgiram os Colégios das Fábricas, considerados marcos iniciais da instalação de um sistema de educação para o trabalho. (GOMES E MARINS, 2004)

modelo de escola autárquica com a supervalorização das ciências exatas e tecnológicas e a desvalorização das ciências humanas.

Ao pensarmos nas universidades desde o início deste século é consenso entre muitos teóricos que a universidade está em crise. Nas palavras de Castanho (2000), lemos:

A universidade está em crise! Da Esplanada dos Ministérios, em Brasília, às salas de aula, passando pelas colunas dos jornais e das revistas, todos repetem que a universidade hoje vive sua pior crise. Um livro [...], reunindo nada menos do que dez professores universitários, entre os quais três reitores de prestigiosas instituições de educação superior [...] e um coordenador de pós-graduação, tem um título exatamente com esse teor: A crise da Universidade. Um reputado sociólogo português [...] refere-se [...] à tríplice crise da universidade, institucional, de hegemonia e de legitimidade. É, portanto, a formação corriqueira, quase consensual, a de que a universidade encontra-se em crise. (p. 15)

Por outro lado, afirma o autor que nenhuma instituição social, inclusive a universidade, pode viver sem a crise. E neste início de século, a crise que a universidade enfrenta é a de modelo estrutural, de disputa ideológica entre um modelo implantado (ou em implantação) e outro em emergência.

Castanho (2000) apresenta dois novos *Modelos Contemporâneos de Universidade*, denominados de Modelo Democrático Nacional Participativo e Modelo Neoliberal-Globalista-Plurimodal. Vejamos cada um deles:

#### **a) Modelo Democrático Nacional Participativo**

Com a crise do capitalismo na primeira metade do século XX, devido à quebra da bolsa de Nova York (1929) e à Segunda Guerra Mundial (1939 a 1945), ocorre uma transformação no sistema produtivo e nos valores políticos, sociais e culturais das sociedades ocidentais. A partir de então, surge uma bandeira de luta por democracia e por valores de uma cultura da participação. O Estado passa a desempenhar o papel de provedor do bem estar social, formulando políticas de ações sociais.

Sob tal perspectiva, ocorrem mudanças na concepção de direitos e deveres – consequências de lutas sociais e políticas – que instituem o que se denomina de direitos sociais – convergindo a educação e a cultura a uma parte fundamental na formação do cidadão.

Nesse contexto, surge o modelo Democrático Nacional Participativo, no qual a universidade deve ser mantida pelo Estado, mas preservar-se autônoma diante de seu poder. A universidade deve participar da vida pública, mas sem se confundir com o poder público. Deve pensar a realidade econômica, social e política do país e agir para sua transformação,

mas sem se confundir com uma agência de governo ou mesmo com um partido político. Nessa concepção, o compromisso da universidade é fazer crítica do conhecimento existente, produzir novos conhecimentos, pesquisar a realidade e voltar para resolução dos problemas encontrados, dividindo-se em soluções *emergenciais* e *definitivas*, em que, para a primeira oferecem-se cursos de extensão e, para as segundas, os projetos de investigação (CASTANHO, 2000).

No Brasil, com a queda do governo de Getúlio Vargas, em 1945, esse modelo de universidade passa a ser praticado por muitas Universidades, ainda que não tenha aparecido nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1961. (CASTANHO, 2000)

#### **b) Modelo Neoliberal-Globalista-Plurimodal**

Segundo Yukizaki (2008), em um estágio mais recente do capitalismo, surge uma nova ordem político-econômica expressa pela globalização e pelo liberalismo cuja concepção de Estado se baseia em poderes e funções limitadas, pois restringe sua ação ao mínimo (denominado como Estado mínimo), no sentido de que ele deve se intrometer o menos possível na ação dos indivíduos. Para tanto, subordina os poderes do Estado às leis constitucionais (denominado Estado de Direito) para defender os indivíduos dos abusos do poder público.

Com ela, a educação passa a ser um *serviço* não exclusivo do poder público. Para Yukizaki (2008), na medida em que a educação deixa de ser concebida como *direito* e passa a ser considerada como *serviço*, abre-se caminho para que ela seja privatizada. Conforme orientações do Banco Mundial, recomendava-se a diminuição dos encargos financeiros do Estado na área da educação, preferencialmente com a privatização dos níveis mais elevados de ensino.

Essa mesma autora aponta que o Estado brasileiro, seguindo as orientações do Banco Mundial, passa a considerar as universidades como uma *organização social*, desprezando sua caracterização originária como *instituição social*. Assim, uma *organização* diferencia-se de uma *instituição* por definir-se como uma prática social ajustada pela instrumentalidade que busca atingir metas particulares, não aspirando à ideia de universalidade.

Essa realidade é vivenciada pela Educação Superior do Brasil, principalmente a partir do final da década de 1980, quando há um processo de transformação de escolas isoladas e/ou federações de escolas em universidades particulares, de caráter laico,

organizadas sob uma lógica de mercado e com ênfase no cunho empresarial. Desse processo, resulta que, hoje, mais de 75% dos estabelecimentos de Ensino Superior são particulares (YUKIZAKI, 2008).

É nesse contexto que a universidade emerge para o Modelo Neoliberal-Globalista-Plurimodal. Segundo Castanho (2000), é neoliberal porque se orienta pelas exigências do mercado, porque se vê como um empreendimento e sua administração prioriza o atendimento aos requisitos da eficiência gerencial e não à participação política. Ela passa a se definir como um espaço onde o indivíduo busca instrumentos para o seu sucesso na sociedade e não onde a sociedade habilita sujeitos para o seu serviço. A universidade é globalista porque é o mundo que importa e não mais a nação; porque a cultura é global; porque sua pesquisa não está voltada para o homem concreto, mas para a informação acessível na internet. É plurimodal, pois assume diferentes formas de modo a atender as necessidades de mercado.

Esse modelo está em plena emergência e, no Brasil, se caracteriza pela aprovação da nova LDB, decretos, resoluções e portarias criadas conforme orientações de organismos internacionais, como o Banco Mundial, OMC, FMI, UNESCO, dentre outros.

Como possibilidade de superar esse modelo, Castanho (2000) apresenta um referencial crítico que não chega a ser um modelo de universidade, mas representa um anseio do que deveria ser o trabalho desenvolvido pelas Instituições de Ensino Superior. Trata-se do **Referencial Crítico-cultural-popular** que defende a atuação crítica, cultural e popular dessas instituições, de modo a tirar uma comunidade da condição de pobreza, de miséria social e cultural. Dessa maneira, a universidade não se deixaria arrastar pela mediocridade. Sua competência cultural precisa ser forte, mas uma força que advém da grande massa de trabalhadores, excluídos das universidades.

Em síntese, podemos inferir que a universidade no Brasil é uma cópia ou eco das ideias de universidade que, em diferentes épocas, apareceram e dominaram em seus respectivos tempos; que ela nunca foi propriamente humanística, nem de pesquisa científica, mas principalmente profissional, devido à forte influência do modelo de universidade napoleônica; que atualmente o Ensino Superior vive uma crise de modelo estrutural, de disputa ideológica entre um modelo ocultamente implantado (Modelo Democrático Nacional Participativo) e outro em emergência (Modelo Neoliberal-Globalista-Plurimodal), além de viver sob grande influência de organismos internacionais.

Anísio Teixeira, em seu discurso proferido na inauguração da Universidade do Distrito Federal em 1935 (NUNES, 1998), afirmava que o Brasil não conseguira criar uma

cultura nacional, por meio da universidade, devido ao fato de o ensino superior focar apenas a formação profissional. Em outra perspectiva, defendia uma universidade que pudesse cumprir sua missão de pesquisa, de estudos profundos e avançados e, assim, formar o intelectual brasileiro.

Hoje, no início da segunda década do século XXI, podemos dizer que o Ensino Superior brasileiro não conseguiu superar o modelo napoleônico e, a nosso ver, tal contexto remete à linha de intersecção entre a Universidade e a Rede de Educação Profissional que é o desempenho de sua função voltada, sobretudo, à formação para o trabalho.

## **1.2 A Educação Profissional e a Formação para a Docência**

Quando iniciamos este capítulo, recorreremos às sábias palavras de Albert Einstein com a qual apresentamos nosso posicionamento em relação à educação voltada para o mundo do trabalho. Concebemos a Educação Profissional e Tecnológica como um processo de humanização no qual o estudante tem acesso aos saberes construídos social e historicamente. Trata-se de um processo formativo que, para além de sua inserção no mundo do trabalho, capacita o sujeito a intervir em diferentes situações sociais. Em outras palavras, trata-se de promover uma educação capaz de ampliar as qualidades humanizadoras do estudante.

Sabemos que a especificidade da Educação Profissional Tecnológica é a sua articulação com o trabalho. Rehem (2009) faz uma breve contextualização histórica do trabalho, entendendo que sua concepção é resultado dos movimentos de construção e reconstrução da sociedade humana, ocorridos ao longo da história, e que sofreram variações em sua organização produtiva, na distribuição de riqueza e nas relações de poder.

Para a autora, nas sociedades primitivas agrícolas, a divisão social do trabalho realizava-se conforme o gênero e a idade das pessoas. Os afazeres eram repartidos em tarefas específicas para homens, mulheres, jovens, crianças e anciãos. Esses trabalhadores controlavam o seu próprio processo laboral, utilizavam instrumentos rudimentares e técnicas simples, o que permitia que qualquer pessoa pudesse realizar determinada função, sem necessitar de escolaridade ou recursos financeiros para tal.

Com o desenvolvimento da agricultura, os instrumentos se aperfeiçoaram e a divisão social do trabalho se tornou mais complexa. Concomitante, iniciou-se o desenvolvimento do artesanato que implicou a existência de um novo ofício: o artesão. Consequentemente, a partir da existência de novos produtos, também surgiu a necessidade da

sua comercialização. E assim surgiu o ofício do comerciante e, sucessivamente, apareceram novas necessidades profissionais e especializações responsáveis por atender as demandas sociais que surgiam no decorrer do desenvolvimento humano. Um importante marco histórico da humanidade foi a cisão entre o *trabalho intelectual* e o *trabalho manual*; este último ampliando-se ainda mais com o desenvolvimento da manufatura e da indústria.

No Brasil, nas últimas décadas do império, observou-se o crescimento da classe média formada por comerciantes, funcionários públicos, profissionais liberais, militares e pequenos proprietários agrícolas, que exigiam do governo mais escolas, uma vez que viam na educação formalizada a possibilidade de ascensão social.

Em um país escravocrata como o Brasil Imperial, o trabalho que exigia maior esforço físico e braçal era considerado indigno para homens livres. Assim, a concepção de trabalho estava carregada de uma visão negativa de sofrimento, de dificuldade e de pesar. Com base nessa concepção negativa de trabalho, surgiu a Educação Profissional brasileira, criada para atender aos “órfãos e desvalidos”, aqueles oriundos de classes menos favorecidas, que desempenhariam atividades até então realizadas por escravos.

Conforme Gomes e Marins (2004), a educação profissional brasileira surge com finalidades mais assistencialistas do que formativas. Sua organização estava baseada na divisão do trabalho entre aqueles que “pensam” e aqueles que “fazem”. Tal organização reflete a dicotomia entre o *saber* (a teoria, o ensino secundário, normal e superior) e o *executar* tarefas manuais (a prática, o ensino profissional).

No início do século XVIII, a Educação Profissional brasileira passou a fazer parte do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, como parte de uma política de desenvolvimento econômico do país, voltada à preparação de operários para o exercício profissional.

Em 1910, várias unidades da federação instalaram suas Escolas de Aprendizes Artífices, financiadas pelo Estado, cuja função era oferecer ensino profissional aos menos favorecidos, principalmente para a formação profissional de ferroviários.

Com o processo de industrialização do país, foi exigido um grande esforço para a criação de escolas que atendessem as demandas dos processos de produção instaurados no Brasil. Nessa época, ocorreram inúmeros debates sobre a expansão do ensino profissional, de modo a estender-se a todos, e não apenas aos desafortunados.

Até a década de 1970, a formação profissional limitava-se ao treinamento para produção em série, para o desempenho de tarefas simples, mecanizadas e limitadas, uma vez que os operários não precisavam desempenhar tarefas mais complexas.

Nessa linha de compreensão, é importante considerar que, ao longo da história do trabalho no mundo ocidental, as noções de trabalho/emprego/profissão mudaram. O trabalho passou a ser assalariado, dependente e controlado pelo capital. A realidade atual é resultante da interação de fatores como a globalização econômica; a difusão das inovações organizacionais e tecnológicas; as transformações no papel do Estado; a disseminação, nas sociedades atuais, do individualismo como valor; e o crescimento da participação feminina no mercado de trabalho.

Rehem (2009, apud Bauman, 2001) define dois estágios de modernidade vividos pela humanidade. O primeiro é definido como “modernidade sólida” e o segundo como “modernidade líquida”. O estágio sólido corresponde a um período em que a humanidade valorizava a durabilidade das coisas. A solidez era assegurada pela reprodução da ordem social, assim como os bens e as posses eram duráveis para sempre. Nas palavras de Rehem (2009, p. 37): “*bom era o que durava para o resto da vida*”.

Na modernidade sólida a educação era concebida como um produto que se adquiria e se conservava igual por período indeterminado. Tudo o que se aprendia servia eternamente, não necessitava de aperfeiçoamento/qualificação, e a aprendizagem institucionalizada definia o sucesso ao longo da vida.

Já na modernidade líquida, o mundo passa a ser mutável e passam a vigorar as mudanças instantâneas e aleatórias. Os avanços científicos e tecnológicos impõem novas relações sociais e de trabalho. A velocidade das mudanças exige capacidade de adaptação a novas regras:

Nesse mundo, a memorização de regras, tão solidamente fortalecida no estágio da modernidade “sólida”, parece sem grande utilidade nos tempos voláteis da modernidade “líquida”, adverte Bauman. Decorar perde prioridade diante da necessidade de criar, inovar, mudar, buscar soluções para resolver problemas inusitados, agir proativamente, tomar iniciativas em vez de receber ordens e obedecê-las rigidamente. (REHEM, 2009, p. 39)

Nessa nova sociedade, o mundo do trabalho exige um perfil que extrapola os limites entre *trabalho de concepção* versus *trabalho de execução*. O profissional necessita, além de conhecer e saber fazer, também saber aprender para atuar em uma organização totalmente flexível.

Os fundamentos desse novo modelo produtivo (da era dos mercados instáveis, voláteis e diferenciados) estão pautados no resgate do trabalho qualificado, na superação da dicotomia pensar/executar, no uso flexível da força de trabalho, na utilização intensiva do recurso da tecnologia microeletrônica para automatizar a produção, visando a obter a flexibilidade do processo produtivo como estratégia para as exigências do novo mercado consumidor que, crescentemente, desvaloriza a produção em série e passa a exigir personalização, rapidez e descarte. (REHEM, 2009, p. 47)

Nessa mesma linha de raciocínio, Gomes e Marins (2004) constatam que o século passado se destacou pela produção industrial ao passo que o século XXI anuncia a era da informação. Nas palavras das autoras: *O conhecimento passa a ser a moeda de maior valor e as riquezas vêm das ideias de sua exploração e multiplicação a partir das interações sociais* (GOMES E MARINS, 2004, p. 70).

A partir desse novo cenário, desenvolve-se uma nova perspectiva de formação e de trabalho que, segundo Kuenzer (2008), confere especificidade à educação profissional da atualidade, pois passa a ressignificar o trabalho e a competência laboral.

Evidencia-se mudança na natureza do trabalho, que deixa de significar fazeres, para passar a significar intervenção, quando os equipamentos ou sistemas apresentam comportamento anormal que exige atuação qualificada do trabalhador. O trabalho passa a significar enfrentar eventos, o que desloca o eixo da competência da memorização de procedimentos a serem repetidos para o enfrentamento de situações anormais, com maior ou menor grau de previsibilidade.

[...] a competência passa a ser a capacidade para resolver situações não previstas até mesmo desconhecidas, para o que se articulam conhecimentos tácitos e científicos adquiridos ao longo da história de vida, por meio das experiências de formação escolar e profissional e da experiência laboral. Mais do que à memorização, esta nova forma de conceber a competência remete à criatividade, à capacidade comunicativa e à educação continuada. (KUENZER, 2008, p. 21)

Vale ressaltar que, para Kuenzer (2008), desenvolver competências não é atribuição estritamente da escola, uma vez que acontece mais frequentemente no espaço laboral, ainda que os processos escolares contribuam para o seu desenvolvimento, ao promover o acesso do aluno ao conhecimento e ao domínio do método científico.

Com o novo cenário produtivo e econômico, iniciado na década de 1980, a partir do emprego de novas tecnologias nos processos de produção, passou-se a exigir uma nova forma de organização do mundo do trabalho. Assim, atualmente o cenário da educação brasileira passou por consideráveis transformações, incluindo:



(...) uma nova forma de relação entre ciência e o trabalho, em que formas de fazer são substituídas por ações que articulem o conhecimento científico, capacidades cognitivas superiores e capacidade de intervenção crítica e criativa perante situações imprevistas, que exigem decisões rápidas e seguras, originais, teoricamente fundamentadas, indicando novos rumos para esse nível de ensino. (GOMES E MARINS, 2004, p. 31)

Dessa maneira, surgem novas tendências em relação à formação e à institucionalização da Educação Profissional e Tecnológica, pois a formação do futuro trabalhador passa a ocorrer a partir de um novo paradigma: o de desenvolver habilidades, valores, atitudes e capacidade de articular os conhecimentos com a prática profissional. Rehem (2009) elenca algumas mudanças paradigmáticas para a Educação Profissional no início deste século:

- ✓ Passa a ser orientada por demandas;
- ✓ Posiciona-se por ofertas diversificadas;
- ✓ Busca a descentralização;
- ✓ É flexível nos tempos, lugares e métodos de formar;
- ✓ É integradora de estratégias;
- ✓ Inclui os diversos atores nas construções curriculares;
- ✓ Faz aprender por muitos e diversificados meios;
- ✓ Busca compreender o entorno organizacional, cenários e tendências;
- ✓ Adota o enfoque de competências laborais, políticas e sociais;
- ✓ Adota currículos integrados, superando a fragmentação do conhecimento;
- ✓ Articula-se, permanentemente, com o setor produtivo;
- ✓ Desenvolve capacidades de aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver;
- ✓ Cria oportunidades para o desenvolvimento de autonomia, inovação, criatividade, produção e aprendizagem em equipe;
- ✓ Busca a formação para o trabalho de forma ampliada, promovendo a formação para a cidadania.

Para essa autora, o novo modelo dos setores produtivos exige um novo perfil institucional que conduz a uma nova relação entre escola e setor produtivo. Ela apresenta quatro principais tendências das instituições formadoras:

- ✓ A primeira refere-se à *setorialização das instituições formadoras* que se especializam para atender determinado setor produtivo;
- ✓ A segunda trata da *verticalização do atendimento*, formando mão de obra desde os níveis elementares de qualificação, aos níveis superiores e de pós-graduação;
- ✓ A terceira tendência diz respeito à *integralidade*, com oferta de serviços de diversos tipos que atendam ao setor: debates, congressos para discutir novas demandas, especificação de máquinas, montagem de laboratórios etc., ou seja, as instituições passam a oferecer serviços que ultrapassam a formação de recursos humanos;
- ✓ A última tendência refere-se à *expansão da clientela atendida*. Trata-se de não restringir o atendimento a futuros profissionais ou desempregados, mas atender também os empregadores, os gerentes, diretores com necessidades de especialização e qualificação.

Assim, a escola passa a compor seus cursos e currículos a partir do diálogo entre trabalhadores e empregadores, construindo propostas participativas que atendam às necessidades do sistema produtivo.

Por outro lado, não podemos nos esquecer de que o atual modelo produtivo impõe ao trabalhador uma situação de instabilidade, de incerteza profissional, com exigências por vezes impossíveis de cumprir.

O novo modelo produtivo – baseado na produção enxuta, que, sem concessões, busca reduzir custos e aumentar a produtividade – combina novas técnicas gerenciais com máquinas, cada vez mais sofisticadas, para produzir mais, com menos recursos e menos mão de obra. Nessa nova realidade, um só trabalhador assume várias funções e, com o auxílio da automação, dá conta do trabalho de outros trabalhadores. Os postos de trabalho perdem as características de rigidez, e ampliam-se as responsabilidades do trabalhador sem, contudo, correspondentes aumentos de remuneração. Nessa tensão, vive o trabalhador: funções enriquecidas, crescentes exigências de produção, sem e equivalente remuneração. Seu trabalho aumenta em produtividade e gera riquezas, porém para os donos do capital. (REHEM, 2009, p. 47-48)

Tal situação ainda impõe aos trabalhadores um alto nível de qualificação e de domínio das novas tecnologias. Exigem-se do trabalhador uma nova atuação pautada na flexibilidade, criatividade, qualificação intensiva e experiência profissional. Caso ele não atenda a tais requisitos o caminho é o desemprego ou a precarização das suas condições de trabalho.

Nesses moldes, a requisição do sistema produtivo e as novas exigências do mundo do trabalho devem ser consideradas na formulação do currículo e nos princípios educativos da escola, contudo, estes não são os únicos orientadores do processo educativo, uma vez que:

A adequação da escola para atender as necessidades do mercado de trabalho não deve se limitar a atender a dinâmica do mercado, mas sim preparar o aluno para sua futura condição de autonomia como profissional, consciente de que esse mercado, extremamente competitivo, selecionará aqueles que observarem a expectativa das organizações e forem capazes de aliar o perfil profissional técnico e humano. (GOMES E MARINS, 2004, p. 155)

Diante dessas novas tendências nos questionamos sobre a real função das instituições que formam pessoas para o mundo do trabalho. As escolas profissionais vão continuar formando trabalhadores para submeterem-se a situações e demandas impostas pelo sistema produtivo?

Ao realizar esta investigação, defendemos a ideia de que a função da escola de Educação Profissional e Tecnológica é contribuir com a formação de cidadãos capazes de transformar a sociedade, atuando como sujeitos ativos e críticos nas esferas pública, privada e no terceiro setor, considerados espaços privilegiados para exercer uma postura cidadã. O papel da escola está baseado, portanto, em:

formar seus alunos para atuarem no mundo, como profissionais conscientes e críticos de sua realidade, propiciando o desenvolvimento de suas capacidades, desenvolvidas dentro de um processo de aprendizagem que se define, na sociedade moderna, por uma educação generalizada e uma formação permanente e maciça, envolvida por uma saturação informativa, consequência dos novos sistemas de produção, comunicação e conservação da informação, assim como por um conhecimento descentralizado e diversificado, que cria uma nova demanda de aprendizagem, tanto no sentido quantitativo como no qualitativo. (GOMES E MARINS, 2004, p. 25-26)

Segundo Kuenzer (2008), a primeira dimensão da formação de novos profissionais é possibilitar que o estudante conheça o mundo do trabalho sem ingenuidade, compreendendo as relações sociais e produtivas que o compõem. Isso implica formar sujeitos que saibam argumentar criticamente em seu ambiente de trabalho, que saibam identificar a precarização de sua função laboral, a tecnologia superada, a idade das máquinas e equipamentos, a falta de mecanismos de segurança que permeia o seu ambiente de trabalho etc. Para tanto, é importante que os professores estejam preparados para desenvolverem uma visão crítica do mundo do trabalho nos futuros profissionais.

No mesmo princípio explicitado acima, Kuenzer (2008) denuncia a existência do que a autora denomina *inclusão excludente* na educação profissional, ou seja, criam-se ações educativas que atendem à inclusão de um número cada vez maior de alunos. Essa inclusão, por vezes, ocorre em condições precárias, constituindo-se em uma falsa inclusão, com caráter meramente formal e certificatório, pouco comprometido com a qualidade de sua formação.

Os pontos de vista até então apresentados encaminham para o debate sobre o papel do educador dessa modalidade de ensino. A função docente é contribuir com melhoras das condições de inclusão com vistas à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para tanto, os professores devem estar qualificados para não promover a *inclusão excludente*, mas sim para enfrentá-la de forma consistente, ampliando as possibilidades de democratização do acesso à formação de qualidade, para além das restrições apresentadas pelo mercado.

Segundo Franco (2008), ao se pensar na constituição do professor da Educação Profissional, é preciso considerar três aspectos. O primeiro corresponde aos fins da educação profissional a ser oferecida aos alunos. A autora propõe formar um cidadão produtivo, emancipado, que promova uma leitura ampliada do mundo e uma preparação intelectual e profissional a ser exercida com autonomia. O segundo aspecto a ser considerado é que os professores estejam vinculados a uma instituição e pensem nas bases e diretrizes da educação, na historicidade e no espaço onde desempenham o seu trabalho. Em terceiro, deve-se pensar nos desafios da educação que se refere ao mundo do trabalho e nas suas contradições como, por exemplo, o crescimento do desemprego, as relações precarizadas de trabalho, o empobrecimento de grandes massas da população.

Trata-se, portanto, de desafios que se expressam nos conteúdos, nas novas tecnologias, nas formas de tratar a realidade desses conteúdos, de conviver com as novas tecnologias e na forma de organizar e conduzir os processos de ensino e aprendizagem.

Em pesquisa, Rehem (2009) identificou um conjunto de competências necessário ao bom desempenho docente para a Educação Profissional que é formado por: a) *Competências identificadas com a mediação da aprendizagem*; b) *Competências ligadas às disciplinas ensinadas*; c) *Competências exigidas em relação à sociedade, aos processos produtivos e ao mercado de trabalho*; d) *Competências relacionadas com o papel social da escola de educação profissional inserida numa sociedade democrática*, e e) *Competências inerentes à pessoa do professor*. Vejamos cada uma delas:

- a) *Competências identificadas com a mediação da aprendizagem*: Capacidade relativa à gestão da progressão das aprendizagens dos alunos, à organização dos programas, dos conteúdos, à comunicação, conhecimento e observação das dificuldades de aprendizagem, à avaliação, às escolhas de atividades, à exploração de recursos didáticos, à criação de clima propício à aprendizagem e ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes.
- b) *Competências ligadas às disciplinas ensinadas*: Capacidade de apropriação dos saberes que envolvem toda a disciplina; de tornar estes saberes ensináveis, considerando os saberes prévios dos alunos e o trabalho embasado na interdisciplinaridade.
- c) *Competências exigidas em relação à sociedade, aos processos produtivos e ao mercado de trabalho*: Capacidade de saber fazer o que se ensina, identificar demandas das sociedades aos técnicos, conhecer os processos de produção relativos ao que o professor leciona; de saber formar profissionais éticos, que saibam trabalhar em equipe; de conhecer os sistemas produtivos, educativos e sociais que impactam na formação dos aprendizes.
- d) *Competências relacionadas com o papel social da escola de educação profissional inserida numa sociedade democrática*: Capacidade de participar na formulação e execução do projeto político pedagógico da escola, de participar da elaboração do currículo, de compreender a formação de modo integrado.
- e) *Competências inerentes à pessoa do professor*: Capacidade de saber ser (e saber tornar-se) professor reflexivo quanto à sua ação e sua conduta profissional.

Assim, o papel docente da educação profissional é o de mediador, importante no processo de construção do conhecimento no que tange à atuação dos formandos no mundo do trabalho e em distintas situações sociais. Para tanto, ele deve estar preparado para desempenhar sua ação educativa, pois “*quem ensina deve saber fazer, quem sabe fazer e quer ensinar deve aprender a ensinar*” (REHEM, 2009, p. 149).

No que tange à formação do Professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológica, retomamos uma discussão de nível federal, que vem se realizando por um grupo

de trabalho<sup>14</sup> formado por pesquisadores e gestores, vinculados à Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC/MEC). Ao longo dos últimos três anos, esse grupo vem produzindo uma proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação dos professores da Educação Profissional e Tecnológica, a ser encaminhada para liberação do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Até o momento, o GT delineou três perfis de profissionais que atuam como docentes na educação profissional. Existem *os licenciados*, formados nas disciplinas voltadas para a formação geral, como química, física ou matemática. São professores que atuam nas disciplinas da educação regular e, como foram formados pelas universidades brasileiras, para atuar no ensino médio de caráter propedêutico, não estão preparados para atuar no campo da educação profissional, voltado para o mundo do trabalho.

O segundo perfil de professores são *os bacharéis*, professores que atuam em disciplinas específicas da formação profissional. São os engenheiros, enfermeiros, administradores, que têm o domínio do campo científico em nível de graduação, mas não têm formação pedagógica para tal.

O terceiro perfil é chamado de *instrutores*, mais comum nas escolas de esfera privada. Trata-se de pessoas com muita experiência profissional no campo específico, que por vezes são técnicos, sem graduação na área do conhecimento e que também não foram formados para ser professores. Pelo reconhecimento que possuem no “saber fazer”, parte-se do princípio de que eles também “sabem ensinar”.

Com o processo de expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica e o Plano de Carreira dos Professores de Educação Básica, Técnica e Tecnológica, vemos surgir um quarto perfil de profissionais: os *pesquisadores*, mestres e doutores, que nos últimos concursos têm preenchido quase todas as vagas disponíveis pela Rede Federal.

Embora os pesquisadores, mestres e doutores tenham sido formados em Programas de Pós-Graduação, as limitações formativas para a docência são as mesmas identificadas no perfil dos bacharéis: esses professores têm o domínio do campo científico em nível de pós-graduação, mas não têm formação pedagógica para ensinar.

Diante do novo perfil de professores ingressando na Educação Profissional, segundo Kuenzer (2008), é preciso ter clareza a respeito de qual educação profissional se está falando, uma vez que ela atende a diversos níveis: da básica à científico-tecnológica de alto nível, incluindo os níveis de mestrado e doutorado. As exigências para o exercício da

---

<sup>14</sup> Sem autor, Quem é o docente da educação profissional? Histórias, propostas e experiências de formação no país. In. *Revista RET-SUS: Rede de Escolas Técnicas do SUS*. Rio de Janeiro, Ano V – no. 46 – Agosto de 2011

docência nas universidades tecnológicas e institutos federais, por exemplo, incluem qualificação específica em mestrado e em doutorado, em virtude de oferecerem cursos superiores, bem como por estarem comprometidos com o desenvolvimento da pesquisa e da extensão.

Todavia, o mesmo não ocorre com os instrutores ou monitores que trabalham em ONGs ou em outras instituições que oferecem formação técnica profissionalizante. Segundo Kuenzer (2008), o trabalho docente nesses espaços é ainda mais precarizado, uma vez que os instrutores são recrutados dentre os mais diferentes profissionais. A instituição firma com eles um contrato temporário de prestação de serviço e não exige dele formação para a docência. Esses instrutores não se profissionalizam como professores e muitas vezes não se reconhecem como tal.

Para Kuenzer (2008), essa diferenciação é resultante da própria lógica da *inclusão excludente*, da qual resulta a desigualdade e a diferenciação das estratégias de educação profissional.

Em decorrência, há diferenciação e desigualdade também nos processos de formação de professores para a educação profissional. A formulação de políticas para esta formação, portanto, deve levar em conta a educação profissional da qual está se tratando, para que as estratégias definidas de fato impactem o segmento que realmente demanda atenção: a formação de professores para os programas que atendem aos precariamente incluídos, aos excluídos e aos que estão em situação de vulnerabilidade. (KUENZER, 2008, p. 32)

Mesmo considerando esses perfis, há de ser levado em consideração que os profissionais da Educação Profissional<sup>15</sup> possuem um sólido conhecimento para realizar uma determinada tarefa, no entanto, tal domínio não é suficiente. É função do professor contribuir com a formação de um sujeito que, além de dominar o conteúdo, seja capaz de compreender as relações de poder existentes na sociedade e no mundo do trabalho.

Segundo Moura (2008), com base na legislação brasileira, a partir da década de 1970 até 1997 existiam duas alternativas de formação de professores do ensino técnico: o acréscimo da denominada formação pedagógica à formação profissional em nível superior e,

---

<sup>15</sup> Kuenzer (2008) aponta outra necessidade sentida pela Educação Profissional e Tecnológica que, embora não seja foco deste trabalho, merece ser citada. Trata-se da necessidade de formar o pedagogo da educação para o trabalho, uma vez que as diretrizes curriculares reduzem a Pedagogia à formação de professores para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Em decorrência dessa redução epistemológica, nos cursos de Pedagogia, não há mais espaço para formar um pedagogo com foco no EJA, na educação profissional, na educação tecnológica ou mesmo na educação superior.

nas licenciaturas, o esquema 3+1<sup>16</sup>. Cumpre lembrar a falta de integração entre a formação específica e a formação pedagógica, que não ocorria nesses cursos. Para esse autor, tal formação revelava uma tradição no sentido de se considerar que, para ser professor, o mais importante é ser profissional da área relacionada à disciplina que leciona.

Por outro lado, a LDB atual não faz referência à formação do professor da Educação Profissional, sendo a única legislação regulamentadora a Resolução CNE-CEB N.º 02 de 1997. Essa resolução prevê que a formação docente seja feita por meio de cursos regulares de licenciatura ou cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior ou, ainda, em programas especiais de formação pedagógica. Os programas especiais podem ser ministrados, sem autorização prévia, por instituições de ensino superior que tenham cursos de licenciatura reconhecidos. Os concluintes do programa especial recebem certificados equivalentes à licenciatura plena.

É visível que essa resolução trata a formação de professores de maneira emergencial, como bem aponta Moura (2008, p. 168):

a formação de professores do ensino técnico vem sendo tratada, no País, como algo especial, emergencial, sem integralidade própria, que carece de marco regulatório e de estudos a respeito. Evidencia uma situação de faltas de/na formação o que, aliás, justifica-se pelo recorrente não reconhecimento de um saber sistematizado próprio da área.

Nesse viés, o autor analisa dois eixos de formação para docentes da Educação Profissional. O primeiro relaciona-se com a *área de conhecimento* adquirida na graduação, que deve ser aprofundada em programas de pós-graduação, principalmente *stricto sensu*, oferecidos por instituições de educação superior, nacionais e estrangeiras. Para o autor, é fundamental que essa formação seja incentivada pelas instituições como planos de desenvolvimento na carreira. O segundo eixo refere-se à *formação didático-político-pedagógica* na esfera da Educação Profissional, uma vez que na maioria das vezes, os professores que atuam nos cursos de formação para o mundo do trabalho não possuem formação específica para exercerem o magistério.

Percebemos que o segundo eixo de formação proposto por Moura (2008) também é um problema que atinge as carreiras universitárias cujo foco é a formação profissional como Engenharia, Arquitetura, Medicina, Direito etc., já que para ministrar aulas

---

<sup>16</sup> Criado em 1970, o Esquema I previa a complementação pedagógica para pessoas diplomadas no nível superior. Houve também o Esquema II, para pessoas que se formavam em cursos técnicos e incluía, além das disciplinas pedagógicas do Esquema I, outras de conteúdo técnico específico.



nesses cursos é necessária a formação profissional, não havendo a necessidade de se especializarem no magistério.

A nosso ver, as limitações na formação para o desenvolvimento profissional da docência revelam mais uma proximidade entre as carreiras de Professores da Educação Básica, Técnica e Tecnológica e os Professores de Magistério Superior. Aprofundaremos esta discussão no próximo capítulo.

## **CAPÍTULO II – O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO**

Desde a sociedade moderna, veem-se colocadas na ciência expectativas de melhores condições de vida. Atribui-se grande prestígio à palavra do cientista, tornando-a mais valorizada do que as demais. Tal visão é consequência da concepção positivista, responsável pela consolidação dos paradigmas científicos atuais que, se por um lado deixou contribuições importantes, por outro tornou a organização do conhecimento refém de seus próprios princípios (CUNHA, 2005).

A ascensão da concepção positivista passou por grandes esforços contra a escuridão da Idade Média, cuja verdade estava alicerçada no dogma religioso e no conhecimento do senso comum. Por isso, o paradigma científico da modernidade se consolidou defendendo a neutralidade e o princípio de que as leis da natureza regem o universo. Ressalta-se que, para a época, essa ruptura foi um fato muito importante para se libertar do obscurantismo da Idade Média.

No viés positivista de educação, os professores passaram a ter um maior comprometimento com o desenvolvimento cognitivo de seus alunos. Assim, houve a substituição da visão do docente de uma perspectiva religiosa para uma perspectiva que valorizava o poder da ciência. Mesmo com essa transição de paradigmas, os professores continuavam sendo reconhecidos como autoridades de notório saber e, portanto, parte do grupo de dirigentes intelectuais da sociedade (CUNHA, 2007).

Na segunda metade do século XX, com o advento do reconhecimento das humanidades como ciências e as descobertas da relatividade das verdades construídas pela física mecânica, o método científico positivista começou a ser questionado como o único capaz de validar o conhecimento sobre o mundo. Em decorrência disso, surgiu uma nova matriz para construir ciência que estabeleceu novas alternativas para pensar os processos de ensino e aprendizagem. Como afirma Melo (2007), trata-se de uma nova ciência, na qual a pluralidade e o diálogo de saberes passam a ser valorizados no processo de elaboração de conhecimentos, sempre concebidos como provisórios e questionáveis.

Ocorre que a universidade, principal instituição de produção e disseminação de conhecimento, tem sido destacadamente o lugar de reprodução dos modos de se fazer ciência sob o viés cristalizado da concepção positivista. O mesmo ocorre com as atividades de ensino desenvolvidas nesse espaço que se respalda nesse mesmo paradigma epistemológico. Como

exemplos, temos, de modo geral, a atual lógica de construção dos currículos, bem como as atuais práticas em sala de aula (CUNHA, 2005).

Com base em uma visão mais qualitativa de se fazer ciência, hoje é possível analisar o ambiente institucional de Educação Superior a partir de um duplo espaço de referência: o espaço interno, que corresponde ao contexto institucional (os conteúdos dos cursos, os professores e os alunos) e o espaço externo (as políticas de educação, os avanços da ciência, cultura e pesquisa, os colégios profissionais e o mundo do trabalho). Em cada um desses eixos entrecruzam-se influências internas e externas, tornando o espaço educacional complexo e multidimensional. Segundo Cunha (2005), muitos fatores interferem na possibilidade de mudança desse espaço. Entre eles, o clima institucional, o contexto político-econômico-social do país, a organização social, do conhecimento, das profissões e diversos outros fatores estimulam (ou inibem) certos comportamentos transformadores.

Nesse espaço, os professores são sujeitos essenciais, pois se tornam mediadores e protagonistas das inovações (sempre como aplicadores e, com frequência, como instigadores e mentores de mudanças). Cunha (2005) defende a ideia de que o professor é o elemento fundamental, capaz de favorecer a mudança na universidade, uma vez que ele pode dar uma nova direção à prática pedagógica que desenvolve, ainda que existam condicionantes históricos, sociais e culturais. Para a autora:

A escolha do professor como ator especial na definição da prática pedagógica do ensino superior parece fácil de entender. Ainda que ele não seja o único elemento significativo do processo, não há como desconhecer que é o agente principal das decisões do campo. Mesmo desconhecendo o arbitrário que envolve suas escolhas, o professor é que concretiza a definição pedagógica e, na estrutura acadêmica de poder, representa a maior força. (CUNHA, 2005, p. 33)

Considerando o potencial transformador do corpo docente, o atual cenário de mudanças do Ensino Superior que ocorre mundialmente, atrelado à preocupação com a preservação da qualidade de ensino<sup>17</sup>, muitos estudiosos da área educacional (MASETTO, 1998 e 2003; CUNHA, 2005; TEODORO e VASCONCELOS, 2005; VASCONCELOS,

---

<sup>17</sup> Ressaltamos que a qualidade do ensino não é responsabilidade única do trabalho desenvolvido pelo professor. Como afirma Zabalza (2004, p. 176): A qualidade está vinculada aos problemas de massificação da educação superior devido ao grande declínio na capacidade das instituições para atender, de maneira digna, as expectativas e as demandas dos alunos (como são em maior número, são necessariamente mais heterogêneos e apresentam lacunas em relação aos conhecimentos prévios, à motivação para os estudos e aos recursos disponíveis). A necessidade de atender uma população cada vez mais numerosa resultou no descuido de alguns dos parâmetros determinantes para a qualidade do ensino universitário (preparação dos professores, proporção professor-alunos, supervisão individual, existência de práticas, nível de exigência dos programas, recursos e equipamentos disponíveis para os estudantes etc.).

2008; ZABALZA, 2004, dentre outros) defendem a ideia de que é preciso revisar os enfoques e as estratégias de atuação do docente no Ensino Superior.

Complementando essa visão, Zabalza (2004) afirma que a estrutura do trabalho docente se manteve estável ao longo dos acontecimentos históricos pelos quais passou a universidade. Ao contrário da atividade de pesquisa que sempre foi mais vulnerável às influências externas, a docência universitária não resistiu, pois

as pressões das políticas universitárias dos governos, nem as pressões internas das administrações universitárias, nem as pressões doutrinárias dos pedagogos conseguiram transcender o mundo “privado” em que se petrificou a ação docente. (ZABALZA, 2004, p. 33)

Diante de tal constatação, nos últimos anos a pedagogia universitária tem ocupado um espaço cada vez mais significativo no campo das Ciências da Educação, uma vez que são perceptíveis as inúmeras necessidades sentidas pelas universidades. Dentre elas, Donato (2007) elenca:

- 1- A qualidade dos serviços educativos, de modo a assegurar uma formação de graduação adequada ao desempenho de atividades científicas, profissionais e sociais.
- 2- A preparação para o exercício da docência, uma vez que a prática não é garantia de qualidade.
- 3- As condições institucionais que contextualizam o processo educativo, considerando que o papel do docente se adequa às características da instituição onde atua. Por isso é que toda mudança nas práticas educativas deve ser acompanhada por mudanças institucionais capazes de envolver todos os sujeitos que intervêm na instituição.
- 4- O aprofundamento da atualização científica e tecnológica tanto para o desempenho da docência e da profissão como para a produção de novos conhecimentos.

É nesse sentido que o estudo sobre os processos de ensinar e aprender no ensino superior tem sido um campo de preocupação e desafio para aqueles que buscam compreender a instituição de ensino superior quanto à formação oferecida e à produção de conhecimento realizada nesse ambiente. Donato (2007) afirma que a pedagogia universitária apresenta uma trajetória muito recente e consiste em uma novidade como campo especializado diante dos desafios que implicam sua construção e os desafios sobre a necessidade de sua existência.

Complementando essa visão, Bairral (2008) constata que o saber docente universitário sempre foi pouco estudado pela pesquisa educacional, uma vez que o professor é o especialista de sua área, aquele que forma os jovens profissionais e, por lidar cotidianamente com a pesquisa científica, está em constante processo de desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, de autoformação.

Quanto aos conhecimentos produzidos sobre formação de professores, reconhecemos o avanço de pesquisas que tratam especialmente da docência na Educação Básica. Tais saberes têm se constituído em um suporte bastante significativo para embasar as pesquisas sobre formação para a docência nos demais níveis de ensino, mais enfaticamente no Ensino Superior, uma vez que tratam de aspectos da complexidade da profissão docente independentemente do nível de ensino. Sendo assim, julgamos pertinente trazer para este trabalho parte dos conhecimentos produzidos sobre formação de professores, principalmente as produções que marcaram o campo de investigação na década de 1990 e que abordam especialmente o desenvolvimento profissional da docência, temática que nos ajudou a conduzir o processo de análise dos dados coletados nesta investigação.

## **2.1 O Desenvolvimento Profissional da Docência: Conhecimentos Produzidos**

Segundo Melo (2007), a profissão docente se desenvolve por meio de processos de formação inicial e continuada, de pesquisa, de extensão e de outras atividades socioculturais que envolvem a relação educação e sociedade. Assim, pode-se afirmar que o trabalho docente é uma prática social, uma vez que o cerne dessa profissão é o trabalho *sobre e com* seres humanos. O comprometimento maior do profissional da educação é com a “*ética profissional fundamentada no respeito aos alunos e no cuidado constante de favorecer seu aprendizado*” (MELO, 2007, p. 95).

Sob tal ponto de vista, a profissão docente se constrói, portanto, no decorrer da trajetória pessoal e profissional do professor, bem como no exercício da docência em variados espaços institucionais onde ela possa se desenvolver. Ademais, a profissão docente fundamenta-se em conhecimentos rigorosos e eficientes, que promovem a qualidade social da instituição e da carreira acadêmico-profissional dos seus docentes.

Podemos, portanto, entender o desenvolvimento profissional como um processo contínuo, sistemático, organizado, envolvendo tanto os esforços dos professores em sua dimensão pessoal e interpessoal como a intenção concreta, por parte das instituições nas quais trabalham, de criar condições para que esse processo se efetive, possibilitando, assim, a construção de sua professoralidade. (ISAIA e BOLZAN, 2007, p. 164-165)

Aprofundando um pouco mais a questão da profissionalidade docente, Cunha (2007) aponta que o termo tem sido utilizado, indicando se tratar de uma profissão em *ação, em processo, em movimento*. Gimeno-Sacristán (1999, p. 65) refere-se à profissionalidade como “*expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a ela que constituem o específico de ser professor*”. A profissionalidade, dessa maneira, envolve uma grande diversidade de funções, como: ensinar, orientar, atender os alunos individual ou coletivamente, mediar relações, preparar materiais, avaliar, organizar espaços, dentre outras. Cada tarefa desempenhada pelo professor requer conhecimentos específicos. No entanto, como pontua Gimeno-Sacristán (1999), o apoio desses conhecimentos à prática nem sempre se apresenta de maneira eficaz. Isso leva muitos professores a agir de acordo com suas convicções e com mecanismos adquiridos culturalmente, mais do que com o suporte do saber pedagógico especializado.

Para Cunha (2007), ancorada na definição de Gimeno-Sacristán (1999), a concepção de profissionalidade<sup>18</sup> é mais adequada do que a de profissão. Segundo a autora: *o exercício da docência nunca é estático e permanente; é processo*. Nela, o professor não é um reproduzidor mecânico de ações pensadas por outrem.

Ao se pensar o trabalho docente na perspectiva da profissionalidade se contraria a histórica premissa de que a função docente se restringe em ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e pela cultura, bem como que o docente seria um depositário do saber, cujo elemento fundamental do ensino seria a estrutura lógica do conteúdo. Nas palavras de Cunha (2007, p. 16):

Defendemos que a ação do ensino não pode se isolar do espaço/tempo onde se realiza, pois está ligada de maneira intensa a determinações que gravitam em torno dela. Essa premissa recoloca a profissionalidade do professor. Ele não mais representa o tradicional transmissor de informações e conhecimentos – ação quase impensável, em virtude da revolução tecnológica – mas assume uma nova profissionalidade de caráter interpretativo, sendo uma ponte entre o conhecimento sistematizado, os saberes da prática social e a cultura onde acontece o ato educativo, incluindo as estruturas sociocognitivas do aluno. (p. 16)

---

<sup>18</sup> Isaia e Bolzan (2007) utilizam o termo professoralidade entendido como “*o processo de construção do sujeito professor ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, envolvendo espaços e tempos em que ele reconstrói sua prática educativa*” (ISAIA E BOLZAN, 2007, p. 161). A revisão de literatura realizada não encontrou pontos divergentes entre as concepções *professoralidade* e *profissionalidade*, ao contrário, os princípios norteadores desses conceitos são unívocos, pois ambos entendem a profissão docente como um processo dinâmico, em movimento, cujas trajetórias pessoal e profissional estão amalgamadas; que envolve as trajetórias escolares, os primeiros anos da docência, o desenvolvimento ao longo da carreira; que compreende a dimensão identitária e de socialização profissional; que é um processo autoformativo e interformativo, que a discussão e reflexão sobre os fazeres didáticos são fundamentais para a construção da professoralidade/profissionalidade.

Na profissionalidade docente, ocorre a valorização dos sujeitos da educação (em especial os professores e alunos), vistos como sujeitos reais, contextualizados em determinado tempo e espaço, envolvidos com sua existência, suas escolhas e suas responsabilidades. Assim, como afirma Cunha (2007, p. 15), *a prática cada vez mais vem sendo valorizada como espaço de construção de saberes, quer na formação dos professores, quer na aprendizagem dos alunos.*

Por outro lado, é importante valorizar a teoria, buscando novas formas de se relacionar com ela, uma vez que o pensamento teórico é fruto de inúmeras formulações; é fundamento para a pesquisa e para a reflexão. Contudo, não pode ser visto como aplicação unidimensional da prática. A relação da teoria com a prática é sempre mediada pela cultura<sup>19</sup>, e essa condição precisa ser percebida pelo professor (CUNHA, 2007).

Pode-se afirmar que aprender a ensinar é um processo evolutivo com fases distintas. O ponto de partida é a experiência adquirida enquanto aluno (quer seja no decorrer de suas etapas de escolarização, quer em cursos de preparação inicial para a docência), e o caminho prossegue com as experiências vividas como professor. Segundo Isaia e Bolzan, (2007), esse processo é caracterizado pela *pluralidade, heterogeneidade e contextualização*:

[as atividades docentes] decorrem de diversas fontes, não formando um repertório único, mas sendo acessados conforme as situações educativas enfrentadas, o que determina conhecimentos e competências diversificados, mas integrados ao longo da docência. Por estarem ligados ao modo próprio de cada professor construir sua docência de acordo com sua trajetória pessoal e profissional, são personalizados e situados. Nesse sentido, a atividade docente é idiossincrática, isto é, cada professor deixa sua marca, mas esta depende também do espaço pedagógico no qual atua. Os saberes profissionais não são genéricos, sendo acionados para situações educativas concretas e contextualizadas. (ISAIA E BOLZAN, 2007, p. 168)

Desse ponto de vista, ao longo do processo de aprender a ensinar, o desenvolvimento profissional passa por algumas etapas, assim foram definidas por Pacheco (1995):

- a) *Interesse de sobrevivência pessoal* que passa pelo controle dos estudantes, a preocupação em obter êxito e em ser afável aos alunos.
- b) *Interesses sobre a situação de ensino* o que compreende identificar as limitações pedagógicas e procurar os melhores métodos de ensino.

---

<sup>19</sup> Entende-se cultura uma dimensão que extrapola a ideia de costumes e tradições, mas incorpora os mecanismos de controle, como planos, regras e instruções que regem a conduta que, de alguma forma, desenha a prática educativa como campo de lutas, concorrências e espaços de poder (CUNHA, 2007, p. 16).

- c) *Interesses sobre os alunos* o que evidencia uma preocupação com o aprendizado dos estudantes e com o relacionamento tido com eles.

Além de ser um processo evolutivo, aprender a ensinar envolve alto nível de desenvolvimento psicológico-intelectual por parte do professor (PACHECO, 1995). O docente é considerado um aprendiz adulto que passa por transformações cognitivas, na medida em que se apropria de novos conhecimentos, atitudes, experiências, crenças e motivações.

Para Pacheco (1995), o desenvolvimento profissional do professor conduz a uma maior habilidade em lidar com os problemas práticos pedagógicos, à aquisição de maior autoconfiança, mantendo uma postura reflexiva, ativa e flexível em seu fazer. Ao contrário, quando o professor possui baixo nível de desenvolvimento, ele enfrenta mais dificuldades para resolver problemas práticos, principalmente no que diz respeito à interação adequada junto ao corpo discente.

Por último, aprender a ensinar envolve um processo de socialização, ainda que respeite os aspectos subjetivo e pessoal dessa aprendizagem. A escola, enquanto espaço de trabalho, tem uma cultura própria que influencia e enquadra as funções do professor. Concomitante a isso, ele recebe influências administrativas, curriculares, políticas, econômicas e sociais.

Nessa mesma direção, Gonçalves (1992) identifica alguns princípios teóricos que sustentam o que ele denominou de *vivido profissional*. São eles:

- a) Os comportamentos, as atitudes e as representações docentes sobre a carreira e vida profissional modificam-se ao longo de sua trajetória profissional e repercutem em sua atuação em sala de aula, bem como em sua personalidade.
- b) O percurso profissional de cada professor resulta na ação de três processos de desenvolvimento: processo de crescimento individual, que envolve suas capacidades, personalidade e interação com o meio; processo de aquisição e aperfeiçoamento de competências de ensino; e processo de socialização profissional, de adaptação às normas e ao grupo profissional a que pertence a escola.
- c) As carreiras dos professores desenvolvem-se sob duas dimensões complementares: a individual e a coletiva.
- d) O desenvolvimento profissional está condicionado ao contexto, podendo acontecimentos sociopolítico e cultural alterá-lo.



e) A vida particular ou pessoal influencia o percurso profissional dos professores.

Há, portanto, a necessidade de o professor situar o seu desenvolvimento pessoal e profissional ao longo das fases de sua vida. Assim, a formação docente deve valorizar a experiência do professor enquanto aluno, aluno-futuro professor, estagiário, professor iniciante e professor experiente. Pacheco (1995) define as etapas pelas quais passa um professor.

*Aluno:* O professor, antes de adentrar a sala de aula, já possui conhecimentos sobre a profissão docente.

As milhares de horas que um aluno passa na escola, contactando com professores e alunos, desempenhando actividades didácticas, não deixarão de influenciá-lo no momento em que se torna professor. É toda uma cultura latente [...], que os alunos assimilam, interiorizam e reproduzem no momento de serem professores. (PACHECO, 1995, 45)

Assim, as experiências adquiridas no papel de aluno contribuem para a construção de um modelo de comportamento profissional, quer seja rejeitando as práticas realizadas pelos diversos professores que passaram ao longo de sua vida, quer seja pela imitação do que julgam ser boas práticas de ensino.

*Aluno-futuro professor:* A experiência de aluno continua na medida em que o sujeito passa a frequentar um curso de formação para a docência. Trata-se de uma situação formativa, na qual vive sob a influência de uma instituição que aplica o currículo oficial e apresenta as primeiras concepções de ensino e aprendizagem, preparando o futuro professor.

*Estagiário:* Pacheco (1995) define o estagiário como meio aluno e meio professor. O período de estágio representa uma passagem significativa da instituição para a escola; da teoria para a prática; de deixar de desempenhar actividades meramente de aluno para começar a desempenhar actividades específicas de professor.

*Professor principiante:* definido como aquele que ainda não completou três anos de ensino depois de ter se graduado (PACHECO, 1995). É um período de intenso aprendizado e assimilação da cultura escolar. O professor principiante diferencia-se do estagiário porque já não tem mais a orientação de um supervisor, ele passa a ser o único responsável pelo direcionamento de suas aulas. Nesse período, o professor percorre o que Pacheco (1995) denomina de *ciclo experiencial* composto por alguns períodos:

*Período de lua de mel:* É o período de euforia, de idealismo, da crença de que sua intervenção pode transformar a realidade onde trabalha.

*Período de crise:* É a tomada de consciência das dificuldades reais da profissão, por isso sente necessidade de buscar materiais de apoio didático, de encontrar caminhos para controlar a classe e realizar todas as tarefas subjacentes à sua função (fazer chamada, preencher diários, entregar notas etc.).

*Período de adaptação:* É o período em que aprende a lidar melhor com as frustrações profissionais. O período de adaptação pode seguir duas vias: pela privatização ou pela coletivização, ou seja, o professor pode assumir individualmente o problema ou discuti-lo com outros integrantes do grupo profissional. Ao compartilhar o problema com outros colegas, a desculpabilização tende a recair no próprio sistema (quando se trata de professores mais progressistas), ou tende a recair nos alunos (quando os professores se apresentam mais conservadores).

*Professor experiente:* É o último percurso que o professor percorre na sua aprendizagem profissional e que se estende por mais tempo. Ao passar por uma série de etapas de aprendizagem, a profissão professor exige uma continuação do aperfeiçoamento profissional. Como afirma Pacheco (1995), o professor jamais deixa de aprender, uma vez que o ensino exige uma constante evolução e adaptação a novas realidades.

Pode dizer-se que esta aprendizagem continuada, expressa desde o momento em que começou a ser aluno e aluno-professor, integra o conceito de desenvolvimento profissional do professor, ou seja, uma atitude permanente de indagação ou a capacidade de um professor em manter a curiosidade acerca da aula, identificar interesses significativos no processo de ensino e aprendizagem, valorizar e procurar o diálogo com os colegas, procurando problematizar toda a sua actividade profissional. (PACHECO, 1995, p.64)

Ao longo da carreira de professor, ocorrem mudanças relacionadas com as destrezas, com as expectativas, com a maneira de lidar com problemas e inúmeros eventos profissionais. Com base nessas mudanças, Huberman (1992) desenvolveu estudos sobre os *ciclos de vida da docência*. Cada fase da carreira é marcada por situações específicas. São elas:

*Entrada na carreira:* consiste nos três primeiros anos. É um momento de sobrevivência ou choque com o real, de descoberta e de exploração. Nessa fase há uma espécie de tateio por diversas funções dentro da profissão. Os interesses e as condições se ajustam e se centram em aspectos mais concretos e especializados

*Estabilização:* ocorre entre quatro e seis anos de carreira. Algumas pessoas se estabilizam mais rápido, outras tardam mais para conseguir, uma vez que não se trata de um

processo linear. Em alguns casos, os vaivéns são constantes e sofridos. As características do período de entrada na carreira e de estabilização constituem o início da vida profissional. De todo modo, a estabilização é um progresso que configura a identidade profissional, é um momento de sentir-se pertencente a um corpo profissional que vem carregado de sentimento de independência, afirmação e emancipação. Em seu conjunto, a fase de estabilização é um momento de consolidação pedagógica.

As pessoas preocupam-se menos consigo próprias e mais com os objectivos didáticos. Situando melhor os objectivos a médio prazo e sentindo mais à vontade para enfrentar situações complexas ou inesperadas, o professor logra consolidar e aperfeiçoar o seu repertório de base no seio da turma. (HUBERMAN, 1992, p. 40)

*Diversificação:* ocorre entre sete e vinte e cinco anos de carreira. Essa fase está relacionada com os interesses e estilos pessoais de cada professor. É marcada pela diversificação das atividades que configuram o trabalho docente: materiais didáticos e estratégias avaliativas. Esse momento permite experimentar novas formas de interagir com os alunos, de organizar o tempo e espaço da aula e de aplicar os programas curriculares. Por isso, são frequentes os conflitos entre as demandas burocráticas e o trabalho docente, já que os professores precisam de certo tempo livre para desenvolver sua criatividade.

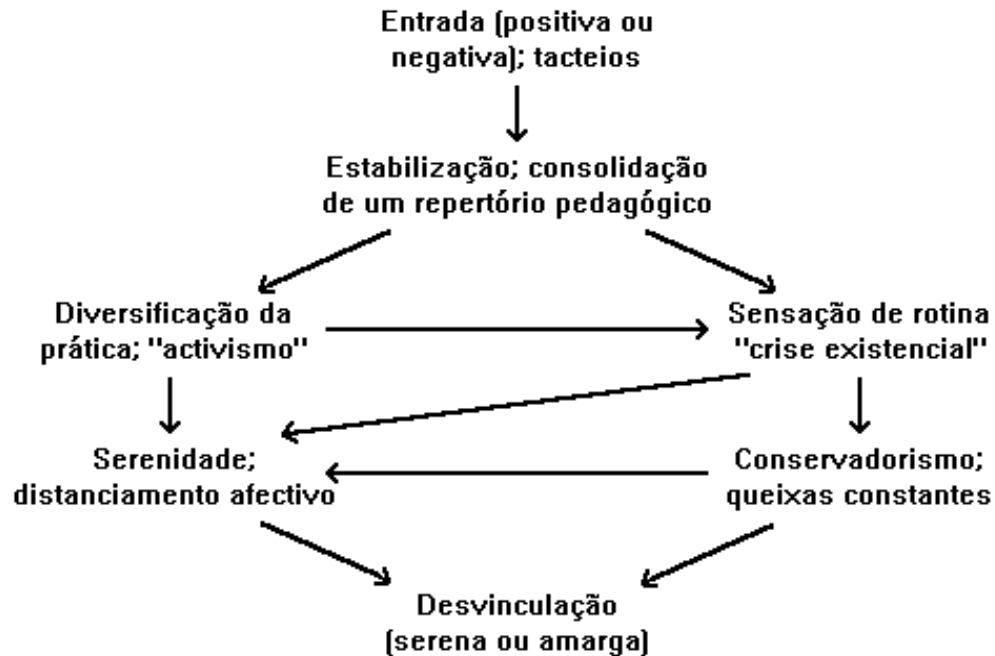
*Questionamento:* também pode ocorrer entre sete e vinte e cinco anos de carreira. É o momento de pôr em questão a monotonia do cotidiano, das situações de aula que pode vir acompanhada de certo desencanto. As suas expectativas começam a diminuir e o professor obtém resultados menos positivos do que o esperado.

*Serenidade e distanciamento afetivo:* ocorre entre vinte e cinco e trinta e cinco anos de carreira. Marcada por momentos em que o professor se deixa conduzir, há a perda de ambição e a aceitação da realidade. Lentamente o professor vai entrando em um estado de serenidade e de distanciamento afetivo do trabalho com certo sentimento de nostalgia da energia que empregou no passado e as tantas expectativas que tinha com a profissão

*Conservadorismo e lamentações:* também pode ocorrer entre vinte e cinco e trinta e cinco anos de carreira. Os professores passam a queixar-se mais do envolvimento dos alunos com a aprendizagem, das políticas educacionais, do sistema escolar, da burocracia etc., mantendo uma postura marginal frente aos acontecimentos do ambiente escolar.

*Desinvestimento:* ocorre entre trinta e cinco e quarenta anos de carreira. É o momento de se libertarem do investimento profissional para dedicarem mais tempo a si mesmo e aos interesses exteriores à escola. Filosoficamente, trata-se de se retirar para “cultivar o seu jardim”.

Esquemáticamente o ciclo de vida profissional do professor definido por Huberman (1992) apresenta-se da seguinte forma:



Neste modelo esquemático, Huberman (1992) agrupa as tendências que podem ser vividas serenamente ou com amargura. O percurso mais harmonioso seria:

Diversificação → Serenidade → Desinvestimento sereno

Já o percurso mais problemático seria:

Questionamento → Conservantismo → Desinvestimento amargo

Em suas pesquisas, realizadas com professores atuantes<sup>20</sup>, Huberman (1992) identificou um ciclo de vida profissional que não é linear. Assim, é importante destacar que essas fases da carreira docente não possuem fronteiras delimitadas, elas podem ocorrer gradualmente e podem conviver concomitantemente em um mesmo período.

O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há

<sup>20</sup> Definido como aqueles que se dedicavam somente ao ensino e que não acumulavam responsabilidades administrativas.

patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. O facto de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem, ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudanças de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise económica). (HUBERMAN, 1992, 38)

As circunstâncias sociais, institucionais e a forma pessoal de encarar a vida e a profissão introduzem variações na forma como os docentes progridem em suas carreiras. Zabalza (2012), por sua vez, insiste na importância do ambiente de trabalho. Para ele, um ambiente de apoio altera completamente o ritmo de progresso funcional, ao passo que um ambiente com muita pressão pode influenciá-lo negativamente.

### 2.1.1 O conhecimento para o Ensino

Um desafio do ato de ensinar e de formar-se no cotidiano da ação educativa enquanto docente, centra-se no desenvolvimento da profissionalidade entendida como conjunto de técnicas, visões de mundo, juízos de valores, constituição de subjetividades e de posições identitárias que constituem a profissionalização docente.

Partindo de indagações sobre o que os professores precisam saber para poder ensinar, Mizukami (2004) apresenta algumas contribuições de L. S. Shulman referentes à *base de conhecimento profissional* para o ensino e o *processo de raciocínio pedagógico*.

Para Mizukami (2004), respaldada em Shulman, a base de conhecimento para o ensino é definida como:

um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino. Essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional. É mais limitada em cursos de formação inicial, e se torna mais aprofundada, diversificada e flexível a partir da experiência profissional refletida e objetivada. Não é fixa e imutável. Implica construção contínua, já que muito ainda está para ser descoberto, inventado, criado. (MIZUKAMI, 2004, s/p)

Trata-se, portanto, de um repertório profissional de conhecimentos, flexíveis e mutáveis, que o professor precisa ter para promover as aprendizagens dos alunos. Tal definição respalda-se em uma concepção de ensino entendida como atividade profissional, assim:

os profissionais do ensino necessitam de um corpo de conhecimento profissional codificado e codificável que os guie em suas decisões quanto ao conteúdo e à forma

de tratá-lo em seus cursos e que abranja conhecimento pedagógico quanto conhecimento da matéria. (MIZUKAMI, 2004, s/p)

Com base nesse princípio, o professor, ao longo de sua formação e percurso profissional, se apropria de diferentes tipos de conhecimento específicos da carreira, tais como:

- ✓ Conhecimento dos conteúdos a serem ensinados;
- ✓ Conhecimento do conteúdo pedagógico;
- ✓ Conhecimento pedagógico geral (princípios e estratégias de gestão e organização da classe);
- ✓ Conhecimento dos alunos e de suas características;
- ✓ Conhecimento do contexto educativo (características da comunidade);
- ✓ Conhecimento dos fins, valores e propósitos educativos, etc.

Mizukami (2004) agrupa esses conhecimentos em três principais categorias: *Conhecimento do Conteúdo Específico*, *Conhecimento Pedagógico Geral* e *Conhecimento Pedagógico do Conteúdo*.

Por *Conhecimento do Conteúdo Específico* entendem-se os conteúdos específicos da matéria que o professor ministra. São as compreensões de fatos, métodos científicos, conceitos, desenvolvimento prático de uma determinada área.

Ainda que o conhecimento do conteúdo específico seja necessário ao professor, o pleno domínio dele não garante a qualidade do ensino e, tampouco, que o conteúdo seja aprendido pelos alunos. Ele é necessário, mas, por si só, não garante uma prática pedagógica bem sucedida.

O *Conhecimento Pedagógico Geral* refere-se ao conhecimento de teorias e princípios relacionados aos processos de ensinar e aprender; conhecimentos dos alunos, de suas características, de seu desenvolvimento cognitivo e das diferentes teorias de aprendizagem que ajudam a compreender a realidade. Trata-se também do conhecimento de contextos educacionais como sala de aula, gestão da escola, culturas, organização da classe e interação com os alunos. Compreende conhecimentos de diferentes disciplinas que contribuem com o desenvolvimento dos conceitos de sua área, do currículo, dos programas, dos materiais e, por último, conhecimentos das finalidades formativas, seus fundamentos filosóficos, históricos e sociológicos.

Segundo Mizukami (2004), respaldada em Shulman, no decorrer do exercício profissional, os professores constroem um novo tipo de conhecimento da área específica que é

melhorado e enriquecido por outros tipos de conhecimentos. Ele é construído constantemente pelo professor quando ensina a matéria, é enriquecido e melhorado quando atrelado aos outros tipos de conhecimentos (conhecimento de conteúdo específico e conhecimento pedagógico geral). Inclui compreensão do que significa ensinar um conteúdo de uma disciplina específica, assim como entendimento dos princípios e técnicas que são necessários para tal ensino.

Contextualizados por uma conceptualização da matéria, os professores têm conhecimento sobre como ensiná-la, como os alunos a aprendem (quais as dificuldades específicas na aprendizagem, quais as capacidades desenvolvimentais dos alunos para adquirirem tal conceito particular, quais são as concepções prévias comuns), como os materiais curriculares são organizados na disciplina e como tópicos particulares são melhor incluídos no currículo. Influenciado tanto pelo conhecimento da matéria quanto pelo conhecimento pedagógico, o conhecimento pedagógico do conteúdo emerge e cresce quando professores transformam seu conhecimento do conteúdo específico considerando propósitos de ensino. Como essas formas de conhecimento se relacionam uma as outras permanece um mistério para nós. (MIZUKAMI, 2004, s/p)

Tal conhecimento é denominado de *Conhecimento Pedagógico do Conteúdo*: não basta apenas saber o conteúdo, é preciso saber ensiná-lo. O Conhecimento Pedagógico de Conteúdo é de suma importância para entender os processos de aprendizagem docente, uma vez que, por meio dele, o professor desempenha uma função de protagonista. Como afirma Mizukami (2004), esse conhecimento é de sua própria autoria e o professor aprende no decorrer do desempenho profissional, e não é necessariamente abstraído de conhecimentos adquiridos em cursos ou estudos de teorias.

Para Franchi (1995), o Conhecimento Pedagógico de Conteúdo é o mais interessante, pois engloba as características essenciais dos outros conhecimentos, representa a combinação do conhecimento da matéria com o conhecimento do *como, para quê e para quem* ensiná-la. O conhecimento do conteúdo pedagógico vai se elaborando paralelamente ao contato com o ensino. É experimentando caminhos, observando as respostas e iniciativas dos alunos, buscando os acertos e identificando os erros que o professor encontra a segurança na docência.

De acordo com Leite e Ramos (2007), para além do conhecimento da matéria a ensinar, é necessário que os professores possuam um corpo de conhecimentos profissionais que potencializem uma formação de qualidade aos alunos e lhes ofereçam melhores oportunidades de aprendizagem. As autoras destacam os conhecimentos pedagógicos que provêm das diversas áreas das Ciências da Educação, ou seja, os professores precisam deter conhecimentos do sistema em que estão inseridos e de suas finalidades: conhecimentos dos princípios gerais de organização e desenvolvimento do currículo; estratégias de ensino e as

possibilidades que elas oferecem à aprendizagem; conhecimentos sobre comunicação e relação pedagógica; sobre a avaliação da aprendizagem e do ensino etc.

Segundo Pacheco (1995), os conhecimentos para o ensino são construídos a partir de quatro fontes básicas: os conteúdos das áreas específicas de conhecimento; os materiais e as estruturas organizacionais; a literatura referente a processos de escolarização, de ensino e de aprendizagem e desenvolvimento humano, bem como sobre os fundamentos filosóficos, sociológicos, teóricos, éticos da educação e, principalmente, a experiência profissional da docência ou *conhecimento prático* da docência. Nas palavras do autor:

Trata-se, assim, de um conhecimento íntimo, social e tradicional que se expressa em ações pessoais e que é um conhecimento feito de experiência. Esta ideia de um conhecimento prático, orientado para a ação, deriva da experiência pessoal e da transmissão oral de outros professores, pois é adquirido pela prática e pelo confronto de experiências. Neste sentido, trata-se de um conhecimento ligado ao modo pessoal e profissional de agir do professor. (PACHECO, 1995, p. 24)

O conhecimento prático é marcado pela subjetividade e pela interrelação com os alunos, com os outros professores e com os demais agentes educacionais. Quando a prática diária está circunscrita a uma prática sem reflexão, diz-se então que o conhecimento prático é sombrio, ou seja, resulta de uma ação semi-inconsciente que conjuga hábito, imitação e tradição; ao contrário, quando a prática é realizada de forma reflexiva<sup>21</sup>, diz-se que é um conhecimento fiável e positivo.

O conhecimento prático também é caracterizado pela individualidade e pela idiosincrasia de cada professor. Os professores não explicam o conteúdo igualmente e seguem caminhos que nem sempre convergem quando elaboram seus planos de ensino, uma vez que o conhecimento prático é pessoal, surge da própria experiência e é delimitado pelas características do contexto.

Avançando nas ideias de conhecimento do professor para o ensino, para além de características individuais, Isaia e Bolzan (2007) propõem a *construção do conhecimento*

---

<sup>21</sup> Pacheco (1995) respalda-se no conceito de Epistemologia da Prática Reflexiva de Donald Schön baseada em três ideias centrais: *o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação na ação*.

O conhecimento na ação: Traz consigo um saber presente nas ações profissionais, que, por sua vez, está carregado de um saber escolar. Na formação do professor há uma noção de saber escolar, um tipo de conhecimento que se supõe que o professor possui e que transmite ao aluno. Um conhecimento que lhe possibilita agir, um conhecimento na ação.

A reflexão na ação: é um momento que gera mudanças em nossa ação. Significa produzir uma pausa – para refletir – em meio à ação presente, um momento em que paramos para pensar, para reorganizar o que estamos fazendo, refletindo sobre a ação presente.

A reflexão sobre a reflexão na ação: é o distanciamento da ação presente para refletirmos sem necessariamente gerar uma ação verbal. Todas as vezes que se cria esse distanciamento podemos influir diretamente em ações futuras, colocando em prova uma nova compreensão do problema.



*pedagógico compartilhado*, entendido como processos de interação e mediação que vão se constituindo no desenvolvimento do discurso dos professores e de sua atividade reflexiva.

Nas palavras das autoras:

Uma voz se junta às outras e, no transcurso das interações, é possível compartilhar significados e ideias sobre o conhecimento pedagógico. Nesse processo interativo e mediacional, a atividade conjunta é utilizada como a forma de construção da professoralidade, e é na tessitura que vão se redesenhando ideias e saberes de forma compartilhada. (ISAIA E BOLZAN, 2007, p. 169)

Na construção do conhecimento pedagógico compartilhado, a interação entre os pares ocupa um papel fundamental, cuja marca é a solidariedade que favorece um trabalho coletivo e sistemático, de forma compartilhada.

O conhecimento pedagógico compartilhado se organiza com variedade e riqueza, apresentando quatro dimensões: o conhecimento teórico e conceitual, a experiência prática, a reflexão e a transformação.

O *conhecimento teórico e conceitual* se caracteriza pela epistemologia que fundamenta a prática pedagógica do professor; a *experiência prática* se caracteriza pelas formas de intervenção do professor, durante a ação pedagógica, e pela explicitação de suas ideias sobre o que se propôs como situação didática, deixando revelar quais pressupostos teóricos embasam sua prática; a *reflexão* é caracterizada pelo pensar sobre as situações de ensino propostas, interpretando as respostas de seus alunos, pensando em como aconteceu a aprendizagem, discutindo com os colegas, explicitando as experiências passadas e presentes, apontando para as possíveis transformações necessárias para o avanço do fazer pedagógico; a *transformação* se caracteriza pelo processo de apropriação. Esse processo ocorre no curso da transformação dos professores, à medida que eles reconstruem seus entendimentos sobre as situações de aprendizagem. Há uma reorganização permanente das informações trazidas pelos sujeitos participantes, de maneira que todos compartilhem as ações e atividades durante a interação, apropriando-se delas (ISAIA E BOLZAN, 2007, p. 171).

Retomando ao assunto que propusemos aprofundar neste capítulo, que é o desenvolvimento profissional da docência no ensino superior, de acordo com a literatura produzida sobre Trabalho Docente e Formação para a Docência no Ensino Superior, encontramos alguns desafios e dilemas desenvolvidos, com bastante propriedade, por reconhecidos teóricos das Ciências da Educação e que merecem ser tratados neste trabalho. Dentre eles, optamos por abordar a questão da Identidade do Docente no Ensino Superior, a

Formação para a Docência no Magistério Superior, a Necessária Mudança de Paradigma e a Qualidade da Docência no Ensino Superior.

## 2.2 A questão da Identidade Docente no Magistério Superior

Para Pimenta (2009), o desenvolvimento da identidade profissional é um processo de construção histórica que faz com que as profissões adquiram estatuto de legalidade. Com o passar do tempo, algumas deixam de existir, outras surgem, outras se cristalizam como práticas formalizadas e burocráticas. Algumas profissões não chegam a desaparecer, mas se transformam, adquirindo características específicas que atendem a novas demandas. Para a autora, este é o caso da profissão docente, uma vez que ela também emerge de um contexto e de momentos históricos que respondem a determinadas necessidades colocadas pela sociedade. Nas palavras da autora:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as 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, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (PIMENTA, 2009, p. 19)

Neste início de século, é perceptível que a profissão docente ainda se apresenta na forma de ocupação e até mesmo como ideia de vocação, um chamado divino, uma decisão pessoal que pode confundir a atuação profissional com “doação”. A afirmativa bastante usual e difundida de que “ensinar se aprende ensinando” reflete essa visão não-profissional, ou seja, não é preciso preparar-se para ser docente, pois é uma atividade prática para a qual não são necessários conhecimentos específicos, mas experiências e “vocação” (ZABALZA, 2004, p. 108).

Tal compreensão decorre da origem histórica do magistério, relacionada ao conceito de vocação, uma espécie de sacerdócio, um dom intrínseco daqueles que desempenhavam esse fazer. Tratava-se de uma nobre atividade de orientação das novas gerações. Nas palavras de Cunha (2007):

O professor era visto como o guardião dos bons costumes, alguém que assinalava o caminho do bem e da razão. Sua tarefa identificava-se, ainda, com a dimensão moral e disciplinadora, extrapolando a condição da transmissão dos conhecimentos. (CUNHA, 2007, p. 11)

Assim, na carreira do magistério (reconhecida pelo desempenho de atividades intelectuais), as concepções de trabalho e profissão sempre foram diferentes dos parâmetros tradicionais estabelecidos para as demais classes trabalhadoras (trabalho manual). Esses processos distintos, por vezes, foram vistos pela sociedade como *semiprofissão*. No entanto, como aponta Cunha (2007), sob a influência de cátedras da universidade e a liberdade de expressão, o professor universitário sempre esteve protegido ideologicamente, ainda que “*não deveria influenciar seus alunos com suas posições e sua visão de mundo, assumindo a neutralidade da ciência*” (CUNHA, 2007, p. 12).

Assim, para Cunha (2007), a docência no ensino superior se constitui muito mais por tradição do que pelo reconhecimento de saberes docentes formalmente construídos.

Segundo Masetto (1998), quando surgiram as universidades brasileiras, nas primeiras décadas do século XIX, o professor era uma pessoa formada pelas universidades europeias. Porém, em virtude da expansão dos cursos superiores, profissionais de diferentes áreas de conhecimento passaram a ministrar aulas. Os cursos superiores ou faculdades procuravam profissionais renomados, bem sucedidos em suas profissões e os convidavam para ser professores e transformar os alunos em profissionais tão bons quanto eles.

Até a década de 1970, a exigência para se tornar um professor de magistério superior era que o candidato tivesse o bacharelado e o exercício competente de sua profissão. Partia-se do princípio de que aquele que sabe, automaticamente sabe ensinar, numa perspectiva de que ensino significava ministrar aulas expositivas ou palestras sobre um determinado assunto de amplo domínio do professor ou mostrar na prática como se fazia determinado procedimento (MASETTO, 1998).

Mais recentemente, com promulgação da Lei 9394/96 que destaca o compromisso da Educação Superior com o desenvolvimento da pesquisa e da investigação científica, os professores do magistério superior precisam ser formados em nível de pós-graduação, preferencialmente, em programas de mestrado e doutorado. Assim, o “bom” professor, para além do domínio de sua profissão, tem que ser um investigador da sua área de conhecimento.

Com essa nova exigência, alguns autores têm afirmado (ZABALZA, 2004; PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, por exemplo) que um dos níveis mais críticos dos professores do Ensino Superior tem sido justamente o de ter uma identidade profissional indefinida. Percebemos que isso se estende para professores de diferentes níveis, desde a Educação Infantil, passando pela Educação Básica. Entretanto, no Ensino Superior, em específico, a preparação docente para a prática profissional esteve sempre orientada para o domínio científico e/ou para o exercício das atividades profissionais vinculadas a eles.

¿Soy químico o profesor de química o investigador de química o asesor de empresas químicas?; ¿Soy psicólogo o profesor de psicología o investigador de psicología o divulgador de temas psicológicos? Nuestra identidad puede construirse sobre muy diversos ejes. Todas esas dimensiones estarán, probablemente, presentes pero no en la misma medida. Por lo general alguna de ellas suele predominar sobre las otras marcando el sentido específico de la construcción de la identidad. No es difícil averiguar cuál es el eje predominante de nuestra identidad como profesionales. Bastaría tomar en consideración algunas constantes de nuestra vida profesional: El tipo de colegas con los que nos identificamos más porque tenemos más en común con ellos (¿son otros profesionales de mi especialidad o son otros profesores de cualquiera sea la materia que enseñen?). El tipo de libros o artículos que leemos (¿son artículos sobre mi especialidad o textos sobre la enseñanza de esos temas o de la enseñanza en general?). El tipo de congresos y reuniones a las que asistimos (¿nos reunimos con otros especialistas para tratar de cuestiones especializadas en nuestro campo o acudimos a congresos de docencia donde se discutirá sobre problemas e innovaciones en el campo de la enseñanza?). Podríamos, sobre todo, analizar sobre qué tipo de cosas investigamos y escribimos (¿cosas que tienen que ver con la enseñanza de esos contenidos en el nivel educativo en el que actuamos como docentes?). (ZABALZA, 2012, p. 71-72)

Nessa vertente, os professores constroem a sua identidade em torno da produção científica ou das atividades produtivas que geram mérito acadêmico e que redundam em benefícios econômicos e profissionais. Dessa maneira, é difícil construir uma identidade profissional vinculada à docência, pois ora o professor é academicista, ora é profissional de sua área. Dentre todas as atividades que caracterizam a Educação Superior, a dimensão mais esquecida e desprezada é a do ensino, o que corrobora o problema da identidade docente.

Nessa direção, Isaia e Bolzan (2007) afirmam que não basta o professor trabalhar com os conhecimentos acadêmicos. É preciso que ele esteja engajado em gerar conhecimentos específicos, próprios a um especialista da educação e que, concomitante, leve em consideração as demandas do campo profissional para o qual forma. Não se pode esquecer que o professor tem um compromisso formativo e, para bem desempenhá-lo, necessita construir os saberes específicos de ser professor.

A profissão do professor ainda apresenta uma série de limitações de ordem social, política, econômica e cultural. O processo de evolução histórica da docência se

transforma junto com o desenvolvimento da sociedade, conseqüentemente, nos modos de produção capitalista (AZZI, 2009).

Partindo de tal pressuposto e das transformações pelas quais passa a universidade brasileira, Yukizaki (2008) analisa, sob uma perspectiva sociológica, a profissão docente no que se refere às suas condições de trabalho e aponta algumas de suas conseqüências para a identidade social e profissional do professor do Ensino Superior.

Como vimos anteriormente, com o advento do liberalismo, a educação passa a ser um *serviço* não exclusivo do poder público. Conseqüentemente, as universidades passam a ser consideradas uma *organização social* e não mais uma *instituição social* (YUKIZAKI, 2008).

Para essa autora, em decorrência da concepção de universidade como *organização social*, alteram-se os tempos da docência e da pesquisa, pois, nessa visão, a docência é concebida como uma habilitação rápida para aqueles que precisam ingressar no mercado de trabalho e, para isso, basta desenvolver neles habilidades técnicas por meio de processos de adestramento e treinamento. Assim, vemos muitos cursos de pós-graduação *lato sensu* que preparam seus pós-graduandos para a docência superior, ou até mesmo alguns programas *stricto sensu*, que oferecem uma ou outra disciplina optativa cujo foco está nas técnicas e habilidades para ensinar. Em contrapartida, vemos desaparecer a marca fundamental da docência que é a formação de educadores.

A formação vai mais longe que a aquisição de competências específicas. Implica também a modificação das relações e a transformação do pensar, do sentir e do atuar. Supõe adotar novas atitudes diante do fazer educativo, da inserção institucional e da função social, de modo tal que o profissional universitário se converta em profissional da docência, portador de uma atitude reflexiva e autogestora, que, baseada na análise crítica, possa contribuir para a transformação educativa. (DONATO, 2007, p. 130)

Yukizaki (2008) aponta que, ao conceber a universidade como uma *organização* e não como uma *instituição social* se interfere no processo de realização e avaliação das atividades docentes, uma vez que se passa a adotar um indicador de qualidade baseado na lógica da administração do setor privado: a produtividade, os parâmetros de eficiência e eficácia. Nas palavras da autora:

A opção pela produtividade pretende enquadrar todo o trabalho docente, padronizando-o e transformando-o em itens que possam ser diretamente observáveis e mensurados, deslegitimando toda e qualquer dimensão mais específica e

diferenciada das atividades pedagógicas e administrativas. Em consequência, constrói-se toda uma “cultura do desempenho” que constrange os professores, e os leva, por exemplo, a intensificarem o comparecimento a congressos e simpósios e a produção e publicação de artigos (pouco importando se estes apresentam inovação ou qualidade). Observa-se que, em instituições públicas, são estes procedimentos que condicionam para o docente do ensino superior, via de regra, a ascensão na carreira e a obtenção de financiamento para as suas pesquisas. (YUKIZAKI, 2008, p. 39)

Complementar a essa visão, a concepção de universidade como *organização social* acentua ainda mais o desvirtuamento do trabalho docente quanto à identidade do professor. Ao adotar a produtividade como indicador de bom desempenho, a universidade cria uma nova subjetividade docente, homogênea, na qual busca apagar as diferenças internas dos objetos de trabalho, particulares de cada professor. Na visão de Cunha (2007):

Se for analisada a carreira docente, facilmente se pode detectar uma valorização da meritocracia e da individualidade. A carreira dos professores universitários leva em conta o acúmulo do capital cultural e científico por parte do docente. Os degraus e níveis são galgados pelos estágios de pós-graduação e é dado um privilégio significativo às atividades de pesquisa sobre as de ensino e extensão. As publicações no campo específico do conhecimento, avalizadas por revistas indexadas, reforçam a tendência de o professor assumir o perfil de pesquisador especializado, que vê na docência, em geral, uma atividade de segunda categoria, principalmente quando se trata do ensino de graduação. A carreira do professor é um caminho individual, muitas vezes até concorrencial, que favorece o isolamento e a solidão. (CUNHA, 2007, p. 18)

Ademais, com a desresponsabilização do poder público com o ensino superior, as consequências para a docência se diversificam, resultando em condições de trabalho precárias e em uma identidade social e profissional enfraquecida, refletidas no aumento de contratos temporários, na baixa remuneração e na inadequação ou inexistência de planos de carreira (YUKIZAKI, 2008).

### 2.3 A Formação para a Docência no Magistério Superior

A formação do professor para o exercício da docência no magistério superior, de acordo com o artigo 66 da lei LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), é dada em nível de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado. Dessa forma, a literatura produzida sobre a docência no Ensino Superior tem apontado que, embora a formação dos docentes seja em nível de pós-graduação, na maior parte das vezes não é oferecida ao pós-graduando uma formação em Educação, ou seja, o professor universitário possui uma excelente formação em área específica e, com o domínio dos saberes dessa área, forma-se o pesquisador, mas que desconhece caminhos e estratégias orientadoras dos processos educativos. Conforme constado por Pimenta e Anastasiou (2005):

Os pesquisadores dos vários campos do conhecimento e os profissionais das várias áreas adentram o campo da docência no ensino superior como decorrência natural dessas suas atividades e por razões e interesses variados. Se trazem consigo imensa bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de pesquisa e de atuação profissional, na maioria das vezes nunca se questionaram sobre o que significa ser professor. Do mesmo modo, as instituições que os recebem já dão por suposto que *o são*, desobrigando-se, pois, de contribuir para *torná-los*. Assim, sua passagem para a docência ocorre “naturalmente”; dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores! Não sem traumas nem sem, muitas vezes, ocasionar danos aos processos de ensino e aos seus resultados. Não se trata, em absoluto, de culpabilizar os professores pelas mazelas do ensino, mas de reconhecer e valorizar a importância da profissão docente no ensino superior. (p. 104-105- grifos das autoras)

Nesse sentido, os programas de pós-graduação têm formado excelentes pesquisadores e até mesmo bons profissionais em suas respectivas áreas, mas, em sua maioria, não têm se preocupado em formar bons professores. Para Pimenta e Anastasiou (2005), a formação do professor para o exercício da docência superior em nível de pós-graduação (programas de mestrado e doutorado) não oferece a formação específica em educação.

Sob tal perspectiva, para as autoras há certo consenso de que a docência do ensino superior não requer formação no campo do ensinar. O professor aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata, ou seguindo a rotina dos outros. Isso se explica devido à inexistência de uma formação específica do professor para o ensino superior. Nesse processo, o professor se baseia em sua própria experiência como aluno, nas reações de seus estudantes, e, como bem afirma Pimenta e Anastasiou (2005), na sua capacidade autodidata.

Para as autoras, na prática, o professor é aquele que ensina; contudo, se os estudantes aprendem ou não, não é problema do professor, que muitas vezes está ali como

*“uma concessão, como um favor, como uma forma de complementar salário, como um abnegado que vê no ensino uma forma de ajudar os outros, como um bico, etc.”* (PIMENTA E ANASTASIOU, 2005, p. 36). Nas palavras das autoras:

Muitos processos de ensino em curso de graduação não passam de meras reproduções de mini-palestras ou reunião de um número determinado de pessoas ouvindo uma delas expor determinado assunto. Muitas críticas já se encontram registradas sobre esse aspecto, chegando a nomear aula magistral *“local onde todos dormem e uma pessoa fala”*. Aí, de fato, o termo “ensinar” está sendo utilizado com a desconsideração de seus elementos essenciais. Nesse contexto, o ato de ensinar resume-se ao momento da aula expositiva, encerrando-se nele e desconsiderando que da ação de ensinar, se conduzida de acordo com os fins educacionais, decorreria a ação de aprender. Portanto, a prática social complexa efetivada entre os sujeitos professor e aluno em sala de aula engloba tanto a ação de ensinar quanto a de aprender. (PIMENTA E ANASTASIOU, 2005, p. 205)

Da mesma forma que as funções de pesquisa precisam de formação, a docência também necessita. Segundo Cunha (2010), sem desconsiderar a importância da formação investigativa, também é importante considerar as condições que professores doutores têm de compreender propostas curriculares que incluam processos de ensinar e aprender. A preparação para a pesquisa prevê o aprofundamento em uma determinada área, promove o desenvolvimento de competências científicas; todavia, para Cunha (2010), ao mesmo tempo em que aprofunda uma visão mais específica, diminui a perspectiva de conjunto e a capacidade de apreender o fenômeno na sua totalidade.

Na maior parte das vezes, o início ao mundo da pesquisa ocorre em cursos de doutorado, na integração em equipes de pesquisa, na realização de tese de doutorado, sob a orientação de um professor. Em contrapartida, o início da docência é um processo muito mais desacompanhado e solitário. Nas palavras de Cunha (2007):

Qualquer proposta curricular que pretenda uma articulação em torno de um projeto de curso exige a condição do trabalho coletivo. Requer um professor que dialogue com seus pares, que planeje em conjunto, que exponha as suas condições de ensino, que discuta a aprendizagem dos alunos e a sua própria formação; um professor que transgrida as fronteiras de sua disciplina, que interprete a cultura e reconheça o contexto em que se dá seu ensino e no qual sua produção acontece. (p. 18)

As condições apresentadas acima são básicas para a construção de uma nova profissionalidade docente, pois se reconhece a importância do trabalho coletivo, do diálogo entre pares, do planejamento e do compromisso com a aprendizagem dos estudantes. No entanto, Cunha realiza alguns questionamentos sobre a preparação para atuação docente:



*“Com que incentivo? Com que reconhecimento? Quando o professor universitário percebe essas condições [de formação] valorizadas? Em que lugar ele se prepara para essa tarefa?”* (2007, p. 18).

É nesse sentido que se defende a importância de a formação docente também ocorrer como uma ação política institucional. Afinal, o exercício da profissão e seu domínio não ocorrem por uma transferência direta de sabedoria, com se fosse uma aquisição sobrenatural. Não se pode supor que um jovem que ingresse como professor do Ensino Superior já esteja preparado (mesmo que seja doutor e competente em pesquisa) para enfrentar a docência, ou, não estando, que ele mesmo tome decisões oportunas para estar (ZABALZA, 2004).

No meio acadêmico, parte-se do princípio de que cada professor é responsável por sua própria formação, e fica em suas mãos a decisão de buscá-la, de escolher o tipo de formação que deseja receber, de eleger o momento e os objetivos para se formar. Por conseguinte, tal finalidade está direcionada à resolução de problemas individuais ou interesses particulares dos professores. Assim, nesse estilo de formação, o professor faz parte se o quiser, pois a formação está centrada no que cada professor deseja. Essa liberdade para se tomar decisões e organizar o próprio rumo profissional foi se configurando como uma tradição de “direitos adquiridos”, pois é o professor quem decide o que é melhor para os seus alunos, para si mesmo e para a instituição a que pertence (ZABALZA, 2004).

Por outro lado, toda instituição precisa que o seu corpo docente desenvolva práticas educativas coerentes com a sua missão formativa/educacional. Por esse motivo, é responsabilidade dela elaborar políticas de formação docente centrada nas necessidades de seu próprio processo de desenvolvimento.

Para Zabalza (2004), a responsabilidade pela formação docente gera um dilema: as políticas de formação devem ser orientadas para a resolução das necessidades institucionais ou, ao contrário disso, para deixar que cada um decida por si mesmo que formação deseja ter? Para esse autor, a solução seria buscar um ponto de equilíbrio entre as necessidades individuais e as necessidades institucionais.

Como ação institucional, algumas universidades inglesas condicionam a consolidação e a promoção de seus professores à obtenção de qualificações em docência universitária. Como exemplo, a Oxford Brooks tem, desde 1982, um programa obrigatório para formação para docência universitária; a universidade de Birmingham condiciona a superação do período de teste como docentes universitários à frequência a cursos de

formação. Estratégias similares seguem as universidades norueguesas, suecas e algumas holandesas.

É fato que fazer um curso, ou ao menos frequentá-lo, não significa ter um docente melhor, mas é um primeiro passo para isso. Nesse sentido, a formação pedagógica permanente dos professores constitui uma contribuição essencial para a qualidade do ensino.

Nessa perspectiva, compartilhamos da ideia de que o exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes à sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência. Nas palavras de Zabalza (2004):

Nossos alimentos são os conteúdos específicos da disciplina. Supõe-se que nos movemos com facilidade sobre este terreno: temos domínio de nossa disciplina e fomos selecionados para lecioná-la justamente por isso. O problema começa no momento em que nos dizem que temos de ensiná-los a sujeitos com determinadas características e com determinados propósitos. Então, surge uma segunda variável de nossa profissão: os indivíduos a quem teremos de fazer aprender os conteúdos de nossa disciplina. Nesse contexto, não está em jogo apenas o fato de “preparar uma refeição” de acordo com o gosto de alguns, enquanto os que dela não gostam são ignorados. Nosso compromisso é fazer (ou, ao menos, tentar) com que nossos alunos aprendam o que desejamos ensinar-lhes. Portanto, é preciso que tenhamos noção (ou seja, que nos informemos e nos formemos) de quais são suas características, do que sabem e do que não sabem, do que são capazes de aprender e dos meios para isso, dos conteúdos que são úteis ao propósito a ser alcançado e dos mecanismos que podemos utilizar visando tornar possível uma aprendizagem efetiva ou aos quais podemos recorrer para comprovar se a aprendizagem ocorreu ou não adequadamente. (ZABALZA, 2004, p. 113)

O desafio da formação dos professores universitários (e dos professores em geral) é, como bem apontou Zabalza (2004), transformá-los em profissionais da “aprendizagem”, em vez de especialistas que conhecem bem uma área e sabem explicá-la, relegando a tarefa de aprender como função exclusiva do aluno.

Nesse princípio, Zabalza (2004) apresenta alguns pontos de referência para a formação de professores universitários:

- Transformar o “aprender” em conteúdo e em propósito de ensino;
- Refletir sobre a sua disciplina não a partir dela mesma, mas a partir da perspectiva do estudante;
- Ampliar os conhecimentos que os professores têm sobre a aprendizagem e sobre o modo como os alunos aprendem.

Portanto, antes do compromisso com a sua disciplina, está o compromisso do docente com os seus alunos. É nesse sentido que, conforme apresentamos na primeira parte

deste capítulo, se fala tanto sobre a base de conhecimento para o ensino – conhecimentos específicos da disciplina, atrelados aos conhecimentos pedagógicos.

## 2.4 A necessária Mudança de Paradigma

Masetto (2005) recorda que há um paradigma de ensino consolidado e estruturado no viés positivista e que sustenta a docência universitária há longas décadas. Nesse paradigma, os cursos priorizam a formação profissional cujo processo formativo se respalda em

um processo de ensino no qual conhecimentos e experiências profissionais são transmitidos de um professor que sabe e conhece para um aluno que não sabe e não conhece, seguido por uma avaliação que diz se o aluno está apto ou não para exercer a profissão. Em caso positivo, é-lhe outorgado o diploma ou certificado de competência que permite o exercício profissional. Em caso negativo, repete o curso. (MASETTO, 1998, p. 10)

Esse paradigma precisa ser substituído por um novo que permita e fundamente inovações nas aulas da graduação. Ademais, a revolução tecnológica está produzindo uma nova concepção de educação. O professor não é mais a única fonte de informação à qual os alunos têm acesso. Para tanto, é necessário estabelecer uma nova relação entre o conhecimento e os estudantes a fim de responder às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos, com vista a formá-los acadêmica, profissional e socialmente

Para Zabalza (2004), trata-se de desenvolver uma série de atividades antes e depois da aula que dão conta de garantir o sentido didático.

A docência universitária complicou-se muito. Ainda é importante conhecer bem a própria disciplina, mas o indivíduo já não pode chegar à classe e “despejar” o que sabe sobre o conteúdo a ser dado. Essa atitude não serviria para nada, pois alguns alunos estariam ausentes, outros não entenderiam nada do que lhes foi dito, outros veriam tudo como algo a ser estudado, mas de pouco interesse pessoal, etc. Felizmente, sempre há os alunos que nos acompanham com prazer e aplicação; todavia não podemos reduzir nossas atenções a esse grupo de alunos com aplicação incondicional. O problema está em como chegar ao conjunto de alunos com que trabalhamos, já que as lições e explicações tradicionais não servem. (ZABALZA, 2004, p. 31)

O modelo convencional de ensino, segundo Zabalza (2004), responde adequadamente à estrutura dos modelos de estímulo-resposta (E-R). Os professores atuam primeiro como agentes de estímulo (apresentando a informação e explicando-a aos alunos); depois, como constatadores de suas respostas (comprovando, por meio de provas ou exercícios, se assimilaram o que foi dado). No meio disso, está o hífen que une o estímulo (E)

com a resposta (R) e cabe ao professor esclarecer, ou ao menos tentar, o que há por trás desse hífen, ou seja, saber cada vez mais como os alunos aprendem para poder facilitar, orientar e melhorar essa aprendizagem.

Diante das novas demandas formativas, o novo paradigma proposto valoriza o processo de *aprendizagem*, considerando a busca de informações, a experiência do aluno, a descoberta de novos significados e mudanças de atitudes e comportamentos.

Nessa perspectiva, é preciso repensar a concepção de aluno como “um objeto de intervenção” sobre o qual atua o professor, para o sujeito da vida escolar e dos processos de aprendizagem que se desenvolve. O corpo estudantil passa a exercer um papel de protagonismo e constitui o motivo de ser das escolas e dos docentes. Nas palavras de Zabalza (2012, p. 100-101):

De ser un grupo social cuyo acceso a la escuela estaba limitado por sus condiciones sociales o personales, o que podría, en cualquier caso, ser excluido de la misma caso de no adaptarse a sus condiciones o no responder a sus exigencias, ha pasado a convertirse en un grupo generacional a quien se le reconoce el derecho a la educación y a permanecer en la escuela sin que ninguna condición personal o social sea razón suficiente para discriminarlo o excluirlo.

Para o autor, essa visão de aluno prevê algumas condições pedagógicas que passam a orientar a ação do professor. A primeira delas é o reconhecimento do sujeito-aluno como um ser *com direito à palavra*, entendida como uma ferramenta de comunicação e um patrimônio cultural que permite ao sujeito relacionar-se, dialogar e crescer. É válido ressaltar a necessidade de considerar a participação de colegas aprendizes, pois a aprendizagem não ocorre de modo isolado, mas em parceria com os outros e com o mundo.

A segunda condição pedagógica é o reconhecimento de que o sujeito-aluno precisa respeitar as *regras básicas de convivência*, sem as quais seu direito à palavra não poderá ser exercido. A terceira e última condição é o reconhecimento de que o sujeito-aluno deve ser pensado e tratado como *pessoa que toma decisões*. Não cabe ao professor moldá-lo à sua maneira para que se enquadre no estereótipo de pessoa correta e condicionada.

Para Pimenta e Anastasiou (2005), a aprendizagem pode ser vista como *alcance de uma meta* que, por sua vez, implica uma *intencionalidade de êxito*. Atingir a meta definiria o êxito da tentativa, e somente se poderia afirmar que houve ensino se, de fato, tivesse ocorrido aprendizagem. Assim, o verbo ensinar contém uma *utilização intencional* – a intenção da aprendizagem – que nem sempre vem acompanhada da *obtenção da meta* – a

efetiva ocorrência da aprendizagem por parte do aprendiz (PIMENTA E ANASTASIOU, 2005, p. 205).

Isto quer dizer que, em um ambiente de ensino superior, é necessário desenvolver por parte do professor e do aluno *uma relação entre adultos* em que cada qual tem condições de assumir com responsabilidade o processo formativo que lhe cabe. Nas palavras de Masetto (2005):

Os adultos podem ser fortemente motivados para aprender nas áreas relevantes para o desenvolvimento de suas tarefas e seus papéis sociais e profissionais; aprendem mediante diferentes estilos de aprendizagem e por diferentes caminhos que precisam ser respeitados; aprendem pela troca de idéias, por informações e experiências. (MASETTO, 2005, p. 52)

Cunha (2005) propõe uma reflexão teórico-prática sobre ensino e aprendizagem, com vista a avançar nos entendimentos sobre o que ocorre no ensino superior. Para tanto, propõe uma mudança de paradigmas, estabelecida no quadro a seguir:

<b>Ensino Tradicional</b>	<b>Novo Paradigma</b>
O conhecimento é tido como acabado e sem raízes, isto é, descontextualizado historicamente.	Enfocam o conhecimento a partir da localização histórica de sua produção e o percebem como provisório e relativo.
A disciplina intelectual é tomada como reprodução das palavras, textos e experiências do professor.	Estimulam a análise, a capacidade de compor, recompor dados, informações, argumentos, idéias.
Há um privilégio da memória, valorizando a precisão e a “segurança”.	Valorizam as habilidades sócio-intelectuais tanto quando os conteúdos.
Dá-se destaque ao pensamento convergente, à resposta única e verdadeira.	Valorizam a curiosidade, o questionamento exigente e a incerteza.
No currículo, cada disciplina é concebida como um espaço próprio de domínio do conhecimento que luta por quantidade de aulas para poder ter toda a “matéria dada”.	Percebem o conhecimento de forma interdisciplinar, propondo pontes de relações entre eles e atribuindo significados próprios aos conteúdos, em função dos objetivos sociais e acadêmicos.
O professor é a principal fonte da informação e sente-se desconfortável quando não tem todas as respostas prontas para os alunos.	O aluno interage com o conhecimento de forma ativa, como participe do próprio processo que se constrói.
A pesquisa é vista como atividade para iniciados, fora do alcance de alunos de graduação, onde o aparato metodológico e os instrumentos de certezas se sobrepõem à capacidade intelectual de trabalhar com a dúvida.	Entendem a pesquisa como um instrumento do ensino e a extensão como ponto de partida e de chegada da apreensão da realidade.

QUADRO I: Quadro Comparativo entre Ensino Tradicional e o Novo Paradigma

Nesse novo paradigma, a sala de aula ganha destaque ao ser entendida como um espaço e tempo onde sujeitos do processo educativo se encontram para juntos realizarem uma série de ações e interações. De acordo com Melo (2007), nos últimos anos a aula universitária se tornou um tema de interesse crescente na Academia, apesar de a produção em

torno dessa problemática ainda ser pequena. O interesse justifica-se pelas novas demandas educacionais da contemporaneidade que exigem o repensar dos seus espaços formativos distribuídos pela universidade. Assim, tão importante quanto a sala de aula, onde se ministram as aulas teóricas e os laboratórios, onde se realizam as aulas práticas, são os demais locais onde se realizam as atividades profissionais do estudante que precisam ser valorizados pelo professor.

Desse ponto de vista, a aula universitária pode deixar de ser um espaço apenas de transmissão mecânica e fragmentada de conhecimentos científicos/profissionais, para se consolidar como um lugar que possibilite ao aluno uma melhor compreensão do seu papel acadêmico/profissional no mundo do trabalho e, fundamentalmente, como cidadão, de ser no mundo.

Nesse sentido, as “aulas vivas”, conforme denomina Masetto (2005), podem ser subdivididas em três objetivos: ajudar os alunos a aprender e formular questões; ajudar os alunos a procurar respostas e soluções para a sua curiosidade; ajudar os alunos a construir as suas ideias e teorias acerca do mundo. Afinal, a docência existe para o aluno aprender, bem como conduzir o aprendizado de forma bem sucedida.

Tais pontos denotam algumas qualidades do corpo docente, objeto de estudo do próximo item.

## **2.5 Os Bons Professores e a Qualidade Da Docência**

Muitos estudos em Educação têm buscado delinear as características ou qualidades do bom professor. Cunha (2005) dedicou-se a investigar professores universitários que buscavam fazer rupturas com o paradigma dominante do conhecimento e do ensino, dedicando-se a uma atuação mais comprometida com a aprendizagem dos estudantes. Os dados de seus estudos apontaram algumas habilidades, concepções e competências que os bons professores desenvolvem. Dentre as mais significativas estão:

*Concepção de conhecimento:* entendido como uma apropriação histórica; é provisório e sempre em movimento. Está situado em um determinado tempo e espaço.

*Concepção de ensino:* trata-se de um processo reflexivo e interativo, incorporando a capacidade de trabalhar a dúvida como princípio pedagógico.

*Concepção de aprendizagem:* maior preocupação com os processos de pensamento e desenvolvimento de habilidades para o estudo, do que com o produto final do processo pedagógico.

*Fragilização das dicotomias:* os bons professores não colocam em antagonismos as tradicionais dicotomias como saber popular/saber científico, ciência pura/ciência aplicada, teoria/prática.

*Reorganização da relação teoria-prática:* a prática é o ponto de partida e o ponto de chegada do processo de teorização.

*Formação de Professores:* ocorre no processo de ensinar e aprender. A construção do conhecimento realizada pelos alunos motiva o professor a se formar e manter-se atualizado; preocupação em saber ouvir, a trabalhar com a diferença e a conviver com o contraditório.

*Inserção no plano político-social:* o contexto onde o processo pedagógico ocorre é o ponto de referência das reflexões e da aprendizagem.

*Capacidade de ter o aluno como referência:* a recuperação da história do aluno é o ponto de partida para novas aprendizagens.

*Valorização do cotidiano:* o uso do cotidiano é bastante valorizado, mas os professores também se preocupam em fundamentar a importância do conhecimento científico para atividades cotidianas.

*Preocupação com a linguagem:* envolve por parte do professor o acerto prévio de conceitos e a preocupação com o entendimento do discurso e das formas de interpretação da realidade que os alunos realizarão.

*Privilegio da análise sobre a síntese:* os estudantes são estimulados a construir e desconstruir os dados para a informação. Só depois da análise eles chegam à síntese, que é sempre fruto de suas próprias conclusões.

*Ideia de que aprendizagem é ação:* o movimento, a ação do aluno é valorizada na proposta de ensino dos bons professores. O aluno age ativamente na procura e interpretação dos dados. Pequenas pesquisas são utilizadas como procedimento de ensino.

*Seleção de Conteúdos:* a maior preocupação é com o significado das informações e não com o cumprimento aleatório de um programa.

*Materiais de Ensino:* fogem da exclusividade de um livro, mas diversificam por meio de notícias, artigos, vídeos, estatística, documentos verídicos etc.

*Inserção da dúvida como princípio pedagógico:* trabalhar com a dúvida epistemológica é a grande parceira do processo de ensinar e aprender. O erro é visto como parte da aprendizagem e é valorizado como motivador da construção do conhecimento.

*Avaliação vista como processo:* definir critérios claros e combinados coletivamente é a chave da avaliação. Os resultados memorísticos são substituídos por

momentos significativos de aplicação, análise ou síntese, nos quais o aluno revela a sua própria produção.

Avançando as características do bom professor, no livro *Competências docentes del profesorado universitario*, Zabalza (2007) tratou de identificar dez dimensões da docência universitária que resultaram em indicadores de qualidade e servem de referência para à própria formação e desenvolvimento profissional da docência. Segundo esse autor, se o professor analisar sua atuação a partir dessas dimensões é possível que ele identifique os pontos fortes e as limitações em seu fazer. Com isso, poderá reforçar os primeiros e melhorar os segundos e encontrar uma boa maneira de aderir ao compromisso com a qualidade do ensino que tanto se espera.

Decidimos trazer tal discussão para o trabalho, supondo que as dimensões que compõem a qualidade no trabalho docente do professor universitário podem se adequar aos professores da Educação Profissional e Tecnológica.

Antes de apontar as dez dimensões, é interessante definir o que o autor entende por qualidade. Segundo Zabalza (2007), essa tarefa é bastante complexa, uma vez que se trata de uma palavra que abarca inúmeros significados.

En definitiva, la calidad puede ser abordada desde distintas perspectivas. Por otra parte, cuando hablamos de calidad nos estamos moviendo en un discurso de dimensiones no siempre coincidentes: la *dimensión objetiva*, real, constatable (con notables dificultades técnicas y metodológicas como es fácil suponer) y la *dimensión simbólica* (la calidad como mito, como marketing, como seña de identidad). La calidad se ha convertido, en ocasiones, en un slogan, en una realidad virtual en la que lo que cuenta es convencer, persuadir a las audiencias de que existe calidad. Cuanto más indefinido subsista el contenido de la calidad, más fácil es hacer ese juego. (ZABALZA, 2007, p. 171)

No âmbito da Educação, estamos diante de uma docência de qualidade ou de um programa educativo ou material didático de qualidade quando é possível reconhecer neles os seguintes componentes:

*Identificação com valores formativos*: refere-se ao compromisso da educação com o desenvolvimento integral de pessoas e da sociedade. Nas palavras de Zabalza (2007, p. 173): *hay docentes que sólo enseñan cosas. Deveríamos aportar por profesores que formen*. Segundo esse princípio, a qualidade da formação envolve competências pessoais, sociais e profissionais que transcendem o ensino restrito a conteúdos científicos.

*Resultados de alto nível*: a Universidade é responsável por certificar seus egressos para o exercício profissional, sendo assim, ainda que seja mais importante o processo do que os resultados, no caso das Universidades, cabe a elas certificarem que seus egressos



são competentes para exercer a atividade para a qual foram formados. Por isso é que os resultados são essenciais ao processo de formação universitária com qualidade.

Com base nesses componentes, é fácil perceber que a qualidade do ensino não está vinculada à ação exclusiva do professor. Ao contrário, o bom ensino exige um conjunto de condições estruturais, materiais e organizativas que afetam seu desenvolvimento e a sua excelência.

Desde un punto de vista metodológico, eso supone que para analizar la calidad de la docencia universitaria no basta con entrar a considerar simplemente los aspectos estrictamente docentes, ni cabe tampoco vincular el desarrollo de la docencia a la conducta y actuación de los profesores individuales. Lo que profesores y profesoras hacen viene condicionado por lo que ellos pueden hacer y lo que pueden hacer (o deben hacer) viene condicionado por la institución a la que pertenecen, sus propósitos y programas, su organización, su cultura institucional, sus recursos, su estilo, sus normas. (ZABALZA, 2007, p. 174)

Assim, é claro que a qualidade do ensino envolve diferentes dimensões: o *professorado* (com o bom planejamento de suas aulas, a organização do ambiente favorável ao estudo, com o foco na aprendizagem do aluno, o manejo de novas tecnologias e outros aspectos que veremos no decorrer deste texto); a *instituição* (com sua legislação e política própria, financiamento, normas, tradições, relações com seu entorno etc.) e o *corpo estudantil*, vivenciando o ambiente acadêmico por meio de dedicação ao estudo, bem como a projetos extraclases de pesquisa e extensão.

Diante desses esclarecimentos, Zabalza (2007) apresenta as dez dimensões de qualidade no ensino universitário, entendendo-as como princípios básicos que formam o bom professor.

#### 1. *Planejamento da docência*

Como afirma Zabalza (2007, p. 183): *la docencia no se reduce a lo hecho en clase. Una buena preparación resulta fundamental*. Tal princípio ressalta a importância do planejamento prévio das atividades de ensino entendido como competência básica do docente universitário.

Trata-se de um aspecto que expressa a profissionalidade do professor, bem como uma resposta ao direito dos alunos em conhecer os conteúdos, as formas e as avaliações que compõem o programa da disciplina. Ademais, é de fácil aceitação pelos professores universitários o fato de que um projeto de investigação, para pleitear um financiamento, precisa se adequar às normas de sistematização expressas pela agência de fomento, como forma de garantia da qualidade da pesquisa. Dessa mesma maneira, aceitar que o ensino deva

ser bem planejado significa atribuir qualidade ao trabalho docente. Nesses princípios o planejamento da disciplina abarca alguns aspectos:

- A sistematização do plano de disciplina composto por contextualização, objetivos, conteúdos, metodologias, sistema de avaliação e bibliografia;
- Coerência entre o programa da disciplina com o projeto formativo da carreira e da instituição;
- Integração entre as diferentes disciplinas e o perfil da carreira;
- Relação equilibrada entre abordagem teórica e prática;
- Riqueza informativa do programa da disciplina, não o restringindo a itens e fórmulas;
- Valor de orientação da disciplina, ou seja, se incorporou sugestões e se foi concebida a partir do diálogo com os alunos;
- Inclusão de referências de apoio e fontes de aprendizagem como possibilidade de ampliação de conhecimentos;
- Originalidade da apresentação: o plano de ensino pode (e precisa) ser adaptado ao novo grupo de alunos;
- Disponibilidade do programa aos interessados;
- Nível de negociação com os alunos de alguns pontos do programa.

## 2. *Organização do ambiente de ensino*

Os espaços e as condições ambientais constituem uma parte importante para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de qualidade. Para tanto é preciso considerar os seguintes aspectos para a organização do ambiente onde se desenvolvem as aulas:

- Equilíbrio entre os elementos móveis e fixos;
- Signos de identidade do espaço;
- Possibilidades metodológicas que o espaço oferece;
- Qualidade ergonômica do mobiliário;
- Quantidade e qualidade dos recursos didáticos disponíveis no espaço de aula;
- Estética do espaço;
- Identificação de zonas de risco que possa aparecer durante o trabalho didático;
- Possibilidade de movimento que oferece ao professor;

- Adaptação ao manejo de diferentes recursos didáticos;
- Aspectos afetivos e simbólicos do espaço.

No contexto da Educação a Distância (EaD) o desenvolvimento das plataformas virtuais, entendidas como espaços de ensino e aprendizagem, também precisam ser organizadas de modo a promover um ambiente educativo com qualidade.

### 3. *Seleção de conteúdos*

Trata-se de uma dimensão essencial que supõe uma docência com qualidade.

Os principais aspectos a serem observados são:

- Incorporação de organizadores prévios que facilitem a compreensão dos conteúdos;
- Visão de conjunto da disciplina que ajuda o aluno a compreender seus pontos-chaves e singularidades;
- Diferenciação entre estruturas básicas e complementares;
- Relação dos conteúdos com outros temas da própria matéria, ou de outras e também com o mundo profissional;
- Incorporação de conteúdos optativos à disciplina;
- Combinação entre elementos conceituais e elementos narrativos no desenvolvimento dos temas;
- Combinação de elementos teóricos e elementos práticos que culmine na elaboração de algum produto;
- Riqueza comunicativa com que se explicam os conteúdos;
- Introdução de dispositivos destinados a potencializar um *feedback* permanente (perguntas, exercícios práticos, diálogos etc.);
- Incorporação de atividades de revisão dos conteúdos.

### 4. *Material de apoio à aprendizagem*

Segundo Zabalza (2007, p. 186): *Uno de los puntos básicos de la calidad radica en la capacidad de los docentes para pasar de mero explicador de los contenidos de la disciplina, a guía del proceso de aprender que sigue el alumno.* Desse ponto de vista, o professor também pode exercer a função de mediador do conhecimento por meio de uma intervenção mais indireta, ou seja, a partir de materiais de apoio elaborados explicitamente

com a função de orientar e abordar os conteúdos da disciplina com vistas a melhorar o aprendizado dos estudantes. Nessa dimensão, alguns aspectos de organização e preparação de materiais de apoio podem contribuir para que ocorra um ensino que garanta a qualidade da docência. São eles:

- Existência e disponibilidade de material específico de apoio aos estudantes;
- Existência e disponibilidade de um “guia” do conteúdo que torne claras e acessíveis as características da disciplina e seus principais tópicos;
- Explicitação do modelo de trabalho mais conveniente na disciplina;
- Sugestões para a realização de atividades práticas que permitam consolidar a aprendizagem;
- Indicação das dificuldades que parecem habituais na disciplina, sugerindo caminhos para superá-las;
- Incorporação de atividades de autoavaliação para constatar o próprio progresso;
- Indicações claras dos critérios e objetivos para as atividades avaliativas;
- Indicação de fontes de informação utilizadas e orientações sobre o melhor uso;
- Apresentação de um dossiê de materiais utilizados na disciplina com diversos propósitos (para acompanhar melhor, para revisão, para ampliar conhecimento etc.);
- Inclusão de algum tipo de proposta ou estratégia de recuperação para os alunos com dificuldades em se apropriar dos conhecimentos da disciplina.

##### 5. *Metodologia de ensino*

A metodologia de ensino constitui um dos componentes básicos e imprescindíveis dos projetos formativos. Embora elas venham se revolucionando nos últimos tempos e a literatura especializada menciona alternativas muito diversas para se desenvolver a docência, na prática as metodologias didáticas empregadas na Universidade estão assentadas em pouca diversidade e quase sempre baseadas em modelos tradicionais e convencionais. No entanto, as metodologias também são indicadores de qualidade do ensino. Vejamos algumas matrizes que podem servir ao estilo de ensino na Universidade, independente das escolhas metodológicas que o professor faça:

- Utilização de um estilo redator (mais dependente de textos ou dados) e problematizador (que cria inquietudes) para aproximação do aluno com os conteúdos;
- Equilíbrio entre o controle e a autonomia outorgada aos estudantes na hora de desenvolver as atividades propostas;
- Utilização de diversas modalidades de interação (grandes grupos, pequenos grupos, atividade individual), diversificando e equilibrando o conjunto de opções;
- Combinação de exigências (qualidade, quantidade, tempo, rigor, forma de apresentação etc.) e apoio ou *feedback* na hora de desenvolver as atividades e tarefas previstas. Também compreende os *contratos de aprendizagem* em que os professores e alunos acertam os compromissos assumidos para alcançar um determinado nível de qualidade e que possibilitam uma boa combinação entre controle e independência;
- Acessibilidade e cordialidade como características da interação com os alunos. Em geral, leva em consideração as qualidades comunicativas do professor e o clima relacional que é capaz de gerar na classe;
- Nível de participação dos estudantes na hora de definir a metodologia da disciplina como condição facilitadora no desenvolvimento das atividades.
- Nível de participação real dos estudantes nas diversas atividades propostas (inclusive na explicação dos conteúdos). *De poco valen los métodos didácticos, por innovadores que sean, si no producen una implicación efectiva de los estudiantes* (ZABALZA, 2007, p. 190);
- Gradualidade do ensino que permita um progresso paulatino, considerando a complexidade e intensidade da temática que se desenvolve;
- Presença de atividades ou momentos que exijam aprofundamento relevante do conteúdo tratado. Desfrutar uma disciplina, aproveitar suas potencialidades, entendê-la melhor, conseguir expressá-la por meio da linguagem implica um conhecimento profundo que uma aprendizagem superficial não dá conta de alcançar;

- Presença de “experimentos fortes” no projeto de formação que façam romper com uma dinâmica linear e previsível que normalmente acompanha as aulas comuns na Universidade.

#### 6. *Novas tecnologias*

Em um mundo tecnológico como o atual, o emprego de novas tecnologias constitui um indicador de qualidade na docência universitária. Sua importância varia de um curso para outro ou de uma disciplina para outra e seu sentido é afetado pela idade, experiência e grau de interação que professores e alunos têm com as tecnologias. De qualquer maneira sua incorporação no ensino universitário precisa considerar os seguintes aspectos:

- Equipamentos atualizados e pertinentes que permitam alcançar o máximo proveito do currículo formativo e resultar nas aprendizagens que se deseja alcançar;
- Garantia de uma formação suficiente por parte de alunos e professores para poderem manipular as novas tecnologias nas disciplinas;
- Nível de integração no desenvolvimento das disciplinas, ou seja, as novas tecnologias precisam ser incorporadas como elemento habitual de trabalho e não ser relegadas a um espaço exclusivo onde são trabalhadas isoladamente em disciplinas específicas;
- Potencialidade inovadora dos meios tecnológicos, na medida em que abarcam um enriquecimento real das estratégias didáticas e representam uma superação dos métodos mais expositivos;
- Variedade e melhoria nas oportunidades de aprendizagem dos estudantes, que sirvam para superar o aprendizado por memorização;
- Exploração conjunta de novas situações de aprendizagem mediada pelas tecnologias;
- Incorporação de processos de simulação em contextos que resultem apropriados;
- Facilitação de intercâmbios e transferências entre sujeitos/grupos/instituições;
- Criação de possibilidades de aprendizagem mais autônoma por parte dos estudantes;

- Atenção para que as novas tecnologias não produzam um fator de discriminação de estudantes com menos recursos econômicos e tecnológicos.

#### 7. *Atenção aos estudantes e sistemas de apoio*

O enfoque da docência centrado na aprendizagem ressalta a importância do papel dos professores como mediadores e, por isso, é importante que professor e aluno estabeleçam uma boa sintonia de trabalho.

Para tanto, é preciso que o docente resgate a importância da relação humana que parece ter se perdido no ambiente universitário. A interação professor-aluno põe ao professor algumas perguntas básicas subjacentes ao seu papel: *¿somos gestores de información disciplinar o seguimos asumiendo responsabilidades de formadores en el sentido más pleno y humanista del término?, ¿en qué se concreta, si es que tiene sentido hoy, nuestro papel de formadores?* (ZABALZA, 2007, p. 195). O princípio de uma docência de qualidade implica a forma como se percebe e se constrói o papel docente na universidade. Assim, o desenvolvimento dessa dimensão supõe os seguintes aspectos:

- A sensibilidade do professor frente às necessidades do aluno, colocando-se no lugar de aprendiz e interpretando suas demandas;
- A capacidade de transmitir interesse e criar desafios permite desenvolver uma ação educativa mais rica e efetiva;
- Respeito aos interesses e qualidades pessoais dos estudantes quanto à sua matéria;
- Existência e efetividade dos dispositivos de apoio criados para ajudar os estudantes a superar as dificuldades no aprendizado;
- Nível de acessibilidade a demandas dos estudantes, inclusive questões pessoais e não somente as relacionadas com a matéria;
- Existência de um clima relacional colaborativo e aberto entre alunos e professores;
- Atendimento individualizado ou em grupo para o avanço dos estudantes;
- Altas expectativas quanto à capacidade dos alunos, desde que não gerem pressões excessivas e inviáveis, tendem a resultar muito mais positivo do que mantê-las baixas. *Cuanto más tengamos a la sensación de que nuestros alumnos presentan muchos problemas y deficiencias más*

*tenderemos a establecer expectativas mediocres sobre sus opciones de aprendizaje (ZABALZA, 2007, p. 198).*

- Presença de momentos destinados à metacomunicação. *Los profesores necesitamos de vez en cuando para nuestras explicaciones y hablar con los alumnos sobre cómo van las cosas, cómo va a funcionando el curso, si se va entendiendo lo que se explica, qué es lo que más les gusta y lo que les disgusta de las clases (incluido el método de trabajo y la relación mutua). Son momentos importantes para aclarar malentendidos, establecer reajustes en las formas de relación o simplemente para intercambiar también las vivencias que tenemos sobre el curso (ZABALZA, 2007, p. 198);*
- Quantidade e qualidade dos contatos extraclasse: encontros de tutoria, atividades de extensão, culturais, investigações etc.

#### 8. Colaboração com os colegas

Os docentes universitários tendem a atuar de uma forma autônoma e individualizada, transformando as disciplinas e as classes em algo próprio e a intervenção dos demais nunca é bem vinda. Ao contrário, a qualidade da docência precisa tornar o trabalho em equipe como condição básica para conquistas de melhores resultados formativos. Para atingir esse objetivo é preciso pensar nos seguintes aspectos:

- Alto nível de conhecimento de todo o projeto formativo do curso;
- Participação em experiências de atuação compartilhadas de professores de diversas disciplinas;
- Participação em experiências de produção de materiais compartilhados entre diversas disciplinas;
- Participação em experiências ou atividades conjuntas (trabalhos, visitas técnicas, problemas, leituras etc.);
- Participação em processos de avaliação compartilhada entre diversas disciplinas;
- Participação em reuniões periódicas sobre o processo didático global do curso;
- Participação em iniciativas coletivas orientadas explicitamente para a melhora da qualidade docente;



- Participação em atividades de tutoria e apoio entre colegas: ajuda aos professores iniciantes, observação de aulas, revisão conjunta de materiais etc.;
- Capacidade para superar a maior ou menor afinidade pessoal em um trabalho em equipe.

### 9. Avaliação

A avaliação, em sua dupla dimensão de promover o avanço da aprendizagem do aluno e de certificar se suas habilidades foram alcançadas, constitui um aspecto importante na ação docente. A forma como os professores vivenciam essa parte do trabalho varia muito e pode ser um excelente indicador de como percebem o seu papel de docente. É fato que a avaliação é um dos pontos fracos da docência universitária, contudo os aspectos apresentados a seguir podem contribuir para uma prática qualitativa:

- Diferenciação entre avaliação do processo de aprendizagem e avaliação para quantificar a aprendizagem alcançada pelos estudantes;
- Coerência entre a atuação didática (objetivos, métodos, estilo de ministrar a matéria) e a avaliação;
- Gradatividade das demandas de conhecimento ou habilidades que se exigem dos alunos nas avaliações;
- Nível de diversidade e inovação de técnicas avaliativas nas aulas;
- Nível de informação prévia sobre a avaliação e os resultados que se esperam;
- Incorporação de sugestões e orientações oferecidas aos estudantes em função dos resultados, para informá-los sobre o que podem melhorar;
- Existência de oportunidades de revisão dos instrumentos;
- Exigências gradativas de avaliação dos primeiros anos da carreira aos últimos, ou seja, propor um avanço progressivo em direção a um nível maior de autonomia e especialização que acompanha as diferentes etapas da vida acadêmica;
- Incorporação de novas tecnologias como recurso para avaliação;
- Possibilidade de valorizar e reconhecer conhecimentos e experiências adquiridas pelos estudantes fora das salas de aula, desde que estejam relacionadas à disciplina.

### *10. Revisão do processo*

Uma das deficiências de muitas práticas docentes é conceber a estrutura de planejamento, execução e resultados do ensino de maneira linear e estática. A prática melhora o hábito, mas não produz mudanças significativas no processo de ensino. Para uma prática enriquecedora a sequência precisa ser: planejamento, execução, resultados, revisão e propostas de adequação. Assim, numa próxima vez em que se for ministrar a disciplina, ela não será uma mera repetição da oferta anterior, mas sim repensada levando em consideração os dados e as propostas apontadas no momento de revisão do processo. Ressalta-se que os aspectos que compõem essa dimensão podem estar relacionados tanto à atuação docente quanto à instituição como um todo. Os aspectos são:

- Realização de diagrama com os resultados em cada disciplina e atividades desenvolvidas durante o curso;
- Constância explícita de dados sobre os processos de práticas de estágio e seus resultados formativos (nível de satisfação dos alunos com os supervisores acadêmicos da instituição de ensino e da empresa);
- Constância explícita de dados sobre os resultados obtidos nos processos de intercâmbios e atividades de cooperação (locais, nacionais e internacionais) realizados;
- Dados sobre o nível de usos de diversos recursos existentes na instituição e satisfação com eles;
- Dados sobre a satisfação geral dos professores na realização do curso e satisfação específica quanto aos diversos aspectos da docência;
- Dados sobre a satisfação geral e pormenorizada dos alunos quanto à realização do curso;
- Levantamento das atividades acadêmicas desenvolvidas durante o curso com estimação de sua pertinência e êxito (conferências, encontros, seminários, atividades culturais, lúdicas etc.);
- Dados sobre a visibilidade e imagem pública da universidade e do curso;
- Dados sobre indicadores externos relativos à eficácia institucional (nível de emprego efetivo dos egressos, valorização dos empregadores e opinião dos concluintes sobre a formação recebida no decorrer do curso).

Ao final da apresentação das dez dimensões sobre a qualidade docente, Zabalza (2007) aponta que elas estão dirigidas a melhorar a capacidade do professor em captar os diversos âmbitos de seu fazer pedagógico. Complementando essa visão, podemos dizer que pensar nas qualidades do bom professor também pode contribuir para efetivar a necessária mudança de paradigma da qual falam Masetto (2005) e Cunha (2005).

Por último, reiteramos que boa parte dos aspectos mencionados não corresponde a responsabilidades explícitas dos professores. Entretanto, é imprescindível que sejam levados em consideração, até mesmo para que se exijam dos responsáveis pelas instituições condições dignas para um trabalho docente de qualidade.

Neste capítulo apresentamos o corpus teórico que orientaram os nossos olhares em direção ao objeto de estudo que elegemos: o processo de constituição da profissionalidade docente de professores do IFSP – com ênfase em seus percursos formativos e no processo de aprendizagem da docência. Para isso, consideramos uma gama de conhecimentos produzidos sobre formação de professores da Educação Básica, como, por exemplo, o desenvolvimento profissional da docência, passando pelos ciclos de vida profissional e conhecimentos do professor para o ensino, temáticas que, a nosso ver, enriquecem os conhecimentos produzidos no campo da docência do ensino superior e também da educação profissional e tecnológica. Apresentamos também algumas características que consideramos específicas da docência no ensino superior as quais denominamos: a questão da identidade do professor no Ensino Superior; sua formação pedagógica; a necessária mudança de paradigma e a qualidade da docência no magistério superior. Apresentamos a seguir a nossa escolha metodológica, bem como as etapas trilhadas para a realização deste estudo.

### CAPÍTULO III – CAMINHOS TRILHADOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A escolha metodológica para o desenvolvimento da presente investigação centra-se na abordagem *quanti-qualitativa*, com preponderância da pesquisa *qualitativa*.

Se, por um lado, existem controvérsias teóricas que buscam dicotomizar as abordagens quantitativa e qualitativa, o viés quanti-qualitativo tem sido uma união bastante satisfatória para o desenvolvimento de pesquisa social. Segundo Santos (2009, p. 130), *os fenômenos sociais apresentam diversas dimensões e interfaces que requerem a integração de aspectos subjetivos com determinantes estruturais ou contextuais mais abrangentes*. Desse modo, incorporar procedimentos mistos no momento de coletar e analisar os dados contribui para uma pesquisa mais precisa e interessante. Assim, *o desenho multimétodo, com a combinação de estratégias quali-quanti parece ser mais completo e efetivo do que os realizados exclusivamente com uma das duas abordagens* (SANTOS, 2009, p. 130).

Nessa mesma vertente, os pesquisadores Lessard-Hebert, Goyette e Boutin (1990) defendem um *continuum* metodológico entre qualitativo e quantitativo e não sua dicotomia por considerar que a criação de barreiras entre essas abordagens compromete a construção do conhecimento científico, principalmente se pensarmos em ordem prática, como o uso de diferentes técnicas de coleta de dados.

Esses autores afirmam que as diferentes técnicas aplicadas simultaneamente ou em sequência propiciam um conhecimento mais profundo do objeto de pesquisa e um grau maior de cientificidade. Assim, é possível integrar, em um mesmo estudo, pesquisa documental com dados estatísticos coletados via questionário e, ainda, analisar depoimentos colhidos por meio de entrevista. No Quadro I, Santos (2009) compara alguns procedimentos das três metodologias de pesquisa, destacando que a terceira proposta representa uma tentativa de conciliação entre as duas primeiras:

CARACTERÍSTICAS	QUALITATIVO	QUANTITATIVO	QUANTI-QUALITATIVO
Instrumentos de coleta de dados	Entrevista; Observação; Levantamento bibliográfico e Documental.	Questionário	Concomitante: com um só instrumento quanti-qualitativo; Em sequência: mais de um instrumento utilizado em diversos momentos.
Estrutura do instrumento	Roteiro de entrevista com perguntas abertas ou sequência de tópicos e subtópicos; Planilha de observação; Guia de termos e forma de compilação.	Questionário padronizado com alternativas de respostas pré-fixadas e algumas perguntas abertas (opcional).	Questionário padronizado integrado a roteiro de entrevista; planilhas de observação; guia de termos e forma de compilação.
Tipo de registro de respostas	Texto narrativo, mídias audiovisuais; fichamentos da pesquisa bibliográfica e documental.	Dicotômicas, escalas e múltipla escolha, transcrição literal de respostas a perguntas abertas.	Integração de técnicas: alternativas de respostas pré-fixadas, texto narrativo, gravação de voz, fotografias ou filmagem e fichamentos.
Forma de processamento dos dados	Arquivos de dados de entrevistas ou documentos; Organização dos dados em temas e categorias; Arquivos de fichas de leitura.	Banco de dados estatístico; Arquivos de fichas de leitura.	Banco de dados estatístico; Arquivo de depoimentos dos entrevistados, arquivo de documentos; Organização dos dados em temas e categorias; Arquivos de fichas de leitura.
Análise e interpretação de dados	Elucidação da estrutura narrativa de textos; Contextualização e interpretação do significado de imagens e sons; Análise de conteúdo de depoimentos e documentos.	Comportamento de variáveis, indicadores e índices; Estatística descritiva ou inferencial; Análise univariada, bivariada ou multivariada; Elaboração de tabelas estatísticas, gráficos e quadros; Testes estatísticos.	Análise integrada de dados quanti-qualitativos; Apresentação de resultados na forma de tabelas, gráficos e quadros, triangulados com trechos de depoimentos dos entrevistados, narrativas e reportagens; Triangulação com documentos textuais e Audiovisuais.

Quadro II: Comparação de Procedimentos de diferentes abordagens (SANTOS, 2009, p. 150)

Na presente pesquisa, a abordagem quanti-qualitativa pareceu mais apropriada para cumprirmos as três etapas de coleta de dados a que nos propusemos, no entanto os procedimentos metodológicos usados para analisar os dados aproximam-se mais da concepção da abordagem qualitativa.

Para Bogdan e Biklen (1994) a pesquisa qualitativa prioriza mais o processo de construção do conhecimento do que os resultados ou produtos da pesquisa. Como principais características, os autores assinalam:

- a) *A fonte principal dos dados está no ambiente pesquisado*, ou seja, nenhum fenômeno pode ser estudado fora de seu contexto;
- b) *Há a incorporação de conhecimentos tácitos* como intuições, sentimentos, apreensões que às vezes não se expressam verbalmente, mas que é possível ao pesquisador desvelá-los por meio de sua interação com o investigado;
- c) *O investigador é o principal instrumento na coleta e análise de dados*, tendendo a analisá-los de forma indutiva cujo sentido e significados são fundamentais para essa abordagem;
- d) *A teoria se constrói a partir da uma realidade concreta* em uma perspectiva indutiva, construtiva e subjetiva;
- e) *A investigação não é estática*, ela se constrói e se reconstrói como um processo. Novos questionamentos podem surgir e a pesquisa pode ser reformulada na medida em que novos dados surjam;
- f) *A investigação qualitativa é descritiva*, pois considera os elementos, os fatos, as situações e as características dos envolvidos de forma sistemática, tornando o tema de investigação o mais objetivo e comprovável possível.

Nas palavras de André (1995), a pesquisa qualitativa:

[...] busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador. (pág. 17)

Para essa autora a análise de dados qualitativos significa trabalhar exaustivamente todo o material obtido durante a pesquisa. O primeiro momento implica a organização dos dados e sua divisão em partes, buscando relacioná-las e identificar as tendências e os padrões relevantes. Em um segundo momento, tais tendências e padrões são reavaliados, buscando relações e inferências em um nível mais elevado. Entre os procedimentos utilizados destacam-se: 1) a delimitação do foco de estudo; 2) a formulação de questões analíticas; 3) o aprofundamento da revisão de literatura; 4) a testagem de ideias junto aos sujeitos, e 5) o uso extensivo de comentários, observações e especulações ao longo da coleta.

Depois de buscar as relações e inferências nos dados, o passo seguinte é a construção de um conjunto de categorias de análise. Nesse momento, o referencial teórico constitui a base inicial de conceitos e, a partir deles, realiza-se a primeira classificação dos dados.

A partir da classificação e categorização dos dados inicia-se a fase mais complexa que é quando o pesquisador apresenta os seus achados. Para André (1995), a categorização por si só não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além da descrição, buscando acrescentar algo novo, estabelecendo relações que possibilitem novas explicações e interpretações para a realidade estudada.

Com base nas perspectivas quanti-qualitativa e qualitativa, delineamos o processo que resultou no trabalho ora apresentado. Assim, na primeira etapa, utilizamos técnicas de coleta de cunho quantitativo, uma vez que buscávamos conhecer o corpo docente investigado e, para isso, o tratamento matemático dos dados parecia mais eficiente. Na segunda e terceira etapas, centramos nossos estudos na compreensão do percurso formativo percorrido por alguns professores, nos saberes e nas concepções pedagógicas que configuram a prática desses sujeitos, ou seja, em aspectos que nos ajudariam a compreender a profissionalidade deles. Para tanto, optamos pelo questionário com perguntas abertas e pela entrevista narrativa, técnicas de coleta de dados próprias da pesquisa qualitativa.

Para melhor compreensão do caminho percorrido, apresentamos a seguir os procedimentos metodológicos das distintas etapas percorridas para a realização deste trabalho.

### **Etapa 1: Elaboração e aplicação de questionário com perguntas fechadas**

Com o objetivo de conhecer o quadro docente do Instituto e iniciar uma base de dados inexistente no IFSP e de extrema importância para se pensar a formação continuada dos professores, utilizamos um questionário autoaplicável, com perguntas fechadas, no qual o participante selecionava apenas a/as opção/opções que mais se adequava/m à sua situação. As questões focaram principalmente aspectos pessoais, de formação e atuação profissional, como, por exemplo, idade, sexo, formação, experiência profissional, tempo de atuação no magistério, entre outras. A íntegra do questionário encontra-se no APÊNDICE I deste trabalho.

Abaixo, apresentamos as categorias que compuseram o questionário e uma breve justificativa para a escolha das perguntas.

*Caracterização Pessoal (sexo, idade, cor, estado conjugal e quantidade de filhos):* Se são jovens ou com mais idade, se são homens ou mulheres, se são casados ou não, enfim, a nosso ver, ainda que não fosse o foco deste trabalho, essas informações nos pareceram pertinentes para iniciar o processo de compreensão da identidade profissional dos professores pesquisados.

*Trajetória Acadêmica (formação profissional, graduação, pós-graduação e frequência atual em cursos):* As diferentes trajetórias acadêmicas percorridas pelos sujeitos investigados os levaram à mesma instituição de trabalho. Buscamos respostas para alguns questionamentos, como: Quem formou esses professores? Quando? Há algo em comum em seus percursos formativos?

*Formação para a Docência:* A formação para a Docência tem sido objeto de discussão frequente no meio educacional. A partir desses debates é possível pensá-la tanto por um viés político quanto pedagógico. Assim, um dos nossos objetivos foi verificar se os professores do IFSP tinham sido formados para exercer a docência na Educação Profissional e também na Educação Superior.

*Experiência Docente:* A partir dessa categoria de análise é possível delinear o ciclo de vida profissional desses docentes (HUBERMAN, 1992) e, assim, buscar entender suas expectativas e anseios diante da profissão, considerando as diferentes fases deste ciclo.

*Experiência Profissional:* Em se tratando de Educação Profissional é importante que os professores tenham vivência prática da profissão que ensinam (REHEM, 2009). Questionamos: Os professores do IFSP possuem essa vivência?

Optamos por coletar os dados dessa primeira parte da pesquisa porque não tínhamos como recorrer a uma fonte secundária. A ampliação do IFSP é recente e aponta para um novo perfil docente que ainda não foi estudado pela instituição. Portanto, julgamos importante contribuir com mais informações e reflexões sobre aquele que desempenha atividades acadêmico-científicas nessa instituição de ensino.

Atualmente, com os avanços tecnológicos, é possível inovar os instrumentos de coleta de dados, utilizando recursos do mundo virtual. Assim, as perguntas foram respondidas virtualmente, por meio do software livre LimeSurvey.<sup>22</sup>

O questionário ficou disponível para respostas no período de 13/06/2011 a 20/08/2011 e atingimos 10% (93 professores) do quadro efetivo de professores do IFSP. O índice de participação na primeira etapa da pesquisa consta na Tabela 1:

---

<sup>22</sup> **LimeSurvey** é um software livre para aplicação de questionários *online* escrito em PHP, podendo utilizar bancos de dados MySQL, PostgreSQL ou Microsoft SQL Server para persistência de dados. Ele permite que usuários sem conhecimento sobre desenvolvimento de software possam publicar e coletar respostas de questionários.



**Tabela 1: Relação de professores distribuídos por *campus* x participantes da pesquisa**

<b>Campus</b>	<b>Total</b>	<b>Participantes<sup>23</sup></b>	<b>%</b>
São Carlos	21	20	95%
Hortolândia	5	3	60%
Votuporanga	13	5	38%
Campos do Jordão	17	6	35%
Birigui	23	8	35%
Araraquara	26	8	31%
São João da Boa Vista	48	14	29%
Salto	36	9	25%
Catanduva	18	4	22%
Barretos	25	3	12%
Sertãozinho	50	4	8%
São Roque	30	2	7%
Piracicaba	17	1	6%
Caraguatatuba	39	1	3%
Bragança Paulista	45	1	2%
São Paulo	258	2	1%
Avaré	10	0	0%
Boituva	8	0	0%
Campinas <sup>24</sup>	1	0	0%
Capivari	12	0	0%
Cubatão	68	0	0%
Guarulhos	47	0	0%
Itapetininga	18	0	0%
Matão	10	0	0%
Presidente Epitácio	7	0	0%
Reitoria	24	0	0%
Suzano	17	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>893</b>	<b>91</b>	<b>10%</b>

Fonte: Administração do IFSP, São Paulo, em 05/08/2011

<sup>23</sup> O total de professores que participaram da pesquisa foi de 93, no entanto, 2 professores não informaram o *campus* de lotação, o que tornou impossível contabilizá-los na planilha.

<sup>24</sup> Há um único servidor alocado no campus Campinas, pois suas atividades ainda não foram iniciadas. Encontra-se em fase de construção do prédio.

O convite para participação nesta pesquisa chegou aos professores principalmente por meio de diferentes mediadores (diretores, coordenadores, comunicador social do *campus*, pedagogos etc.). A primeira solicitação foi realizada pelos diretores gerais dos *campi*. Posteriormente, esta pesquisadora solicitou aos coordenadores de área que reforçassem o convite. Em alguns *campi*, o convite foi publicado em periódicos internos da instituição.

Algo que nos chamou bastante atenção foi o fato de muitos *campi* com quantidade significativa de professores terem uma baixa ou até mesmo nenhuma adesão à pesquisa. Assim sendo nos pareceu instigante contextualizar cada *campus* em busca de justificativas para a pouca participação. O Apêndice I (p. 243) apresenta tais informações trazendo um breve histórico e os cursos oferecidos pelos diferentes *campi* do IFSP.

Reconhecemos que alguns fatores comprometeram a participação de muitos professores na pesquisa. Dentre eles o fato de solicitarmos autorização da Reitoria do IFSP para realizar nossa investigação e informarmos ao professor que tínhamos tal autorização. Para alguns docentes ficou a impressão de que era uma pesquisa de caráter institucional e que as respostas poderiam “comprometê-los” na Instituição. Outro fato foi ter solicitado aos professores identificação com nome, número Siape e *campus* de lotação. Certamente, essas informações inibiram uma parcela considerável de participantes. No entanto, por meio dessas informações, poderíamos selecionar os professores para participarem das etapas seguintes da pesquisa, o que justifica a solicitação desses dados.

Chama a atenção que os *campi* que possuem maior número de professores e também mais tempo de existência, como São Paulo, Cubatão, Sertãozinho e Guarulhos não tiveram praticamente adesão à pesquisa. Talvez o fato de a pesquisadora ter recorrido a diferentes mediadores para o envio do convite tenha comprometido drasticamente a participação desses *campi*. Afinal, não sabemos de que maneira essa solicitação chegou até eles, e se chegou. O mesmo ocorreu com os *campi* Avaré, Itapetininga, Presidente Epitácio e Suzano cuja participação foi nula.

Percebemos que os *campi* avançados de Salto – Boituva e Capivari – não tiveram adesão à pesquisa, ao contrário de sua base, que teve 25% de participação. Tal dado nos leva a deduzir que o convite chegou aos professores de Salto, entretanto não foi direcionado aos professores de seus respectivos *campi* avançados.

Os *campi* com maior índice de participação na pesquisa são os mais novos, principalmente aqueles que iniciaram suas atividades no primeiro semestre de 2011: Hortolândia, Votuporanga, Birigui, Araraquara e Catanduva.

Os *campi* com mais tempo de criação e que tiveram boa receptividade a esta pesquisa foram: São João da Boa Vista (2007), Salto (2007), São Carlos (2008) e Campos do Jordão (2009).

Enfim, ainda que a participação dos professores nesta pesquisa não tenha sido majoritária, acreditamos que foi suficiente para iniciarmos um trabalho de conhecimento do corpo docente do IFSP. Neste momento de construção identitária, este trabalho parece fundamental para se pensar em políticas de incentivo à formação, de valorização da carreira, bem como em melhores condições para o bom desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão.

## **Etapa 2: Elaboração e aplicação de questionário com perguntas abertas**

Ao encerrarmos o questionário com perguntas fechadas, perguntamos se o professor gostaria de prosseguir respondendo a algumas perguntas abertas. O questionário aberto é entendido como um instrumento constituído por uma série ordenada de perguntas a serem respondidas por escrito, sem a presença do pesquisador (MARCONI; LAKATOS, 1999). Essa técnica de coleta objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas. Para tanto, ele deve ser claro e limitado em extensão, bem como ressaltar a importância e a necessidade das respostas, a fim de motivar o informante. A coleta de dados por meio desse instrumento permitiu ao professor responder às perguntas livremente, usando linguagem própria e emitindo suas opiniões.

Dos noventa e três professores que responderam ao primeiro questionário, sessenta e dois optaram por prosseguir respondendo às perguntas abertas. Isso significa que mais de 66% demonstraram interesse em aprofundar as discussões sobre a sua atuação pedagógica. O roteiro de perguntas consta do APÊNDICE II.

As categorias que compuseram o questionário estavam voltadas para aspectos que envolvem a atuação pedagógica do professor: escolha da carreira, conhecimentos necessários para ser professor, desafio encontrado em início de carreira, organização da aula, relação com os alunos e vivência positiva e negativa na profissão.

A escolha da carreira docente principalmente para o magistério superior pode ocorrer por diferentes motivações: consequência do prosseguimento na carreira acadêmica, oportunidade de trabalho durante a pós-graduação, influência de amigos e/ou antigos mestres, atividades realizadas em instituições religiosas, possibilidade de ingresso no mundo do

trabalho, busca de estabilidade profissional, realização pessoal, entre outras. Como vimos em Anastasiou e Pimenta (2007, p. 104): *“a passagem para a docência ocorre “naturalmente”; dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores!”* Por isso tudo buscamos identificar as diferentes motivações que levaram os professores do IFSP à docência.

Na literatura das Ciências da Educação, vemos muitas teorias dedicadas à base de conhecimento do professor e aos saberes inerentes à profissão. Todavia, vimos que a prática docente no Ensino Superior/Profissional Tecnológico valoriza muito mais o domínio científico e/ou o exercício profissional vinculado à disciplina que ministra do que os conhecimentos pedagógicos inerentes à profissão. No bojo dessas discussões nos propusemos a desvelar, a partir do discurso dos professores, que conhecimentos/saberes são mais relevantes para o exercício da docência na Educação Profissional e Tecnológica.

Quanto à atuação do professor em sala de aula, sabemos que ela implica o desenvolvimento de inúmeras funções, dentre as quais se destacam algumas já apontadas por Donato (2007, p. 128):

Assim, estar diante dos alunos implica, além de conhecimento específico, a transposição didática desse conteúdo, a organização de atividades que facilitem a compreensão, a fixação e a transferência dos conhecimentos em contextos diferentes, a coordenação de grupos, o aproveitamento de aportes de distintas fontes; a vinculação entre teoria e prática e a avaliação, não somente dos resultados, mas do processo de aprendizagem. E essa complexa trama de funções requer uma formação diferente e específica, que complemente a formação disciplinar (na área escolhida), sobretudo se se quiser desempenhar um papel inovador.

Sob tal perspectiva, entender as formas de organizar o conteúdo de ensino, de se relacionar com os alunos, de encaminhar a avaliação da aprendizagem, bem como identificar os desafios com que os professores se deparam diante dos alunos no início de suas carreiras, ou com que se deparam atualmente, são objetivos de análise na segunda etapa desta pesquisa.

A partir das respostas a essas perguntas nos foi possível selecionar os professores que participaram da entrevista narrativa que compõe a última etapa de coleta de dados da pesquisa.

### Etapa 3: Realização da Entrevista Narrativa

Nessa etapa, optamos pela utilização da entrevista narrativa na qual o pesquisador permite ao entrevistado contar suas histórias, sem questionamento forçado. Para Souza (2011), as pesquisas pautadas nas entrevistas narrativas funcionam numa perspectiva colaborativa, pois quem narra reflete sobre sua trajetória e abre possibilidades de teorização de sua própria experiência, e quem escuta pode indagar sobre as trajetórias e percursos de desenvolvimento pessoal e profissional do entrevistado, mediante a escuta/leitura da narrativa do outro.

Para o mesmo autor, a entrevista narrativa tem sido bastante utilizada como técnica de coleta de dados e tem ganhado destaque nas pesquisas educacionais brasileiras, principalmente aquelas que abordam as histórias de vida, a memória, as representações sobre a profissão, os ciclos de vida, as condições de trabalho docente, professores em exercício, em final de carreira ou em formação. Enfim, as narrativas tomam a experiência do sujeito adulto como fonte de conhecimento e de formação.

Os fatos rememorados por professores revelam outra maneira de considerar a educação. Como afirma Bueno (2002, p. 23): *Já não se trata de aproximar a educação da vida, como nas perspectivas da educação nova ou da pedagogia ativa, mas de considerar a vida como o espaço de formação.* Toda história de vida passa pelas marcas deixadas pela família, pelos vizinhos, pelas experiências vivenciadas no ambiente escolar, segue pela trajetória da formação profissional, enfim *a educação é feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida* (BUENO, 2002, p. 23).

A partir de tal pressuposto, a narrativa é uma microrrelação social, pois aquele que narra sua história de vida sempre narra para alguém, em uma tentativa de comunicação, mesmo que seja com um interlocutor imaginário, como acontece com os diários pessoais. Isso também se aplica à situação de uma entrevista, na qual o pesquisador é quem estimula e direciona a narrativa. Para Bueno (2002, p. 20):

[...] quem conta a sua vida, não conta a um gravador mas sim a um indivíduo. Além do mais, sua narrativa não é um relatório de acontecimentos, mas a totalidade de uma experiência de vida que ali se comunica. [...] Disto decorre que, ao se fazer uso do método biográfico, a situação interacional vivenciada, isto é, o modo mediante o qual a narrativa ou as narrativas foram produzidas, não pode ser ignorado no processo de análise.

Assim, o gravador é uma ferramenta de pesquisa substancial para a realização da entrevista: *as histórias de vida gravadas são o resultado de uma interação social*. Quando publicadas, mesmo que escritas na primeira pessoa, têm de fato dois autores.

Para Souza (2011), o magistério e a profissão professor caracterizam-se como uma atividade com diversos níveis de complexidade, exigindo revisão e construção constantes de saberes, em especial o “saber ser” e o “saber fazer” numa prática reflexiva e investigativa do trabalho educativo e escolar no cotidiano pessoal e profissional. Dessa forma, o desenvolvimento profissional está diretamente relacionado com a dimensão pessoal e político-social do professor.

Vimos que as pesquisas que abordam os professores do Ensino Superior apontam pouco interesse pela formação pedagógica para desempenhar suas funções docentes. Nesse sentido, conhecer suas histórias e vivências nos auxilia no processo de compreensão de sua profissionalidade, uma vez que, como vimos em Gimeno-Sacristán (1999), a ação docente ocorre muito mais a partir de suas convicções ou construções culturais, do que com o suporte do saber pedagógico especializado.

Nesta pesquisa buscamos, por meio de fatos rememorados por alguns professores previamente selecionados, desvelar algumas singularidades que constituem a docência, tais como: experiência como filhos, alunos, profissionais, como aprendeu a lecionar, diferentes aspectos da vida que os levaram à escolha da docência e, ainda, como concebem suas práticas de ensino, como planejam suas atividades, suas concepções de aluno, de apropriação do conhecimento etc.

Utilizamos as respostas da segunda etapa desta pesquisa para selecionar quatro professores para a entrevista narrativa. Escolhemos professores de diferentes *campi*, com idades distintas e que se enquadram em diferentes fases da carreira: professores iniciantes com até cinco anos de magistério e professores mais experientes, acima de vinte anos e com mais de trinta anos de docência. Também tivemos o cuidado de selecionar aqueles que ministram aulas em diferentes níveis de ensino no IFSP, a saber: um tem experiências somente com a Educação Profissional de Nível Médio, dois trabalham apenas na Educação Superior e um transita entre um nível e outro.

Após a escolha dos entrevistados, consolidou-se o contato, via correio eletrônico, e o agendamento dos encontros, explicitando a natureza do trabalho, os objetivos e a forma de uso das informações registradas para a pesquisa. No dia da entrevista os entrevistados assinaram o Termo de Compromisso Livre Esclarecido que garante o anonimato das identidades e autoriza a publicação dos dados para utilização científica. Concedida a permissão e o agendamento da entrevista, o entrevistado tomou conhecimento sobre a

metodologia utilizada, com ênfase em cinco grandes eixos narrativos: Relato sobre a Infância; Trajetória Vida Escolar; Trajetória no Curso de Graduação; Vida Profissional fora da Docência; Escolha pela Carreira Docente e Docência. O primeiro eixo foi utilizado no intuito de introduzir os professores na situação de entrevista, de forma que pudessem perceber que se tratava mais de uma narrativa e não de uma sessão de perguntas e respostas. O roteiro completo da entrevista encontra-se no APÊNDICE III deste trabalho.

Enfim, compartilhamos da premissa de Nóvoa (1992, p. 15) segundo a qual “*o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor*”. Nessa perspectiva, as histórias de vida pessoal, escolar e profissional, bem como as concepções e os saberes que o professor mobiliza no ato de ensinar são indispensáveis para compreender as diferentes maneiras de ser professor, aspecto muito importante para a constituição da profissionalidade. Assim, a partir de fatos rememorados pelos professores investigados buscamos identificar alguns elementos constitutivos do exercício da docência.

Depois de apresentarmos a metodologia e os procedimentos que orientaram este trabalho, passaremos à apresentação e à análise dos dados coletados nas diferentes etapas da pesquisa.

## **CAPÍTULO IV – O PROFESSOR DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO: ANÁLISE DA PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA**

### **4.1 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo**

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) foi instituído pela Lei Nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. No entanto sua história se iniciou em 1909 com a Escola de Aprendizes e Artífices de São Paulo (1909-1937), destinada a propiciar o ensino primário profissional gratuito aos *desvalidos da sorte*, como vimos em outro momento deste trabalho (p. 33).

Em 1937, uma nova estruturação administrativa e funcional, regulamentada pela Lei nº 378, de 13 de janeiro, transformou a Escola de Aprendizes e Artífices de São Paulo em Liceu Industrial de São Paulo (1937-1942). Na época foi criado o Departamento Nacional da Educação que, por sua vez, foi estruturado em oito divisões de ensino: primário, industrial, comercial, doméstico, secundário, superior, extraescolar e educação física (LEI Nº 378, 1937). A lei também criava oito delegacias federais de educação, uma delas localizada na cidade de São Paulo, que eram responsáveis pela inspeção dos serviços federais de educação e dos estabelecimentos de ensino reconhecidos federalmente (IFSP, 2009).

A nova denominação, Liceu Industrial de São Paulo, perdurou até o ano de 1942 quando foi alterada para Escola Técnica de São Paulo, pelo DECRETO-LEI Nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. A mudança de nomenclatura se deu como forma de adequar o ensino profissional às transformações ocorridas na indústria brasileira durante a Segunda Guerra Mundial, que concorreram decisivamente para organizarem o ensino industrial enquanto sistema (MATIAS, 2004).

A denominação de Escola Técnica Federal surgiu em 1965, no segundo ano do governo militar e, pela primeira vez, incluía-se a expressão “federal” em seu nome tornando clara sua vinculação direta à União.

No início dos anos de 1970, a Educação foi organizada com projetos de desenvolvimento de organismos internacionais, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), como fator direto de crescimento econômico. A participação desses organismos no financiamento de projetos visando provimento de técnicos para o setor produtivo, especialmente no nível de 2º Grau implicou uma grande ênfase ao ensino profissionalizante.

Foi por força de um decreto sem número, de 18 de janeiro de 1999, baixado



pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso (segundo mandato de 01/01/1999 a 01/01/2003), que se oficializou a mudança de denominação para Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (CEFET-SP), ampliando as possibilidades de atuação e objetivos, como o oferecimento de cursos superiores. No período de 2000 a 2008 foram implantados nove cursos de nível superior, destinados à formação de tecnólogos na área da Indústria e de Serviços, bem como cursos de Formação de Professores, Licenciaturas e Engenharias.

Em 2008, com a Lei Nº 11.892, o CEFET-SP passou a ser denominado Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), assumindo, perante a lei, o *status* de Universidade. Juntamente com a implantação dos cursos superiores, o IFSP vem se preparando para o desenvolvimento de pesquisa tecnológica com programas de Iniciação Científica e oferta de cursos de Pós-Graduação, ampliando, com isso, seu potencial disseminador e produtor de novos conhecimentos científicos, educativos e tecnológicos.

Assim, fundado em 1909, como Escola de Aprendizes e Artífices de São Paulo, depois de mais de cem anos de existência, tornou-se referência nacional na oferta de Educação Tecnológica pública em diferentes níveis e modalidades: Cursos Tecnológicos de nível superior, Bacharelados, Formação de Professores em nível superior, Cursos Técnicos, Qualificação Profissional e Ensino Médio.

Atualmente, o IFSP conta com vinte e oito *campi* em funcionamento com objetivo de formar profissionais competentes e promover o avanço da ciência e da tecnologia nas diferentes cidades e regiões do Estado de São Paulo. Desse ponto de vista, podemos dizer que o IFSP é uma instituição voltada ao desenvolvimento regional do país.

Como afirmamos anteriormente, o IFSP ainda não traçou o perfil de seus professores. Isso se deve ao fato de a criação dos Institutos Federais ter se dado recentemente, encontrando-se em processo de construção uma nova identidade institucional e uma reestruturação administrativa, acadêmica e científica. Além do mais, o quadro de professores e de servidores técnico-administrativos ainda não se estabilizou, pois todos os dias novos servidores são nomeados para iniciarem suas atividades em diferentes *campi* do Estado de São Paulo.

Dentre os objetivos específicos desta pesquisa, buscamos levantar algumas caracterizações dos professores do IFSP considerando categorias como: idade, sexo, formação acadêmica, experiência profissional, tempo de atuação profissional e tempo de atuação no magistério. A ideia inicial era começar uma base de dados inexistente no IFSP, de extrema importância para se pensar nos contextos de ensino e de aprendizagem que se desenvolvem nessa instituição. Entretanto, como houve uma participação de somente 10% do quadro

docente, esta pesquisa possibilitou somente iniciar um trabalho de conhecimento do corpo docente do IFSP, uma vez que a percentualidade não é considerada representativa do quadro docente da instituição.

Os dados coletados estão divididos em Caracterização Pessoal, que abrange sexo, idade, cor, estado conjugal e quantidade de filhos; Caracterização Acadêmica: formação profissional, graduação, pós-graduação e cursos atuais; Formação para a Docência, Experiência Docente e Profissional. Na parte inicial, apresentamos os dados com o cuidado de trazer ao leitor algumas justificativas sobre a escolha das perguntas e uma breve contextualização quando necessária, para, em seguida, aprofundar as discussões que realizamos a partir dos dados coletados.

## 4.2 Apresentação dos Dados

### 4.2.1 Caracterização Pessoal

Os dados coletados nos permitem afirmar que a maioria dos professores participantes desta pesquisa é do sexo masculino (69%).

**Tabela 2: Distribuição de frequência dos Professores do IFSP referente ao Sexo**

<b>SEXO</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Feminino	27	29,0%
Masculino	64	69,0%
Não respondeu	2	2,0%
<b>TOTAL</b>	<b>93</b>	<b>100%</b>

*Fonte: Questionário Docente IFSP, São Carlos, 2011*

Ao analisarmos a presença feminina no quadro docente do IFSP, verificamos que a maior parte das professoras trabalha em cursos/disciplinas da área de humanidades ou em Licenciaturas: 48% das professoras são licenciadas, 19% realizaram bacharelado na área de humanidades (Economia, Administração, Línguas e Arquitetura e Urbanismo), 15% nas Engenharias e 19% na Computação, como é possível observar na Tabela 3.

**Tabela 3: Distribuição de frequência do Campo de Atuação das Professoras do IFSP**

<b>Campo de Atuação</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Licenciatura	13	48%
Bacharelado em Engenharia	4	15%
Bacharelado em Computação	5	19%
Bacharelado na área de Humanidades	5	19%
<b>TOTAL</b>	<b>27</b>	<b>100%</b>

Fonte: Questionário Docente IFSP, São Carlos, 2011

Quanto à categoria Cor, majoritariamente os professores participantes desta pesquisa se declararam brancos (78%), sendo a minoria negra (2%).

**Tabela 4: Distribuição de frequência dos Professores do IFSP referente à Cor**

<b>COR</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Amarela	7	8%
Branca	73	78%
Indígena	0	0%
Negra	2	2%
Parda	8	9%
Não responderam	3	3%
<b>TOTAL</b>	<b>93</b>	<b>100%</b>

Fonte: Questionário Docente IFSP, São Carlos, 2011

Os dados também mostraram que o IFSP é composto por professores bastante jovens, com 66% na faixa etária de 20 a 39 anos.

**Tabela 5: Distribuição de frequência dos Professores do IFSP referente à Idade**

<b>IDADE</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
De 20 a 29 anos	12	13%
De 30 a 39 anos	49	53%
De 40 a 49 anos	21	23%
De 50 a 59 anos	7	8%
Acima de 60 anos	1	1%
Não responderam	3	3%
<b>TOTAL</b>	<b>93</b>	<b>100%</b>

Fonte: Questionário Docente IFSP, São Carlos, 2011

Quanto ao estado conjugal, a maioria dos docentes participantes da pesquisa é casada (62%) ou convivem em união estável (4%). Entretanto, a quantidade de professores solteiros (26%) chama a atenção para o perfil jovem que constitui o quadro docente do IFSP.

**Tabela 6: Distribuição de frequência dos Professores do IFSP referente ao Estado Conjugal**

<b>Estado Conjugal</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Solteiro	24	26%
Casado	58	62%
Divorciado/Separado	4	4%
Viúvo	0	0%
União Estável	4	4%
Não responderam	3	3%
<b>TOTAL</b>	<b>93</b>	<b>100%</b>

Fonte: Questionário Docente IFSP, São Carlos, 2011

Percebemos que, de acordo com a Tabela 8, 51% dos professores possuem pelo menos um filho, entretanto, chama a atenção o fato de 46% dos professores não terem filhos, dado indicador de que muitos deles ainda se dedicam à formação acadêmica, bem como à busca pela estabilidade profissional e financeira. Esse dado também reflete a realidade brasileira que registra uma tendência de redução do tamanho da família, um aumento no índice de casais sem filhos ou, no máximo, com dois filhos (IBGE, 2007).

**Tabela 7: Distribuição de frequência dos Professores do IFSP referente à Filhos**

<b>Filhos</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
1 Filho	23	25%
2 Filhos	14	15%
3 Filhos	7	8%
Acima de 3 filhos	3	3%
Não tem filhos	43	46%
Não responderam	3	3%
<b>TOTAL</b>	<b>93</b>	<b>100%</b>

Fonte: Questionário Docente IFSP, São Carlos, 2011

#### 4.2.2 Caracterização Acadêmica

Iniciamos o delineamento da caracterização acadêmica dos professores questionando se eles haviam cursado o Ensino Médio Profissionalizante. Tal pergunta se justifica porque, de acordo com a Lei Nº 11.892 /2008, os Institutos Federais são obrigados a oferecer 50% de suas vagas para o Ensino Médio Profissionalizante. Assim nos parecia interessante saber se os professores do IFSP passaram, no decorrer de sua trajetória formativa, por cursos de Educação Profissional. Os dados mostraram que 63% dos professores do IFSP não frequentaram o Ensino Médio Profissionalizante.

**Tabela 8: Distribuição de frequência dos Professores do IFSP referente à realização de Ensino Médio Profissionalizante**

<b>Realizou Ensino Médio Profissionalizante</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Sim	32	34%
Não	59	63%
Não respondeu	2	2%
<b>TOTAL</b>	<b>93</b>	<b>100%</b>

Fonte: Questionário Docente IFSP, São Carlos, 2011

Quanto à graduação dos professores entrevistados, os dados revelaram que 74% deles receberam formação em Instituições Públicas de Ensino Superior, sendo a maioria em Universidades Estaduais (52%) e outra parcela em Universidades Federais (20%).

**Tabela 9: Distribuição de frequência dos Professores do IFSP referente ao Tipo de Instituição da Graduação**

<b>Tipo de Instituição da Graduação</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Pública federal	19	20%
Pública estadual	48	52%
Pública municipal	2	2%
Privada	23	25%
Não respondeu	1	1%
<b>TOTAL</b>	<b>93</b>	<b>100%</b>

Fonte: Questionário Docente IFSP, São Carlos, 2011

Quanto à graduação 58% dos professores realizaram cursos de bacharelado, 23% são licenciados e 16% tecnólogos.

**Tabela 10: Distribuição de frequência dos Professores do IFSP referente ao Tipo de Graduação**

<b>Tipo de Graduação</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Bacharelado	54	58%
Tecnologia	15	16%
Licenciatura	21	23%
Não responderam	3	3%
<b>TOTAL</b>	<b>93</b>	<b>100%</b>

Fonte: Questionário Docente IFSP, São Carlos, 2011

Os dados também revelaram que uma parcela significativa de professores concluiu a graduação há, no máximo, 10 anos (36%), e 28% concluíram entre 10 e 15 anos.

**Tabela 11: Distribuição de frequência dos Professores do IFSP referente ao Tempo de Conclusão da Graduação**

<b>Tempo de Conclusão da Graduação</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Há menos de 5 anos	7	8%
Entre 5 e 10 anos	26	28%
Entre 10 e 15 anos	26	28%
Entre 15 e 20 anos	16	17%
Acima de 20 anos	16	17%
Não responderam	2	2%
<b>TOTAL</b>	<b>93</b>	<b>100%</b>

Fonte: Questionário Docente IFSP, São Carlos, 2011

Conforme constatado pela última titulação dos professores, uma parcela significativa deu continuidade aos seus estudos, realizando mestrado (55%) e doutorado (29%). Vemos também que a quantidade de professores que realizaram pós-doutorado é maior do que os que possuem apenas especialização.

**Tabela 12: Distribuição de frequência dos Professores do IFSP referente a Titulação de Pós-Graduação**

Titulação de Pós-Graduação	Frequência	%
Especialização (mínimo de 360 horas)	6	6%
Mestrado	51	55%
Doutorado	27	29%
Pós-Doutorado	7	8%
Não possui Pós-Graduação	1	1%
Não respondeu	1	1%
<b>TOTAL</b>	<b>93</b>	<b>100%</b>

Fonte: Questionário Docente IFSP, São Carlos, 2011

Os dados também revelaram que a metade dos professores participantes encontra-se matriculada em algum curso, sendo 24% no doutorado. Esse dado vislumbra uma alta expectativa quanto à formação do quadro docente do IFSP, uma vez que, dos 55% dos professores mestres, 24% estão cursando o doutorado.

**Tabela 13: Distribuição de frequência dos Professores do IFSP referente a Matrícula em Curso**

Titulação de Pós-Graduação	Frequência	%
Não está matriculado em nenhum curso	46	49%
Especialização (mínimo de 360 horas)	7	8%
Mestrado	4	4%
Doutorado	22	24%
Pós-Doutorado	1	1%
<b>Outros</b>	12	13%
Aluno Especial Doutorado	4	33%
Formação Pedagógica	5	42%
Libras	1	8%
Licenciatura	2	17%
Não respondeu	1	1%
<b>TOTAL</b>	<b>93</b>	<b>100%</b>

Fonte: Questionário Docente IFSP, São Carlos, 2011



### 4.2.3 Formação para a Docência

Embora existam respaldos legais que exijam a formação pedagógica para o exercício da docência na Educação Profissional (conforme Resolução N.º 2/1997 e Lei N.º 11.784/2008), os dados revelaram que 54% dos professores do IFSP não possuem formação e conhecimentos pedagógicos para o ensino.

**Tabela 14: Distribuição de frequência dos Professores do IFSP referente ao recebimento de formação para ser Professor**

<b>Recebimento de formação para ser Professor</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Sim	42	45%
Não	50	54%
Não respondeu	1	1%
<b>TOTAL</b>	<b>93</b>	<b>100%</b>

Fonte: Questionário Docente IFSP, São Carlos, 2011

Dentre os professores do IFSP 54% não receberam formação para a docência, 45% afirmaram ter recebido algum tipo de formação por meio de Licenciatura (57%); 14% têm Pós-Graduação *Lato Sensu* (14%) e 21% Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Dentre os 7% que responderam “Outros”, estão os que receberam formação por meio do Esquema I<sup>25</sup>. Esses dados encontram-se na tabela a seguir:

<sup>25</sup> Criado em 1970 pela Portaria Ministerial 339/70, o Esquema I previa a complementação pedagógica para pessoas diplomadas no nível superior. Houve também o Esquema II, para pessoas que se formavam em cursos técnicos e incluía, além das disciplinas pedagógicas do Esquema I, outras de conteúdo técnico específico.

**15 - Distribuição de frequência dos Professores do IFSP referente ao nível de formação para ser Professor**

<b>Nível de formação para ser Professor</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Graduação	24	57%
Pós-Graduação Lato Sensu	6	14%
Pós-Graduação Stricto Sensu	9	21%
Outros	3	7%
<b>TOTAL</b>	<b>42</b>	<b>100%</b>

Fonte: Questionário Docente IFSP, São Carlos, 2011

Os professores que receberam formação para a docência foram questionados sobre a importância do curso para sua atuação profissional: 57% afirmaram que o curso contribuiu com a sua prática de sala de aula, 14% afirmaram que não contribuiu e 21% ainda estão cursando, conforme tabela a seguir:

**Tabela 16: Distribuição de frequência dos Professores do IFSP referente a participação em curso de Formação para Docência**

<b>Participação em curso de Formação para Docência</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Sim e achei que contribuiu com a minha prática	24	57%
Sim e achei que não contribuiu com a minha prática	6	14%
Estou cursando no momento	9	21%
Não respondeu	3	7%
<b>TOTAL</b>	<b>42</b>	<b>100%</b>

Fonte: Questionário Docente IFSP, São Carlos, 2011

Aqueles que não receberam formação para a docência dizem que têm se formado a partir da própria atuação; que têm seguido as experiências de professores que tiveram ao longo da vida e também as de colegas mais experientes. Alguns professores disseram que sua formação se deu de outras maneiras: participando de cursos rápidos, estudando sozinho e ministrando cursos.

**Tabela 17: Distribuição de frequência dos Professores do IFSP referente a como ocorre a formação para ser Professor**

<b>Como ocorre a formação para ser Professor</b>	<b>Frequência</b>
a partir das experiências dos professores que eu tive ao longo da minha vida	37
a partir das discussões realizadas com colegas/professores mais experientes do meu ambiente de trabalho	31
a partir da minha atuação em sala de aula	44
Outros	4
<b>TOTAL</b>	<b>116</b>

Fonte: Questionário Docente IFSP, São Carlos, 2011

Os professores também foram questionados se a formação recebida para a docência tinha sido suficiente para ser professor: 70% afirmaram que sim.

**Tabela 18: Distribuição de frequência dos Professores do IFSP referente à opinião se formação realizada é suficiente para ser Professor**

<b>Se a formação realizada é suficiente para ser Professor</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Sim	65	70%
Não	27	29%
Não respondeu	1	1%
<b>TOTAL</b>	<b>93</b>	<b>100%</b>

Fonte: Questionário Docente IFSP, São Carlos, 2011

Esses dados se apresentam de forma bastante curiosa se considerarmos que 54% dos professores não possuem formação específica para a docência e que, portanto, sua formação ocorre por meio de vivências e/ou atuação em sala de aula ou, ainda, discussões e reproduções de práticas alheias.

#### 4.2.4 Experiência Profissional/Docente

Como afirmamos anteriormente, o quadro docente do IFSP está em processo de constituição devido às novas contratações que ocorrem diariamente para suprir a necessidade dos vinte e oito *campi* em funcionamento em todo Estado de São Paulo. Os dados revelam a influência da política de expansão da Rede Federal, promovida nos últimos anos, já que 60% dos professores estão há um ano no IFSP, 21% até 3 anos. Isso quer dizer que 80% dos respondentes desta pesquisa ainda não passaram pelo período de estágio probatório.

**Tabela 19: Distribuição de frequência dos Professores do IFSP referente a tempo de trabalho no IFSP**

<b>Tempo de trabalho no IFSP</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Menos de 1 ano	56	60%
De 1 a 3 anos	19	20%
Mais de 3 até 5 anos	11	12%
Mais de 5 até 10 anos	2	2%
Mais de 10 até 15 anos	1	1%
Mais de 15 até 20 anos	1	1%
Há mais de 20 anos	1	1%
Não responderam	2	2%
<b>TOTAL</b>	<b>93</b>	<b>100%</b>

Fonte: Questionário Docente IFSP, São Carlos, 2011

Constatamos também que 34% dos professores possuem até 5 anos de magistério e 28% possuem de 5 até 10 anos de experiência docente.

**Tabela 20: Distribuição de frequência dos Professores do IFSP referente ao tempo de experiência docente**

<b>Tempo de experiência docente</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Menos de 2 anos	8	9%
De 2 até 5 anos	23	25%
Mais de 5 até 10 anos	26	28%
Mais de 10 até 15 anos	16	17%
Mais de 15 até 20 anos	9	10%
Acima de 20 anos	10	11%
Não respondeu	1	1%
<b>TOTAL</b>	<b>93</b>	<b>100%</b>

Fonte: Questionário Docente IFSP, São Carlos, 2011

Além de terem pouca experiência docente, também possuem pouca experiência profissional: 31% possui menos de 2 anos e 13% trabalharam/trabalham, no máximo, 5 anos fora da sala de aula.

**Tabela 21: Distribuição de frequência dos Professores do IFSP referente a tempo de experiência profissional**

<b>Tempo de experiência profissional</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Menos de 2 anos	29	31%
De 2 até 5 anos	12	13%
Mais de 5 até 10 anos	11	12%
Mais de 10 até 15 anos	14	15%
Mais de 15 até 20 anos	13	14%
Acima de 20 anos	12	13%
Não responderam	2	2%
<b>TOTAL</b>	<b>93</b>	<b>100%</b>

Fonte: Questionário Docente IFSP, São Carlos, 2011

#### 4.2.5 Regime de Trabalho

Os dados mostraram que 78% dos respondentes trabalham em Regime de Dedicção Exclusiva, portanto não podem acumular outra função remunerada que não a da Instituição.

**Tabela 22: Distribuição de frequência dos Professores do IFSP referente ao regime de trabalho**

<b>Regime de trabalho no IFSP</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Professor Efetivo em regime de Dedicção Exclusiva	73	78%
Professor Efetivo em regime de 40 horas semanais	18	19%
Professor Substituto em regime de 20 horas semanais	1	1%
Não respondeu	1	1%
<b>TOTAL</b>	<b>93</b>	<b>100%</b>

Fonte: Questionário Docente IFSP, São Carlos, 2011

Passaremos, a seguir, à análise dos dados e à realização de algumas conjecturas.

### 4.3 As principais características do corpo docente do IFSP

Em linhas gerais, podemos afirmar que o quadro docente do IFSP, participante desta pesquisa, é composto por pessoas do sexo masculino cuja maioria se justifica pelo decorrer de acontecimentos históricos, ou seja, os cursos oferecidos pelo IFSP se constituíram preferencialmente para esse gênero, como: Informática, Mecânica, Mecatrônica, Agronegócio, Automação Industrial, Eletroeletrônica, Eletrônica Industrial, Edificações, Fabricação Mecânica, Biocombustíveis, Gestão da Produção Industrial, Engenharia Civil, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia de Produção, Física, Matemática e Química.

Os levantamentos feitos pela UNESCO (2004) apontam para a predominância da mulher trabalhando no campo educacional, representando quase todo o quadro docente da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Apontam também que, a partir do Ensino Médio, percebe-se a inserção predominante do gênero masculino ministrando disciplinas na área de exatas.

A partir da Educação Profissional, e também no Ensino Superior, verificamos que o quadro docente passa a ser formado majoritariamente pelo sexo masculino. É possível perceber que, quanto mais elevado é o grau de ensino e quanto maior é a valorização profissional e prestígio social da profissão professor, a mulher deixa de ser maioria na função docente. Essa constatação também está presente no relatório da UNESCO (2004) quando se afirma:

Essas associações [...] se ajustam ao predomínio dos homens nos níveis mais altos e especializados da educação, nos quais o trabalho, em boa medida, está dirigido para a orientação dos jovens em relação à sua futura profissão, e à predominância das mulheres nos segmentos iniciais da escolarização, que contam com muitas tarefas voltadas para aspectos relacionados ao cuidado das crianças. (UNESCO, 2004, p. 45-46)

Isso nos permite constatar que a desigualdade de gênero continua permeando o sistema educacional brasileiro, pois, enquanto existe uma minoria masculina na Educação Básica, afetada pelo baixo nível de formação, por salários precarizados e por pouco reconhecimento profissional, há uma minoria feminina na Educação Superior/Profissional Tecnológica favorecida com maior reconhecimento profissional, melhores salários e elevado nível de formação.

Vimos que os dados desta pesquisa confirmaram a existência da divisão do trabalho por gênero, estabelecendo diferenças entre carreiras femininas (foco nas ciências humanas) e carreiras masculinas (ciências exatas e tecnológicas), consequência de uma

segregação social que impõe princípios sociais e culturais distintos para homens e mulheres. Todavia os dados sinalizaram – ainda que timidamente – que mulheres começam a escolher carreiras que até então eram ocupadas exclusivamente por homens, como é o caso das engenharias.

É nítido que a universidade brasileira é formada, em sua maior parcela, por pessoas de cor branca, desde os alunos que nela ingressam, passando pelos servidores administrativos até o corpo docente que dela faz parte. Essa situação também se reproduz no IFSP, já que a quantidade de professores pardos entrevistados é de 9% e a de negros apenas 2%, dados que refletem a pouca oportunidade de acesso a melhores condições e oportunidades de trabalho que têm pessoas provenientes de grupos sociais menos favorecidos. Historicamente, elas acabam ocupando posições profissionais e sociais de menor prestígio, que normalmente não estão nas universidades públicas nem nas Instituições de Educação Profissional e Tecnológica.

Vimos que a maioria dos professores do IFSP fez sua graduação e pós-graduação em instituições públicas. As universidades públicas brasileiras possuem os melhores índices de qualidade de ensino, tanto na graduação quanto na pós-graduação. Essa qualidade é reconhecida pela qualificação do seu corpo docente e também por ser responsável pela grande parte de pesquisas realizadas no país. Por outro lado, também é de nosso conhecimento que os saberes produzidos e disseminados pela universidade pública estão acessíveis a um número reduzido de pessoas. Dessa forma, podemos afirmar que os respondentes a esta pesquisa tiveram uma formação acadêmica considerada de excelência, representando a menor parte da população brasileira com acesso à educação pública, gratuita e com qualidade.

Ao analisarmos as categorias sexo, cor e formação universitária, podemos afirmar que os professores do IFSP constituem um grupo selecionado de profissionais que atua no sistema educacional brasileiro.

#### 4.4 Surge um novo perfil de professores para a Educação Profissional

Pesquisas realizadas sobre docentes da Educação Profissional apontam que a maior parte dos professores teve formação na área técnica, experimentou o trabalho como técnico e formou-se com o propósito de atender as demandas do mercado de trabalho. Na maioria dos casos, esses professores ingressaram na docência de forma inesperada, uma vez que isso não fazia parte de seus projetos de vida (SHIROMA E FILHO, 2011).

Constatamos que o perfil acadêmico dos respondentes desta pesquisa se diferencia do apresentado acima, uma vez que em suas trajetórias formativas eles não frequentaram cursos de Educação Profissional em nível médio. Assim, eles podem encontrar mais dificuldades para selecionar e organizar os conteúdos de ensino, já que não foram estudantes do nível médio profissional, não possuindo conhecimento sobre essa modalidade de educação, sequer como ex-estudantes. Também não tiveram formação para ministrar aulas na Educação Profissional. Tal fato pode justificar a reclamação de muitos alunos<sup>26</sup> de que professores que ministram aulas para cursos de nível médio e cursos de nível superior, abordam o mesmo conteúdo com o mesmo grau de dificuldade, uma vez que a sua referência de aprendizagem é a que recebeu na graduação. Tal fato sinaliza a necessidade de o professor ter clareza sobre o que diferencia/caracteriza o currículo, os processos formativos, bem como o público alvo da Educação de nível médio/técnico e da Educação de nível superior, para, então, trabalhar com os diferentes níveis e modalidades de educação oferecidas pelo IFSP de forma mais bem sucedida.

Quanto ao tipo de graduação que receberam, a maior parte se formou em engenharia, administração, economia, arquitetura e agora atua em disciplinas específicas de formação profissional.

Constatamos também que os professores licenciados nas universidades brasileiras receberam formação para atuar no ensino médio de caráter propedêutico, não em licenciaturas para formação profissional. Assim, não foram preparados para conduzir o aprendizado do aluno considerando as relações entre educação e trabalho, característica fundamental da educação profissional.

---

<sup>26</sup> Essas reclamações chegam via avaliação institucional ou por meio do atendimento discente realizado pelo Serviço Sócio-Pedagógico da Instituição.



Podemos inferir que a baixa porcentagem de professores formados pelos Cursos Superiores de Tecnologia<sup>27</sup> (16%) ocorre porque esses cursos são relativamente novos no Brasil (com início em 1970) e atendem a uma demanda específica da população, como, por exemplo, pessoas que buscam inserção rápida no mundo do trabalho ou que já se encontram trabalhando. Assim, poucos tecnólogos optam pela carreira acadêmica. Vislumbramos para os próximos anos o crescimento do número de tecnólogos que prosseguirão na carreira acadêmica, uma vez que as Redes de Educação Profissional e Tecnológica têm desenvolvido nos estudantes competências para a investigação, aspecto muito valorizado no mundo acadêmico-científico<sup>28</sup>.

Constatamos também que os participantes desta pesquisa são mestres e doutores, o que os torna habilitados para exercer o magistério em nível superior. Isso pode significar uma nova tendência para Professores de Educação Básica, Técnica e Tecnológica, demonstrando que estes profissionais têm investido em sua formação acadêmica, indo além do bacharelado/licenciatura.

Tal fato sinaliza também que, em pouco tempo, o IFSP terá um quadro de professores formado majoritariamente por doutores, o que acarretará o aumento de um corpo docente competente para o desenvolvimento de pesquisa e de inovação tecnológica. Assim, vemos surgir um novo perfil de profissionais na Educação Profissional e Tecnológica: os pesquisadores, mestres e doutores, que nos últimos concursos têm preenchido quase todas as vagas disponíveis pela Rede Federal.

#### **4.5 Professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológica x Professor do Magistério Superior: análise de seus Planos de Carreira**

A constatação de que o perfil profissional do professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológica se aproxima muito mais do perfil do professor do magistério superior do que do de professores de outros níveis de ensino nos instigou a comparar o Plano de Carreira do Professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológica com o Plano de Carreira para o Magistério Superior, ambos da Rede Federal de Educação.

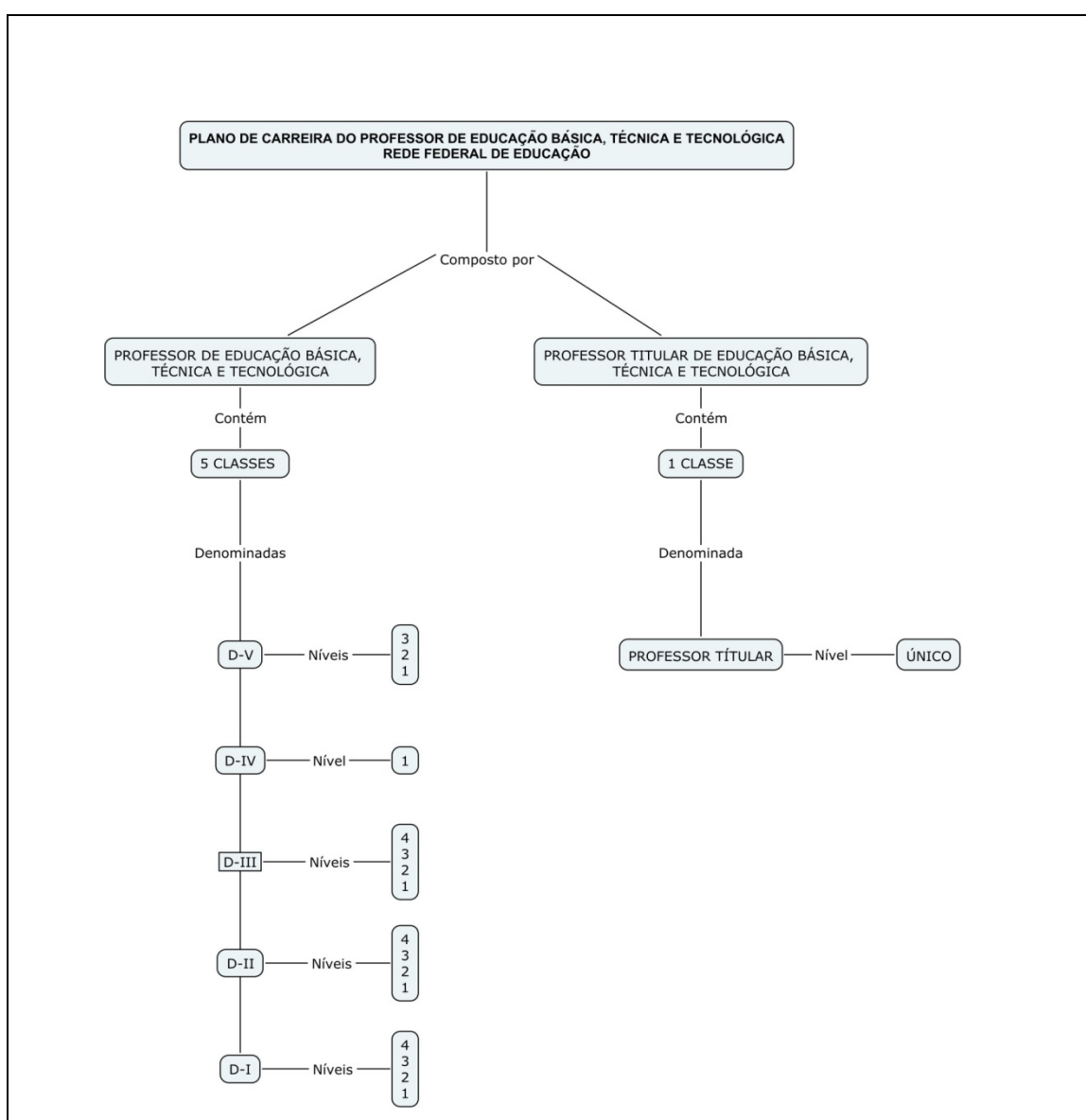
---

<sup>27</sup> Constituem a etapa da educação superior do sistema de educação profissional e tecnológica do Brasil (Lei 9394/96). Trata-se de cursos de graduação de duração média de 3 anos que conferem o grau de tecnólogo ao seu concluinte.

<sup>28</sup> Atualmente, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica conta com inúmeros financiamentos de pesquisa de renomadas agências de fomento brasileiras.

O Plano de Carreira e Cargos do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico foi estruturado pela Lei N.º 11.784/2008 e modificado recentemente pela Medida Provisória N.º 568/2012, passando a vigorar a partir de 1º de março de 2012. A estrutura do Plano de Carreira se divide em cinco classes: D-I, D-II, D-III, D-IV e D-V. Essa lei também cria o cargo isolado de Professor Titular.

As classes D-I, D-II e D-III contêm 4 níveis: 1, 2, 3 e 4; a classe D-IV contém 1 nível; a Classe D-V 3 níveis; e a classe Professor Titular possui nível único, como podemos ver no esquema abaixo:



Quadro III – Esquema do Plano de Carreira do Professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológica da Rede Federal de Educação

O ingresso nos cargos efetivos de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico ocorre por meio de concurso público, iniciando-se no Nível 1 da Classe D-I. O provimento efetivo do cargo de Professor Titular também ocorre por meio de concurso público, com início no Nível Único da Classe Titular.

A formação inicial exigida para o cargo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico é a habilitação específica obtida em licenciatura plena ou habilitação legal equivalente. Já para o cargo de Professor Titular é necessário que seja detentor do título de doutor ou de Livre-Docente.

Em princípio, somente professores titulares atenderiam a exigência formativa para atuar na Educação Superior da Rede Federal de Educação Tecnológica, uma vez que somente eles atendem a normativa prevista na LDB vigente. Como constatado nos dados desta pesquisa, uma parcela significativa do corpo docente possui requisitos para preencher o cargo de Professor Titular (29% são doutores), no entanto os concursos públicos da Rede Federal têm destinado suas vagas apenas para o preenchimento do cargo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, as quais, apesar de exigirem somente formação em nível de graduação, têm sido preenchidas por professores mestres e doutores, ou seja, profissionais habilitados para atuar na Educação Superior.

Entretanto, o que atrai professores com titulação bastante elevada a prestar concursos públicos para os quais a exigência formativa está aquém daquela que possuem? Possivelmente seja a progressão e o desenvolvimento profissional na carreira que, embora não sejam os mesmos, se aproximam ao máximo do plano de carreira dos professores do ensino superior. O desenvolvimento da Carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico ocorre mediante:

*Progressão funcional por titulação*, na qual o servidor recebe a retribuição por titulação (RT) equivalente ao título que possui (especialista, mestre ou doutor). Ressaltamos que o ingresso do professor-doutor descarta essa progressão, uma vez que tal titulação é a máxima prevista.

*Progressão por desempenho acadêmico* (progressão por mérito mediante avaliação de desempenho), que ocorre após o cumprimento do interstício de dezoito meses de efetivo exercício. Por exemplo: um professor ingressa na classe D-1, nível 1, depois de 18 meses, ao obter uma avaliação de desempenho satisfatória, passa para o nível seguinte até atingir o nível 3 da classe D-5.

A remuneração desses profissionais é composta por: Vencimento Básico e Retribuição por Titulação (RT)<sup>29</sup>.

O regime de trabalho está dividido em:

I - tempo parcial de vinte horas semanais de trabalho;

II - tempo integral de quarenta horas semanais de trabalho, em dois turnos diários completos; ou

III - dedicação exclusiva, com obrigação de prestar quarenta horas semanais de trabalho em dois turnos diários completos e impedimento do exercício de outra atividade remunerada, pública ou privada.

É válido ressaltar que quase 80% dos professores do IFSP trabalham em regime de dedicação exclusiva.

Já o plano de carreira dos Docentes do Magistério Superior de nível federal, conforme Decreto 94.664/1987, compreende cinco classes: professor auxiliar, professor assistente, professor adjunto, professor associado e professor titular.

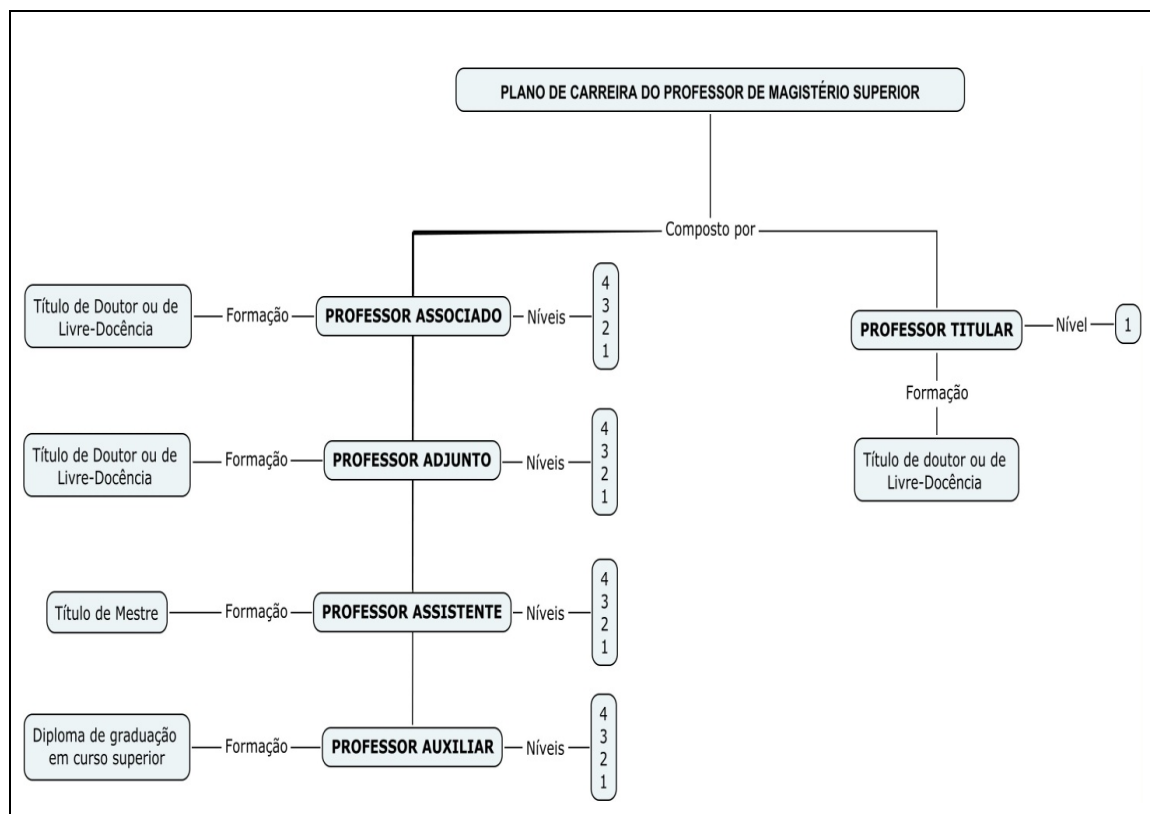
Cada uma dessas classes compreende quatro níveis, designados pelos números de 1 a 4, exceto a classe de professor titular, que possui nível único.

O ingresso na carreira do magistério superior é realizado por meio de concurso público de provas e títulos e somente ocorre no primeiro nível de qualquer classe.

Os requisitos de formação para ingresso variam: para professor auxiliar é preciso ter diploma de graduação em curso superior; para professor assistente, exige-se grau de mestre, para professor adjunto e associado, título de doutor ou de livre-docência. Já a carreira de professor titular é destinada a portadores do título de doutor ou de livre-docente, professores associados ou pessoas de notório saber.

---

<sup>29</sup> Quando escrevamos este capítulo foi promulgada a Medida Provisória 568/2012 que incorpora a Gratificação Específica de Atividade Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (GEDBT) ao Vencimento Básico.



Quadro IV – Esquema do Plano de Carreira do Professor de Magistério Superior da Rede Federal

O professor ingressa na classe de professor auxiliar, assistente ou adjunto e pode ascender até à de professor associado. Da carreira de professor auxiliar até à de professor adjunto, o docente pode progredir a cada dois anos, por meio de avaliação de desempenho funcional e da aquisição de novos títulos, como de mestre e doutor. Já os requisitos de progressão para a classe de professor associado são:

- estar há, no mínimo, dois anos no último nível da classe de professor adjunto;
- possuir o título de doutor ou livre-docente; e
- ser aprovado em avaliação de desempenho acadêmico.

O ingresso na classe de professor titular é feito unicamente por meio de habilitação em novo concurso público de provas e títulos, para o qual, reafirmando, só podem se inscrever portadores do título de doutor ou de livre-docente, professores adjuntos e pessoas de notório saber.

O regime de trabalho está dividido em:

I - tempo parcial de vinte horas semanais de trabalho;

II - tempo integral de quarenta horas semanais de trabalho, em dois turnos diários completos; ou

III - dedicação exclusiva, com obrigação de prestar quarenta horas semanais de trabalho em dois turnos diários completos e impedimento do exercício de outra atividade remunerada, pública ou privada.

A partir de 1º de fevereiro de 2009, de acordo com a Medida Provisória 568/2012 que alterou a Lei nº 11.784/2008, a remuneração do magistério superior passou a ser composta por: Vencimento Básico e Retribuição por Titulação (RT) <sup>30</sup>.

Em se tratando de remuneração, o salário inicial do professor de uma universidade federal está quase equiparado ao de um professor que ingressa na educação básica, técnica e tecnológica da rede federal, como podemos ver nas tabelas a seguir:

<b>Tabela 23: Remuneração Professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológica com Jornada de trabalho RDE – Regime de Dedicação Exclusiva</b>				
Classe - nível	Titulação	Vencimento (R\$)	RT (R\$)	Total (R\$)
DI-1	Graduação	2.872,85	0,00	2.872,85
	Aperfeiçoamento	2.872,85	194,81	3.067,06
	Especialização	2.872,85	372,03	3.244,88
	Mestrado	2.872,85	1.489,63	4.362,48
	Doutorado	2.872,85	3.477,92	6.350,77

<b>Tabela 24: Remuneração Professor de Magistério Superior com Jornada de trabalho RDE – Regime de Dedicação Exclusiva</b>				
Classe - nível	Titulação	Vencimento (R\$)	RT (R\$)	Total (R\$)
Assistente-1	Mestrado	3.181,04	1.656,62	4.837,66
Adjunto -1	Doutorado ou Livre Docência	3.553,46	4.073,56	7.627,02

Com base nessas tabelas, percebemos uma diferença de pouco mais de 15% a mais para o Professor Adjunto-1 de uma universidade federal, comparado com o de um Professor-Doutor DI-1 da Educação Básica Técnica e Tecnológica. Percebemos também uma pequena diferença entre o salário do Professor Assistente-1 e o do Professor-Mestre DI-1.

Como veremos nas tabelas abaixo, quanto maior a progressão nas carreiras, há uma pequena diferença entre o salários do Professor Associado-4 e o do Professor-Doutor DV-3. Chama-nos a atenção que o Professor-Mestre DV-3 atinge o ápice de sua carreira com salário maior do que o da última progressão do Professor Assistente.

<sup>30</sup> A Gratificação Específica do Magistério Superior (GEMAS) foi extinta com essa nova normatização, tendo o seu valor incorporado à nova tabela de vencimentos básicos.

<b>Tabela 25: Remuneração Professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológica com Jornada de trabalho RDE – Regime de Dedicção Exclusiva</b>				
Classe - nível	Titulação	Vencimento (R\$)	RT (R\$)	Total (R\$)
DV-3	Graduação	5.163,62	0,00	5.163,62
	Aperfeiçoamento	5.163,62	0,00	5.163,62
	Especialização	5.163,62	0,00	5.163,62
	Mestrado	5.163,62	2.360,99	7.524,61
	Doutorado	5.163,62	6.717,81	11.881,43

<b>Tabela 26: Remuneração Professor de Magistério Superior com Jornada de trabalho RDE – Regime de Dedicção Exclusiva</b>				
Classe - nível	Titulação	Vencimento (R\$)	RT (R\$)	Total (R\$)
Assistente-4	Mestrado	3.406,85	1.777,55	5.184,40
Adjunto -4	Doutorado ou Livre Docente	3.809,49	4.420,34	8.229,83
Associado - 4	Doutorado ou Livre Docência	4.978,08	7.246,02	12.224,10

Vemos, portanto, que o salário do professor-doutor está praticamente equiparado ao de um professor universitário da rede federal, todavia, não possui o *status* social de um professor do magistério superior, bem como as condições das universidades federais para desenvolver pesquisa. Ao contrário, além de o professor de educação básica, técnica e tecnológica ter o comprometimento com atividades pertinentes à produção, ampliação e socialização do conhecimento, soma-se às suas atividades o trabalho em diferentes níveis e modalidades de ensino: nível básico, técnico, graduação, pós-graduação, formação continuada, EJA etc.

Assim, somos defensores da premissa de que, além de salários que garantam minimamente a subsistência de forma digna desses professores, é preciso fomentar a possibilidade de pesquisa e extensão, como reconhecimento e visibilidade dos trabalhos acadêmicos produzidos pelos professores do Instituto Federal.

#### 4.6 A formação para a docência

Levando em conta que professores da Educação Básica, Técnica e Tecnológica possuem planos de carreiras muito próximos dos de Magistério Superior, aprofundaremos uma das linhas de intersecção entre eles que denominamos de limitações na formação para o desenvolvimento profissional da docência.

Vê-se, portanto, a necessidade de se empreender esforços no estudo do processo de inserção na docência de profissionais que não têm sistematização de conhecimentos de sala de aula, como bem apontam Cunha e Zanchet (2010, p. 190):

Estimulados a realizarem seus cursos de mestrado e doutorado, aprenderam a trajetória da pesquisa e, em geral, aprofundam um tema de estudo verticalmente, num processo progressivo de especialização. Quando se incorporam à educação superior nesses tempos de interiorização e massificação, descobrem que deles se exige que tenham uma gama maior de saberes, em especial para o exercício da docência para o qual, na maioria das vezes, eles não têm a menor qualificação. Tomando a ideia da docência como ação complexa, terão de dominar o conhecimento disciplinar nas suas relações horizontais, em diálogo com outros campos que se articulam curricularmente. Precisarão ler o contexto cultural de seus estudantes, muitos deles com lacunas na preparação científica desejada. Terão de construir sua profissionalidade, isto é, definir estilos de docência em ação, revelando valores e posições políticas e éticas. Atuarão definindo padrões de conduta e construirão uma representação de autoridade que se quer dialógica e legitimada.

De acordo com a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), a formação do professor para o exercício da docência no magistério superior é dada em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. O MEC, no processo de aprovação de cursos superiores em avaliação *in loco*, monitora o cumprimento dessa legislação. Constatamos que 84% dos professores do IFSP atendem aos requisitos para atuarem no magistério superior. Nesse caso, a equiparação dos planos de carreira serviria de motivação adicional promovida pelo governo federal para que mais mestres e doutores escolhessem a Educação Profissional e Tecnológica como campo de atuação profissional.

Isso se deve ao processo de reconstrução da educação profissional no Brasil que cria demandas de trabalho tanto para profissionais que almejam ministrar aulas em disciplinas específicas da sua profissão, quanto para professores aptos ao trabalho no Ensino Superior. Esta última alternativa tem acontecido com bastante frequência, ao constatarmos que professores aptos para exercerem o magistério na Educação Superior passam a exercê-lo na Educação Profissional e Tecnológica.



Em virtude de os Institutos Federais oferecerem formação de nível médio, na modalidade técnica, e no nível superior, os docentes precisam atender a diferentes requisitos formativos. Para ministrar aula na Educação Básica, a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), determina formação de nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. Constatamos que os únicos professores do IFSP que possuem tal formação são os licenciados que representam 23% da nossa amostra.

Quanto à formação de professores para a Educação Profissional, a Resolução CNE/CEB N.º 02/97 estabelece formação realizada em cursos regulares de licenciatura ou em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior ou, ainda, em programas especiais de formação pedagógica. Verificamos que 54% dos professores não receberam nenhum tipo de formação pedagógica para atuação no magistério, mas deveriam tê-la recebido antes de ingressar no IFSP.

Entretanto, nos últimos concursos do IFSP, para suprir vagas do quadro docente, tem-se exigido apenas curso de Graduação e/ou Pós-Graduação em determinada área de conhecimento, sem necessariamente os candidatos terem realizado algum tipo de formação específica para a docência. A realidade é que no Brasil quase não existem professores de áreas técnicas com formação para o magistério e, com o processo de expansão do IFSP, haveria o risco de não se encontrar candidatos aptos para concorrer aos cargos caso o requisito fosse à formação docente. Em contrapartida, o edital do concurso alerta que, durante os três primeiros anos, os bacharéis e tecnólogos obrigam-se a apresentar diploma de curso de licenciatura ou de formação de professor, reconhecido pelo MEC, sob a penalidade de ter comprometida sua avaliação no estágio probatório. Por outro lado, isso já demonstra falta de rigor na exigência da formação profissional do professor, uma vez que para exercer qualquer outra profissão liberal é necessária a correspondente formação profissional, mas para exercer o magistério, a formação não é necessária, ela poderá ser adquirida posteriormente.

Para garantir o cumprimento da Resolução CNE/CEB N.º 02/97 e também suprir uma necessidade própria da instituição, o IFSP, a partir de 2011, criou Programas de Formação Pedagógica para Docentes da Educação Profissional em Nível Médio e em Nível Superior. Vale ressaltar que na lei de criação dos Institutos Federais – Lei N.º 11.892/08 – um dos objetivos é ministrar programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, em especial nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional. Oferecendo esse Programa, a instituição atende a uma normativa legal, tendo como público alvo seus próprios servidores docentes.

Alguns *campi* iniciaram a oferta desses cursos no segundo semestre de 2011 e está previsto o início de mais um, na modalidade EaD no *campus* São Paulo, para o segundo semestre de 2012. Esses Programas visam a complementar a formação de profissionais de diversas áreas que atuam como professores nos diferentes *campi* da Instituição e, caso restem vagas, estender aos demais interessados da comunidade externa. Vamos nos deter um pouco mais na explanação das principais características do Curso de Formação para a Docência oferecido pelo IFSP.

De acordo com o “Projeto de Curso de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional de Nível Médio”<sup>31</sup>, afirma-se que a prática docente do IFSP é marcada pelo princípio de racionalidade técnica consolidada em suas práticas educativas há mais de cem anos. Assim, justificam a oferta de um curso nessa categoria, visto que uma parcela significativa dos professores da área técnica apresenta uma trajetória formativa identificada com o bacharelado e, portanto, carente de uma formação pedagógica mais consistente.

Os princípios norteadores da organização curricular consideram a:

*Articulação entre teoria e prática:* o ensino é compreendido como uma práxis cultural construída com os “estudantes em contato direto e pessoal com a cultura geral e científica própria do campo educativo”.

*Responsabilidade coletiva dos formadores:* os formadores devem manter-se integrados a fim de poderem trabalhar com o professor-estudante a interlocução dos diferentes conhecimentos desenvolvidos no curso.

*Integração com o meio escolar:* o professor-estudante irá realizar estágios, que lhe proporcionarão o contato com os saberes da experiência na prática profissional. Aqueles que estiverem ministrando aulas poderão incorporar o trabalho como capacitação em serviço, desde que supervisionados pelo IFSP.

*Participação dos professores-estudantes como atores responsáveis pela sua própria prática,* como professores em exercício ou como estagiários.

*Avaliação contínua* como parte integrante do cotidiano do curso, através de reuniões sistemáticas de todos os professores-formadores.

*Pesquisa na formação:* a ação é formadora e objeto de análise para se construir categorias que possam ser mais bem investigadas à luz dos conhecimentos estudados/construídos.

---

<sup>31</sup> O curso é proposto para professores do Ensino Médio, uma vez que, legalmente, não há exigência de formação para docência no Ensino Superior.

Conforme preceitos da Resolução N.º 02/1997, a organização curricular tem como eixos norteadores os núcleos contextual, estrutural e integrador que abarcam as seguintes disciplinas:

*Núcleo Contextual:* História da Educação; Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação; Políticas Públicas e Organização da Educação Básica;

*Núcleo Estrutural:* Escola e Currículo; Fundamentos da Didática e Metodologia de Ensino;

*Núcleo Integrador:* Seminários da Prática Docente e Estágio Curricular Supervisionado.

Apresentamos no quadro a seguir aspectos relevantes da estrutura curricular do curso:

<b>Disciplina</b>	<b>Conteúdo Programático</b>	<b>Total de Horas</b>
<b>História da Educação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elementos de organização do Brasil agrário e a educação vinculada a um projeto elitista de reprodução da ordem vigente</li> <li>• O manifesto dos pioneiros e o avanço da industrialização da década de 1930</li> <li>• A “reforma Capanema” e a consolidação de uma política educacional brasileira em meio a uma proposta de profissionalização do trabalhador</li> <li>• Os contornos da lei de diretrizes e bases da educação nacional 4.024/1961 e a consolidação de uma política nacional de educação</li> <li>• A internacionalização do capitalismo no Brasil: o acordo MEC-Usaid e a nova lei de diretrizes e bases da educação nacional (5.692/1971)</li> <li>• O denominado processo de abertura política, a nova constituição de 1988 e os preceitos da LDB 9.394/1996 e a legislação afeta ao ensino técnico profissionalizante</li> <li>• Os processos de flexibilização da economia brasileira e as propostas educacionais do governo FHC</li> </ul>	32
<b>Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundamentos filosóficos:</li> <li>• Importância da filosofia para a educação</li> <li>• Concepções de educação, sociedade e mundo para compreensão do processo de produção da existência humana</li> <li>• Tendências pedagógicas da prática escolar</li> <li>• Concepção de reflexão filosófica</li> <li>• Fundamentos sociológicos:</li> <li>• Cultura e humanização</li> <li>• O papel do conhecimento sociológico na compreensão do processo educativo</li> <li>• Diferentes manifestações da educação na sociedade</li> <li>• O paradigma do consenso no estudo das questões sociais</li> <li>• O paradigma do conflito: educação como fator de mudança</li> </ul>	32

<b>Fundamentos da Didática e Metodologia de Ensino 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A didática e sua evolução histórica</li> <li>• Análise da sala de aula como contexto formado por sujeitos mediados pela realidade</li> <li>• Fundamentos teóricos do processo de ensino e aprendizagem</li> <li>• O papel da didática na formação do educador</li> <li>• A organização do trabalho pedagógico</li> </ul>	32
<b>Seminários da Prática Docente 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seminários integralizadores baseados em temas geradores e situações-problema .</li> <li>• Dentre os possíveis temas serão trabalhados:</li> <li>• Teorias de ensino aprendizagem: comportamental, cognitiva e sócio-histórica</li> <li>• Uso de recursos didáticos na educação profissional: livro didático, laboratório, recursos audiovisuais e computador</li> <li>• Uso de Tecnologias da Informação na prática didática</li> <li>• Avaliação das atividades de ensino</li> <li>• Avaliação do processo de ensino e aprendizagem</li> <li>• Fracasso e exclusão escolar</li> <li>• Evasão escolar</li> <li>• Planejamento de atividades práticas e experimentação</li> <li>• Elaboração e implementação de projetos disciplinares e interdisciplinares</li> <li>• Análise/elaboração de planejamento curricular – planos de curso e de aula</li> </ul>	32
<b>Políticas Públicas e Organização da Educação Básica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estado e Políticas Públicas:</li> <li>• Caracterização geral do Estado e perspectivas analíticas para a explicação de suas políticas</li> <li>• O impacto da Economia global na sociedade contemporânea e as políticas educacionais</li> <li>• Análise da relação Estado e mercado</li> <li>• Compromissos sociais do estado com a educação básica</li> <li>• Organização da Educação e as Políticas Públicas:</li> <li>• Sistema Escolar: princípios, concepções e notas históricas sobre sua construção</li> <li>• Educação brasileira: centralização/descentralização, qualidade/quantidade; público/privado</li> <li>• O contexto da implantação da LDB nº 9.394/96 e seus princípios</li> <li>• Educação básica: níveis e modalidades</li> <li>• Democratização do acesso e garantia de permanência</li> <li>• O financiamento da Educação Básica Brasileira</li> <li>• O ensino Profissionalizante e suas diretrizes</li> <li>• Plano Nacional de Educação</li> </ul>	32
<b>Escola e Currículo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepções fundamentais sobre currículo:</li> <li>• Teoria do currículo: notas históricas</li> <li>• Currículo, disciplina, interdisciplinaridade</li> <li>• Currículo e prática docente:</li> <li>• Currículo e práticas pedagógicas</li> <li>• Currículo e avaliação</li> <li>• Livro didático e ideologia</li> <li>• Currículo e diversidade cultural</li> </ul>	32
<b>Fundamentos da Didática e</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O ato de planejar: concepções de objetivos, ementas, conteúdos programáticos, atividade e metodologia</li> <li>• A avaliação da aprendizagem: concepções, objetivos e práticas</li> </ul>	32

<b>Metodologia de Ensino 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A organização do trabalho pedagógico</li> </ul>	
<b>Seminários da Prática Docente 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seminários integralizadores baseados em temas geradores e situações problema</li> <li>• Dentre os possíveis temas serão trabalhados:</li> <li>• Teorias de ensino aprendizagem: comportamental, cognitiva e sócio-histórica</li> <li>• Uso de recursos didáticos na educação profissional: livro didático, laboratório, recursos audiovisuais e computador</li> <li>• Uso de Tecnologias da Informação na prática didática</li> <li>• Avaliação das atividades de ensino</li> <li>• Avaliação do processo de ensino e aprendizagem</li> <li>• Fracasso e exclusão escolar</li> <li>• Evasão escolar</li> <li>• Planejamento de atividades práticas e experimentação</li> <li>• Elaboração e implementação de projetos disciplinares e interdisciplinares</li> <li>• Análise/elaboração de planejamento curricular – planos de curso e de aula</li> </ul>	32
<b>TOTAL ACUMULADO DE HORAS</b>		256
<b>ESTÁGIO SUPERVISIONADO (a ser desenvolvido desde o início do curso)</b>		300
<b>TOTAL GERAL</b>		556

Quadro V: Estrutura Curricular do curso Formação Pedagógica para a Docência do IFSP

Nas disciplinas Fundamentos da Didática e Metodologia do Ensino as turmas dividem-se por áreas/eixo de formação. Isso garante as especificidades de ordem metodológica que envolvem o ensino e a aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento e, em especial, a didática da educação profissional.

A habilitação final do estudante é licenciatura plena para as disciplinas de formação profissional de nível médio na área de Administração, Mecânica, Elétrica, Saúde/Biológicas, conforme sua área de formação inicial.

De acordo com o projeto, a ideia é propor “*um processo formativo que não minimiza, apressa ou simplifica a habilitação para o magistério*”, mas sim que articula o conhecimento específico com o ato de ensinar, objetivando a promoção da aprendizagem dos alunos.

Como bem aponta Moura (2008), os programas de formação pedagógica instituídos pela Resolução N.º 02/1997 funcionam como estratégias de curto prazo, cuja finalidade é formar o corpo docente com requisitos mínimos (se comparado com um curso regular de licenciatura, está muito aquém do mínimo) para desempenho de suas atividades. Entretanto, a formação desses profissionais não pode continuar sendo apenas provisória, emergencial ou especial, como as que vêm marcando a formação de professores ao longo da

história. Nesse sentido, ainda que o IFSP avance com a proposta de um curso de formação para a docência, ele não pode prosseguir por mais cem anos realizando um trabalho meramente emergencial.

#### 4.7 Jovens profissionais-professores

De acordo com análise realizada por Moura (2008), a Educação Profissional e Tecnológica foi relegada a segundo plano ao longo das últimas décadas. Desse modo, no momento atual investe-se na reconstrução das redes públicas de educação profissional na maioria dos estados da federação, o que torna um tanto delicada a constituição de seu quadro de servidores. Isso se confirma ao constatarmos que 80% dos respondentes desta pesquisa ainda não passaram pelo período de estágio probatório, ou seja, possuem menos de 3 anos de efetivo exercício no IFSP.

Como consequência, profissionais com pouco tempo de vivência institucional têm assumido funções administrativas nessas novas instituições. Assim, muitos professores, recém-contratados, com pouca experiência docente e profissional, têm se desdobrado para assumir compromissos administrativos como direção do *campus*, organização das atividades de ensino, participação em diferentes comissões, funções gratificadas em coordenadoria de atividades de extensão e de pesquisa, entre muitas outras. Esse dado se tem certa relevância se levarmos em conta que esses professores podem não ter sido preparados para desempenhar funções administrativas, principalmente em uma instituição educacional. Assim, não nos estranha que a preocupação de muitos diretores, gestores e coordenadores esteja mais focada nos aspectos políticos e financeiros da instituição (parcerias com a indústria e o comércio da região, licitação de obras, compra de materiais, implantação de laboratórios, busca de mais verbas etc.) do que nos processos de ensino e aprendizagem que ali se desenvolvem (a questão da evasão, da retenção, da qualidade do ensino, do atendimento das necessidades docentes e discentes etc.).

Outro dado bastante interessante é que os professores mais novos da Instituição demonstraram-se bastante receptivos a uma pesquisa que se propõe discutir questões voltadas à prática pedagógica docente. Isso pode ser um sinalizador de que a formação pedagógica proposta nos primeiros anos de ingresso na Instituição pode colaborar satisfatoriamente para o bom desenvolvimento do ensino.

Temos que levar em consideração que o perfil profissional até então delineado é de um quadro docente relativamente jovem: 66% dos professores encontram-se na faixa

etária de 20 a 39 anos; 33% possuem até 5 anos de exercício magistério e 28% até 10 anos de experiência docente, dados que nos sugerem que, nos últimos anos, eles se dedicaram quase que exclusivamente à formação acadêmica: graduação, mestrado e doutorado.

Tal constatação contraria uma imagem estereotipada de professor como sendo um senhor mais velho e experiente. O fenômeno das políticas de expansão do acesso à educação superior e, em mesma proporção, à Educação Profissional e Tecnológica, tem impulsionado o ingresso de pessoas cada vez mais jovens à carreira docente em busca de inserção no mundo do trabalho.

Podemos inferir também que uma parcela significativa dos professores do IFSP se encontra em momento de *Entrada na Carreira* e/ou fase de *Estabilização Profissional*, como apontado por Huberman (1992).

A *entrada na carreira* é marcada por três principais momentos: *de sobrevivência* ou *choque com o real*, *de descobertas* e *de exploração* (Huberman (1992)). A sobrevivência ou choque com o real é o momento de confrontação inicial com a profissão, de reconhecer o ambiente e a distância entre o ideal e o real, de vivenciar problemas e superar desafios. Paralelamente ao período de sobrevivência, o novo profissional vislumbra algumas *descobertas* manifestadas com o entusiasmo tipicamente inicial de quem acaba de ingressar no mundo do trabalho. Tais descobertas são refletidas no sentimento de autonomia e responsabilidade por uma sala ou um grupo de aprendizes e pela elaboração dos seus próprios planos de aula. Aflora também o sentimento de reconhecer-se integrante de uma categoria profissional.

Outra característica de início da carreira é a *exploração* que normalmente é limitada pelas imposições institucionais: permite-se explorar poucas turmas, poucos espaços, poucos papéis de responsabilidade. É por meio da exploração de um ou mais papéis que se chega à escolha profissional, mesmo que esta ainda seja provisória.

Segundo Huberman (1992), se a fase de início de carreira for positiva, passa-se a uma fase de *estabilização*, quando o indivíduo sente que fez a escolha correta e, então, passa a concentrar seus esforços para manter-se nela. É o momento de reconhecer-se como parte de uma cultura que respeita um código de ética e aceita a pirâmide social e de trabalho à qual se está submetido. Nessa fase, a meta é adquirir condições satisfatórias para o desempenho de papéis e responsabilidades cada vez mais importantes e de maior reconhecimento. Para tanto, busca-se pelo domínio técnico e maior especialização na profissão escolhida. O professor vai adquirindo maior segurança e confiança para desenvolver seu trabalho e, em caso de

insatisfação com a escolha, algumas mudanças podem ocorrer, até que a vida profissional seja definitivamente assumida.

Vemos que o período de início de carreira e a fase de estabilização são decisivos no processo de escolha profissional, pois, conforme afirma Huberman (1992), há pessoas que se estabilizam cedo, outras não; há aquelas que nunca se estabilizam e outras que se estabilizam para se desestabilizarem logo em seguida.

Isso pode ter ocorrido com os professores investigados que se mantiveram por pouco tempo em funções específicas de sua formação profissional (engenheiros, arquitetos, economistas). Constatamos que 31% trabalharam em suas profissões por menos de 2 anos e 13% trabalharam por até 5 anos, ou seja, ingressaram na docência antes mesmo de passarem pela fase de estabilização em suas carreiras.

Podemos dizer que o fato de os professores do IFSP terem pouca vivência do mundo do trabalho frustra algumas expectativas dos alunos que buscam formação profissional, pois, ao se matricularem em um curso de tecnologia, partem do princípio de que terão acesso às inovações e atualidades do mundo do trabalho por meio do ensino dos professores. No entanto, deparam-se com professores, ainda que bem preparados academicamente em cursos de mestrado e doutorado, que não tiveram vivências de trabalho aprofundadas em suas áreas profissionais.

Segundo Rehem (2009), é importante que o professor, principalmente de Educação Profissional e Tecnológica, tenha conhecimento aprofundado, experiência profissional e visão crítica do mundo do trabalho, no intuito de conhecer a prática laboral, saber fazer o que ensina, identificar as demandas de mercado e conhecer os processos de produção relativo ao conteúdo que leciona. Enfim, é importante para o professor conhecer e vivenciar os sistemas produtivos, educativos e sociais que impactam a formação dos aprendizes de uma profissão.

#### **4.8 Formação. Para quê?**

Importante destacar que a maioria dos professores que realizaram um curso de formação pedagógica reconhece a importância dessa formação, uma vez que, a partir deles, o professor constrói sua *base de conhecimento pedagógico geral* (SHULMAN *apud* MIZUKAMI, 2004), que se refere a habilidades de transformar o conteúdo em propósito de ensino, de refletir sobre a aprendizagem e as diferentes maneiras como os alunos aprendem, bem como de olhar a disciplina na perspectiva de estudante-aprendiz. Enfim, os cursos de



formação possibilitam conhecimento sobre os processos de ensinar e aprender que ajudam o professor a compreender e lidar melhor com o contexto de sala de aula, contribuindo essencialmente para a qualidade do ensino. Como escreveu Zabalza (2004, p. 151): *fazer um curso (e, menos ainda, apenas frequentá-lo) não implica um docente melhor, mas dá armas para alcançar isso.*

Em contrapartida, não podemos desconsiderar que esses docentes têm uma história de vida, estão inseridos em um meio social e que, no decorrer do período em que estiveram nos bancos escolares, enquanto alunos, construíram uma percepção sobre o que é ministrar aulas e, como pontua Cunha (2010), esta percepção não pode ser desprezada, pois é ela que interfere nas representações sobre o que é ensinar e aprender, representações estas que orientam o processo de docência que eles desenvolvem.

Tais representações constituem o processo formativo pelo qual passaram 54% do quadro docente do IFSP que nunca receberam formação oficial para desempenho da docência. Com base nesses dados, podemos reafirmar o que já foi constatado por diferentes pesquisadores da Pedagogia Universitária (PIMENTA E ANASTASIOU, 2005, CUNHA 2008, dentre outros), quanto à capacidade autodidata do professorado do ensino superior que se forma a partir de suas próprias experiências como aluno ou por um processo intuitivo, na observação das manifestações positivas ou negativas de seus estudantes ou na reprodução das práticas de antigos professores ou colegas de trabalho mais experientes.

Outro dado que nos chamou bastante a atenção foi o fato de 70% dos professores terem afirmado que a formação recebida ou desenvolvida no decorrer da atuação docente foi suficiente. Em virtude de muitos professores do IFSP estarem envolvidos com a carreira investigativa, quer por estarem vinculados a algum programa de pós-graduação, quer pelo vínculo com algum grupo de pesquisa, podemos inferir que a eles cabe a tese levantada por Bairral (2008) de que, na visão do professor, ele é o especialista de sua área, o formador de futuros profissionais, é aquele que lida cotidianamente com a pesquisa científica, que está em constante processo de desenvolvimento profissional e de autoformação, tornando desnecessária sua formação pedagógica.

Por outro lado, como apontam Cunha e Zanchet (2010, p. 194):

Em geral, acredita-se que a pesquisa faz melhor os professores porque os ajuda a pensar, a duvidar, a compreender, e essas são qualidades importantes na docência. Em contrapartida não podemos tomar como “verdade” absoluta que um pesquisador qualificado será um bom professor, pois, se assim o fosse, o ingresso na carreira docente de pesquisadores reconhecidos implicaria excelente desempenho no ensino.

Sem menosprezar o processo formativo pelo qual passa o professor no decorrer de sua atuação no magistério, que é muito importante para a construção da profissionalidade docente, não podemos esquecer que o atual contexto de ensino tem exigido uma postura mais analítica e reflexiva e uma atuação pedagógica solitária pouco contribui com o bom desempenho do ato de ensinar.

Concordando com o posicionamento de Cunha e Zanchet (2010), mesmo sabendo que a formação não traz receitas prontas sobre métodos de ensino, a inexistência de qualquer teorização sobre a dimensão pedagógica torna os professores profissionalmente frágeis, assumindo um papel profissional para o qual não construíram saberes sistematizados. É perceptível que a educação tende a uma expansão para todas as classes e níveis sociais. Como consequência, os estudantes se apresentam cada vez mais heterogêneos em seu desenvolvimento acadêmico, quanto ao nível de educação recebida, às motivações para a aprendizagem, às expectativas acadêmicas, aos recursos financeiros, às idades, às perspectivas profissionais, à interação com as novas tecnologias, entre outras. Desse modo, o contexto de ensino e aprendizagem exige repensar constantemente as estratégias formativas e, por conseguinte, mudanças no fazer docente. Julgamos preocupante que 70% dos professores afirmem que a formação que possuem seja suficiente para o bom desempenho da docência.

Esse posicionamento dos professores vai ao encontro de uma discussão realizada por Zabalza (2004) e que já iniciamos no segundo capítulo deste trabalho, ou seja, de quem é a responsabilidade pela formação do professor. Segundo o autor, existe uma vertente de defensores da ideia de que cada professor é responsável por sua própria formação, estando em suas mãos a decisão de buscá-la. A consequência disso é que, quando existe formação, ela é direcionada à resolução de necessidades individuais dos professores ou de interesses particulares: o professor se forma se assim o quiser.

A liberdade para se tomar decisões e organizar o próprio rumo profissional foi se configurando como uma tradição de *direitos adquiridos* na universidade. Individualmente, as pessoas determinam o que é melhor para si, para seus alunos e para a instituição a que pertencem; recorrem a esse princípio para reclamar o direito de não participar de qualquer processo de formação proposto pela instituição. “*Ninguém tem que nos dizer o que temos que fazer ou como devemos fazê-lo*”. *Costuma-se dizer quase explicitamente* (ZABALZA, 2004, p. 149).

Em outra vertente, encontram-se aqueles que consideram a formação docente como necessidade institucional. Como instituição, a universidade precisaria que o seu pessoal adquirisse competências que o capacitassem a enfrentar os novos desafios que vão surgindo.

Por isso, ela deveria elaborar políticas de formação centradas nas necessidades de seu próprio processo de desenvolvimento.

Diante dessas duas situações, Zabalza (2004) questiona se as políticas de formação devem ser orientadas para a resolução das necessidades institucionais ou para deixar que cada um decida por si mesmo que formação deseja receber, caso necessite recebê-la. Para o autor, a solução é encontrar o ponto de equilíbrio entre as necessidades individuais e institucionais, uma vez que o processo de formação de professores não é uma responsabilidade meramente individual, mas um compromisso que deve ser estabelecido a partir de políticas públicas de nível macro (responsabilidade do Estado) e de nível micro (compromisso da instituição e do próprio professor).

Zabalza (2004) sugere uma alternativa para mobilização da necessidade de formação docente:

Talvez fosse melhor aplicar as três condições de aprendizagem: eliminação, estimulação e pressão. O primeiro compromisso do formador é “*eliminar* os obstáculos que dificultam a aprendizagem”. Com frequência, esses obstáculos são numerosos (de origem organizacional, de falta de recursos ou oportunidades, de pressão orientada em outra direção, etc.) e, se não são neutralizados, impossibilitam ou, no mínimo, dificultam a aprendizagem. Vencida essa primeira etapa, em geral, torna-se necessário continuar com a segunda, a *estimulação*. Para aprender, necessitamos estar motivados, conhecer o interesse e as contribuições que esta aprendizagem nos trará, os benefícios que poderemos obter com ela, etc. Uma tarefa importante dos formadores é a de motivar e elucidar o sentido e os benefícios das novas aprendizagens, e as políticas de incentivos desempenham esse papel. Entretanto, às vezes, nem a eliminação nem a motivação são suficientes para promover a formação. Então, entra em jogo a *pressão*, que pode ser direta ou indireta, vinculada a exigências explícitas ou a benefícios derivados de sua realização. (p. ZABALZA, 2004, p. 149)

Quando o autor sugere *alguma forma de pressão*, o termo é utilizado em um sentido positivo, com intuito de motivar o indivíduo a superar certa tendência à inércia ou a uma postura mais cômoda, de modo que, com o mínimo de esforço, ele cumpra com êxito seus compromissos docentes.

Por fim, conhecer alguns aspectos sobre quem são os professores do IFSP constitui condição essencial para: iniciar estudos sobre os processos de construção de suas profissões, possibilitar iniciativas voltadas à sua valorização e corresponder às expectativas que a instituição tem com relação ao trabalho docente. Ademais, quanto mais informações e reflexões existirem sobre o docente que atua na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, melhores serão as condições de viabilizar formação enquanto política pública, fundamental a um processo educativo com qualidade.

## **CAPÍTULO V – OS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA APRENDIZAGEM DOCENTE: ANÁLISE DA SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA**

Como vimos no quarto capítulo deste trabalho, o desenvolvimento da profissionalidade docente, entendida como conjunto de técnicas, visões de mundo, juízos de valor, constituição de subjetividades e de posições identitárias, ocorre em diferentes contextos e envolve escolhas e responsabilidades. A prática docente representa um valioso espaço de construção de saberes sobre o ser professor (CUNHA, 2007).

Neste segundo momento investigativo vamos nos deter a analisar as respostas dos sessenta e dois professores que demonstraram interesse em aprofundar as discussões sobre a sua atuação pedagógica. Em virtude da quantidade de dados dessa etapa, não nos preocupamos em identificar os professores respondentes, tampouco em relacionar suas falas na tentativa de reconstruir o processo individual de aprendizagem docente. Essas relações serão feitas na última etapa de coleta e organização dos dados, realizada com uma quantidade reduzida de sujeitos.

Nesta parte do trabalho nossa proposta é compreender o processo de construção da aprendizagem para a docência dos professores participantes da pesquisa, analisando os ensejos que os levaram à escolha da docência, os desafios encontrados em sua atuação, os conhecimentos que constituem o ser docente, suas percepções sobre o aprendizado dos alunos e demais elementos que configuram parte das aprendizagens construídas ao longo de suas experiências vivenciadas.

### **5.1 A escolha da carreira docente**

Algumas experiências prévias que envolveram o ato de ensinar vivenciadas em diferentes etapas da vida foram apontadas como momentos importantes que influenciaram a opção pela carreira docente. Tais experiências ocorreram antes mesmo de alguns professores concluírem a graduação e abarcavam experiências advindas de aulas em escolas de idiomas/informática, ensino em Igrejas, aulas particulares, monitoria, cursinho popular e trabalho em projeto de extensão.

Logo após me formar na minha graduação, comecei a ministrar aulas particulares preparatórias para concurso, após a experiência adquirida na graduação como monitor e de estudar para muitos concursos. Também neste mesmo ano comecei a lecionar para adultos em Escola Bíblica na minha igreja, tendo desenvolvido um material de estudo para apoio em aula.

Podemos dizer que esse momento é um período embrionário do ser docente. Trata-se do primeiro contato com o ato de ensinar, quando se começa a pensar o ensino como uma possibilidade profissional.

O magistério também aparece no discurso desses professores como um sentimento de satisfação pessoal, uma escolha por se dedicarem àquilo de que gostam graças a descobertas realizadas em suas primeiras experiências educativas.

Desde o ensino médio, eu dava aulas particulares aos meus colegas. A arte de conseguir fazer com que alguém assimilasse um conteúdo me encantou. Depois do ensino médio continuei com aulas particulares, entrei no ensino técnico e passei a dar aula no ensino médio. Fiz minhas graduações e sempre sonhei em continuar na área do ensino.

Alguns professores apontaram a necessidade de exercer a profissão para a qual foram formados antes de entrar na docência.

Sempre quis ser professor, mas também quis atuar na área antes. E foi o que eu fiz. Após quatro anos de experiência prática, me senti pronto a dar aula, prestei o concurso e passei. Escolhi o IFSP pela estabilidade de ser funcionário público federal. Porém, estou decepcionado com o salário, menor do que eu ganhava na iniciativa privada.

Após a graduação exerci a atividade durante aproximadamente sete anos e, posteriormente, realizei o mestrado. Durante a realização do mestrado pude descobrir que ensinar é a minha vocação.

Ainda que esses professores tenham exercido uma profissão liberal, experiência bastante valorizada na Educação Profissional e Tecnológica, percebemos que a escolha da carreira docente se deu por motivos muito pessoais: a busca da estabilidade profissional e, também, a possibilidade de exercer uma profissão para a qual possuíam maior aptidão.

Entre os depoimentos há quem ingressou na profissão de maneira um tanto acidental.

Um anúncio de jornal procurava engenheiros/tecnólogos na área que eu já trabalhava, quando iniciou-se o processo seletivo descobri que era para professor e fui até o fim e assim entrei no ramo.

Entretanto, na maioria dos casos, os professores passaram a exercer a docência após ingresso no mestrado e no doutorado, ministrando aulas em faculdades privadas (por convite, indicação de amigo ou análise de currículo) ou a partir do ingresso por concurso

público na carreira de professor (efetivo, colaborador, substituto). Em princípio, como uma ocupação que lhes garantiria uma renda mensal.

Iniciei as atividades de docência durante o doutorado através do programa PED (Programa Estágio Docente). Surgiu uma oportunidade de docência como substituto numa instituição de ensino técnico pública e fui selecionado. Após 2 anos surgiu o concurso para o CEFET no qual fui aprovado.

Iniciei durante o mestrado dando algumas aulas em nível superior em instituição privada, com objetivo inicial de complementar renda.

Eu me tornei professor em setembro de 2008, no Departamento de Computação da Universidade Federal de São Carlos, atuando como Professor Substituto. Naquela época, eu queria experimentar a minha aptidão para o Ensino, visto que já cursava mestrado no mesmo departamento.

Tornei-me professor ainda no final do meu mestrado (1º sem. de 2002). Na ocasião eu atuava na indústria e fui convidado para ministrar aulas noturnas em uma faculdade particular. Logo percebi que com três noites (12 horas/aulas) eu conseguia receber mais do que com minhas quarenta horas semanais na indústria.

Para esses professores, o início da carreira docente aparece como uma oportunidade de trabalho que podia ser conciliada com as atividades acadêmicas ou, ainda, como um momento de experimentar as aptidões para o ensino.

Chamou-nos a atenção um professor que diferencia o ato de ensinar do tornar-se professor, pois quando ele ensinava na graduação era monitor e no mestrado o seu *status* passa a ser de professor.

Comecei a ensinar durante a faculdade, já que me tornei monitor de física em um curso pré-vestibular em S. J. do Rio Preto. Tornei-me professor durante o mestrado, ao lecionar em faculdades particulares na mesma cidade. (Grifos nossos)

Tal distinção remete ao reconhecimento da profissionalidade presente na função do professor. Ao desempenhar suas atividades de ensino, supera o papel de “tirar-dúvidas” e passa a realizar inúmeras outras tarefas inerentes ao ato de ensinar: preparar o conteúdo de ensino, as atividades, as avaliações etc.

Aprofundando um pouco mais esta discussão, vemos que o mestrado e o doutorado representam uma nova perspectiva profissional, pois, além de eles estarem habilitados para serem professores no Ensino Superior – nível de ensino de maior reconhecimento<sup>32</sup> – suas atribuições docentes vão além, já que passam a ser pesquisadores, comprometidos também com a produção acadêmico-científica de suas áreas. Vemos que, no

<sup>32</sup> Zabalza (2012) chama de narcisismo a fonte de energia pessoal e motivacional daqueles que atuam como docente no ensino superior. Para ele, a possibilidade de orientar, ensinar, dirigir, formar profissionais constitui um elemento importante que nutre o narcisismo. Se lhe acrescenta a possibilidade de investigar, de publicar, de proferir conferências, tudo isso faz com que o docente tenha ainda mais visibilidade e reconhecimento por parte de outras pessoas, suporte fundamental para satisfazer o próprio ego.

processo de construção identitária da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, as atribuições do professor em atividades de pesquisa têm aumentado significativamente e isso fica evidente no depoimento de um dos professores quando aponta os pontos positivos vivenciados na carreira: *Durante esses quase seis anos de docência, uma das práticas que eu mais gostei foi a de orientação de TCC. Um dos meus orientandos já está defendendo sua dissertação de mestrado.*

Em linhas gerais, percebemos que a escolha da carreira docente desses professores ocorreu a partir de vivências com o ato de ensinar ocorridas em diferentes momentos da vida, bem como por diferentes motivações pessoais como necessidades financeiras e possibilidade de conciliar emprego e estudos de pós-graduação. Há também quem tenha “caído de paraquedas” na docência, ao buscar um trabalho em anúncio de jornal.

Tais discursos revelaram que, por uma motivação pessoal, jovens mestrandos e doutorandos se tornaram professores. Entretanto, entendemos que ser professor requer uma base de conhecimentos pedagógicos, característicos da profissão – e que não se resumem a habilidades técnicas para o ensino – da mesma forma que para se tornar profissional de outras diferentes áreas, é necessário o domínio de conhecimentos específicos de uma determinada profissão.

Em se tratando de professores da Educação Profissional e Tecnológica, a profissão requer conhecimentos específicos de conteúdo e, quanto a isso, esses professores dominam os conteúdos das disciplinas que ministram. Eles possuem alto nível de formação em suas áreas – a maioria é mestre e doutor – e, além do mais, possuem alguma experiência prática na profissão. No entanto, como já nos questionamos na introdução deste trabalho, teriam eles conhecimentos sobre como ensinar? Buscamos essa resposta ao perguntarmos a eles quais conhecimentos/habilidades são fundamentais para que e sejam professores.

## **5.2 Conhecimentos do professor para o Ensino**

Para organizar os dados coletados sobre os conhecimentos/habilidades para o ensino dos professores investigados, utilizamos três categorias: Conhecimento da Matéria, Conhecimento Didático-Pedagógico e Conhecimento do Mundo do Trabalho.

CATEGORIAS	DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS	CONHECIMENTOS LEVANTADOS PELOS PROFESSORES
<b>Conhecimento do Conteúdo Específico</b>	Refere-se aos conteúdos das áreas específicas de conhecimento. (MIZUKAMI, 1994)	Conhecimentos técnicos da área Conteúdos da disciplina
<b>Conhecimento Didático-Pedagógico</b>	Provém das diversas áreas das Ciências da Educação, como a literatura referente a processos de escolarização, de ensino e de aprendizagem e desenvolvimento humano, fundamentos filosóficos, sociológicos, teóricos e éticos da educação. (PACHECO, 1995)	Pedagogia; Sociologia; Psicologia; Legislação; Didática; Língua Portuguesa; Técnicas Pedagógicas; Metodologia de Ensino; Gestão de Pessoas; Relacionamento interpessoal; Estratégias de Avaliação; Conhecimento sobre realidade do aluno; Carisma/motivação; Conhecimento de Mundo; Tecnologias / Recursos Didáticos; Oratória; Versatilidade; Empatia com a turma e instituição; Liderança; Tolerância; Mediação das interações de sala de aula.
<b>Conhecimento do Mundo do Trabalho</b>	Refere-se ao saber fazer o que se ensina, conhecer os processos de produção relativos ao que o professor leciona; de identificar demandas da sociedade aos profissionais da área. (REHEM, 2009)	Experiência prática; Experiência de Mercado; Realidade do curso e região; Ética Profissional.

Quadro VI: Conhecimentos para o Ensino dos Professores do IFSP

Em nossa análise, verificamos que o Conhecimento da Matéria quase nunca apareceu sozinho, mas sempre atrelado a outro tipo de conhecimento, demonstrando que esses professores reconhecem que ele é necessário, mas que somente ele não é suficiente para uma prática pedagógica bem sucedida.

Em primeiro lugar ser conhecedor profundo da área em que se pretende ensinar - não se pode ensinar o que não se sabe. Em segundo lugar, buscar sempre desenvolver suas habilidades didáticas e de relacionamento.

Conhecer o que se propõe a ensinar, primeiramente. Mas também como se dá o processo ensino-aprendizagem, para que se possa aplicar a(s) metodologia(s) que possibilitem alcançar tal objetivo.

Em primeiro lugar o conhecimento do conteúdo. Depois como se dá a dinâmica do aprendizado em relação ao aluno. Também estabelecer critérios CLAROS do processo de avaliação e da disciplina necessária na sala de aula. (destaque realizado pelo professor)

Os docentes assinalaram muitos aspectos que dizem respeito ao Conhecimento Didático-Pedagógico que é construído e melhorado na medida em que as experiências com o ensino vão ocorrendo.



Habilidade de relacionamento interpessoal, capacidade de trabalhar em equipe, conhecimento técnico, empatia com a turma e a instituição.

Conhecimentos técnico-científicos, conhecimentos do mundo atual e das principais transformações pelas quais já passamos e iremos passar. Conhecimentos mínimos de formas de motivar os alunos.

O principal é conhecer e gostar do conteúdo que está lecionando. Acho que para ser professor tem-se que gostar do que está fazendo, gostar de ensinar e principalmente, ser capaz de transmitir o conteúdo aos alunos, tentando sempre explicar a mesma coisa de várias maneiras diferentes e que se aproximem na realidade do aluno.

Os professores também apontam alguns caminhos possíveis para compor o repertório do Conhecimento Didático-Pedagógico, podendo ser a participação em cursos e/ou a própria vivência prática:

Conhecimentos na área de atuação como docente e conhecimentos básicos de pedagogia. Estes podem ser obtidos tanto por meio de experiência e observação, quanto por especializações e afins.

Formação humana, para entender os alunos, experiência vivida com a matéria lecionada (mínimo 10 anos)

Hoje em dia eu vejo que a formação em pedagogia está fazendo falta para completar meu conhecimento e meu feeling em relação às aulas. Isso traria mais ferramentas para que eu exerça a função de professora.

Dessa maneira, a forma mais valorizada diz respeito ao conhecimento advindo da experiência acumulada no decorrer do exercício profissional. Pouquíssimos apontam a necessidade de formação pedagógica como possibilidade de enriquecimento de sua atuação. Vemos, portanto, que o processo formativo é construído no desenrolar da carreira sem a frequência a qualquer tipo de atividade ou curso que prepare esse profissional para o desempenho de suas funções educativas. Para eles, o Conhecimento Didático-Pedagógico, adquirido em sua graduação e, articulado ao exercício profissional, é suficiente para assegurar um bom desempenho docente. Entretanto, reafirmamos a necessidade de o professor dominar conhecimentos de sua área de trabalho que compreendem as Ciências da Educação.

Leite e Ramos (2007) constatam que a docência na universidade privilegia exclusivamente a competência científica da área, negligenciando a competência pedagógico-didática, inclusive com ausência da institucionalização de formação específica para o ingresso e a progressão na carreira. Tal situação parece se confirmar também na Educação Profissional Tecnológica do IFSP.

Ao considerar a especificidade da educação oferecida pela instituição onde esses professores trabalham, poucos apontaram a necessidade de ter Conhecimento do Mundo do Trabalho. Abaixo, as poucas manifestações da importância desse conhecimento:

Na área tecnológica bastante experiência prática e de mercado.

Além do conhecimento técnico acho que deveríamos ter conhecimento de didática, conhecimento do conteúdo, experiência de trabalho na área, conhecimento das demandas do mercado.

Ainda que para a Educação Profissional e Tecnológica seja fundamental praticar a profissão na qual foi formado (Rehem, 2009), percebemos que no discurso dos professores se sobressai mais a valorização do “saber fazer o que se ensina”, uma vez que foram graduados para isso, do que propriamente a experiência no mundo do trabalho. Uma justificativa para essa posição talvez seja o fato de eles, jovens profissionais, terem pouca experiência de trabalho na área para a qual foram formados, já que, conforme dados do capítulo anterior, o tempo de experiência da maioria desses professores é menor que cinco anos.

Chamou-nos a atenção um discurso em que é assinalada a importância de uma aprendizagem partilhada entre alunos e professor, em que o professor assume a função de aprendiz.

É muito importante o conhecimento na área que se leciona, mas também a humildade de reconhecer que quando o professor leciona, ele também está aprendendo ou reforçando seus conhecimentos, aprendendo também com seus alunos e não somente os alunos com ele. É uma troca de experiências.

Podemos dizer que a aprendizagem partilhada faz parte do processo de tornar-se professor, uma vez que o profissional da educação convive com a incompletude e, por meio dela, leva adiante seu processo de construção profissional. Isso significa “ser aluno” eternamente. Dessa maneira, podemos dizer que a aprendizagem para a docência não tem fim, ela é constante, transforma-se a cada nova experiência educativa vivenciada pelo docente.

### 5.3 A organização do conteúdo de ensino

Nas entrevistas direcionadas aos professores, questionamos como eles organizam suas aulas, ou seja, como elegem os objetivos, selecionam os conteúdos, escolhem as metodologias, realizam a avaliação, enfim, preparam a sequência didática que orienta o ato de ensinar. A ideia era explicitar como os professores descrevem as práticas pedagógicas que desenvolvem antes e depois de ensinar e, também, enquanto atuam.

Dentre os achados, percebemos que uma parte considerável dos professores demonstra dificuldade em descrever sistematicamente a forma como organiza suas atividades profissionais, restringindo-se aos aspectos que consideram essenciais ao sucesso da aprendizagem.

Organizo em dois pacotes de conteúdos, onde o desempenho do primeiro direciona o segundo, claro, observando o desempenho dos alunos.

Procuro conteúdo, organizo-os e determino como apresentar o conteúdo selecionado aos alunos (metodologia).

Foco na importância do conteúdo e contextualizo na carreira do aluno.

O meu planejamento pode ser alterado durante o curso, após conhecer o perfil dos alunos. Eu determino os conteúdos e os recursos didáticos.

Me baseio em livros clássicos da área e em conteúdos ministrados por instituições de renome como USP, Unicamp e UFMG.

Estudo de mercado e direcionamento das práticas para as exigências atuais.

Explicação do conteúdo e exercícios/projetos para fixação.

Normalmente refaço o plano de aula focado em atender a demanda do mercado, cruzando as mesmas com os tópicos necessários a ensinar.

Através do plano de curso, e do plano de aula.

De acordo com o perfil e as necessidades dos alunos.

Aulas teóricas com exercícios para verificar o aprendizado.

Escolho os objetivos e os contextualizo a realidade do aluno.

Na análise dos dados consideramos o princípio do processo de raciocínio pedagógico de Shulman (apud MIZUKAMI, 2004) que envolve uma série de atividades relacionadas à organização do ensino: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão.

Vimos que a maioria dos professores considera o conteúdo e o mercado de trabalho como os aspectos mais relevantes na situação de ensino. Tais relatos deixam a impressão de que eles priorizam o nível da *compreensão* pedagógica, entendida como organização dos propósitos, estrutura da área de conhecimento, conceitos, fórmulas etc.

Em linhas gerais, centram seu ensino nas características básicas da pedagogia reprodutiva e tradicional, na qual o professor é o centro do processo, havendo a supervalorização dos conteúdos predefinidos, das habilidades técnicas para a profissão, das aulas expositivas, resolução de exercícios, provas e o uso de lousa e data-show.

1. Verifico o conteúdo 2. Escolho as metodologias e recursos didáticos que melhor se adequam a cada parte do conteúdo 3. Avalio o aluno por meio de trabalhos, provas e comportamento em sala de aula.

A partir dos objetivos da disciplina no curso delimito os conteúdos principais e secundários. Distribuo os conteúdos ao longo do período letivo e das atividades previstas para o semestre.

Defino o conteúdo a ser explanado. Preparo os textos (aula). Deixo com os alunos cópias dos textos. Fazemos exercícios e avaliações, tanto em grupo, quanto individuais.

Eu vejo os objetivos das disciplinas, organizo o conteúdo a ser passado aos alunos conforme o calendário, defino as metodologias que irei utilizar em cada aula e realizo avaliações de maneira periódica.

Para cada conteúdo ministrado existe um recurso que pode ser utilizado e ao final de cada módulo são realizados exercícios, trabalhos práticos, seminários e apresentações que podem avaliar a absorção do conteúdo.

Atualmente, procuro trabalhar um conjunto de conteúdos mínimos em cada série do ensino médio integrado. As metodologias, por sua vez, são definidas em função do número e do tempo de aulas na semana e no semestre. A avaliação combina um trabalho, geralmente em dupla, e uma prova bimestral.

Utilizo o plano da disciplina e delimito os conteúdos lá propostos, seleciono algumas metodologias mas que no decorrer do semestre vou utilizando outras se necessário, adaptando a turma. A avaliação é baseada no trabalho realizado em sala.

Escolho o conteúdo a partir da realidade e necessidade de meu aluno. Delimito o quanto ele deve saber (aprender) daquilo que trabalharei e para isso utilizo de diferentes formas de atividades em sala de aula e de diferentes atividades avaliativas para que as essas possam abranger tarefas fáceis, médias e difíceis. (Grifo nosso)

Procuro me fixar mais nos conceitos dos conteúdos com o objetivo de desenvolver as ideias e percepção. Avaliações periódicas de desempenho através de listas e trabalhos. O uso gradual de lousa para fazer os alunos se atentarem para o que está sendo transmitido em aula pelo professor, já que muitos no período noturno estudam muito pouco em casa e chegam um pouco cansados e com dificuldade de atenção. Uso de recursos de retroprojeter complementa a exposição visual da matéria e perguntas lançadas aos alunos em meio a exposição do conteúdo para frisar o aprendizado sobre os tópicos. Pouco uso de recursos de Data-Show mais focados para revisão de aula. Provas e trabalhos complementam o processo de avaliação.

Segundo Masetto (2003), ao organizar as atividades do ensino é necessário que o professor faça um bom planejamento da disciplina. Entende-se por planejamento a sistematização das ações do professor e dos alunos, visando a atingir os objetivos de aprendizagem estabelecidos. Nessa perspectiva, não se trata de um documento ao qual se faz referência unicamente às atividades técnicas designadas ao futuro profissional, mas sim de um

instrumento de ação educativa. No relato abaixo percebemos a descrição de uma rotina pedagógica que considera o planejamento como instrumento de organização do ensino:

Objetivos: cruzo e analiso dados de documentos-base tais como PPP (Projeto Político Pedagógico) especialmente o perfil do egresso, passando pela relação da minha disciplina com as demais do curso, e finalmente chegando à condição da realidade contemporânea (mercado de trabalho). Conteúdos: Não me agrada o sacrifício da qualidade em nome da quantidade. Por isso, avalio a exequibilidade dos conteúdos ao longo do semestre letivo tendo por base experiências dos anos anteriores. Metodologias: Em função de cada disciplina (se mais prática ou mais teórica), se demanda atividades manuais como desenho ou manipulação de uma ferramenta específica etc. Recursos didáticos: em função da metodologia escolhida, procuro diversificar os recursos didáticos. Avaliação: Procuo variar as formas de avaliação, promovendo atividades em grupo e individual, escrita (manual) ou oral, processual (trabalhos ou atividades frequentes) e pontual (prova numa data específica).

No excerto acima, percebemos maior aproximação com o princípio do processo de raciocínio pedagógico de Shulman (apud MIZUKAMI, 2004) quanto à *transformação* dos conteúdos especializados em conceitos possíveis de ser ensinados; a *nova compreensão*, ao considerar sua experiência anterior para fazer novas adequações em seu plano; e o encaminhamento da *avaliação* da aprendizagem.

Dentre todos os relatos, houve apenas um que fez menção ao diálogo com outros colegas que ministram disciplinas correlacionadas à sua:

Defino o conteúdo, baseado na ementa do projeto pedagógico e frequentemente consulto colegas de disciplinas que antecedem ou correlacionam-se (interdisciplinares) a que vou trabalhar. Defino objetivos e metas diante do tempo (carga horária) da disciplina. Escolho as metodologias de dependem do tipo de disciplina, se é mais prática ou teórica. Por fim, procuro avaliar continuamente o aprendizado por meio de trabalhos pontuais em sala e de forma abrangente em avaliações.

Segundo Masetto (2003), é importante que os docentes procurem debater com seus colegas e prevejam uma organização curricular que contemple atividades e disciplinas que trabalhem em conjunto. Assim, ao perseguirem os mesmos objetivos que sanem as necessidades dos alunos, desenvolvem um trabalho interdisciplinar. Percebemos no relato acima a preocupação docente em dialogar com seus colegas os conteúdos de sua disciplina, acenando para a possibilidade de ações interdisciplinares, ainda que não esteja explícita a sua concretização.

Em outro relato identificamos certa preocupação com o ensino focado na vinculação dos conteúdos a valores do mundo produtivo que parece considerar um plano social na formação do profissional.

No caso do ensino profissional, olho o mundo do trabalho e a sociedade: o que está em discussão? O que é uma pessoa produtiva e participante? Daí surge os valores que necessitam ser discutidos e praticados. Passo ao estudo das práticas que concretizam esses valores como habilidades. Essas práticas podem exigir requisitos teóricos, daí a teoria e os conteúdos. De acordo com o perfil do grupo em que vou participar, vou aprendendo a definir e escolher metodologias que facilitem a comunicação e a certificação da aprendizagem.

Percebemos em alguns professores certa inquietude por não conseguirem inovar na forma como conduzem o processo de avaliação, mantendo-se no modelo tradicional de provas escritas como principais instrumentos avaliativos.

Geralmente defino os objetivos em função dos objetivos definidos para o próprio curso como um todo. Delimito os conteúdos considerando os objetivos e também a realidade real existente na sala de aula. Defino os recursos didáticos em função dos objetivos e dos conteúdos e dos recursos materiais existentes na escola. Para avaliar, ainda não consegui fugir do tradicional, isto é: trabalhos, seminários e avaliação escrita (geralmente de 60 a 70%).

Trabalho com os conhecimentos prévios, qual o conteúdo a ser abordado e os objetivos a serem atingidos. A avaliação, infelizmente, é a tradicional prova parcial, que simplesmente constata o que foi aprendido ou não, mas não amplia o conhecimento do estudante.

Sempre faço um planejamento inicial, que é reestruturado a cada aula para adequar a necessidade dos alunos e à direcioná-lo para uma aprendizagem mais efetiva. Vario metodologias e recursos, uso muito a informática em minhas aulas. Com relação a avaliação, ainda uso métodos tradicionais.

Os conteúdos estão pré-determinados nas ementas dos cursos e o primeiro passo é tentar adequar esses conteúdos ao tempo de aula, levando em consideração a necessidade de utilização de vários tipos de atividades didático-pedagógicas: aulas teóricas, experimentos, objetos de aprendizagem, pesquisas, discussões... As avaliações procuram englobar as diversas atividades desenvolvidas, e mais uma prova tradicional.

Essas sensações docentes nos remetem à ideia de Masetto (2003) de que, mesmo se os professores se dispusessem a modificar suas aulas, utilizando novas tecnologias, selecionando conteúdos significativos, motivando os alunos, desenvolvendo um relacionamento saudável com a turma, mas não alterassem a avaliação, de nada adiantariam todas essas inovações, já que para o aluno tudo continuaria sendo decidido nas provas e testes, com a atribuição de uma nota final.

## 5.4 Os Desafios Docentes ao Longo do Seu Desenvolvimento Profissional

Percebemos alguns desafios comuns que caracterizam o primeiro contato com a carreira docente. Dentre eles, aparece a necessidade de superar o nervosismo, a timidez e o medo da exposição em público.

No começo, o maior desafio talvez fosse lidar com o "frio na barriga" ao entrar em sala de aula no primeiro dia, devido ao fato da ansiedade em querer saber o que os alunos achariam de mim e (depois) das minhas aulas, do aprendizado, etc.

Lutar para vencer a timidez de se expor em público e aprimorar no conhecimento da matéria e na forma como expor os assuntos que facilite o aprendizado.

Nas primeiras aulas pensava em controlar o nervosismo e conseguir me expressar de forma a me fazer entender.

Outra fonte de preocupação manifestada no início da carreira é com o tipo de relação a ser estabelecida com os alunos. Preocupavam-se com o fato de não terem experiência e tinham medo de que isso interferisse no desempenho da função.

A relação professor-aluno. Era muito jovem para lidar com a realidade em sala de aula. Não sabia me impor como professora e era coagida pelos alunos.

No início, vencer as dificuldades de falar em público e superar a desconfiança das turmas por ser um professor novato.

Vemos que os desafios no início da carreira revelam-se, em sua maioria, bastante pessoais, pois dizem respeito ao comportamento, à atitude e à atuação do eu-professor<sup>33</sup>. O fato de assumir um papel em um contexto diferente daquele a que está acostumado e não ter experiência de como ensinar parece constituir os principais desafios no início do magistério. Pacheco (1995) define este momento como *interesse de sobrevivência pessoal* que passa pelo controle dos estudantes, a preocupação em obter êxito e em ser afável aos alunos. Parte desse sentimento se deve à inexperiência e à falta de preparo para desempenhar a função, uma vez que a formação para o magistério não é considerada nos cursos de bacharelado, tampouco nos de Pós-Graduação.

Os professores também se sentiam desafiados a mostrar domínio do conteúdo e a transmiti-los com clareza; a utilizar uma linguagem acessível. Preocupavam-se com a maneira de abarcar assuntos que não fazem parte da realidade dos estudantes, além de

---

<sup>33</sup> Adotamos o termo eu-professor para nos referirmos às atitudes, comportamentos e atuação específicos do sujeito professor em sala de aula: nervosismos, timidez, medo, angústia etc.

mensurar o tempo médio de aula e responder satisfatoriamente às perguntas dos alunos.

Vejamos alguns discursos:

Meu maior desafio nas minhas primeiras aulas foi mostrar aos alunos que eu sabia o que eu estava falando (conteúdo).

Conseguir fazer avaliação do "repertório de entrada" e adaptação à linguagem usada por mim e a linguagem usada pelos alunos (muitas vezes me expressava, usava conceitos que estavam com complexidade muito acima da compreensível (inteligibilidade) pelos alunos).

Como professora me sinto desafiada a todo o momento. Antigamente meu maior desafio era me entender como professora, perceber que o que era fácil para mim, era difícil para meus alunos e eu deveria procurar alternativas para melhorar essa relação.

Romper com o modelo que tinha e encontrar meu próprio estilo, isso só foi conseguido com o passar do tempo, com a segurança.

O foco em saber passar o conteúdo específico de ensino de modo compreensivo revela a busca pela segurança profissional, pelo seu estilo próprio. Muitas vezes precisam retomar os materiais que estudaram na graduação ou na pós-graduação, relembra alguns conceitos para garantir que realmente possuem o domínio do conteúdo. Tais características parecem próprias de professores iniciantes. Percebemos que com a experiência essa preocupação minimiza e eles passam a buscar variações de metodologias de ensino e mudanças em suas práticas avaliativas.

Atualmente o foco maior é para a busca de aprimoramento nas técnicas para ensino e da melhora no desempenho do aluno.

Hoje procuro diversificar as formas de explicar a mesma coisa tentando atingir as diferentes formas de aprendizagem.

Agora o desafio está mais voltado para elaborar aulas realmente contextualizadas e que levem a uma aprendizagem significativa.

Hoje me preocupo com os métodos de ensino e avaliação.

Atualmente o maior desafio que tenho ainda é o de passar o conteúdo aos alunos de forma adequada. Com o intuito de ter a certeza que eles realmente aprenderam o conteúdo da disciplina!

Percebemos que, vencidos os desafios do eu-professor, eles passam a pensar nos conhecimentos necessários para melhor ensinar, focando seu ensino mais no processo de aprendizagem e na relação professor-aluno.

Acredito que o maior desafio hoje é o relacionamento com os estudantes. Cada nível e modalidade de ensino requer determinada linguagem, metodologia apropriada, cada turma tem suas características próprias e um bom resultado no processo de aprendizagem necessita um bom relacionamento, em todos esses aspectos.

Perceber e ajustar as relações com a turma, em termos coletivos e individuais, enquanto ordeno e procuro transmitir conhecimentos específicos.



Entretanto, muitos professores necessitam do envolvimento do aluno nesse processo e dizem que o principal desafio passa a ser com a motivação discente para os estudos.

Hoje, trabalhando na Licenciatura em Matemática, meu maior desafio é motivar os alunos a se dedicarem efetivamente ao curso.

Motivar alunos do ensino médio noturno que chegam cansados e desestimulados, por isso penso diariamente na forma como tornar o conteúdo o mais próximo do universo do aluno e fazer com que aprender tenha mais sentido e, conseqüentemente, seja mais proveitoso.

Hoje: Evasão e falta de interesse dos alunos.

Como lidar com os alunos que não querem fazer o curso que estão matriculados e não tem motivação. Se o aluno não tem base mas quer aprender, isso é possível de ser tratado. Se o aluno não quer aprender é muito difícil.

Hoje, no Estado de São Paulo, os alunos da rede pública não valorizam a aprendizagem, valorizam apenas o passar do tempo, que os levará a uma "aprovação" mítica. Os alunos da rede privada estão condicionados pelos materiais didáticos pré-resolvidos dos "sistemas de educação". São criativos, mas não conseguem organizar-se para converter criatividade em inovação.

Essa gama de desafios encontrados pelo professor referente ao envolvimento estudantil pode se tornar um pouco preocupante, pois, em caso do insucesso na aprendizagem, os professores podem tender a transferir a responsabilidade do resultado negativo ao aluno, sob a justificativa de que ele não demonstrou interesse, não se esforçou e não teve motivação suficiente para levar os estudos adiante.

Como outro desafio, alguns docentes focalizam a dimensão social da educação como desafio profissional.

Atualmente a dificuldade é fazer com que os alunos busquem usar seu raciocínio e não somente sejam repetidores do que ouvem.

Hoje é ter a certeza que o aluno compreenda a importância de seu papel para uma sociedade mais justa e dinâmica.

Fazer o aluno refletir e não acreditar em conhecimento pronto.

Hoje, creio ser o maior desafio, tirar seres humanos do "ostracismo". Transformá-los em pessoas atuantes num determinado mercado de trabalho. Em alguns casos parece que muitos dos alunos que temos vivem num estado de letargia mental difícil de ser rompido.

Percebemos certo comprometimento desses docentes com um projeto de educação que visa a superar as condições de exclusão, miséria e pobreza social, trilhando,

assim, a perspectiva de uma formação integral que articula conhecimentos científicos e valores éticos, com responsabilidade humana e social (MONTEIRO, 2007).

Os professores também se referem a algumas condições institucionais que tornam o fazer docente bastante desafiador.

Hoje a dificuldade é conseguir manter a qualidade do ensino que ofereço tendo que trabalhar com turmas muito grandes (40 ou mais), poucas aulas por semana em cada turma, porém muitas disciplinas diferentes ao mesmo tempo (4 ou 5!!) como preparar aulas, atividades alternativas e fazer trabalho interdisciplinar sem ter tempo para isso? Além disso, hoje eu estou achando muito difícil manter as atividades de pesquisa pela pressão em aumentar o número de aulas (e de diferentes disciplinas concomitantes) e também por pressão da gerência acadêmica, que se posiciona contra essa atividade dizendo ser necessário "escolher o que é mais importante" ignorando que professor que realiza pesquisa pode dar aula muito mais rica que aquele que só tem o conhecimento de livros.

O maior desafio está em conciliar a função administrativa e a atuação como docente.

Vemos também que os professores concebem sua prática de forma interativa, quer seja com o aluno, quer seja com a instituição. Poucos foram os professores que afirmaram que, depois de algum tempo de experiência docente, ainda se sentem desafiados em relação a si mesmos:

O preparo de uma boa aula requer bastante tempo. Tenho como desafio diminuir o tempo de preparação de aulas sem perder a qualidade.

Atualmente, acompanhar a evolução da tecnologia/informação.

Lidar com um nível abaixo de Ensino (passagem do Ensino Superior, onde comecei, para o Ensino Médio - IFSP), que demanda novos procedimentos, ou ao menos uma revisão daqueles que considerava eficazes em outro nível de ensino. Mudar uma prática pedagógica muito voltada à teoria (disciplinas de História da Arquitetura) dos cursos de arquitetura, para uma mais prática (tecnológica), dos cursos do IFSP.

E quando se sentem desafiados com relação a si mesmos, é porque se depararam com uma nova situação pedagógica: a evolução tecnológica, trabalhar com outro perfil discente, ou seja, situações que exigem alterações na rotina que vinham desenvolvendo ao longo da carreira.

No decorrer do desenvolvimento docente, eles reconhecem a importância da experiência para o aprimoramento de seu fazer.

No início não ter nenhuma experiência ou formação de como ensinar me deixava em situações que eu não tinha ideia de como proceder. Hoje, devido à experiência e não a formação, acredito ter superado plenamente este desafio.

O maior desafio é adequar às realidades dos alunos, que eram diferentes da minha realidade. As primeiras provas eram longas e cansativas, pois eram semelhantes às que eu tive como aluno. Não vejo muitas diferenças em termos de desafios. Cada turma nova é um desafio, todas têm suas peculiaridades. O que diferencia é a experiência de já ter passado por situações semelhantes e saber o que fazer e o que não fazer.

Em síntese, os desafios vivenciados no momento inicial da carreira são: vencer o nervosismo, a timidez e o medo de exposição em público; transmitir com clareza os conteúdos, usar uma linguagem acessível, ser mais jovem do que os alunos; mostrar domínio do conteúdo; mensurar o tempo médio de aulas; não ter experiência de como ensinar; conhecer assuntos que não fazem parte da realidade dos alunos; não responder a contento às perguntas dos alunos e enfrentar um ambiente diferente do mercado de trabalho. No princípio da carreira, são desafios relacionados às suas próprias limitações pessoais que precisam ser superadas.

Conforme vão adquirindo mais experiência, ainda que estejam em uma fase de início ou meio de carreira, novos desafios surgem e eles passam a considerar como fator condicionante do desenvolvimento da docência a interação com os sujeitos envolvidos no processo educativo, como: motivar os alunos, conter a evasão e desinteresse discente, lidar com a indisciplina, garantir que os alunos aprendam, formar alunos ativos, lidar com a heterogeneidade da sala, preparar aulas contextualizadas e significativas, acompanhar inovações tecnológicas/manter-se atualizado, trabalhar com muitas disciplinas, ter tempo disponível para novas leituras, conciliar atividade administrativa com docência, entender as novas gerações, trabalhar com alunos do EJA e com os cursos técnicos.

## **5.5 A relação professor-aluno nos processos de ensino e de aprendizagem**

Sabemos que na interação entre alunos e professor, principais agentes do processo educativo, deve haver uma relação de parceria e co-responsabilidade pelo processo de apropriação do conhecimento. Todavia, também sabemos que ambos ocupam papéis sociais distintos e cada qual precisa ter clareza da parte que lhe cabe nessa interação. Ao

professor, cabe o papel de ensinar o conteúdo, orientar atividades, estabelecer tarefas, cobrar produções, enfim, tomar decisões que implicam o bom desempenho das atividades acadêmicas. Como nos ensinou o mestre Paulo Freire (1996), o professor tem a incumbência de exercer seu papel de autoridade, o que não significa ser autoritário, abusar do poder, da severidade, da tirania e da inflexibilidade. Aos alunos, cabe o papel de buscar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las e discuti-las como pessoa responsável pelo seu processo de construção do conhecimento. Assim sendo, partimos do princípio de que essas funções se desenrolam a partir de *uma relação dialógica, aberta, curiosa, indagadora, e não apassivada enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos* (FREIRE, 2006, 33). Partindo de tais pressupostos, buscamos analisar o que caracteriza a interação aluno-docente, sob o olhar do professor do IFSP.

Ao analisarmos o discurso dos professores investigados, percebemos certa tendência ao zelo pela ordem e pela disciplina em sala de aula.

Dentro de sala de aula, eu procuro manter ordem e disciplina, evitando conversas paralelas. Fora da aula normalmente tenho um convívio amistoso com os alunos, e dou apoio de ensino para eles até por email.

Procuro manter um relacionamento baseado em respeito, porém firme, com meus alunos.

Evito proporcionar muita liberdade aos alunos para brincadeiras, pois por vezes alguns alunos se acharam íntimos demais, em ocasiões que proporcionei maior liberdade.

Prefiro obter o respeito deles por meio de aulas interessantes e sendo um professor responsável (preparo minhas aulas de forma que possuo confiança e os alunos percebem).

Esses dados podem acenar para duas proposições. A primeira refere-se ao professor iniciante que precisa ensinar um conteúdo e ao mesmo tempo superar sentimentos como o nervosismo e o medo de se expor em público. Assim, quanto menos situações conflituosas compuserem o ambiente, com mais tranquilidade ele conduzirá seu trabalho. A segunda proposição refere-se ao nível de educação no qual o professor trabalha. Caso seja de nível médio (os cursos técnicos integrados ou concomitantes, por exemplo) os estudantes costumam ser adolescentes cuja característica mais evidente é a necessidade de romper com regras e testar limites. Quando o professor afirma zelar pela ordem e disciplina, ele quer dizer que está buscando maneiras de estabelecer limites ao comportamento dos alunos. O fato é que saber lidar com alguns contratempos constitui parte primordial para a aprendizagem da docência, que vai sendo aprimorada ao longo da trajetória profissional.

Vemos, portanto, que o público alvo da Educação Profissional e Tecnológica pode ser bastante heterogêneo em virtude dos diferentes níveis e modalidades que essas instituições de ensino atendem. Entretanto, com base na realidade de que os cursos técnicos integrados de nível médio não é a maioria no IFSP (dos vinte e oito *campi*, apenas nove oferecem essa modalidade), podemos dizer que a relação aluno-professor se baseia muito mais na interação entre pessoas adultas e que, a princípio, todos os sujeitos têm capacidade de decisão, bem como de responder por consequências.

Uma parcela de professores demonstrou que princípios positivistas usados na construção de conhecimento científico (racionalidade técnica, clareza, precisão, objetividade) permeiam a relação professor-aluno no meio acadêmico do IFSP.

Muitos alunos não estão acostumados a ter que trabalhar com uma pessoa um pouco mais rígida que o modelo normalmente encontrado em sua experiência anterior, como eu acabo atuando. Rígido no sentido de demonstrar respeito a regras e uso de normas internacionais (somos uma escola de cursos nas áreas técnicas e de tecnologia), de cumprir respeitosamente determinações superiores, mas estando aberto a traçar uma discussão democrática no sentido de buscar um viés adequado para atender ao conjunto e não para um indivíduo específico do grupo quando assim for necessário ou preciso. Todos nós como indivíduos temos que aprender a trabalhar com pessoas mais e menos rígidas em nosso contexto de relação com o mundo.

No geral os alunos têm a liberdade de tratar comigo. No entanto, já ouvi de alguns que além de um pouco exigente, em alguns momentos sou muito rebuscado no linguajar das aulas ou nas relações interdisciplinares que por vezes faço, o que causa certo constrangimento ou inibição nestes alunos que relataram o fato, pelas diferenças de nível intelectual que eles acreditam existir entre mim e eles.

Sou uma professora que consegue ser rígida sem ser ofensiva ou que denigra seus alunos (nunca conseguiria humilhar um ser humano). Prezo pela qualidade daquilo que eles fazem e apresentam, focando sempre que eles precisam se diferenciar dos tantos outros alunos e futuros profissionais no mercado de trabalho.

Nosso ponto de vista é que valores como o rigor, a linguagem rebuscada e o primor pela qualidade do trabalho se assemelham ao rigor acadêmico-científico exigido principalmente em desenvolvimento de pesquisas. Vimos que parte dos professores do IFSP são pesquisadores e que sua formação *stricto sensu* interfere diretamente em suas relações enquanto docentes. Essa dupla função pode ajudar no desenvolvimento intelectual do aluno, principalmente se ele estiver em um curso de graduação. Entretanto, espera-se que o professor não exija do aluno o domínio e manipulação dos conhecimentos científicos tal qual ele como pesquisador possui, mas, sim, que seja capaz de adequar tal conhecimento às possibilidades de aprendizagem do aluno.

Outra parte dos professores apresentou discursos com tendência a superar o ensino baseado no princípio de que os alunos “aprendem” por medo de serem punidos. Esses docentes optam por uma relação baseada na confiança, no respeito e na divisão das responsabilidades pelo aprendizado.

Procuro agir com eles de uma forma tranquila, amigável e descontraída com o objetivo do aluno não se sentir com cobrança para aprender ou com medo da disciplina, mas sim de uma forma mais natural e voluntária, envolvida e motivada e a vontade em sala de aula, uma atividade mais prazerosa.

Busco me relacionar com os alunos de uma maneira franca, respeitosa e com muita paciência. Demonstro a eles que meu objetivo é o de contribuir com a formação deles, e que, sendo assim, devem se sentir livres para sanar todas as dúvidas que tiverem.

No momento estou lecionando em uma excelente turma. Procuro ter uma relação de amizade e confiança onde eles percebem que as avaliações são de fato para que eu saiba como eles estão e não uma forma de poder. Entretanto já tive turmas onde o relacionamento foi muito ruim, desmotivada, com muita conversa e o trabalho da forma como foi exposto acima, foi inviável.

Procuro estar perto deles, ouvi-los e ajudá-los no que for possível. Tento motivá-los a pensar, raciocinar e buscar estratégias. E o principal, a confiarem neles mesmos!

Tais depoimentos revelam a preocupação de alguns professores em desconstruir uma concepção de ensino ainda presente no imaginário da maioria dos alunos: professores que querem “prejudicá-los”, considerando-os incapazes, submissos, fracos e que, por isso, merecem ser punidos.

Não podemos nos esquecer de que docentes e educadores são modelos a serem imitados pelos estudantes. Assim, para além dos conteúdos que ensinam, os professores deixam a sua marca a partir da maneira como tratam e resolvem os conflitos, como desenvolvem sua profissão, como se relacionam com os outros etc. Sua postura influenciará as atitudes desses futuros profissionais que, inclusive, poderão ser futuros professores.

Como aponta Chiquieri (2008), o docente precisa conduzir sua matéria em prol de estudantes que anseiam por novos conhecimentos científicos, mas nada impede que tais conhecimentos sejam apropriados com doses de afeto e tolerância, pois a disciplina e as relações em sala de aula são melhores quando mediadas por um clima amistoso e de confiança que deve estar presente nesse ambiente.

## 5.6 A percepção da Aprendizagem do aluno: aspectos avaliativos

Conforme Souza (2005), as concepções de avaliação presentes no campo educacional brasileiro estão marcadas pela ideia de *procedimento* mensurável, de atribuição de notas e classificação do desempenho do sujeito. Julga-se o desenvolvimento do aluno a partir de fórmulas que contabilizam acertos e erros presentes principalmente em questões de provas.

Perguntamos aos professores investigados como ocorre sua percepção sobre a aprendizagem dos estudantes. Pelas respostas, constatamos que, embora não seja o único instrumento avaliativo, listas de exercício, testes e provas são os mais utilizados por eles.

Percebo se os alunos aprenderam os conteúdos, por meio das provas e das atividades realizadas em sala de aula.

Os exercícios em sala e as correções dos exercícios.

Após explicar o conteúdo, procuro lançar perguntas a cerca do que foi explicado, seja na mesma aula ou na seguinte, pela análise de trabalhos em grupo e individual e também pela avaliação de provas.

Percebo que sim, o que confirma é o desempenho nas avaliações, listas de exercícios e interesse pela matéria.

Percebo que todos os alunos que se dedicam à disciplina por meio da realização do trabalho prático proposto e dos exercícios feitos em sala apresentam bom rendimento na prova e conseqüentemente aprendem o conteúdo

Percebo quando aprenderam e quando não aprenderam, pelas perguntas que fazem em sala, indicando que estão estudando; ou quando não perguntam, indicando que não tem dúvidas, ou seja, não estudaram, só vão ter dúvidas nos momentos de avaliação... E também pelo resultado dos trabalhos, dos jogos, das avaliações escritas.

Nossa preocupação recai sobre aqueles que depositam toda a percepção da aprendizagem do aluno em instrumentos mensuráveis, transformando a avaliação em uma fotografia que registra apenas um momento e desconsidera a sequência das ações e a construção de todo o movimento. Tal concepção, na maioria das vezes, está entrelaçada às vivências escolares dos professores que expressam princípios e metodologias de uma avaliação estática, de caráter classificatório e autoritário.

Alguns professores tendem a argumentar que as mazelas em que se encontra a educação brasileira justificam o baixo nível de aprendizagem de seus alunos. Desse modo, não assumem sozinhos a responsabilidade pelo fracasso escolar desses estudantes. Na visão deles, há falta de comprometimento político com a educação, principalmente com a de nível básico.

Não aprendeu o quanto eu queria. Grande parte por deficiências de ensino médio e fundamental, e por falta de tempo de planejamento adequado das aulas. E, além, o discurso de "formar cidadãos" inseridos criticamente está muito longe de ser alcançado. Estamos "tapando buracos" da ineficiência da educação fundamental e médio.

Outros não conseguem acompanhar, não rompem este estado mental por falta de base na sua formação escolar. Ocorre no nosso país uma preocupação com as avaliações dos cursos superiores, mas não está ocorrendo um trabalho paralelo adequado para fortalecimento da base escolar das nossas crianças. Os alunos que demonstram aprender mostram este efeito em seus olhos (eles brilham mais), mostram em sua postura comportamental e física. Há uma melhora na auto-estima de cada um. Isso é perceptível com toda a certeza.

Se pensarmos no contexto da massificação do ensino, percebe-se que o nível superior não é mais privilégio social de poucas pessoas, pois já se transformou em objeto de aspiração para diferentes grupos sociais. Muitos desses alunos são oriundos de escola pública e, portanto, sofreram as consequências do descaso político com a Educação Básica. É fato que designam aos professores, independentemente do nível de ensino, a responsabilidade de formar alunos autônomos, conscientes e participativos. No entanto, suas reais condições de trabalho não colaboram para a melhoria da qualidade do ensino. Assim, a manifestação desses professores apresenta-se plausível, uma vez que o sucesso da aprendizagem não depende exclusivamente de sua ação, mas principalmente de macroações, principalmente de cunho político-educacional.

Prosseguindo com a análise da percepção dos professores sobre o aprendizado do aluno, há também aqueles que atribuem à prática da observação a principal fonte de diagnóstico do aprendizado.

Percebo que eles melhoraram através da observação de práticas em sala de aula.

O olhar, as perguntas, a participação em aula.

A grande maioria eu acredito que aprende, pois eles participam nas aulas e questionam. Quando não há a assimilação do conteúdo, eles não conseguem chegar ao nível da dúvida.

Para Sordi (2000), a observação dos estudantes é um eficaz instrumento de avaliação do professor desde que seja devidamente explicitada aos discentes a sua finalidade para não causar insegurança no processo e gerar mecanismos de defesa no aluno. Para tal, é preciso ter claros os critérios que orientam o olhar observador e superar a visão do erro como fracasso. A autora alerta também que é preciso manter-se vigilante para não usar a observação como mecanismo de condenar os alunos a serem aquilo que se lhes atribuiu como rótulo: *a figura do bom aluno, do aluno rebelde, do tímido, do imaturo, do problemático, do crítico, do fracassado e do medíocre* (SORDI, 2000, p. 245).



Houve também professores que relataram detalhadamente as práticas avaliativas que realizam em suas aulas. Isso significa que os professores do IFSP têm muito a contar sobre os sucessos e também sobre os fracassos que vivenciam quando se propõem a ensinar de maneira diferenciada. Entendemos que tal manifestação pode ser um indicativo de que esses profissionais anseiam por momentos de socialização de suas práticas, o que seria de suma importância para a aprendizagem da docência.

Todo conteúdo normalmente é aplicado em atividades práticas onde os alunos precisam aplicar o que foi aprendido em uma situação real. Normalmente essa aplicação é feita em laboratório, onde acompanho o progresso dos alunos. Tento também trabalhar com trabalhos multidisciplinares. Um exemplo disso tem sido um trabalho que realizo na minha disciplina de linguagem de programação em conjunto com o professor de física. Nós estamos trabalhando com os alunos desde o primeiro bimestre em simulações da física usando programação. Por exemplo, simular o lançamento de projéteis (física) em um programa (linguagem de programação) onde o movimento do lançamento de uma bolinha é simulado e exibido a quem está utilizando o programa. Os resultados têm sido bem interessantes.

Primeiramente peço cotidianamente para dizerem como está o andamento do curso na visão deles (complexidade, ritmo, dificuldade), como foi a última aula etc. Como isto não é suficiente e, por tentar, avaliá-los com frequência e não apenas pontualmente em provas e momentos finais, costumo avaliar o andamento deles na prática, revelando muitas vezes dificuldades ou aprendizados não realizados que nem mesmo eles estavam percebendo. No IFSP, como as aulas que tenho dado envolvem atividades manuais cotidianas, isto favorece a percepção em tempo real do aprendizado.

Realizo diferentes formas de avaliação, uma das técnicas que utilizo é estar sempre questionando a turma e verificando se o conteúdo da disciplina ou de outras disciplinas deve ser apreendido pelos alunos, se estão de fato. Se início um conteúdo e percebo que durante os questionamentos os alunos não foram capazes de raciocinar da forma como se espera, volto, na estaca zero se preciso for, por que não faz sentido avançar sabendo que o aluno não foi capaz de perceber o que aconteceu antes. Tudo isso é possível, entretanto por que a turma se mostra muito interessada e possui menos de 20 alunos o que facilita muito o trabalho docente.

Nesses relatos, é possível perceber que há intervenção do professor na aprendizagem dos sujeitos a partir do resultado das avaliações. Desse modo, os instrumentos avaliativos começam a ser concebidos como ferramentas orientadoras das atividades de ensino capazes de indicar formas de intervenção docente, permitindo que o aluno avance e desenvolva as suas máximas potencialidades.

Em síntese, o discurso dos professores revela que o aprendizado do aluno se faz perceptível a partir das seguintes ações: resultados de provas, trabalhos, listas de exercícios e apresentação de seminários; participação, interesse e discussão nas aulas; realização de atividades práticas, estágios e ingresso profissional; avaliação contínua do professor; acompanhamento individual; observação da aprendizagem e autoavaliação. Se

analisarmos sob uma linha geral, vemos que tais percepções se dão a partir de instrumentos avaliativos que não se restringem a provas e testes, mas diversos outros, fundamentais para se compreender o processo de aquisição do conhecimento pelo sujeito. Entretanto, se analisarmos as percepções individualmente, constatamos que são poucos os professores que utilizam as diversas possibilidades avaliativas como forma de orientar a aprendizagem de seus alunos.

### 5.7 Os prós e contras da profissionalidade docente

Conforme Zabalza (2012), a profissionalidade docente desperta sentimentos ambivalentes: ela pode incomodar profundamente o professor, se a vive com uma enorme ansiedade ou, ao contrário, ele pode desfrutar dela como uma fonte inesgotável de satisfações. Com base nesse princípio, desvelamos os prós e contras da profissionalidade dos professores do IFSP.

Segundo Esteve (1989), alguns aspectos da docência podem desencadear o que tem se denominado no campo educacional de *mal estar docente*, entendido como um fenômeno que traduz os efeitos negativos que afetam a personalidade do professor como resultado das condições em que ele realiza o seu trabalho, podendo manifestar-se em diversos graus e produzir um ciclo degenerativo da eficácia docente.

O autor analisa o fenômeno distinguindo-o em dois níveis, sendo um referente a *fatores de primeira ordem*, diretamente relacionados ao professor em sua prática de ensino, que geram tensões associadas a sentimentos e emoções negativas, como por exemplo, a falta de recursos materiais e condições dignas de trabalho; e o outro relativo a *fatores de segunda ordem*, referentes a mudanças sociais que atingem indiretamente o contexto em que se exerce a docência, por exemplo, a mudança da imagem do professor e suas novas atribuições demandadas pela sociedade do conhecimento. Se isolados, esses fatores não parecem tão significativos, mas quando acumulados podem influenciar fundamentalmente a imagem que o professor tem de si mesmo e de sua profissão, desencadeando, inclusive, crises de identidade e depreciação de si mesmo.

Nos professores investigados conseguimos evidenciar com mais clareza *os fatores de primeira ordem*, principalmente os de caráter organizacional que geram mal-estar na profissão. Dividimos tais fatores em: problemas institucionais, problemas de tempo e problemas de ordem pedagógica.

Os problemas institucionais vivenciados pelos nossos professores evidenciam a sobrecarga de aulas à qual se submetem, a transição por diferentes níveis e modalidades de ensino, bem como a conciliação de tarefas burocráticas, com as de ensino e de pesquisa.

A quantidade de aulas é elevada, o que causa um desgaste mental muito grande no professor; Lecionar técnico/profissionalizante para alunos jovens (menores de 18 anos) é extremamente desgastante e cansativo, pois muitos não estão interessados em aprender e vivem em clima de bagunça; Devido ao grande número de aulas que tenho e também aspectos burocráticos existentes na Instituição faltam tempo para o desenvolvimento de trabalhos como iniciação científica, projetos de pesquisa entre outros.

Ensino técnico integrado ao médio é mais complicado devido a alguns problemas de disciplina. Atualmente consigo ponderar os níveis de cobrança com as diferentes turmas, o que não fazia no início.

Minhas experiências negativas estão relacionadas à falta de recursos e à burocracia do serviço público.

Acredito que haja o problema que é não ter acesso integral e irrestrito ao *campus* todos os dias da semana. Acredito que o *campus* deveria ficar aberto para os professores terem acesso a qualquer hora do dia e a qualquer dia da semana.

O problema de organização do tempo também aparece como motivo gerador de insatisfação com a carreira.

Da parte negativa, o pior tem sido conciliar o trabalho com a pós-graduação (doutorado), um quer sempre tomar o espaço do outro e a semana com 7 dias é insuficiente.

Negativo a falta de tempo em alguns momentos para poder pesquisar e me preparar melhor.

Quanto aos problemas de ordem pedagógica, a insatisfação recai no desinteresse e desmotivação do aluno por aprender.

Alto índice de abandono, evasão e desinteresse na educação profissional.

Aluno sem a mínima disposição em aprender e tentar colar na prova para passar.

O aluno não quer fazer os exercícios das aulas práticas em laboratório, o que muitas vezes faz com que o aluno ocupe seu tempo com outras atividades.

Turmas muito jovens para entender que as disciplinas teóricas são tão importantes quanto às práticas, o que causa um pouco de desgaste, mas no final acabam satisfeitos pelos resultados.

Já ministrei disciplinas em turmas de final de curso de graduação, onde não havia mais nenhum interesse de conhecer aquele conteúdo. Tentei inúmeras formas de trabalhar e como era difícil inclusive manter o silêncio, me ative a dar aulas com muito estudo dirigido, valendo nota. Foi a pior experiência docente até momento.

É desconcertante quando, mesmo depois de reforço, listas de exercícios e atendimento particular, não consigo fazer com que o aluno abra sua visão, quando ele continua viciado nas mesmas regrinhas de memorização. No entanto, é muito

gratificante quando ouço a frase: "... ah, agora entendi", e de fato, o aluno rompeu a dificuldade naquele assunto.

Outros fatores que atingem o trabalho docente dizem respeito às lacunas de conhecimento com que os alunos chegam ao Ensino Superior. Isso remete às más condições sociais e educativas, sobretudo de políticas públicas, que comprometem as possibilidades de êxito no ensino, colaborando para o mal-estar docente.

Em relação ao ensino superior a experiência não tem sido muito positiva: os estudantes estão chegando ao ensino superior sem uma base mínima de conhecimentos, o que dificulta o trabalho em sala de aula dos conteúdos e métodos próprios desse nível de ensino, tendo como consequência a frustração tanto do professor, por se sentir incapaz de trabalhar com o grupo, quanto dos alunos, que se percebem aquém do que deveriam nesta fase do processo educacional.

A falta de conhecimento prévio nas ciências ensinadas no ensino fundamental e médio.

Vemos que é considerado desmotivante para muitos professores confrontar os conteúdos obrigatórios do currículo com a diversidade do corpo estudantil que frequenta suas salas, muitas vezes com baixo nível de aprendizado. Para Zabalza (2012), essa dificuldade muitas vezes é solucionada pelos docentes com base em duas possibilidades: reduzindo ou desconsiderando boa parte do conteúdo obrigatório do currículo, ou mantendo o nível que se espera do curso, acarretando na reprovação em larga escala e deixando de fora da dinâmica de aprendizagem boa parte dos estudantes. Sem sombras de dúvidas, esse conflito de prioridades coloca o docente em condição insatisfatória diante da docência.

No outro lado da moeda, outros fatores desencadeiam imensa satisfação dos professores com o seu trabalho, permitindo desfrutar dela como uma fonte de grandes realizações. Tais fatores se centram em grande parte no aluno, ao constatar que o seu ensino promoveu aprendizado e gerou uma relação amistosa com eles.

Sensação do dever cumprido ao ver que os alunos aprenderam aquilo que você ensinou.

A sensação de contribuir com a formação do profissional e do cidadão.

Alunos egressos com um bom retorno e comentários sobre a atuação.

Conseguir fazer um aluno, sem base matemática para cursar disciplina de Cálculo Diferencial e Integral, aprender a maior parte do conteúdo básico matemático do ensino médio e vê-lo passar na disciplina de Cálculo.

Houve alguns casos isolados de alunos problemáticos que tentei ajudar, mas não consegui. Por outro lado, já consegui fazer com que alunos considerados "perdidos" fizessem projetos finais reconhecidos como ótimos pela maioria do corpo docente (nas faculdades de Rio Preto).

Apresentação de seminários do curso de agronegócios, no qual fizeram um mix das teorias administrativas utilizando o que foi melhor. Assim, entenderam a importância da disciplina para a atividade.

Como professora, tive as maiores realizações e decepções. Felizmente, mais realizações. De modo geral, realizo-me constantemente ao encontrar alunos, em aula ou nos corredores/no pátio e eles vêm comentar como aplicaram os conteúdos aprendidos. Também fico feliz quando antigos alunos escrevem um e-mail, tirando dúvidas ou solicitando uma revisão de texto, uma "olhada" no currículo, que são assuntos concernentes às disciplinas que ministro. Recentemente, tive uma das experiências mais emocionantes da minha vida: um ex-aluno de muitos anos encontrou-me por acaso no Réveillon, na praia, abraçou-me e indicava-me ao amigo, dizendo: "Foi ela, foi ela que me ensinou tudo o que sei de redação".

Tais depoimentos remetem a Mello (2007) quando afirma que o centro da docência está no trabalho com seres humanos, portanto, tem que se respaldar em uma prática social comprometida com respeito aos alunos e no favorecimento de seu aprendizado. Conseguimos identificar essa concepção nas manifestações assinaladas nos excertos acima.

A satisfação docente também aparece como um sentimento de realização pessoal e profissional, que culmina no sentimento de pertença a uma categoria profissional.

Tenho um bom relacionamento com os colegas de trabalho, boa estrutura para trabalhar, ambiente saudável, bom relacionamento com os alunos, percepção de que tenho feito um bom trabalho ao ver os resultados dos alunos.

Os alunos têm a liberdade de tratar comigo, e conquistamos admiração mútua. A experiência docente, apesar de muito cansativa, é extremamente gratificante enquanto atividade profissional.

A contínua atualização e desenvolvimento pessoal e profissional.

Acho que cada ano que passa, eu consigo melhorar profissionalmente, mas ainda falta muito para ser uma excelente profissional.

A nosso ver, é nítida a importância atribuída por esses professores às questões profissionais, demonstrando uma realização pessoal, de grande valor para a construção identitária na carreira.

Ao trabalhar com núcleos de satisfação e insatisfação pessoal e profissional do professor, Zabalza (2012) remete a uma relação de amor e ódio com a profissão. Ora os professores destacam as situações que produzem satisfação e minimizam outras com as quais se sentem menos satisfeitos; em outros momentos, exaltam os pontos em que se sentem atacados, como por exemplo, o exercício da sua função em relação às políticas de qualidade, os sistemas de avaliação, as exigências burocráticas e se esquecem dos momentos mais prazerosos que a docência lhes proporciona. Vimos essa mesma relação presente nos discursos dos professores do IFSP.

À guisa de conclusão deste capítulo, o conjunto dos dados até aqui apresentados nos permite afirmar que se tornar professor não se dá de uma hora para outra, mas por meio de um processo dinâmico de construção de identidade que passa pelo momento da escolha em assumir a profissão, superar desafios, passa pelas limitações próprias da carreira e até mesmo pelas impostas por outrem. No caso dos sujeitos investigados, percebemos que o tornar-se professor passa por um processo de formação diferenciado das demais categorias, pois para a maioria deles não houve formação inicial para exercer a profissão docente, mas sim aquela que acontece concomitante a seus próprios fazeres.

Buscando responder a questão que vem sendo feita ao longo deste trabalho – se esses professores têm conhecimento sobre como ensinar – acreditamos que a resposta seja afirmativa. Eles têm conhecimento sobre como ensinar, entretanto os resultados expressos nessa parte do trabalho vão ao encontro das constatações realizadas por Leite e Ramos (2007) quando apontam que “saberes pedagógico-didáticos” a que os professores recorrem são quase sempre os que provêm da experiência do exercício profissional não apoiado em conhecimentos teóricos que as Ciências da Educação têm oferecido. Isso é confirmado quando os professores afirmam que é possível desenrolar uma prática bem sucedida quando respaldados no Conhecimento do Conteúdo Específico atrelado ao Conhecimento Pedagógico do Conteúdo. O Conhecimento Pedagógico Geral não parece significativo ao seu repertório profissional. Nas palavras de Isaia e Bolzan (2007, p.174):

Não basta o professor trabalhar com os acontecimentos acadêmicos; é necessário que esteja engajado em gerar conhecimentos específicos, próprios a um especialista, e que, ao mesmo tempo, leve em consideração as demandas do campo profissional para o qual forma; e é necessário, fundamentalmente, não esquecer que sua função é a de quem tem um compromisso formativo, construindo diuturnamente os saberes específicos de ser professor.

Assim, considerando os diferentes elementos constitutivos do fazer pedagógico, identificamos alguns constructos que indicam os caminhos percorridos no processo de aprendizagem da docência. Dentre eles, estão os desafios que envolvem o eu-professor, que abarcam a superação de algumas limitações pessoais em busca da segurança profissional; a preocupação com a situação de ensino, que implica reconhecer as limitações pedagógicas, buscando métodos de ensino mais eficazes; o interesse pelos alunos, manifestado em seus contentamentos ao perceberem a concretização do aprendizado; e também, de uma maneira não prazerosa, as dificuldades institucionais referentes ao número excessivo de aulas, o despreparo dos alunos quando chegam à instituição e o trabalho com diferentes modalidades de ensino. Quanto ao baixo nível intelectual dos alunos, Zabalza

(2012) sinaliza a importância de o professor manter alta expectativa quanto às possibilidades de aprendizado discente, mesmo que o nível de aprendizagem que o estudante adentrou esteja aquém do esperado:

Esa cualidad de ser capaz de creer en nuestros estudiantes, de proponerles objetivos relevantes para su vida y de motivarlos a hacer el esfuerzo requerido para conseguirlo es, probablemente, lo mejor que podemos hacer por ellos y ellas. Por eso es tan preocupante esa visión tan extendida entre el profesorado de que los estudiantes actuales no son buenos (están peor preparados, menos motivados, con escasa capacidad de esfuerzo, etc.). Si esos sentimientos han calado en nosotros, nos impedirán desarrollar altas expectativas sobre sus posibilidades y su futuro y todo círculo de excelencia educativa se irá al traste. Es bien sabido que en educación, las expectativas constituyen una profecía que acaba cumpliéndose, para bien o para mal. ZABALZA (2012, p.109)

Supondo que o professor supere a barreira de lidar com alunos pouco motivados, percebemos que caminhar pela estrada da Educação Profissional Tecnológica ainda impõe um árduo desafio ao docente ao ter que trabalhar com a diversidade etária e os distintos momentos de aprendizado dos estudantes atendidos: ora ensino médio, ora técnico subsequente, ora superior. Isso implica ao professor assumir o compromisso com a sua formação no intuito de desenvolver uma postura polivalente ao ter que se centrar nas especificidades de cada nível e modalidade de ensino.

Entretanto, o envolvimento pessoal do educador não é suficiente para mudanças qualitativas no ensino, ainda mais se forem pensadas em curto prazo. Não parece correto que essa característica da Educação Profissional e Tecnológica seja transformada em puro problema pedagógico, quando na verdade se trata de ações políticas de expansão mal planejadas que foram executadas sabendo da inexistência de professor competente para peregrinar por tantos níveis educacionais. Nos relatos dos professores é possível perceber um pouco desse descontentamento. Entretanto, tal insatisfação não pode se transformar em uma posição neutra e muito menos imparcial quando relatam as dificuldades que recaem sobre eles devido a decisões políticas.

Retomando o conceito de profissionalidade docente defendido por Gimeno-Sacristán (1999) podemos dizer que a especificidade da interação professor-aluno presente no discurso dos professores e também sua percepção sobre a aprendizagem e a organização do conteúdo de ensino revelam um conjunto de atuações, fazeres e conhecimentos que se aproximam do princípio da racionalidade técnica, parecendo oscilar pela ordem e disciplina, como já denunciado por Masetto (1998):

A leitura da prática pedagógica universitária tem evidenciado uma prática na perspectiva da concepção positivista da ciência, do conhecimento e do mundo, marcada pela certeza, pela prescrição, pela precisão, pelo conhecimento oriundo da tradição. Assim, cotidianamente, defrontamo-nos com o conhecimento concebido a-historicamente e a competência profissional reduzida a uma competência técnica universal e neutra. Essas concepções fundamentam a atuação do professor, excluindo a dimensão política do ato pedagógico, como se as relações educação-sociedade-conhecimento ocorressem numa linearidade tempo-espaço-relações, sem conflitos e sem contradições. (MASETTO, 1998, p. 98)

Entretanto, há também uma relação baseada na confiança, no respeito e na divisão das responsabilidades com o aprendiz. Compartilhando das conclusões de Chiquieri (2008), as relações interpessoais na docência superior permitem integrar conteúdo científico, prazer, aprendizado, reconstruindo novos olhares sobre o viver pedagógico. A nosso ver, nada impede que essa mesma linha de raciocínio esteja presente na Educação Profissional e Tecnológica.

As experiências relatadas por alguns professores sobre avaliação sinalizam que encontros para discussões sobre os desafios da prática pedagógica e melhoria na relação aluno-professor merecem relevância e podem se tornar um aliado no desenvolvimento profissional da docência. As escolas precisam de profissionais que não abdicuem do aprender, de experienciar a curiosidade, da vontade de fazer coisas novas na sala de aula e, ainda, do anseio de defrontar-se com inúmeras possibilidades de contagiar seus alunos. Nas palavras de Masetto (1998, p. 78):

O trabalho docente é sempre muito solitário, no sentido de que não temos (na grande maioria dos casos) com quem dividir nossas alegrias e angústias, uma vez que, nesses momentos, o aluno, nosso parceiro em sala de aula, não pode partilhar das nossas questões técnico-profissionais. Por outro lado, nós, professores brasileiros, estamos ainda começando a criar, entre nós, o hábito salutar de discutir e refletir sobre a nossa própria prática docente com nossos pares, trocando experiências, verbalizando dúvidas, constituindo, enfim, um corpo docente na mais correta acepção do termo, um todo harmônico em que cada parte complementa a outra e é complementada pela outra.

Nessa perspectiva, grupos de discussão podem contribuir com a adesão de uma postura de professor reflexivo quanto à sua atitude na hora de interpretar e avaliar as intervenções dos alunos. Importam a percepção de mudanças ocorridas na ação docente, a resignificação do trabalho pedagógico a partir de diálogos traçados entre os pares e o diálogo sobre novas concepções teóricas, uma vez que a reflexão apenas do trabalho realizado em sala é insuficiente para a compreensão de toda a prática profissional. Para o seu crescimento, o professor precisa de um embasamento teórico, principal instrumento de superação do mero



praticismo. Não podemos deixar de ressaltar que essa proposta vai ao encontro do princípio de *construção do conhecimento pedagógico compartilhado* defendido por Isaia e Bolzan (2007).

Quanto à organização dos conteúdos de ensino, podemos afirmar que os professores ainda não conseguem superar o raciocínio reprodutivo de se fazer educação. O trabalho docente se inicia sempre com a sistematização do conteúdo a ser ensinado. Parte da consulta a documentos oficiais, se a preocupação em partir dos conhecimentos prévios dos alunos para se adequar ao nível de profundidade com que tais conteúdos serão abordados. As aulas restringem-se à exposição do conteúdo pelo professor a partir do uso de lousa e data-show e a avaliação é mais formal, restringindo-se a provas e listas de exercício geradoras de notas.

Ainda que os achados encontrados nessa etapa da pesquisa tenham contribuído para o nosso entendimento do que chamamos de profissionalidade docente, uma inquietude investigativa ainda se fazia presente, pois acreditávamos que o estudo do percurso formativo de professores – deixando-os livres para falar de suas vivências pessoais, acadêmicas e profissionais – traria dados ainda mais enriquecedores que nos ajudariam a aprofundar a temática que propusemos desenvolver. Vimos que, com as respostas, isso não seria possível porque o questionário autoaplicável não permite um nível de aprofundamento, uma vez que não há intervenção do pesquisador. Já o trabalho construído nessa etapa da pesquisa possui elevada relevância se considerarmos que só foi possível construí-lo porque sessenta e dois professores responderam positivamente à pergunta: *“Você gostaria de continuar este questionário respondendo a perguntas sobre a sua prática docente?”*.

Assim, esta pesquisa resulta de muitas vozes que desejaram nos contar os motivos que os levaram à docência, seus desafios, seus conhecimentos, enfim, um pouco dos processos que os ajudaram a construir sua atividade profissional. Reservamos para o momento de conclusão deste capítulo um depoimento que, a nosso ver, dispensa qualquer análise, mas nos leva a um estado de reflexão profunda sobre a ação educativa.

A maior decepção é com a má qualidade da gestão educacional em todos os níveis. E olha que em minha carreira pude ser coordenador, diretor, supervisor, membro de conselho... Não há formação adequada para gestores em educação.

Felizmente, fiquei nessa carreira por tempo suficiente (trinta anos) para reencontrar ex-alunos pela vida, como profissionais e professores e tive muito poucas decepções, embora algumas dessas tenham sido muito duras. Vejo que o resultado social do que meus colegas e eu fizemos é positivo e isso me dá muita alegria. Não sou de me entusiasmar, mas acho que foi como aquela chuva contínua: ninguém nota, chateia um pouco, mas fertiliza a terra sem muita erosão e, aos poucos, tudo floresce.

Hoje entro na sala de aula com o mesmo compromisso do primeiro dia, obviamente não tenho mais o mesmo vigor, em contrapartida sou bem menos bobo e mais

paciente. As políticas e pacotes educacionais passam, as pessoas ficam. O que aprendi é que as pessoas são maiores que as políticas. Então, por mais nojenta que possa ser a gestão - e muitas vezes ela é - de algum jeito a garotada me surpreende, aprende e eu tive a felicidade de recolher muito reconhecimento pelo meu trabalho, por quem realmente conta, que é o aluno e a sociedade em que ele atua.

Se não sou um otimista, mas também não me sinto um derrotista. A educação vai mal, muito mal. Os indicadores estão aí. Os alunos agridem os professores, mas a verdade é que o professor está ali, é o único "outro" que para na frente do aluno, como representante da sociedade que não vai prender, que não vai reprimir, que não vai "pacificar", que não vai vender droga.

Professor é o "outro" que vai ouvir o aluno. Aí o aluno joga a cadeira no professor, dá soco, dá tiro porque ninguém ensinou esse aluno, ainda, a conversar. E é para isso que existe professor, para ensinar a conversar. Aí o professor fala e o aluno responde com o repertório que ele tem até ali: violência. Aí vai o professor mostrar que nem só de cadeirada vive o diálogo... E não é isso que estamos fazendo? A civilização e a ética se opondo à violência? Pode ver: até polícia pacificadora, quando funciona, é apenas um bom professor de farda...

A nosso ver, não tínhamos alternativa senão trazer para a discussão depoimentos de professores que ansiavam por falar sobre sua profissão. Ademais, não parece ético ao papel do pesquisador relegar essas tantas vozes que disseram “sim” ao que chamamos razão de ser de diversas áreas de pesquisa das Ciências da Educação: o conhecimento sobre o “saber fazer” de professores, como fonte de busca de alternativas transformadoras aos processos de ensino e aprendizagem.

Enfim, ao mesmo tempo em que reconhecemos a limitação do nosso trabalho – de não aprofundar vivências pessoais, acadêmicas e profissionais de todos esses professores – nos sentimos instigados a dar um passo adiante em busca do objeto em investigação. Assim surgiu o terceiro momento desta pesquisa durante o qual nos empenhamos em construir o percurso formativo de quatro professores, por meio de suas narrativas, buscando identificar algumas concepções educacionais que configuram o ser professor da Educação Profissional e Tecnológica. A sistematização desses achados estão no capítulo a seguir.

## CAPÍTULO VI – A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA E A TRAJETÓRIA DE PROFESSORES DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO: ANÁLISE DA TERCEIRA ETAPA DA PESQUISA

A principal finalidade dessa etapa foi estudar o percurso formativo de quatro professores do IFSP, que estão em diferentes momentos da carreira e transitam por diferentes níveis de ensino. Entendemos que esses sujeitos estão inseridos em um determinado contexto histórico-social que influencia seus comportamentos, suas visões de mundo e as formas como encaminham a vida profissional. Também tivemos a intenção de estudar como suas práticas de ensino se organizam e quais concepções estão subjacentes a elas. Acreditamos que, ao estudar a dimensão pedagógica da carreira, atrelada às suas histórias de vida, encontraríamos condições de contribuir com novos conhecimentos sobre o desenvolvimento da profissionalidade docente.

Para tanto, organizamos este capítulo de modo a, inicialmente, apresentar o percurso formativo dos professores investigados<sup>34</sup>. É válido ressaltar que os quatro professores são docentes da área de exatas. O primeiro é *Paulo*, trinta e dois anos e cinco de experiência docente em cursos superiores; *José*, trinta e seis anos, também com cinco de experiência docente no magistério superior, mas tem trabalhado em cursos técnicos de ensino médio nos últimos dois; *Luiz*, quarenta e cinco anos, tem mais de vinte anos de carreira no magistério superior e, *Roberto*, cinquenta e seis anos, sendo trinta dedicados à Educação Profissional de nível médio. Depois da apresentação, analisaremos os principais aspectos da profissionalidade desses docentes.

---

<sup>34</sup> Conforme acordado no Termo de Consentimento Livre Esclarecido, os nomes dos professores são fictícios.

## 6.1 Professor Paulo

*Quando o aluno chega e diz: “olha, gostei da sua aula. Isso aqui eu estudava e eu não entendia, mas você explicou e eu entendi”. Quando o aluno tem esse reconhecimento, penso: “Que bom! Eu consegui fazer o meu papel!”. Ser professor foi uma escolha muito feliz.*

Paulo nasceu em 5 de novembro de 1979, primeiro filho de uma professora e um comerciante da cidade de Assis/SP. Sua infância foi muito tranquila, cheia de recordações dos bons momentos vividos com os pais, avós, irmã e amigos.

A presença dos avós maternos foi muito significativa em sua vida. Enquanto os pais trabalhavam, recebia cuidado dos avós que moravam na mesma rua de sua casa. Aos domingos, costumavam almoçar todos juntos. Infelizmente, quando Paulo tinha oito anos, perdeu essas duas pessoas muito presentes em sua infância.

Quanto aos avós paternos, o convívio foi menos intenso. Morando um pouco mais distantes e divorciados, eles revezavam as idas à casa de Paulo: em um domingo o avô ia almoçar, no outro, a avó e assim, os avós nunca se encontravam.

A forma carinhosa e fraterna com que Paulo era tratado pelos pais está presente em sua memória. Ele conta com muito orgulho que os seus pais sempre foram muito carinhosos. Quanto à educação, seus pais ensinavam “*os bons modos*”. Assim, quando saíam para passear na casa de amigos e parentes, *nunca davam trabalho*, pois ele e sua irmã *se comportavam muito bem*.

Sua mãe tinha ajuda de uma moça na organização da casa, assim, Paulo e sua irmã contribuíam pouco com as atividades domésticas. Contudo, recorda-se de que, quando eram um pouco mais velhos, sua mãe pedia para que eles ajudassem a lavar a louça, colocar comida para o cachorro, arrumar a cama, coisas simples que foram úteis nos tempos futuros.

Nos momentos de lazer em família, passeavam juntos, iam ao parque, ao circo quando estava na cidade, assistiam a filmes. Os pais trabalhavam durante a semana e nos fins de semana gostavam de estar junto com os filhos. Como morava em uma cidade pequena e em uma rua com pouco movimento, eram comuns as brincadeiras de rua com as crianças vizinhas.

Ainda na Educação Infantil, recebia o incentivo da mãe para aprender a ler e escrever. A mãe, professora, gostava de passar atividades de pintar e contornar as letrinhas. Quando entrou na escola já estava quase alfabetizado. Os pais sempre o incentivaram a estudar, pois tinham perspectiva de que, com bom estudo, seus filhos conseguiriam melhores

empregos. Paulo diz que seus pais eram pessoas de *boa índole* e aprendeu com os exemplos deles a ser *uma pessoa do bem*.

Desde muito pequeno, os pais percebiam a dedicação de Paulo aos estudos. Sempre diziam que o filho seria bastante estudioso quando crescesse e um homem muito inteligente.

### 6.1.1 A Vida Escolar

Paulo conta que, em seu primeiro dia na Escola, seu pai o deixou no portão, despediu-se e ele teve medo do que enfrentaria quando o portão se fechasse. Nem a companhia da prima impediu que as lágrimas escorressem pelo seu rosto pedindo para ir embora com o pai. Paulo foi acolhido por Celeste, sua professora da primeira série. As recordações que Paulo tem de sua primeira professora são muito positivas. *Ela era muito paciente, boa e ensinava direitinho as lições da cartilha*.

A escola que frequentou da primeira até a oitava série era uma escola grande, com muitas salas, quadra coberta, quadra multiesporte e biblioteca. Foi aluno de Escola Pública durante toda a Educação Básica e os momentos vividos nessa escola, segundo ele, foram muito prazerosos. Dentre as inúmeras recordações, lembra-se de uma professora muito *brava* que deixava de castigo alunos que faziam qualquer barulho na aula.

Eu tinha uma professora muito brava, Celina, você não podia falar nada na sala, cada um tinha que levar o seu apontador daquele de caixinha, para evitar que a criança fosse ao lixo conversar. Se derrubasse alguma coisa no chão, não podia pegar, tinha que esperar até acabar a aula. Ela era bem rigorosa. Deixava de castigo aluno que fosse pego conversando e colocava no canto da sala, de costas.

Paulo gostava de participar das festas organizadas pela Escola, também se recorda dos encontros que ele e seus amigos faziam para comemorar os aniversários. A relação entre seus colegas de classe sempre foi de muita amizade e parceria. Gostavam de estudar juntos e ajudavam quem tinha mais dificuldades.

Um procurava ajudar o outro: “ah eu não entendi isso”, “eu entendi, deixa eu te ajudar”. Um ajudava o outro. A gente estudava junto quanto tinha prova. De história, por exemplo, “agora vou fazer uma pergunta para você”, a gente ia estudando assim. A gente se ajudava desse jeito.

Paulo nos conta que, quando percebiam que ninguém compreendia a matéria, dirigiam-se ao professor para dizer que não haviam compreendido, mas isso dentro da sala de

aula. A escola não dispunha de aula de recuperação e também não tinham momentos para tirar dúvidas com os professores depois da aula.

Ele recorda que sempre foi *um bom aluno* e até a quinta série suas notas eram as mais altas. Fala com orgulho que os seus pais participavam das reuniões de escola bastante tranquilos, pois sabiam que o filho não tinha problemas de aprendizado, tampouco de comportamento.

Tinha uma reunião geral que falava da turma e os professores seguravam aqueles pais que precisam falar especificamente. Meu pai nunca ficava porque eu não dava trabalho, tinha boas notas...

O professor de Matemática que teve no ginásio deixou boas lembranças ao passar pela vida acadêmica de Paulo. Ele nos conta que, com uma didática surpreendente, a Matemática parecia muito simples quando ensinada por esse professor. O mesmo ocorria com a professora de Língua Portuguesa. Segundo ele, ela não precisava de material para dar aula. *O jeito de eles darem aula me encantava demais, foram desses professores de se admirar mesmo. Esses dois me marcaram muito.*

Ao concluir a oitava série, foi fazer o colegial técnico em outra Escola que ficava em frente da anterior, era uma unidade do Centro Paulo Souza, uma Escola de renome no município. Lá, cursou Técnico em Contabilidade.

Quando cursava o primeiro colegial, seu pai foi convocado pela diretora a comparecer na escola e, pela primeira vez, recebeu uma reclamação sobre o comportamento do filho. Seu grupo de colegas conversava bastante e atrapalhava o rendimento da aula. Embora o grupo de falantes tivesse boas notas, os demais alunos eram prejudicados e o professor também perdia a concentração. Depois de escutar a diretora, o pai de Paulo retornou para a casa e o chamou para uma conversa.

Meu pai conversou comigo e falou: “olha, a diretora elogiou você, disse que você tira notas boas, mas vocês conversando podem prejudicar os outros amigos. Então, cuidado! Cada um senta num canto e o professor já falou que vai fazer isso”. Falei: “ah, tá certo”. E foi isso que aconteceu.

Este episódio foi único na vida de Paulo. No mais, os pais sempre tiveram sentimento de orgulho diante do bom desempenho acadêmico do filho e esse orgulho se faz presente até hoje. *Eu continuei estudando, fiz graduação, depois pós-graduação. Até hoje eles ficam muito orgulhosos!*

Aos catorze anos começou a trabalhar junto com o pai e o avô no escritório que eles possuem na cidade. Paulo aproveitava as horas de pouco movimento para estudar, ler um

livro, ler revistas e os jornais diários que o pai assinava. Conta que o evento motivador para desenvolver o gosto pela leitura vinha do pai que sempre foi assinante de jornais, o que facilitava seu acesso à leitura. Outro fato que lhe despertou o gosto pela leitura foi protagonizado por um professor.

Na quinta série tinha o professor Nelson. Ele falou: “Até o final do ano vocês vão me entregar a resenha de quinze livros que vocês vão pegar na biblioteca. Eu posso sugerir alguns”. Sugeriu alguns e eu li naquele ano quase vinte livros. Eu gostava de ler, gostava muito de ler e não só esses livros. Lia jornal também porque depois que eu comecei a trabalhar, meu pai assinava jornal, gostava de ler Folha de São Paulo, Estadão, revista. Gostava bastante de ler. Até hoje eu gosto.

### 6.1.2 A Trajetória na Graduação

No início de 1998, Paulo ingressou no curso Superior de Tecnologia em Processamento de Dados em uma faculdade de sua cidade. O que motivou essa escolha foi sua afinidade com as novas tecnologias. Durante o colegial resolveu fazer um curso de Informática Básica, depois fez mais um curso de programação e gostou da área.

Ainda no Colegial, participou de uma excursão à Universidade Estadual de Londrina (UEL) para conhecer os cursos superiores que eram oferecidos lá. Viu que existiam diversos cursos na área da computação e que poderia cursar. Bastante inseguro, sem saber se conseguiria passar no vestibular de uma universidade pública, resolveu fazer curso preparatório para o vestibular. Como o seu colegial era na modalidade técnico, ele não tinha as disciplinas de Química, Física e Biologia. Achava que esses conhecimentos fariam falta em um possível processo seletivo. Então, resolveu se preparar para o vestibular frequentando esse curso por seis meses. Ainda assim, continuava inseguro em sair de sua cidade para estudar e, por isso, prestou vestibular em uma instituição no local onde residia e foi muito bem classificado. As despesas com o estudo eram arcadas por meio de recebimento de bolsa de estudos advinda de um estágio que realizava em uma escola municipal da cidade.

Eu era um técnico de informática lá no laboratório da escola. O laboratório era frequentado por crianças do jardim, do pré e até alunos da oitava série. Eu ficava lá auxiliando o professor a ensinar as crianças com joguinho, como mexer no Word, coisas básica... Eu dava manutenção, instalava programas... Por meio desse estágio eu pagava a faculdade.

Paulo percebeu que a dinâmica de um curso de graduação era bem diferente da Educação Básica. No discurso de seus professores, aluno de graduação *“tem que se virar*

*sozinho*”, “*precisa amadurecer*” e “*correr atrás do aprendizado*”. Seguindo as orientações dos professores, recorria à biblioteca em busca de bibliografias do curso, fazia pesquisas na internet e procurava os professores nos horários de plantão de dúvidas. Todavia, o cursinho de informática que frequentou antes de seu ingresso na faculdade o ajudou a ter mais facilidade em algumas disciplinas do curso e, assim, aproveitava para auxiliar seus colegas que tinham mais dificuldades.

Eu como já tinha feito o cursinho de informática, eu já tinha aquela lógica de programação, e aí eu ajudava uns amigos, que falavam que não tinha entendido algum conceito. Eu explicava, sempre ajudava um e outro. Também na graduação foi assim.

Paulo lembra que alguns de seus colegas de turma vinham de cidades vizinhas. Viajavam 80 ou 90 km diariamente para estudar. Muitos trabalhavam de dia, atuando na área ou em outras profissões. Durante a semana as aulas eram noturnas e aos sábados das 8 da manhã até às 4 horas da tarde.

Seus professores da graduação, na maioria, eram mestres formados pelo Departamento de Computação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Tratava-se de professores bem formados, com um bom currículo, entretanto, nas palavras de Paulo, alguns professores pareciam meio indiferentes. *Chegava ali, dava aula, aplicava a avaliação, vocês que se viram, se não foram bem, façam DP*. Mesmo assim, recorda-se de bons professores que passaram pela graduação.

No último ano da faculdade realizou estágio obrigatório em uma usina da cidade e, por muitas vezes, flagrou-se preocupado com o que faria quando terminasse a graduação.

Quando eu estava no último ano, acho que isso é normal para todo mundo, eu pensava: Poxa, e agora? Vou me formar e o que eu vou fazer? Mando currículo para as empresas? Tinha empresas em Assis e em São Paulo eu tinha parentes. Precisava tomar um rumo na vida. Eu fiquei bastante preocupado. Mas pensei: na época, o curso de Computação estava em evidência. Pensava que emprego não iria faltar se eu tivesse disposto a mudar de cidade.

Ele sempre foi muito dedicado aos estudos e continuou tirando notas altas. Concluiu o curso de graduação ao final do ano 2000 com muito êxito, segundo o que nos relatou.



### 6.1.3 O Prosseguimento na Carreira Acadêmica

A faculdade onde Paulo concluiu sua graduação tinha um convênio com o Departamento da Computação da UFSCar, e os professores dessa Universidade ministravam um curso de especialização *Lato Sensu* naquela instituição. Então resolveu que, ao mesmo tempo em que procuraria emprego, faria o curso de especialização. Durante a busca por um emprego, recebeu inúmeros convites para entrevista, mas o fato de morar no interior se tornou um empecilho, pois a maioria das propostas vinha da capital. Na busca por trabalho, ele vivenciou uma situação que o deixou bastante incomodado.

Olha que engraçado, uma empresa grande de Assis me chamou para fazer uma entrevista. Fiz a dinâmica e na entrevista a moça falou: Olha, você vai trabalhar com informática, mas você já está fazendo especialização. Você não vai se sentir subutilizado se você for contratado para este emprego? Pensei: Como assim? A gente tenta se aperfeiçoar e escuta isso?! Falei que não, o cargo estava disponível e o que tivesse que desenvolver, eu desenvolveria. Daí não deu certo. Algumas empresas de São Paulo me chamaram para fazer entrevista. Eu morava em Assis, eles ligavam e perguntavam se podia fazer entrevista naquele dia à tarde. Dizia que não tinha como, se não podia ser no outro dia... Acabei deixando de ir buscar emprego em São Paulo.

O curso de especialização abriu uma nova perspectiva de vida para Paulo. Por meio de contato com os professores da UFSCar e o seu bom desempenho no curso, vislumbrou a possibilidade de cursar mestrado. Participou do PosComp – Processo Seletivo da Computação da UFSCar – e foi aprovado, iniciando a pós em 2002.

O período dedicado ao mestrado foi uma etapa muito boa de sua vida. Mesmo deixando sua mãe em prantos em sua cidade natal, estava feliz por ter sido aprovado em um processo seletivo (re)conhecido em todo o território nacional.

A partir do mestrado, diz que desenvolveu ainda mais sua aptidão para o estudo, realizando pesquisa na área escolhida.

Quando eu escolhi Computação eu sabia que era uma área que estava em evidência, sabia que não iria faltar emprego, mas eu não pensava só em ganhar dinheiro. Eu fui para esta área porque eu gosto de mexer em computador, programar, desenvolver banco de dados, essas coisas. Eu pensava mais assim. [...] Quando eu terminei a graduação, alguns amigos foram trabalhar em empresa e eu resolvi fazer mestrado. Eles perguntavam: Poxa, por que você não vai para o mercado? Ganha mais! Eu fui fazer mestrado por uma satisfação pessoal, eu gosto de estudar, pesquisar nessa área, então não é tanto pelo dinheiro.

Ao descobrir o gosto pela investigação, deu prosseguimento aos estudos acadêmicos iniciando o Doutorado na Universidade de Campinas (UNICAMP) em agosto de 2004. Recordar-se de que as disciplinas do doutorado foram bem difíceis, teve que estudar muito e se esforçar o dobro do que se esforçara na graduação e no mestrado. Em contrapartida, teve uma relação muito boa com o orientador.

Meu orientador é excelente como pessoa, como orientador, amigo, professor, um exemplo que eu tenho, me inspirava. Ele dava muito apoio porque nas disciplinas eu sofri, sofri muito. Fiquei lá na Unicamp até julho de 2009, eu fiz o doutorado em cinco anos.

Antes de ser professor, Paulo teve poucas experiências profissionais. No decorrer da graduação realizou alguns trabalhos temporários em uma empresa responsável pelas urnas eletrônicas eleitorais na cidade em que vivia e, no doutorado, participou de um projeto que prestava consultoria a grandes empresas nacionais.

Na área da Computação, ele percebia que, entre trabalhar como professor, mesmo que de ensino superior, e trabalhar em uma grande empresa renomada na área da computação, o trabalho em uma grande empresa lhe traria mais prestígio do que ser professor. Mesmo assim, após as primeiras experiências em sala de aula, Paulo optou pela carreira docente.

#### **6.1.4 A Carreira Docente**

No decorrer do mestrado e doutorado, Paulo cursou disciplinas de estágio para a docência onde aprendeu algumas técnicas para ministrar aula e encaminhar as avaliações. Ele não realizou formação específica para a docência, assim, os professores que passaram por sua trajetória de estudante foram muito importantes para orientá-lo em suas aulas.

Com o término do doutorado e da bolsa de estudos, Paulo precisava trabalhar para manter suas despesas. Em julho de 2009, um grande amigo lhe pediu para encaminhar o currículo a uma faculdade particular de Mogi Mirim que estava contratando professores. Foi assim que Paulo iniciou a sua carreira no magistério.

De certa forma, o início da carreira aconteceu porque sua bolsa de estudo do doutorado estava se encerrando e ele não teria de onde tirar o seu sustento. Ministrar algumas aulas poderia ser alguma fonte de renda.

Quando o meu amigo me falou que lá estava precisando de professor, eu pensei: vou mandar o currículo porque a bolsa já estava para acabar e quando a bolsa acabar o que eu vou fazer? Nessa hora eu pensei mais como uma fonte de renda.

Analisando hoje, acredita ter sido uma escolha feliz, o que se confirma quando alunos demonstram satisfação com as suas aulas. Ele permaneceu na faculdade onde iniciou a sua carreira do segundo semestre de 2006 ao primeiro semestre de 2010, quando passou a constituir o quadro docente do IFSP.

## 6.2 Professor José

*Já em São Paulo, teve um incêndio na casa que minha família morava e, para salvar todo mundo, meu avô queimou as duas mãos. E aí ele não pôde mais trabalhar, ficou inválido, uma queimadura feia. Quando eu era pequeno, via a mão dele que não tinha mais o movimento de dobrar os dedos. Sem trabalhar, meu pai, teve que estudar e trabalhar para ajudar nas despesas da casa. E por que eu estou te contando isso? A história da minha família é a história que eu conto aos meus alunos, para ver se consigo incentivá-los a buscarem melhores condições de vida. (José)*

José nasceu em 16 de outubro de 1974 na cidade de São Paulo. Descendente de família chinesa, narra com orgulho as histórias do avô paterno que chegou ao Brasil na década de 1940. Segundo ele, na China, o avô era cozinheiro de navio e a condição da família era muito precária. Era um homem com baixo grau de instrução, mas que sabia *ler, escrever e fazer as quatro operações matemáticas*. O avô sempre foi uma pessoa muito curiosa e fez muitas amizades nas viagens de navio, com isso os passageiros sempre o presenteavam dando-lhe livros. E assim, enquanto mexia a panela, lia os livros que ganhava. Lendo muito e conversando com passageiros de diferentes nacionalidades, seu avô aprendeu a falar muitas línguas. Além do chinês, aprendeu a falar o inglês, o espanhol, o japonês, o filipino e outras mais.

Impulsionado a deixar o país em busca de melhores condições de vida, o avô de José desembarcou no porto de Santos/SP e foi para a cidade de São Paulo onde ficava uma comunidade chinesa. José faz questão de nos contar que a história de vida de sua família é contada aos seus alunos como forma de incentivá-los a lutar por condições melhores de vida.

No Brasil, a família de José vivia em condições muito simples e, mesmo com o patriarca inábil para o trabalho, devido a um incêndio em sua residência, o estudo dos filhos sempre foi prioridade. Com muito orgulho, José se recorda da célebre frase do avô: *“É só por meio do estudo que se constrói uma vida digna”*.

O pai de José estudou Engenharia e para pagar as mensalidades da faculdade dava aulas particulares de Matemática, Química e Física em sua residência. Ao terminar a graduação, o pai foi contratado como engenheiro júnior na mesma empresa onde realizou o estágio. Depois que se concluiu o Ensino Superior, na tradição chinesa, o homem precisa constituir família. Então, seu pai foi até a Malásia conhecer uma jovem de família chinesa, casou-se e trouxe a esposa para o Brasil. Em respeito à tradição, depois de pouco tempo de

casamento, nasceu José, o primeiro filho do casal. Três anos depois nasceu sua irmã e quatro anos mais tarde veio sua irmã caçula.

Além dos cuidados com casa e com a família, a mãe de José experimentou dar algumas aulas de inglês em uma escola de idiomas. Como morou na Malásia, colônia britânica, seu inglês era fluente. No entanto, o nascimento dos filhos e a doença do sogro impediram-na de prosseguir com as aulas.

José recorda-se que a distração da família era de cunho religioso. A primeira religião do seu avô foi o budismo, mas, depois que deixou seu país de origem, se converteu ao cristianismo, pois acreditava que o fato de ter conseguido sair da China e vir para outro país, tinha sido vontade de Deus. Ele se recorda das reuniões cristãs regulares que ocorriam no fim de semana e algumas durante a semana também. Eram momentos em que se encontravam com outras famílias chinesas.

Durante a vida de José, a presença dos avós paternos foi constante. Sua mãe ajudou a cuidar deles, inicialmente do avô e depois também cuidou da avó. Devido aos afazeres domésticos da mãe, José teve a primeira experiência em uma escolinha. Ele tinha dois anos, mas não foi uma experiência muito positiva. Seus familiares lhes contaram a história:

Quando eu tinha uns dois anos, pelo fato do meu avô estar muito dependente e precisando de cuidados, me matricularam em uma escolinha, mas não foi muito bom. A minha mãe não sabia falar o português, a minha avó não quis aprender o português, só falava chinês. Meu pai trabalhava fora, só chegava de noite, então eu não sabia falar português também e a minha primeira língua foi o chinês. E como eu fui nessa escolinha, eu não sabia me comunicar. Então, diz a minha avó, porque disso eu não me lembro, que eu queria ir ao banheiro, só que eu falava em chinês e a professora achou que eu estava xingando-a. Ela não me deixou ir ao banheiro. O que aconteceu? Fiz, na sala de aula porque precisava fazer. Ela ficou brava comigo e me trancou no banheiro. Me deixou trancado no banheiro. Aí meu pai ficou bravo, me tirou da escola e foi preferível que eu ficasse em casa.

Ainda muito pequeno, a família de José mudou-se para o interior do Estado. Isto ocorreu por decisão do avô que buscava melhor qualidade de vida, em virtude de sua saúde estar um pouco debilitada.

### **6.2.1 A Vida Escolar**

Mesmo em melhores condições financeiras, o pai de José lamentava o fato de não poder pagar uma escola particular para o filho. Coincidentemente, à época de José iniciar sua primeira série, surgiu a oportunidade de ele ser contemplado com bolsa de estudos em um

colégio particular da cidade. José sempre foi muito dedicado aos estudos durante toda a sua vida.

Meu pai, devido a influência do meu avô, sempre falou que o estudo é importante. Por causa dessa “impressão positiva” da bolsa, eu me empenhava mais ainda para estudar. Sempre quis ser um dos melhores da sala. Uma porque a história da família sempre foi difícil e o estudo que ia ajudar. Também por causa da bolsa, porque se eu perdesse meu pai não teria condição de pagar.

Antes mesmo de entrar na escola, ele foi alfabetizado por uma professora amiga da família. Essa professora o acompanhou até a quarta-série, trabalhando conteúdos da língua portuguesa, redação e matemática. Embora José não tivesse dificuldades para aprender, o fato de estudar os conteúdos antes de serem ensinados na escola o tornava um dos melhores alunos da turma. Recorda-se de que *“já sabia multiplicar e dividir antes de todo mundo”*.

José conta que seu pai sempre quis aprender um instrumento musical, mas diante das necessidades da família, não teve oportunidade. Assim, o seu pai resolveu proporcionar-lhe essa aprendizagem. Matriculou-o em uma escola de piano onde permaneceu por dez anos. Já na graduação, realizou o sonho de aprender violino. Contou-nos que esse é o seu instrumento predileto e se permitiu realizar um sonho próprio.

O meu pai sempre quis aprender um instrumento musical. Então, ele falou assim na minha terceira série: Já que tem a bolsa da escola, não precisa pagar, então vamos investir na música. Daí, ele me colocou para fazer piano, fiz no Conservatório. Inclusive conservatório é muito barato. Até hoje, me parece que tem uma mensalidade de 30 reais, 40 reais, uma coisa simbólica, porque a prefeitura ajuda. Então eu fiz, quase me formei. Eu parei quando fui fazer o vestibular. Fiz dez anos de piano. Inclusive, minha professora era muito severa, muito brava. No começo eu achei até muito difícil, mas depois eu peguei o jeito e até hoje ela fala que eu fui um dos melhores alunos dela. [...] Mas o meu instrumento predileto, sempre quis aprender era violino. Naquela época não tinha professor de violino, hoje tem. Eu fui fazer violino depois, na faculdade. Depois de velho! Por vontade própria mesmo.

Uma lembrança bastante marcante que tem de seus primeiros anos na escola é a perseguição que sofria por alguns meninos que batiam nele e o insultavam com agressões verbais.

Eu sofri bullying. Pelo fato de eu ser diferente dos outros, oriental, então os meninos batiam muito em mim. Batiam demais e não era só um que batia, eram três. E eu era muito pequeno, muito franzino, sabe? Muito... Não tinha corpo, era muito magrelinho. Então, não tinha nem como revidar. Os meninos que mexiam comigo eram muito grandes, eles eram enormes, sabe aquela coisa que marca? Eu me lembro do rosto deles até hoje, marca. Eram grandes, não só em estatura, mas em largura também. Eram meio que obesos. E como eu acabei superando isso? Bom, falei com meu pai e ele teve que conversar com a diretora, e aí a diretora teve que intervir. Mas mesmo assim, era complicado porque parou a violência física, de

apanhar, mas ficavam contando piadinhas. Meu pai conversou comigo e disse: deixa isso de lado, como você é um bom aluno e eles com certeza não são, aguenta esse ano que eles vão ficar para trás. Eu passei a sofrer agressão verbal, mais eu estudava e tirava mais nota do que eles. Eu chegava e falava para eles: vocês são burros. Já que eles me maltratavam...

Recorda-se da boa relação que tinha com os seus professores e atribui o êxito dessa relação ao fato de sempre ter sido bom aluno. Hoje, como professor, José compreende a satisfação do professor em ver o resultado de seu trabalho quando os alunos aprendem.

A minha relação com os professores sempre foi ótima. Sempre me tratavam todos muito bem. Como hoje eu sou professor também (não que não tenha carinho por aqueles alunos que não vão bem na matéria), aqueles que vão melhor, tira mais nota, é uma satisfação que o professor tem de ter o seu trabalho não vou dizer reconhecido, mas pelo retorno que você tem. Quer dizer que o seu trabalho está dando certo. Os professores que eu tive não faziam de conta que estavam dando aula. Chegavam e davam aula. Porque eles eram cobrados também pela diretoria. Não iam lá para enganar alunos.

Ao lembrar seus professores, constata que eles eram mais exigentes com relação ao esforço dos alunos. Hoje, um pouco nostálgico, José percebe novas expectativas com relação à função docente nos dias atuais.

Naquela época o professor não fazia uma diferenciação entre aqueles que tinham necessidade ou não. Ia mal? Ele tirava da aula dele, matéria dada, o aluno chegava em casa e estudava. Não estou dizendo que o professor se recusava a tirar dúvida, mas não tinha essa preocupação de falar: oh, estuda, se não você não vai passar. O próprio aluno tinha que saber disso e se virar. Hoje em dia a gente tem que dizer isso: olha, você não tá indo bem, se tiver algum problema me procura. Sabe esse tipo de coisa? Não tinha não.

José sempre teve mais afinidade com as disciplinas da área de exatas, mas afirma que era compromissado com todos os componentes. Lembra-se de ter ganhado um concurso de crônicas e poesias em sua cidade.

Eu acabava me interessando em todas as matérias, porque eu tinha que ir bem. Então, todas as matérias eu queria ir bem. Então, tudo que o professor falava eu tava pronto para fazer. Apesar de eu gostar mais das Exatas. Sempre gostei mais das matérias das Exatas, mas eu tinha que ir bem nas outras também. Eu fui um aluno premiado na escola, tenho minhas medalhinhas em casa até hoje, de aluno que tirava mais notas e, apesar de eu não gostar muito da língua portuguesa, eu estudava muito. Eu cheguei até a ganhar um concurso de crônicas e poesias da cidade. Foi muito legal.

Os pais de José se orgulham do seu êxito nas atividades acadêmicas. Todavia, o desempenho de suas irmãs não era o mesmo que o dele.

Meus pais sempre ficavam satisfeitos comigo! Engraçado, a criação é a mesma, mas os irmãos não são iguais. A minha irmã do meio estudava, mas não era a mesma coisa. A caçula, no caso, não teve o perfil de estudo. Apesar de sempre falar que era importante estudar, ela não terminou o curso superior. Só terminou o segundo grau. Começou o ensino superior e parou. Nem todo mundo nasceu para estudar. Elas não tiveram bolsa. Meu pai começou a ter um pouquinho mais de condição de bancar nossos estudos porque, além do trabalho com a Caixa Econômica ele fazia obras, tudo, melhorou. Consegui manter a casa, vamos assim dizer. Mas sempre com aquele dinheirinho contado, sabe? Foi assim, papai fala que pelo fato da vida ter melhorado, as minhas irmãs não levaram as coisas muito a sério.

Ao terminar a oitava série, com bolsa de estudos de uma escola particular, José prosseguiu o Ensino Médio em um Colégio Técnico, também com bolsa. Ele resolveu fazer Processamento de Dados, mas dois anos depois, a escola fechou e não pôde concluir o curso. Ele fez o terceiro ano no Colégio Objetivo, que o preparou para os vestibulares que prestaria ao final do ano.

Antes de eu começar o primeiro ano no técnico, o meu pai pediu para os amigos dele, que tiveram filhos que prestou vestibular, as apostilas do Anglo, do Etapa, do Objetivo para eu poder estudar. Então, eu sempre fui assim, além de estudar as matérias que eram dadas na escola pelo livro, eu pegava o mesmo conteúdo nas apostilas. Estudava por conta. Isso desde pequeno, da necessidade. Eu não sei por que as minhas irmãs não perceberam isso daí. Eu não sei. Cada um é cada um.

## 6.2.2 A Trajetória na Graduação

A fase de vestibular foi bastante cansativa. Ele participou de pelo menos cinco processos seletivos de universidades públicas e obteve êxito em todos. No período de escolha do curso de graduação, José levou em conta principalmente a opinião do pai sobre a área a ser escolhida.

Eu sabia que era Engenharia que eu queria, mas eu não sabia se era Engenharia Mecânica ou Engenharia Elétrica. Meu pai na época falou o seguinte: faça qualquer Engenharia menos a Civil. Teve o auge na década de 1970 e depois caiu muito. Eu achava interessante o que ele fazia, mas eu não gostava muito não e ele falando que não era para fazer, melhor ainda. Se bem que, pelo lado da minha mãe, das tias que nos visitaram, elas eram médicas e a profissão da Medicina não só aqui no Brasil, mas no exterior é muito difícil de entrar na faculdade. Então, minha tia falou assim: seu filho sempre foi um bom aluno devia fazer Medicina. Minha mãe inclusive até um tempo atrás me dizia: oh, você deveria ter feito Medicina. Eu falo para ela tem muito médico por aí ganhando mal.

Em 1993, iniciou seus estudos no curso de Engenharia Mecânica na Unicamp e continuou bastante dedicado aos estudos. Lá, encontrou bons professores, mas também alguns ruins.

Eu tive alguns professores bons, mas outros extremamente ruins. Não vou dizer que a aula foi preparada porque não foi preparada, chegavam, jogavam aquilo ali e cobravam em prova, prova difícil. No caso lá de Campinas, a maioria dos professores eram ruins, não estou dizendo que eles eram ou são incompetentes no que fazem, são muito bons na área de pesquisa. Mas eu tiro um ponto positivo disso que o aluno tem que aprender a se virar, porque depois de formado não tem mais professor para ajudar. Se eu vou pedir uma ajuda é consultoria. Tinha um professor que falava assim: aqui a minha obrigação é ensinar vocês, aproveitem de mim, perguntem, porque o dia em que vocês se formarem, vocês vão ser meu colega profissional, precisando de ajuda, eu resolvo para você, cobrando pelo serviço.

Desenvolveu projetos de Iniciação Científica e na vivência com a pesquisa, encontrou um professor que o orientou durante toda a sua trajetória acadêmica dentro da Unicamp, por pelo menos 15 anos. Segundo José, seu orientador o preparou para ingressar no mestrado sem que ele se desse conta.

Eu tive iniciação científica com um professor que eu chamo de orientador até hoje. No começo eu batia em muita porta e muitos professores perguntavam se eu sabia determinadas coisas e eu nem sabia ainda porque não tinha estudado ainda. Eles diziam: Se você não sabe meu filho... Muitos eram grossos: você não serve para mim! Falavam assim. E esse professor, no caso, me acolheu muito bem. Depois que eu fui descobrir que ele é, na área, o melhor do país e reconhecido internacionalmente. Mas uma pessoa muito humilde. E uma coisa que eu sei dele é que ele tem essa facilidade de, com pouca conversa, traçar o perfil da pessoa. Antes de ele me dar a bolsa de iniciação científica ele fez uma entrevista comigo e, não sei como, desde aquela época eu tinha um perfil acadêmico. Aí eu fiz iniciação científica com ele no meu terceiro ano, quarto ano. Só que quando eu comecei a trabalhar com ele no terceiro ano, ele falou para mim: oh, eu vou fazer um negócio com você que o pessoal faz muito na Europa. Ele fez a pós dele na Suíça. E o professor lá na Europa, além de professor ele é tutor, ele é obrigado a coordenar a vida acadêmica de um grupo de alunos. Então ele fez isso comigo, ele olhava sempre a grade de disciplinas e falava assim para mim: Olha, pega essa matéria a mais, além da grade normal, pega essa a mais para fazer que ela não é tão difícil. Inclusive ele sabia de todas as matérias porque ele fez a graduação lá também, foi uma das primeiras turmas a se formar em Engenharia Mecânica. Eu pensava: por que eu vou ter que ficar puxando matéria? Ele não contava: “não, você vai ver, vai fazendo vai, vai adiantando o curso”. Fui fazendo e no meu quarto ano, eu tava com quase todas as disciplinas cumpridas, quase todas prontas. Ele falou assim: Não sei se você percebeu, mas você vai se formar antes do tempo; ao invés de cinco anos você vai fazer em quatro e meio. E nesse último semestre você vai fazer uma matéria da pós, do mestrado como aluno especial, não como aluno regular. Ainda fiz duas disciplinas da pós-graduação com a graduação, que sobravam muito poucas para fazer. Bom, não fiz estágio para me formar, mas ele falou: não se preocupe, porque você vai fazer o seu mestrado junto com empresa, você vai resolver problema de empresa junto comigo.



### 6.2.3 O Prosseguimento na Carreira Acadêmica

Terminada a graduação como o melhor aluno da turma, José iniciou o mestrado junto à uma renomada empresa brasileira, cujo foco de estudo foi a resolução de problemas da qualidade dos produtos. Nessa época, teve contato com a prática profissional atrelada à teoria, além disso, aprendeu com o grupo de pesquisa, coordenado pelo seu orientador, a fazer simulação do processo industrial pelo computador. Naquele momento ele percebeu que o curso técnico realizado tinha sido bastante proveitoso, pois, a partir das linguagens de programação aprendidas, pôde desenvolver programas de simulação.

Quando terminou o mestrado, a sua vontade era de começar a trabalhar para construir seu patrimônio financeiro. Mas a pedido de seu orientador, optou por prosseguir os estudos, realizando o doutorado.

Terminando o mestrado eu pensei: agora chega, vou querer trabalhar, ganhar dinheiro. Meu orientador falou comigo: não, você vai fazer doutorado. Só que ele tava perseguindo outra coisa: ele estava me preparando para ser um consultor e eu não estava percebendo. No doutorado ele viu que eu gostava dessa parte de simulação. Então ele viu que eu tinha jeito para isso.

No doutorado, José prestou consultorias para outras grandes empresas brasileiras. Concomitante iniciou o curso de graduação em Engenharia Civil, a pedido do pai que já vislumbrava o crescimento da construção civil no país. Ele nos conta que não tinha vontade de fazer esse curso, mas, nas palavras dele, seu pai *é daquela geração tradicional: falou, fez; não se discute*. Assim, ele fez o curso de Engenharia Civil, concomitante aos últimos anos do doutorado e os primeiros anos de pós-doutorado. Ele se formou em Engenharia Civil no final de 2008.

José também concluiu um primeiro pós-doutorado, com bolsa FAPESP, durante quatro anos e depois realizou o segundo pós-doutorado com bolsa CNPq, por mais dois anos. Já sem bolsa de estudos, ele começou a prestar concursos públicos. Foi assim que José se tornou professor, inicialmente, vislumbrando a carreira acadêmica, pois ele não se identificava com o perfil de profissionais da indústria.

Eu concordo com o perfil que o meu orientador traçou para mim. Eu acho que eu não serviria para trabalhar em indústria. Na indústria, quando uma pessoa entra, no caso tecnológico, o trabalho é mais rotineiro e o processo que ele participa é um processo de fabricação, por exemplo, sempre é aquilo que ele vai fazer. Eu não iria aguentar ficar fazendo sempre a mesma coisa. [...] Eu comecei a prestar concurso porque não tinha condição mais de ter bolsa. E a consultoria é uma coisa que pinga, não é sempre que tem. Então queria uma coisa que pudesse contar todo mês.

#### 6.2.4 A Carreira Docente

Enquanto José trilhava a sua vida acadêmica, seu orientador lhe deu a oportunidade de co-orientar algumas teses de doutorado, bem como orientar trabalhos de Iniciação Científica. Nos dois semestres de 2006 e no primeiro de 2007, José participou do Programa Estágio Docente (PED) da Unicamp. No primeiro semestre ele acompanhou uma disciplina de graduação com um professor da Universidade e, no segundo e terceiro semestre, pôde ministrar aulas na Universidade sem o acompanhamento de outro docente. Foi nessa época que José ministrou suas primeiras aulas na graduação. Inicialmente, a insegurança esteve presente, mas depois foi traçando um caminho, sempre se colocando no lugar do aluno, em processo de aprendizagem.

No começo a gente sente uma certa insegurança, isso é normal, isso até você criar o seu jeito de dar aula. Cada um tem um jeito de dar aula. Agora eu sempre pensei na minha aula da maneira como eu gostaria de aprender aquela matéria vendo pela primeira vez, me coloco no lugar do aluno. Eu tento sempre pegar situações que eles vivenciam e fazer um paralelo para eles gravarem a teoria. E a parte teórica às vezes é muito abstrata, você tem que relacionar. Então a gente sempre tenta fazer as correlações possíveis, uma piadinha... acho que faz parte. Eu sempre tento fazer alguma piada relacionada à matéria, daí eles gravam porque acham engraçado a piada, gravam a piada e aí gravam a matéria também. O objetivo nem é ficar transformando a aula num bate-papo e piada, mas é justamente para eles lembrarem da piada e da matéria depois. Até hoje eu entro na sala de aula eu fico nervoso, porque a gente se expõe, a gente abre a porta para o aluno de repente de fazer uma pergunta e você não saber responder.

José revela que a sua preparação foi para a carreira acadêmica e que, desde pequeno, sonhava em ser cientista. Ocorre que no Brasil a carreira acadêmica pressupõe a carreira docente.

A minha avó perguntava para mim: o que você quer ser quando você crescer? Eu dizia: cientista. Eu sempre quis ser cientista e o que eu mais gosto de fazer é pesquisa, mais do que dar aula. E o meu orientador falava para mim: aluno sempre dá trabalho. Às vezes a gente pega um aluno que dá satisfação de dar aula, mas são poucos. Mas se você quer ser pesquisador aqui no Brasil, não tem como separar da carreira docente. Não tem só pesquisador, existe isso no exterior, aqui não. Ele me dizia: aprenda a dar aula, é uma coisa que você não vai conseguir separar. Eu falava: mas dar aula a gente tem que se expor. A aula do meu orientador era excelente e ele dizia que toda vez que entrava na sala de aula entrava nervoso, isso em quarenta anos de carreira. Então é isso, dar aula é um mal necessário; se a gente quiser fazer pesquisa tem que dar aula. Mas hoje eu já vejo que não sinto dificuldade de dar aula, eu sempre entro nervoso, mas depois passa.

Em 2009 passou a pertencer ao quadro docente do IFSP onde ministra aulas para cursos técnicos e superiores. O motivo de prestar o concurso foi o fato de viver em uma

cidade próxima de seus familiares, uma vez que tem projetos futuros a realizar em parceria com o pai.

Meu pai sempre falava o seguinte: agora tá na hora de ganhar dinheiro. Esse lance de ser professor não dá... Eu falei para ele que eu estava prestando um concurso perto dele. Por causa da proximidade do meu pai e de um dia, na esperança dele, eu assumir os negócios da família. A ideia futura é reduzir minha carga horária para vinte horas, não porque eu queira, ele quer, então vou ajudá-lo na construção. Por causa da idade ele está cansado. Lá eu não vou começar do zero, vou começar alguma coisa que já existe, que meu pai já construiu.

No *campus* onde trabalha, José acumula a função de coordenador de pesquisa, uma vez que possui ampla formação para o desenvolvimento de investigação científica.

### 6.3 Professor Luiz

*O sentimento de justiça interfere muito na minha prática profissional. Isso é da infância, de fazer as coisas certas. Acho que foi uma coisa que meu pai deixou muito forte para a gente. E tem também a responsabilidade. Em mais de vinte anos de trabalho, eu tenho muito poucas faltas em aula. Sempre tive muito compromisso com os alunos, porque quando eu dava aula à noite eu sabia que tinha aluno que estava a caminho para estudar, que saía da casa dele, que viajava e eu me sentia muito responsável dele chegar à faculdade e não ter aula. Responsabilidade sempre foi muito forte para mim. (Luiz)*

Luiz nasceu em 4 de abril de 1966 na cidade de Botucatu, São Paulo. Filho de um casal de servidores públicos, passou um período de sua infância aos cuidados da babá. Ainda pequeno, sua mãe se aposentou por problema de saúde que perdurou durante toda a sua vida. Assim, cresceu acompanhando o sofrimento da mãe. Ora ela estava em casa, ora internada.

O pai trabalhava muito e, após a aposentadoria da mãe, Luiz passava a maior parte do tempo sob os cuidados maternos, assistindo a TV ou brincando com o irmão mais novo e outros colegas vizinhos. Em sua infância costumava apanhar dos pais. Acredita ter sido sempre muito teimoso e que o pai batia com intuito de educar. Já a mãe batia mais *por impulso*.

Até os seus nove anos de idade, sua família morou no centro da cidade, contudo, devido aos problemas de saúde da mãe, mudou-se para a casa da avó materna onde havia parentes que ajudavam no cuidado da casa, dele e de seu irmão. Segundo ele, as lembranças de sua infância são poucas, acredita que em virtude das marcas deixadas pelo convívio com a mãe doente, preferiu esquecê-las.

### 6.3.1 A Vida Escolar

Luiz estudou toda a Educação Básica em escola pública, na maioria das séries no período matutino e algumas vezes no período vespertino. Sempre teve muita autonomia para gerenciar as suas atividades de estudo. Sabia que para brincar, precisava terminar as tarefas escolares e assim fazia, sem precisar ser lembrado pela mãe dos seus compromissos com o estudo.

Ao ser alfabetizado, apaixonou-se pela leitura de histórias em quadrinhos, paixão que carrega até hoje, mantendo-se um leitor assíduo e colecionador dessas revistas. Recorda-se também de que quando era pequeno gastava a sua mesada comprando gibi e como presente de aniversário gostava de ganhar coleção de livros.

No período em que passou na escola, alguns professores marcaram a sua vida: a professora de Ciências pela amizade e entrosamento que tinha com a sala e o professor de português por amedrontar os alunos.

Ah, eu gostava da convivência com a maioria dos professores. Eram legais. Pelo menos os professores de Ciências, professores de matemática... A professora de Ciências que eu lembro principalmente do ginásio, ela sempre contava coisas interessantes, não só da matéria, mas da vida dela, fazia relações com o cotidiano em geral. O professor de português também é uma lembrança forte, era um professor que a gente tinha muito medo dele, mas a gente aprendia muito, aprendia por medo, mas aprendia. Então é uma lembrança boa e ao mesmo tempo ruim. E era interessante que ele foi meu professor de português, depois foi professor de português do meu irmão e tinha sido professor de francês do meu pai. Então, até nisso tinha uma cobrança muito forte por meu pai ter sido aluno dele.

Seus pais sempre incentivaram Luiz e seu irmão a estudar, ambos não tinham participação alguma nas atividades domésticas e nunca trabalharam durante a época escolar, pois para seus pais, uma boa educação era aquela que valorizava o estudo.

No terceiro ano do Ensino Médio, as atividades de estudos se intensificaram, pois estudava pela manhã e a noite fazia curso preparatório para o vestibular. Lembra-se de que só deixava de estudar aos domingos, quando ia à missa.

### 6.3.2 A Trajetória na Graduação

Em 1984 iniciou sua graduação em Ciências da Computação. A sua dedicação ao estudo foi recompensada ao ingressar em um curso bastante concorrido da Universidade de São Paulo (USP) de São Carlos. Na época, a escolha foi devida ao gosto pela Matemática que

era o foco do curso. Segundo Luiz, os componentes curriculares não eram voltados para formar um profissional competente para o mundo do trabalho, mas também não conseguiam formar um bom cientista, devido à ênfase do curso estar na Matemática. Assim, não formava nem o cientista em computação, tampouco o profissional dessa área. Formava sim um bom matemático.

Na época de seu ingresso, ainda não existiam computadores na faculdade, eles começaram a chegar à Universidade quando Luiz já estava no terceiro ano do curso. *Os estudantes daquela época não sabiam o que era um computador.* Com a chegada das máquinas, o curso foi totalmente remodelado deixando de focar na matemática para focar em linguagens de programação.

Em sua análise atual, percebe que seus professores de graduação tinham pouca preocupação em ensinar bem, em garantir que os alunos aprendessem.

A maioria dos professores não tinha muita didática não. A maioria completamente perdido em termos de didática. Eu lembro uma vez que um professor, que todo mundo detestava, que era um professor de matemática e a aula dele parecia aquele desenho do professor Ludovico, que vai escrevendo na lousa... percebia que ele ia resolvendo as coisas na hora, passava o exercício, e ele ia resolvendo, aí acabava a lousa ele fazia uma setinha para algum lugar só faltava escrever na parede. Acho que foi o professor que mais me marcou no primeiro ano. Mas a maioria da classe tirou notas muito baixas com ele. [...] O bom professor naquela época era aquele que conseguia fazer uma lousa que a gente pudesse estudar pelo caderno sem precisar muito de livro.

Luiz passou pelo curso sem nunca ter reprovado. Contudo encontrou dificuldades em algumas disciplinas.

Eu ia bem, eu tive só duas disciplinas que eu tive mais dificuldade. Uma disciplina era Estrutura de Dados que era muito difícil. Eu adiantei, era uma optativa do quinto período e eu fiz no terceiro, então eu tive uma dificuldade maior na primeira prova. E a outra disciplina era Processos Estocásticos que eu realmente não gostava, não entendia muito. Acho que foi a única disciplina que eu tive que fazer substitutiva. Mas eu nunca fiquei, nunca reprovei em nenhuma disciplina.

Recorda-se que na época em que foi aluno da USP, a maioria dos estudantes eram de classe média, reuniam-se em repúblicas no entorno da Universidade para dividir as despesas e torná-las compatíveis com a renda da família. Alguns estudantes moravam nos alojamentos da Universidade e a maioria optava por realizar suas refeições no Restaurante Universitário. Para ele, os alunos daquela época eram mais politizados do que os que entram na Universidade atualmente. *O CAASO promovia debates, discussões sobre as questões políticas e econômicas da época.* Recorda-se da vinda de Luiz Roberto Prestes que proferiu aí uma palestra. A MPB também fazia muito sucesso.

Hoje, Luiz percebe que a situação mudou. Para ele, a maioria dos alunos da USP é proveniente de classe alta e somente em alguns cursos de menos concorrência entram os de classe média. Ele justifica essa mudança de perfil apontando a baixa qualidade da formação oferecida pela escola pública, que hoje não consegue formar o aluno para ingressar em uma Universidade de renome como a USP.

Com a graduação, Luiz afirma ter se tornado mais independente. Por morar longe da família, ele precisou aprender a controlar a parte financeira. Chegou, inclusive, a dar aula em cursinhos de informática para complementar a renda.

No último semestre da graduação, realizou estágio em uma empresa de São Paulo. Uma vez por semana viajava para a capital a trabalho. Nos outros dias da semana trabalhava em São Carlos, concomitantemente com as aulas da faculdade. Quando concluiu o curso, mudou-se para São Paulo e foi trabalhar na empresa em que já estagiava.

### **6.3.3 A Experiência Profissional**

Luiz permaneceu um mês nessa empresa e logo em seguida foi contratado por uma grande empresa da cidade de São Paulo na função de programador. Recorda-se de que, para ele, as condições de trabalho eram bastante satisfatórias para início de carreira. A empresa disponibilizava ônibus para os funcionários e tinha refeitório dentro de suas dependências. O prédio onde funcionava o setor de informática era o mesmo onde ficava a parte administrativa e isso gerava uma condição melhor de trabalho.

Nessa empresa, foi contratado para trabalhar em um projeto muito interessante, mas para dar prosseguimento ao trabalho dependiam de um computador que estava em processo de importação. Enquanto a máquina não chegava, Luiz passava o seu tempo ocioso, sem ter o que fazer. Isso foi bastante desmotivador em seu início de carreira. Recorda-se também que teve dificuldades de se adaptar à cidade, bem como à rotina de uma empresa, com horário fixo de trabalho e pouca condição de mobilidade em um ambiente de escritório.

Eu não gostei do ritmo, nem da cidade, nem da empresa. Como estudante eu sempre tive liberdade de escolher os horários para fazer as coisas. Por exemplo, quando está numa empresa, às vezes aquele horário de trabalho não é o horário que você rende mais. Às vezes tem um dia que eu não consigo produzir nada e às vezes tem dia que eu passo a noite e eu estou produzindo, faço coisas que uma pessoa demoraria uma semana para fazer, eu faço em um dia quando eu estou nesse ritmo.

### 6.3.4 O Prosseguimento na Carreira Acadêmica

Desanimado de viver em uma grande cidade e desmotivado com o trabalho, resolveu prestar o Mestrado na USP, com intuito de retornar ao interior e prosseguir com o que gostava de fazer: estudar. Luiz permaneceu nessa empresa por um ano, retornando a São Carlos depois de ter passado no mestrado.

Quando eu fui falar com meu chefe que ia fazer mestrado, ele perguntou qual era o motivo. Ai eu falei: “ah, eu acho que o que eu estou ganhando aqui não está compensando”. E ele perguntou: “quanto você está ganhando?” E eu não sabia responder, porque eu nunca fui muito ligado ao salário. Eu não sabia quanto eu ganhava e na verdade não era por isso que eu estava indo embora, é porque eu não queria mais ficar em São Paulo, não queria mais trabalhar em empresa. E ele me propôs um aumento muito, muito grande na época para eu continuar. Chegava perto do que ganhava o analista pleno que era cinco anos de carreira para chegar lá, mas mesmo assim eu não quis continuar.

Durante a realização do mestrado, no ano de 1988, as faculdades particulares estavam em ascensão. Foi quando surgiu um convite para ser professor de uma faculdade particular de Ribeirão Preto. Muitos colegas do mestrado começaram a ministrar aulas nessa mesma época e um grupo muito bom de alunos da pós-graduação da USP foi para essa mesma faculdade. Foi nesse período que Luiz iniciou suas atividades docentes.

Ao terminar seu curso de mestrado, participou por um ano do Programa de Formação de Recursos Humanos em Áreas Estratégicas (RHAE)<sup>35</sup>. Em 1992 ingressou no doutorado, dando continuidade à sua vida acadêmica.

### 6.3.5 A Carreira Docente

A vivência religiosa contribuiu para Luiz se tornar professor. Recordar-se de que em sua juventude trabalhava com grupos de jovens ministrando palestras, dava aula de catequese e de formação bíblica. Esse trabalho ajudou-o a ter desenvoltura para ensinar outras pessoas. Outro fato que o colocou em situação de ensino foi o cursinho de informática em que ensinava DOS e Programação Básica.

---

<sup>35</sup> Programa criado em 1987, com gestão do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) e execução feita pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O Programa RHAE utiliza um conjunto de modalidades de bolsas de Fomento Tecnológico, especialmente criado para agregar pessoal altamente qualificado em atividades de P&D nas empresas, além de formar e capacitar recursos humanos para atuar em projetos de pesquisa aplicada ou de desenvolvimento tecnológico.

Luiz não passou por nenhuma preparação específica para a docência, todavia, recorda-se de, na década de 1990, ter feito contato com uma professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) para assistir a algumas aulas no curso de Pedagogia. Ele tinha interesse em buscar conhecimentos na área da Educação, entretanto, não considera que essa experiência o tenha preparado para a docência.

A falta de preparo fez com que o jovem professor encontrasse dificuldades em compreender algumas situações que aconteciam em sala de aula, como o comportamento do aluno, dificuldades de aprendizagem. Acabou aprendendo a lidar com essas situações a partir de anos de experiência acumulado.

Questionado se os professores que passaram por sua vida contribuíram para sua escolha docente ou se, ao menos, foram bons exemplos de professores e que poderiam interferir em sua atuação profissional, Luiz afirma que não. Para ele: *a maior influência que eu tive de professores era querer ser diferente deles porque são poucos os professores que eu achava que eram o que eu gostaria de ter como professor.*

Por outro lado, acredita que muitos professores de curso superior se inspiram nos professores que tiveram na graduação e isso pode representar um problema, pois continuam a reproduzir práticas cujo centro é o professor e não o aluno.

Ao contrário da experiência pouco motivadora que teve na empresa, dar aula foi algo que lhe trouxe satisfação profissional. *Se eu tivesse seguido carreira na empresa hoje eu ganharia muito mais financeiramente. Mas em termos de realização profissional acho que eu não seria realizado, dar aula é o que eu quero mesmo, é o que eu gosto.* Percebia que sentia prazer em lecionar, além do mais, era possível conciliar sua vida profissional com a pós-graduação.

A sua primeira experiência em sala de aula foi um tanto desafiadora. Iniciou com disciplinas cujos conteúdos pouco conhecia.

Eu fui um dos últimos a pegar aula, então, eu peguei as disciplinas mais complicadas. E eram exatamente disciplinas que eu aprendi quase nada na graduação porque o professor era muito ruim e além disso foi um semestre que teve greve. Então, não aprendemos nada. Foram as disciplinas que eu comecei dar aula. Eu vi que a melhor maneira de aprender alguma disciplina é quando você tem que prepará-la para dar aula, você aprende coisas que você não aprende quando você está simplesmente estudando como aluno.

No início da carreira docente se recorda de que as condições foram menos favoráveis do que quando ingressou na empresa.



Quando eu comecei, eu dava aula só na turma da manhã e da tarde. Então eu tinha que acordar de madrugada, ir a pé para a rodoviária, pegava um ônibus 6 horas da manhã ou 6 e 30 que ia para Ribeirão Preto. Eram manhãs muito frias em São Carlos. Chegava em Ribeirão umas 8 e ia para uma pracinha para pegar um circular até a faculdade.

Com o passar dos anos, Luiz ministrou aulas em diversas faculdades do interior paulista, tanto em universidades públicas quanto privadas, localizadas em diferentes cidades. Do final da década de 1980, quando iniciou a docência, até a década de 2000, Luiz se recorda de que foi possível ganhar dinheiro como professor, pois quem se dedicava ao magistério superior era muito bem remunerado devido ao período de ascensão das faculdades privadas nessa época.

No ano de 2008 deixou de ministrar aulas em faculdades particulares, pois havia passado em concurso público para professor do IFSP. Ao recordar alguns momentos da vida profissional, Luiz demonstrou sentimentos de saudade. Na época da entrevista, ele não estava ministrando aula, pois tinha sido convidado para assumir uma função administrativa na Instituição em que atua.

#### 6.4 Professor Roberto

*O professor não é descolado da sua história de vida, as dificuldades que eu tive para estudar foram muito grandes, então, eu consigo enxergar no outro a dificuldade que eu senti. Hoje quando percebo um aluno cansado, com sono, eu não levo a crer que ele seja vagabundo, que ele é preguiçoso, que ele não está interessado. Eu procuro entender as dificuldades que ele tem, eu enxergo muito no aluno, nessas condições, as dificuldades que eu enfrentei, e que não foram poucas. (Roberto)*

Roberto nasceu em 28 de agosto de 1955 na cidade de Regente Feijó/SP, no seio de uma família bastante humilde. Ainda bebê, com um ano e meio de vida, perdeu o pai de forma trágica, passando a viver parte de sua infância somente com sua mãe e irmã mais velha. Eles moraram em um sítio, localizado na cidade de Lupionópolis/PR. Lá, por se tratar de um local isolado, Roberto não tinha muitos amigos, por isso suas brincadeiras eram bastante solitárias.

Como você pode perceber, a gente não teve infância. Soltar papagaio, brincar, essas coisas, a gente não tinha. Eu gostava de fazer a minha arapuquinha para pegar passarinho, pescar, e era muito sozinho, isso eu era muito... Nesse período a gente já estava na roça e não tinha outras crianças, então era eu e eu mesmo. Não tinha amigos. Minha irmã era envolvida lá na casa com minha mãe, ajudando ela. Então eu tinha que sair, caçar passarinho, subir em árvore, essas coisas assim.

Sua mãe não teve oportunidade de estudar, por isso, não sabia ler e escrever. Todavia o que mais valorizava na educação dos filhos era formá-los de modo que *tivessem um bom caráter*.

Minha mãe nunca pôde me ajudar a fazer uma conta, nada, porque ela não fazia essas coisas. Mas ela sempre teve muito bom caráter! Um dia, eu roubei uma melancia de uma vizinha que tinha uma venda, ela me fez ir lá devolver. A gente era pobre, mas o que era da gente, era da gente; o que não era, não era. Chegou a me fazer devolver a melancia! (risos)

Com o passar dos anos, sua mãe se casou novamente e a convivência de Roberto com o novo companheiro da mãe não lhe traz boas recordações. Com o novo marido, sua mãe teve mais três filhos.

Antes de ingressar na escola, com seis anos de idade, Roberto não tinha expectativas positivas sobre o ambiente escolar. Convivendo com pessoas de pouca escolaridade, ele ouvia dizer que na escola batiam nas crianças e que as tarefas eram muito difíceis.

Nossa, eu tinha um medo desgraçado de ir à escola! Eu até pensava comigo: o primeiro dia que eu fosse à escola eu ia ficar escondido embaixo da carteira. Porque era o que se dizia, que na escola batia, que a escola era difícil, que a professora dava “reguada” na mão, essas coisas. Eu tinha muito medo de ir para escola. Até que acabei caindo dentro de uma escola e não foi nada daquilo.

Ao mesmo tempo, sabia que aquele ambiente poderia lhe oferecer bons momentos, pois se sentia solitário no sítio. Além do mais, teria suprida a necessidade básica que era se alimentar no horário da merenda escolar.

Então, quando comecei o primeiro ano a expectativa era grande. Era levar canequinha para poder tomar o leite com Toddy que era a merenda. Eu achava a escola legal, porque encontrava professores... Eu ficava muito sozinho lá na roça. E lá na escola a gente via outras pessoas, comia aquele pão com aquele chocolate e era muito isso.

Dentre as vivências marcantes de seus primeiros dias na escola, aprender a traçar a letra F o marcou profundamente. Sua professora pegou em sua mão e, juntos, realizaram o registro em seu caderno. Para ele o ato de a professora pegá-lo pela mão demonstrava que na escola também poderia receber carinho.

Sua primeira infância foi marcada por diversas mudanças de casas, de cidade e até mesmo de país. Quando tinha dez anos, sua família se mudou para Assunção – Paraguai.

Isto fez com que ele estudasse em diferentes escolas e, para frequentar as aulas, muitas vezes, precisava caminhar vários quilômetros ou ir a cavalo, para facilitar o trajeto.

#### 6.4.1 A Vida Escolar

Em Assunção, período em que as lembranças escolares são mais vivas, Roberto estudou em uma Escola da Organização das Nações Unidas (ONU) no período noturno. Em suas palavras, *era uma escola para pobre*, para pessoas de camadas populares, com baixos recursos financeiros. Os seus colegas de turma eram mais velhos e ele era visto como mascote do grupo. O fato de ser uma criança em meio a adultos dificultou sua interação com os colegas, pois os momentos de vida deles pareciam bastante distintos. Recorda-se de receber muitos elogios da professora e, mesmo com pouco incentivo à vivência escolar, ele sempre gostava de estudar e nunca perdia as aulas.

Mesmo gostando de estudar, eu geralmente nunca estudava, mas eu nunca gostei de perder aula. Eu era muito disciplinado, acho que é uma característica minha. Eu sempre assistia às aulas e geralmente quando assistia eu conseguia desenvolver o que se pedia. Tanto que em Assunção, saía cedo de casa, comprava garrafa para o dia inteiro, chegava em casa de noitinha, ia para escola, nunca tive uma cadeira, um lugarzinho de estudar, nada, nada, nada. E ia, e fui muito bem, inclusive meu certificado do Paraguai está que eu era um aluno muito inteligente. Não sei se isso era um talento, mas era pelo menos um indício de que eu corria atrás.

Roberto tem registrado na memória as lembranças de sua primeira professora no Paraguai e afirma que a relação interpessoal com o professor por um período de tempo mais longo enriquece os processos ensino e aprendizagem.

Eu me lembro da professora do Paraguai que para mim é uma lembrança bastante positiva, porque ela era uma professora só que dava as aulas de tudo, então a gente tinha mais contato com ela, isso criava um vínculo mais de afetividade, ela conseguia perceber as dificuldades que a gente tinha para aprender. Isso tudo eu avalio hoje, porque naquela época eu não tinha essa percepção. A partir do momento que as matérias passaram a ser estanques, estratificadas, cada professor com seu pedacinho, parece que essa magia de um professor só acaba. Eu não entendo porque é o contrário hoje, esses professores, a meu ver, deveriam ser mais valorizados. Esse primeiro momento é muito importante.

Morando em Assunção, Roberto já contribuía com a renda da família, vendendo laranja, tererê<sup>36</sup> e garrafas. Foi desempenhando essas atividades que percebeu o quanto a escola poderia ajudá-lo a resolver problemas do cotidiano, principalmente voltados

---

<sup>36</sup> Bebida feita com a infusão da erva-mate, de origem guarani. É consumida com água ou limão (principalmente) e também com sucos.

ao uso da matemática, pois, como vendedor, precisava comprar sua mercadoria e vendê-la por um preço maior e, assim, não perder dinheiro.

Eu me lembro mais interagindo educacionalmente em Assunção, especialmente com a Matemática. Não sei se foi uma lição dura que eu aprendi... A gente era *botellero* e o primeiro dia que eu fui comprar garrafa, comprava de dia e vendia de tardezinha, então, se você comprou por 100 tinha que vender por pelo menos mais de 100 para ganhar alguma coisa. No primeiro dia eu comprei por um valor e vendi por menos, ou seja, eu perdi dinheiro. Então, eu passei a valorizar muito a conta. Aprendi a fazer conta com uma facilidade que até hoje eu faço conta de cabeça!

Foi no Paraguai que Roberto começou a perceber que a Educação poderia servir ao processo de inculcação ideológica por parte do Estado. Nesse processo, recorda-se de receber castigos corporais na Escola.

Stroessner quando ele deu o golpe de Estado na década de 60, ele, no sentido de desaculturar o povo, proibia que se falasse o guarani na escola. E eu vivia na rua, comprava garrafa, de domingo, eu ia para o campo de futebol, não ficava em casa. Então, eu falava muito o guarani. Vocês acham muito difícil, mas com seis meses eu aprendi a falar o guarani. A gente só falava o guarani na rua, a cultura popular, a fala popular era o guarani. E foi terminantemente proibido na escola. E eu, umas três vezes falei o guarani e a professora me pôs de castigo no canto da sala. E era para ajoelhar em cima do milho, era um negócio feio. Tanto que hoje no Paraguai, quase não se encontra quem fala o guarani mais. Hoje, uns 80% das pessoas não falam o guarani. Só os antigos. Você já não houve na rua mais. O que é o controle educacional! Desaculturou o povo de um tanto, que nem a língua pátria eles falam mais.

Roberto gostava muito das aulas de História. Recorda-se de ter estudado a guerra do Paraguai contra a Bolívia, chamada Guerra do Chaco e, mais uma vez, percebeu o quanto a escola que frequentou servia à inculcação ideológica.

Quando ia cantar o hino do Paraguai você tinha que ficar em fila, tinha que por a mão no peito. Todo dia cantava o hino nacional antes de entrar para a aula. Só que o hino deles era muito forte. Eu lembro muito, e é claro, a escola tratava a educação dentro de um princípio de que é uma função do Estado e, portanto, Brasil e Paraguai na Guerra da Tríplice Aliança eu aprendi que quem ganhou foi o Paraguai. Isso mostra o caráter que a educação assume no atendimento à política de Estado. Eles queriam que a gente acreditasse que foi o Paraguai que ganhou a Guerra da Tríplice Aliança.

Aos doze anos de idade, Roberto retornou ao Brasil com sua irmã, deixando sua mãe, padrasto e demais irmãos no Paraguai. Em terras brasileiras, separou-se de sua irmã e cada um foi morar em casa de parentes diferentes. Ele foi para a família de uma tia em Regente Feijó e então começou a trabalhar duro na pensão dessa família, o que fez com que ele se distanciasse ainda mais dos estudos. Trabalhava das seis e meia da manhã até meio dia e quarenta, tomava banho e entrava na escola à uma da tarde. Saía da escola no final da tarde e retornava ao trabalho até às nove e meia da noite.

Eu servia mesa, arrumava cozinha, lavava prato, arrumava quarto, encerava chão, lavava banheiro. Era uma rotina puxada! Levava comida para os presos, que minha tia fornecia comida para a cadeia. Eu nunca consegui estudar, eu não tinha uma mesa de estudos, nunca tive. Eu cheguei na Engenharia sem nunca estudar, nunca estudei. Primeira vez que eu tive uma mesa, uma cadeira para estudar foi quando eu fui fazer Engenharia. Eu nem sei como que eu pude passar no vestibular. É aberração da natureza! (risos)

Nesse período começou a valorizar ainda mais os momentos em que passava dentro da escola, pois era o único dedicado aos estudos e ao convívio com os amigos. No colegial, percebia se o professor conseguia ministrar uma boa aula ou se ele tinha dificuldade para ensinar. Recordava-se de alguns mestres que pareciam não querer trabalhar e mandava um aluno escrever lições no quadro para os outros copiarem.

Em virtude de tantos afazeres, suas notas eram cheias de altos e baixos: tinha muita facilidade em Português, Redação e História. No Paraguai tinha muita facilidade em Matemática, mas quando retornou ao Brasil isso se inverteu: passou a ter muita dificuldade nessa disciplina.

Quando concluiu a oitava série, foi fazer o Curso Técnico em Mecânica Geral no período matutino e o colegial no período noturno. Nas palavras de Roberto: *fui fazer ensino técnico, naquela visão de que o pobre teria educação profissional, enquanto o meu primo estudava inglês, música.*

Aos dezoito anos, mudou-se para São Paulo em busca de oportunidade de trabalho. Passou a morar em uma pensão e arrumou emprego de torneiro mecânico numa empresa renomada da capital. A sua rotina passou a ser de trabalho durante o dia e de estudo à noite, já que retornara à escola para fazer um novo curso técnico, agora na área de Fundição. Depois de terminar o segundo curso técnico, resolveu prestar vestibular na Universidade Federal de Ouro Preto. Conta-nos que, para a sua surpresa, foi classificado.

#### **6.4.2 A Trajetória na Graduação**

Em janeiro de 1978 começou a graduação em Engenharia Metalúrgica. No início, passou por algumas dificuldades. A primeira foi de ordem financeira, pois não tinha condições de manter-se em Ouro Preto sem bolsa de estudos. Entretanto, logo no primeiro ano do curso, foi selecionado para desenvolver atividades de monitoria no laboratório de uma Escola Técnica que funcionava dentro da Universidade.

Eu fui para Ouro Preto, mas para eu estudar eu precisava de bolsa porque eu não tinha como me manter. Eu conversei na Universidade se seria possível uma bolsa, eles perguntaram se eu tinha alguma experiência profissional, falei que tinha experiência de metalografia na empresa Villares de São Paulo. Eles falaram: É tudo que nós precisamos! Há anos nós precisamos de um laboratorista nessa área. Então eu arrumei uma bolsa de estudo que mantinha a mim e a meu irmão que tinha passado na ETEF em São José dos Campos.

O início da vida acadêmica na Universidade foi muito complicado. Roberto dividia-se entre as aulas da graduação e a monitoria no laboratório da Escola Técnica.

Tive muita dificuldade na graduação, pela falta de base. Não sabia como eu tinha passado no vestibular. E o grande problema é que eu dedicava muito tempo à escola, eu era um bolsista, dedicava vinte horas à escola e o restante do tempo era para a graduação. No primeiro semestre eu perdi muita matéria, para mim foi um choque porque eu não tinha hábito com a vida acadêmica. Eu sempre fui um estudante aos trancos e barrancos, um ano aqui, outro ano ali, outro ano lá. Eu tive muita dificuldade, então no primeiro semestre eu praticamente perdi todas as matérias.

No segundo ano de graduação, foi convidado pelo professor responsável pela monitoria, e também diretor da Escola Técnica Federal de Ouro Preto, para ministrar aulas nessa Escola. Assim, em 1979, Roberto iniciou a sua carreira docente.

Conciliar vida de professor na Escola Técnica e vida de estudante na Engenharia não foi fácil. Trabalhava na escola durante o dia e cursava engenharia também durante o dia. Impossibilitado de estar em dois lugares ao mesmo tempo, nunca frequentava as aulas da faculdade.

A faculdade e a Escola Técnica eram de dia. E como eu fazia para estudar? Eu conversava com os professores: professores, eu trabalho, assim, assim, não tem como... “Ah, mas será que você passa?” E a noite na república, tinha dois alunos que entraram comigo, eles assistiam as aulas e de noite eles me davam uma mão. À noite eles estudavam a matéria do dia no meu quarto e eu deitava, ficava escutando eles estudarem. Ai eu dormia, deixava o material lá, de manhãzinha eu acordava cedo estudava o conteúdo e ia trabalhar e assim era minha vida acadêmica. Me formei.

Das poucas aulas que assistiu no decorrer do curso, pôde perceber o tradicionalismo com que eram ministrados os conteúdos. Como conhecia a forma de trabalho dos professores, todo dia era do mesmo jeito, tudo igual, conseguiu concluir o curso assistindo a poucas aulas, mas enfrentando algumas imposições do corpo docente.

Na faculdade era assim: um aluno atrás do outro, professor na frente, passando o conteúdo no quadro, apesar de ser Engenharia, passava o conteúdo no quadro, a gente copiava aquilo e as provas eram em cima daquilo que foi dado. As aulas que eu assistia eram sempre assim.

No decorrer da graduação, as disciplinas de que mais gostava e em que se destacava eram Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Economia Política Mineral. Segundo ele, eram disciplinas que discutiam concepções de sociedade, de formação humana, projeto de nação. Todavia, essas discussões eram tratadas em contexto de Ditadura Militar em transição para um governo mais democrático.

Eu me formei no ano de 1985. Quando eu entrei na escola a gente estava em um regime militar. Em 1982, assumiu o último governo militar que foi o João Figueiredo. E em 1985, foi o período que estava formando as Diretas Já, que era um movimento enorme no país. Tinha a questão econômica muito séria que o Brasil enfrentava, tinha saído de uma grande recessão em 1982/1983, praticamente não havia emprego para quem formava na Engenharia. Era um período em que o Brasil estava com a economia estagnada e uma grande efervescência política, fim da Ditadura, a entrada do novo, que na verdade não houve uma eleição, o que houve foi a chegada de um presidente civil na presidência, mas via colégio eleitoral passando pelo Congresso Nacional, que foi indicado o Tancredo Neves, mas que no dia da posse não pôde assumir, faleceu, e assumiu o José Sarney. Então havia essa efervescência do período aí. Culturalmente era aquilo, a música sertaneja estava entrando em moda, era “O fio de cabelo” do Chitãozinho & Xororó! Era época de grande efervescência!

Nessa época, lembra que o engajamento político dos alunos universitários era bastante forte. Eles reivindicavam melhorias estudantis e faziam greves como forma de reivindicação. Atualmente, percebe certo individualismo no corpo discente que pouco pensa em melhorias coletivas.

A classe estudantil era muito forte. A gente fez uma grande greve na época. Eu, na verdade, trabalhava, mas eu me considerava parte dos estudantes, porque eu votei pela greve também. Em 1979 foi uma grande greve em Ouro Preto, porque os estudantes, a gente estudava no centro da cidade, onde antigamente era o Palácio do Governo e a escola estava mudando o *campus* para um local retirado e Ouro Preto é lá embaixo ou lá encima e tinha que ir de ônibus. E o reitor instituiu o que a gente chamava de “teodoletto”, porque o reitor chamava Teodoro Pereira. “Teodoletto”, o passe do ônibus que era pago. Então houve uma grande greve contra o pagamento dessa passagem e a escola ficou seis meses parada. Ou seja, o movimento estudantil ele tinha uma representação, ele discutia as questões nacionais, é claro que isso tudo vinha ainda da questão da resistência da Ditadura, havia um histórico. Eu não percebo hoje que o estudante tenha tempo de sala de aula dessa discussão coletiva, é um individualismo enorme. Cada um por si só, todo mundo pensando em si, como é que eu vou sair daqui, como é que eu vou me dar bem. Não há mais uma preocupação coletiva. E mesmo cultural, acredito que não se socializa mais uma música, a sociedade não tem muito tempo para sentar em um bar, discutir, tocar um violão. Hoje tá um individualismo enorme!

Ao concluir o curso de graduação, Roberto já tinha estabilidade na Escola Técnica em que lecionava, assim, continuou realizando as suas atividades de ensino, convicto de que dar aula era uma opção de vida.

A minha permanência no ensino foi por opção e uma opção muito feliz! Na semana que eu formei eu tive três propostas de emprego praticamente irrecusáveis: a primeira na “Vale do Rio Doce”, outra em um consórcio da Vale com a ALBrás e outra na Mineradora que exportava pro Japão. E eu abdiquei das três porque eu gostava de estar em sala de aula.

### 6.4.3 A Carreira Docente

A sua opção pelo magistério soava para alguns colegas como uma escolha equivocada, pois não reconheciam a carreira docente como uma atividade efetivamente profissional.

Algumas pessoas falavam: “Você enlouqueceu, onde já se viu?” “Você não quer ir trabalhar?” Eu falava, mas eu já trabalho, trabalho na escola. A sociedade, não vê como um trabalho, o trabalho docente. Eles acham que as pessoas que ficam trabalhando em uma escola ficam porque ou não querem trabalhar ou porque não conseguiram algo melhor, enfim.

O fato de Roberto ter lecionado desde o início de sua graduação possibilitou receber o retorno dos alunos pelo seu trabalho, confirmando que a opção pelo ensino o tornaria uma pessoa realizada, bem sucedida na vida. Os seus alunos o admiravam em sala de aula.

Alguns alunos diziam que eu tinha mesmo que continuar professor, que eu nasci para isso. Enfim, essas coisas do dia a dia que a gente escuta, especialmente se você escuta fora de sala conversando com os alunos é muito bom. A gente deveria valorizar o bom relacionamento com o aluno. O que não significa conluio com o aluno, não é isso. Mas você tratar cordialmente pelo nome, dar um aceno quando passa na rua. Isso transforma o aluno muito mais do que só as aulas. E transforma a gente também.

No início de sua carreira docente, a oportunidade de poder proporcionar uma melhor formação aos seus alunos e, com isso, melhores condições de vida, motivou-o a permanecer no magistério.

Eu achava que o que a gente tava ensinando para os alunos era muito bom, porque eles iam depender daquilo para ter uma melhora de vida. Ouro Preto, na escola que eu trabalhava, tinha muito aluno do meio rural. Tinha muito aluno pobre. Então, ao contrário do que dizem que o ensino técnico integrado é um ensino de elite, eu só não tenho certeza, como eu vivi de 1979 a 2000, sendo professor numa escola que tinha ensino técnico integrado, onde eu posso afirmar sem medo de errar que 95% das famílias dos alunos eram oriundas de famílias pobres. Muitos inclusive do meio rural que não tinha condição de sequer se manter na cidade, precisava de ajuda. Então, isso dava uma grande alegria à gente em saber que tava contribuindo para esse processo. E o curso era muito bom, os alunos eram muito requisitados, na pós-formatura. Inclusive no dia da formatura, os pais vinham conversar com a gente, agradecer, era muito legal.

O curso de graduação deu a Roberto liberdade para expor suas opiniões e, inclusive, denunciar um esquema de corrupção que ocorria na Escola em que lecionava. Nessa época, ele nos conta que respondeu a um processo administrativo disciplinar como forma de punição por suas denúncias. Assim, em suas palavras: *com o curso superior, além de*



*aumentar a minha escolaridade, passei de um curso nível médio para um curso superior, ele me garantiu cidadania. Ele permitiu que eu tivesse liberdade de expressar, de forma tranquila, sem medo do futuro.* Para Roberto, se caso o processo culminasse em sua exoneração do serviço público, com um curso superior, teria chances de migrar para outra profissão, uma vez que, na época, tinha recebido várias propostas de trabalho de renomadas empresas brasileiras.

Esse período em que denunciou a corrupção na Escola e, conseqüentemente, sofreu processo administrativo disciplinar foi o mais difícil de sua carreira, mas nem por isso desistiu de ser professor.

Acho que os piores anos na minha carreira docente foram quando eu estava respondendo processo administrativo. Porque a gente estava denunciando corrupção. Certo que a gente ainda estava em transição da Ditadura e o processo foi muito pesado, inclusive o presidente da comissão era um ex-dedo-duro denunciante do Serviço Nacional de Informações (SNI) e pelas mãos dele morreram muitos jovens em Ouro Preto assassinados pela ditadura. E o objetivo deles era arrebentar mesmo com a gente. Então, nesse período, a gente deve ter sido um péssimo professor, porque a gente ficou muito perturbado naquele período. Claro, que a gente entrava em sala procurando esquecer isso, mas foi um período muito... difícil.

Depois desse processo, assumiu a presidência do sindicato dos servidores que estava se estabelecendo, conforme previsto na nova Constituição de 1988. O mandato durou dois anos e se encerrou sem que ele tivesse pretensão de prosseguir na presidência, entendendo que aquela era somente uma etapa de sua vida e não a queria como atividade profissional. Roberto é sindicalizado até hoje.

Lecionou na Escola Técnica Federal de Ouro Preto de 1979 a 1999. Em 2000, por problemas de saúde devido ao clima úmido e frio de Ouro Preto, pediu redistribuição para o Centro Federal de Educação de São Paulo, para uma unidade do interior do Estado. Permaneceu nessa unidade por oito anos, atuando em sala de aula e coordenando cursos. Também foi coordenador de ensino e gerente acadêmico nessa instituição. Em 2008, vivenciando o processo de expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, foi convidado para ser gestor de outro *campus* do interior paulista que estava em processo de implantação. Permaneceu nele por 18 meses quando decidiu que se aposentaria. Nesse *campus*, ajudou a implantar dois cursos superiores de Tecnologia. Os seus planos de aposentadoria foram adiados devido ao convite para trabalhar na implantação de um novo *campus* em 2010, implantando outros três cursos: Técnico em Mecatrônica, Técnico em Fabricação Mecânica e Técnico em Informática Básica.

#### 6.4.4 A Formação para a Docência

No intuito de melhorar a sua atuação em sala de aula, Roberto realizou em 1991, o curso de Licenciatura com habilitações nas áreas de Química, Mecânica e Metalurgia. Tratava-se de um curso de graduação no Esquema I, direcionado a professores que tinham graduação, mas não tinham a formação pedagógica para ministrar aulas. Em 2002, dez anos depois da Licenciatura, foi fazer Mestrado em Educação. Cinco anos depois de concluir o mestrado, em 2011, resolveu cursar o doutorado na área de Ciências, com ênfase em Química.

Atualmente, Roberto está de licença para realização do doutorado. Ele pretende realizar seus planos de aposentadoria em breve, mas isto não significa parar de ministrar aulas.

Aposentar para ficar fazendo nada em casa, de pijama, eu não pretendo fazer isso. Hoje eu estou organizando a vida, comprei um sítio, estou plantando árvores, reflorestando um pedaço que era uma área degradada, eu também me sinto muito bem quando eu vou lá. Vendo as árvores crescerem... Eu tenho a impressão que eu vou acabar conciliando, não aqui na região, mas lá, atividade em sala de aula, em um colégio municipal, estadual, ou alguma coisa assim e o sítio. Eu acho que para mim seria um fim...

Após a apresentação dos docentes investigados na terceira etapa da pesquisa, passamos à segunda parte do capítulo, apresentando os principais aspectos da profissionalidade desses docentes, como a aprendizagem do magistério a partir das experiências com seus ex-professores, o saber docente acumulado na prática de sala de aula e, ainda, as concepções que orientam o seu exercício profissional: concepção de aluno, de escola, de professor, de ensino e aprendizagem.

#### 6.5 A aprendizagem da docência: da formação ao saber da experiência

A trajetória de vida dos professores Paulo, José, Luiz e Roberto demonstram que a aprendizagem para a docência na Educação Profissional e Tecnológica ocorre por meio de experiências que vivenciaram e vivenciam em suas vidas. Retomando a premissa de Nóvoa (1992) de que ser professor está amalgamado às histórias de vida e que tais histórias são significativas na constituição da profissionalidade do professor, identificamos na narrativa do professor Roberto a seguinte constatação:

O professor não é descolado da sua história de vida [...] Eu tenho algumas dificuldades de aprendizagem, é claro que tenho, eu fui contaminado com agrotóxico quando eu passava veneno em algodão, eu tive algumas dificuldades de

aprendizagem sim. E também, a falta de material escolar, a falta de uma alimentação adequada, a falta de um descanso, de condições físicas, enfim...

Nessa mesma linha de raciocínio, Tardif e Lessard (2008) mostram que o trabalho docente pode ser abordado, descrito e analisado conforme o modo como as experiências são vivenciadas e significadas pelo próprio professor. Tais autores concebem a experiência de duas maneiras. A primeira é vista como “*um processo de aprendizagem espontânea*”, que permite ao professor adquirir certezas no modo de lidar com fatos e situações que se repetem no decorrer da vida profissional. Ao remeter-se a um professor experiente, os autores nos dizem que essa é a concepção normalmente mencionada: “*ele [o professor experiente] conhece as manhas da profissão, ele sabe controlar os alunos, porque desenvolveu com o tempo e o costume certas estratégias e rotinas que ajudam a resolver um problema típico. [...] ele possui um repertório eficaz de soluções adquiridas durante uma longa prática do ofício*” (TARDIF E LESSARD, 2008, p. 51). As competências profissionais do professor normalmente são referenciadas a partir dessa visão de experiência, desconsiderando, muitas vezes, os processos formais de aprendizagem docente e os conhecimentos teóricos adquiridos (quando adquiridos).

A segunda concepção de experiência trazida por Tardif e Lessard (2008) é compreendida a partir da “*intensidade e significação de uma situação vivida*”, ou seja, não é como um processo fundado na repetição de situações ou no controle dos fatos. São experiências únicas que mudam uma vida sem a necessidade de repetição, como, por exemplo, uma doença grave, um acidente, uma perda etc., que influenciam toda uma vida. Segundo os autores, é possível identificar experiências decisivas nos relatos sobre suas carreiras e exigências profissionais. Essa tese pôde ser confirmada na narrativa do professor Paulo, sujeito de nossa pesquisa:

Um dia antes de eu começar a dar aula eu não dormi a noite. Pensei: “nossa, e agora?” Eu sou muito tímido e como eu vou chegar na sala e falar para os alunos? E se eu ficar nervoso? A aula tem 140 minutos, se eu ficar nervoso e acabar em meia hora? Aí meu Deus! Eu ficava muito preocupado, mas deu tudo certo. Aí deslanchei, eu gostei e decidi: vou ser professor.

Vemos que a primeira experiência em sala de aula do professor Paulo foi decisiva para que ele fizesse sua escolha profissional. No decorrer dos anos de atuação docente, essa concepção de experiência continua a influenciar as mudanças de atitude dos professores. Como exemplo, trazemos uma experiência que foi vivida uma única vez pelo professor Roberto, mas foi suficiente para influenciar sua trajetória:

Uma experiência negativa que eu já tive foi quando eu fui dar um conteúdo, não tinha professor e eu não estava muito preparado pra aquilo. Eu me senti muito inseguro em sala de aula, eu saí dali com a certeza de que eu dei uma péssima aula, sabe? E não basta você achar que dá aula bem, você tem que ter certeza que deu aula bem, e não é você que tem que achar, são os alunos. E você percebe pelo grau de participação dos alunos, na qualidade das perguntas que eles fazem, na forma que eles se postam olhando para você. Eu me senti muito mal aquele dia. Eu fui fazer uma aula, no sentido de contribuir com a administração que não poderia dispensar os alunos e acho que teria sido muito mais proveitoso se eu tivesse entrado na aula e ficado conversando sobre futebol, novela, qualquer outra coisa com os alunos. Eu fui tentar dar uma aula e eu acho que eu deseduquei. Agora, para mim, foi uma lição, porque eu não repito esse tipo de coisa mais. Mas foi muito ruim aquela minha aula, sem estar seguro, sem convicção daquilo que você vai ensinar. Uma experiência muito ruim.

Nesta pesquisa constatamos que tanto a experiência de uma situação única intensamente vivida, quanto as experiências que resultam em todo um processo de aprendizagem podem ser identificadas nos relatos dos professores pesquisados e, ainda que se trate de experiências individuais e subjetivas, elas remetem a uma situação social, pois foi construída na interação com outros sujeitos sociais. Nas palavras de Tardif e Lessard (2008, p. 53):

Essas ideias [...] introduzem uma dimensão social no próprio coração da experiência individual, permitindo assim inscrever-se as experiências de cada um num horizonte mais ou menos compartilhado de situações comuns, típicas e de sentido semelhante. Com relação a isso, se a experiência de cada docente que encontramos é bem própria, ela não deixa de ser também a de uma coletividade que partilha o mesmo universo de trabalho, com todos os seus desafios e suas condições. Por isso, as vivências mais íntimas ( o sofrimento diante de um golpe, as alegrias da conquista, uma situação difícil , etc.) excedem a intimidade do eu psicológico, para inscreverem-se numa cultura profissional partilhada por um grupo, graças à qual seus membros atribuem sensivelmente significados análogos a situações comuns. Nesse sentido, viver uma situação profissional como um revés ou como um sucesso não é apenas uma experiência pessoal. Trata-se também de uma experiência social.

Diante desses pressupostos, nos detivemos na análise das experiências profissionais dos quatro professores, construídas a partir das significações dadas por cada um, mas que, de certa forma, compõem a experiência de todos.

## 6.6 Aprender a ser docente com os professores que tiveram ao longo da vida

Vimos que dentre os professores investigados somente o professor Roberto recebeu formação sobre os saberes da docência por meio do curso de formação pedagógica no antigo Esquema I. Os demais não realizaram formalmente nenhum tipo de formação, construindo seus saberes profissionais a partir de diferentes situações que não se restringiram a um único espaço e tempo de aprendizado, mas sim, a partir de uma diversidade de contextos que colaboraram na constituição do ser professor desses profissionais.

Remetendo-nos à tese de Pacheco (1995) segundo a qual as experiências adquiridas no papel de aluno contribuem para a construção de um modelo de comportamento profissional, chamou-nos a atenção o relato sobre a importância dos professores que contribuíram com a aprendizagem da docência dos sujeitos investigados.

Paulo relata as experiências das boas aulas que teve na época da graduação: *Eles traziam os alunos para participar, chamavam para aula... Era bem gostoso. Não era aquela aula que ligava o data show e ficava passando um monte de slides.* Relata também ter percebido que a dinâmica de um curso de graduação era bem diferente da Educação Básica e essa diferença se manifestava no discurso de seus mestres ao apregoarem que aluno de graduação *“tem que se virar sozinho”, “precisa amadurecer” e “correr atrás do aprendizado”*. Vemos que a valorização do esforço do aluno de graduação em seu processo de aprendizagem era muito valorizado por seus professores. Hoje, em sua atuação, Paulo, de certa forma, reproduz esse mesmo discurso:

Quando você tem alunos com muita dificuldade o grupo fica desnivelado. Eu acho que a vitória do professor está quando chega um aluno com dificuldade e diz: “Poxa, eu aprendi!”. Mas, os alunos que já sabem ou que tem certa facilidade começam a te olhar com um ar estranho: “Poxa, o professor podia acelerar mais, mas só por causa daquele aluno...”. Isto para mim é complicado. Então, para aquele que tem mais dificuldade, eu coloco um material, peço para ele tentar fazer o exercício, me procurar no horário de atendimento, conversar com os colegas se for o caso, porque eu vou prosseguir com a aula e se ele não pegar o conceito, lá na frente, vai virar uma bola de neve.

O professor José relata que alguns professores marcaram a sua vida escolar e contribuíram com a sua prática de ministrar aula, em especial um professor de Redação.

Eu tenho um professor em especial, eu tive vários, mas um especial que foi professor de Redação. Apesar de eu esmerar em todas as matérias, não vou dizer que gostava de Português, talvez pelo jeito que foi ensinando a gramática, aquela coisa muito seca. E esse professor de redação fez com que eu percebesse a gramática na prática, na construção do texto que eu uso até hoje. A teoria que ele passou e depois a prática não só na construção do texto em português, mas também na língua inglesa. Porque a gente tem que escrever artigos em inglês também, não tem como

fugir disso. Como o texto tem que ser escrito de uma forma clara, a frase ela tem que ter uma única ideia. [...] Tudo isso que eu aprendi, eu passo na aula de Metodologia e também na matéria de projeto que os meninos têm que escrever um projeto. Então, esse professor de redação ele me marcou muito nessa parte de como se expressar na forma escrita. Uma coisa que eu uso no dia-a-dia até hoje.

Ao rememorar professores que marcaram a sua vida acadêmica, Roberto se recorda de um professor inesquecível pela competência técnica e habilidade no trato com as pessoas.

Tive um professor, que inclusive faleceu recentemente. Ele era uma figura excepcional. Uma figura humana, conversava com você fora de sala de aula numa boa, na rua te cumprimentava, dominava demais o conteúdo, ele tinha passado na prova da Petrobrás na época e não foi, preferiu ficar na escola. Era excelente professor, figura humana fantástica, muito justa. Aquele cara me inspirou um bocado. Com certeza, quando eu ia para a sala de aula, eu levava parte dele.

A presença desse professor foi extremamente marcante na vida de Roberto, pois no período de 1979 a 1991, época em que ainda não tinha recebido formação pedagógica esse professor foi a sua grande inspiração.

Eu comecei a dar aula em 1979 e só fui fazer uma licenciatura em 1991. Então nesse intervalo, e por que não dizer até mesmo depois, porque a licenciatura não te transforma, se fosse assim seria fácil formar professores. Nesse período, eu tive a sala de aula e o exemplo que a gente aprendeu de como é ensinar. Felizmente eu tive a felicidade de mirar num professor que valorizava o conhecimento e o bom relacionamento, técnico e humano.

A afirmativa bastante marcante de Roberto de que: “*A licenciatura não te transforma, se fosse assim seria fácil formar professores*”, revela a importância das experiências de vida na trajetória do professor para a constituição de sua profissionalidade, no entanto, ele também reconhece a importância da licenciatura, como etapa formativa.

A licenciatura me ajudou, sem nenhuma dúvida. Especialmente no tocante à avaliação, ao processo de interação com o aluno. Entender um pouco dos pensadores em educação como Paulo Freire. Muita coisa começou a entrar no meu mundo, as pessoas que pensam em educação e que havendo concordância ou não, a gente abraçando ou não um deles, pelo menos a gente tem referência para discussão. E isso, com certeza eleva o seu nível, com certeza, trouxe um avanço sim. Tanto é que eu fui fazer mestrado na área de Educação e o doutorado idem.

Os professores Paulo e José participaram do Programa de Estágio para a Docência no decorrer de seus doutorados. Paula relata que algumas aprendizagens foram

adquiridas a partir dessa experiência, inclusive aprendeu com o professor da disciplina em que estagiou algumas técnicas de correção de prova.

Paulo: Uma coisa também para corrigir prova, por exemplo, tem cinco questões. Eu corrijo a questão um de todo mundo. Porque se eu corrigir prova, por prova, quando eu chegar, sei lá, na última questão da prova cinquenta eu já nem lembro o critério da primeira questão. Então para ficar um negócio mais justo, eu prefiro corrigir a questão um de todo mundo. Depois eu volto e corrijo a questão dois. Assim eu tenho certo parâmetro: para aquele eu dei meio certo, este aqui está igual aquele, então, meio certo também!

Pesquisadora: E como você aprendeu isso, Paulo? Essa prática de correção?

Paulo: Quando eu fiz o programa de estágio docente lá em Campinas meu professor me passou isto. Ele falou: “Faz assim porque você tem um negócio mais justo”. Me falou outra coisa: o aluno perguntou se pode fazer a lápis ou a caneta. Tudo bem, pode ser a lápis, mas depois não tem reclamação. Pega a prova dele, onde tem um espaço em branco já passa a caneta vermelha, dizendo que já viu e não tem nada ali. E eu adotei essa prática. Está funcionando (risos).

Com bases nesses excertos, vemos que as experiências rememoradas pelos entrevistados revelam que os professores que os formaram ao longo dos anos em que eram estudantes, ensinaram-lhes muito mais que conhecimentos específicos de suas disciplinas. Ainda que não intencionalmente (com exceção da experiência de Paulo no estágio para a docência), as formas como os professores conduziam suas aulas, apresentavam os conteúdos, interagiam com o grupo de estudantes, aplicavam as metodologias e organizavam toda a rotina escolar, passaram a constituir a cultura profissional desses docentes.

## 6.7 A Força do antimodelo

Nas histórias dos professores investigados vemos a presença marcante de professores como antimodelo as experiências que tiveram foram tão negativas que aprenderam com eles a como não agir profissionalmente. Vejamos a narrativa de Roberto:

Tinha outro professor também, esse era muito enérgico, esse chegava, se ele fosse um pouco mais simpático, eu o elegeria como o melhor professor que eu já tive. Do ponto de vista didático ele era excelente. Botava os objetivos da aula no quadro, fazia tudo muito bonitinho, tinha um quadro excelente, explicava muito bem, mas era estúpido. Ele era mal-humorado, tacava a cadeira nas pessoas e tudo, ele era desequilibrado. Mas ele era um excelente professor. Ele também ensinava como a gente não devia ser.

Quando o professor Luiz foi questionado se os professores que passaram por sua vida contribuíram para sua escolha docente ou se, ao menos, foram bons exemplos de professores e que poderiam interferir em sua atuação profissional, ele foi categórico ao

afirmar que não e que o maior aprendizado deixado por seus mestres da graduação era querer ser diferente deles. Quanto a isso, Zabalza (2004, p. 116) constata:

Na formação no âmbito universitário, os estudantes já estão em um nível de maturidade que lhes permite separar o bom do mau, ou seja, aquilo em que seus formadores resultam imitáveis e aquilo em que o exemplo deles deve ser tomado como algo inaceitável.

Essa mesma situação observamos nas histórias de Paulo. A maioria de seus professores da faculdade ministravam as aulas, aplicavam a avaliação e davam o veredicto final: aprovados ou reprovados. Ele declara, então, que as experiências vivenciadas com professores de práticas pouco aceitáveis pelo corpo discente contribuíram para a sua atuação, pois não traria para a sua prática más experiências que enfrentou como aluno.

Tais relatos demonstram que é possível aprender com situações que, a princípio, parecem desfavoráveis ao aprendizado. Nesse caminho, o aluno constrói representações, emite pontos de vistas e ao longo de sua trajetória constrói referências sobre o processo de ensinar.

## **6.8 As primeiras experiências com ensino**

Como vimos no capítulo anterior, as experiências com ensino normalmente antecedem o início da carreira do docente. Com os nossos sujeitos isso também aconteceu. As experiências positivas em ajudar um colega com mais dificuldade fizeram-nos acreditar que poderiam ter sucesso na profissão professor.

Paulo relatou sua facilidade em ajudar os amigos a estudar desde os tempos do ginásio, hábito a que deu prosseguimento até os tempos de graduação, auxiliando aqueles que não tinham entendido algum conceito. Luiz nos conta que a vivência religiosa contribuiu para ele se tornar professor. Já para Roberto o sucesso que tinha quando ensinava os seus colegas o ajudou a adquirir segurança em sala de aula:

Em São Paulo, quando eu fazia o SENAI no período noturno, eu tinha uma certa facilidade em aprender. Eu me reunia com aqueles que tinham certa dificuldade para explicar a eles a matéria. E eles achavam que eu explicava bem. Eu explicava e eles entendiam; o professor explicando, eles não entendiam. Então, não sei se vem daí, o fato é que eu quando eu em 1979 eu fui para sala de aula, parece que eu me identificava com isso e não tive tanta dificuldade em sala de aula.

Vemos, portanto, que experiências informais com o ensino deram a Roberto segurança para enfrentar, pela primeira vez, uma sala de ensino formal. *“Eu não tive frio na barriga quando eu fui dar aula pela primeira vez, não tive dificuldade em sala de aula, por incrível que pareça!”*



## 6.9 O exercício profissional de professores da Educação Profissional e Tecnológica

No mesmo viés da teoria da Base de Conhecimento para o ensino desenvolvida por Shulman (*apud* Mizukami, 2004), Masetto (1998) retoma as competências específicas para o exercício do magistério que, para nosso estudo, apresentam-se bastante decisivas por focarem no magistério superior. Para ele, o trabalho docente exige competências próprias a serem desempenhadas com profissionalismo e não com amadorismo, portanto, não se restringe a um diploma de bacharel, mestre ou doutor. Dentre as principais competências, Masetto (1998) aponta três:

- *Competência em uma determinada área de conhecimento*: é resultado da somatória do domínio dos conhecimentos básicos da área, adquiridos em cursos de graduação e experiência profissional de campo, mais os conhecimentos e práticas profissionais atualizados, por meio de realização de cursos de especialização, aperfeiçoamento e participação em simpósios, congressos, intercâmbios e também conhecimento sobre pesquisa, como produção de artigos, capítulos de livros e papers para serem discutidos entre seus pares, apresentação de trabalhos em congressos, bem como realização de projetos com vistas à produção de novos conhecimentos científicos.
- *Domínio da área pedagógica*: significa que o professor precisa ter o domínio de, no mínimo, quatro grandes eixos: conceito de processo ensino-aprendizagem, o professor como conceptor e gestor de currículo, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo, e a teoria e a prática básicas da tecnologia educacional.
- *A dimensão política no exercício da docência universitária*: ao entrar em uma sala de aula o professor não deixa de ser um cidadão que participa da vida e da história de seu povo. Ele tem uma concepção de homem, de mundo, de sociedade, de cultura e de educação que permanece nele quando está em uma sala de aula. Mesmo que, em nome da ciência, ele queira transmitir um conhecimento neutro, isso não é possível.

A partir de tal pressuposto e acreditando que um dos pilares básicos da base de conhecimento para o ensino é o conhecimento prático da docência, discutiremos o processo de aprendizagem profissional a partir das concepções de aluno, professor, escola, aprendizagem e ensino identificadas nas narrativas dos professores investigados.

## 6.10 Conceção de Aluno do IFSP no discurso dos professores

Com base nas narrativas dos professores, conseguimos identificar a concepção de aluno, estudante do IFSP, que embasa suas práticas educativas. Nos excertos abaixo, vemos que a concepção de aluno para qual eles ministram aula é a de um aprendiz que veio de escola pública, e que carrega muita dificuldade devido à baixa qualidade de formação recebida na educação básica. O professor Paulo, por exemplo, aponta que se trata de um corpo discente para o qual *é necessário pegar um pouquinho mais na mão, detalhar, mostrar passo a passo* e acrescenta:

Quando comecei a lecionar aqui no IF São Carlos, percebi o seguinte: os alunos não se dedicam aos estudos fora do Instituto, querem tudo mastigadinho; se contentam com aquilo que é visto em sala de aula; não vão além e com pouca base de conhecimento. Mas não estranhei, o perfil do nosso aluno já era conhecido por mim. Curso noturno, alunos trabalham durante o dia etc.

Já o professor José compara a qualidade da formação anterior dos alunos do IFSP com a dos alunos de outra universidade pública em que trabalhou. Consta que os alunos do IFSP apresentam muitas defasagens.

Em ambos os cursos [superior e nível técnico], os alunos são pai ou mãe de família trabalhando e estudando ao mesmo tempo. Com relação ao conhecimento: a falta de base em matemática é tremenda e em português também, chegando ao ponto de não conseguir entender perguntas de exercícios e provas. [...] Antes dar aulas no IFSP, eu dava aulas somente para cursos superiores na Unicamp, como professor colaborador. A base matemática destes alunos é tão boa que se pode aprofundar bem no assunto que eles acompanham. O que eu gostava era quando o aluno da Unicamp fazia perguntas elaboradas e desafiadoras mostrando que realmente estava acompanhando a aula. No IFSP, isso no técnico e no superior, sentia que havia dúvidas na turma e nem perguntavam. Às vezes, por conta própria sem eles perguntarem, repetia a matéria de uma outra forma para ver se eles entendiam. Aí, alguns falavam: "Ah, professor, então era isso?" Então eu replicava: "Por que então não perguntaram se não estavam entendendo?" Para mim, tanto os alunos do técnico quanto os do superior apresentam timidez para perguntar porque não querem reconhecer que há falta de base. Neste ponto, confesso ser frustrante para mim como professor.

O professor Paulo também afirma que o aluno do IFSP inicia os seus estudos com muitas dificuldades oriundas de uma Educação Básica mal realizada, problema que não parece ser específico da instituição onde ele trabalha, mas de muitas universidades brasileiras.

Eu achava que estes comportamentos, essas situações não aconteciam nas outras universidades públicas. Porém, conversando com alguns colegas e professores que estão na UFSCar, Unicamp, Unesp, eles relatam a mesma coisa. Dizem que alunos chegam mimados, imaturos, sem base nenhuma para o curso superior (seja engenharia, bacharelado).

Na visão desses professores, o IFSP atende um aluno trabalhador, que acumula atividades de estudo de segunda-feira a sábado e não tem muito tempo para estudar fora da sala de aula.

O curso superior é à noite. Os alunos são pais de família e eles conversam com a gente. Fico até com dó, eles falam: a gente até tenta estudar no final de semana, mas chega em casa, a semana inteira trabalhando fora, o filho quer brincar, a gente não tem tempo... Eles não vão negar esse tempo do final de semana ao filho e aí não estudam. Eles falam assim mesmo, aí eu vejo que a matéria não anda. Às vezes eu dou a aula e na semana seguinte já esqueceram tudo. Quer dizer, eles não aprenderam, não revisaram e muitos dormem na sala de aula. Não é porque a aula está chata, eles falam: estou cansado, não estou aguentando. Isso aí me deixa um pouquinho triste, mas é a realidade do IFSP, não tem como fugir. (Professor José)

Para o professor Luiz, o aluno que opta por um curso superior do IFSP possui dificuldades parecidas com as dos alunos de faculdades particulares nas quais tem longos anos de experiência. São alunos que não conseguiram, por diferentes motivos, ingressar em uma universidade pública.

Como a gente tem um ensino médio fraco, os alunos que entram no IFSP têm mais dificuldades. Mas como eu sempre trabalhei em faculdade particular, eu já tive essa experiência de alunos que entram com deficiência. Para mim não é tão diferente do que eu já estava acostumado.

Na mesma perspectiva do professor Luiz, José lamenta a realidade dos alunos do curso superior do IFSP e se preocupa com a imagem formativa da instituição.

Aqui no nosso *campus* tem mais vaga do que aluno. Teve um ano que estava um para um aqui! Então, não tem uma seleção. Isto compromete, eu acho que compromete o nível da aula. Por quê? A gente tem que ficar voltando em coisas que eles já deveriam saber. Esse é um problema e é a reclamação de todos os professores. Se eles já viessem com uma base melhor poderíamos construir daqui para frente! Então, eu não posso dizer que um aluno formado aqui no IFSP seja igual ao nível da Federal de São Carlos, da USP, da Unicamp, não tem como. Eles chegam menos preparados. Mas o que a gente tem se balizado é que, estabelecido um mínimo, ele tem que saber aquilo, aquilo minimamente ele tem que saber. Se ele não souber, infelizmente é reprovado. No curso superior nosso aqui, a gente tem várias desistências por não conseguirem acompanhar nem aquele mínimo, infelizmente. Então a gente sabe que vai trabalhar com número, mas pode comprometer a qualidade. Os nossos alunos que saem daqui fazendo o trabalho mal feito na empresa, vai se reverter negativamente para nós no futuro. Porque a empresa vai querer saber onde que esse sujeito é formado. Para se construir um nome demora-se muito, mas para se destruir é rapidinho.

Tais discursos acenam para uma concepção de aluno distinta entre aqueles que ingressam em uma universidade pública renomada (que, em princípio, são alunos que tiveram acesso a uma educação básica de melhor qualidade, conseguiram passar nos concorridos

vestibulares e possuem menos dificuldades em aprender) e aqueles que ingressaram no IFSP, que possuem limitações parecidas com as dos alunos de faculdades particulares.

Tal concepção desperta nos professores um comprometimento social com a formação desses indivíduos, uma vez que necessitam desse diploma para *ser no mundo*.

Eu gosto de dar aula para os alunos daqui, eles são interessados, eles assistem as aulas, apesar das dificuldades que eles têm, eles prestam atenção na nossa aula. Querem tirar aquele diploma para melhorar de vida, então eles prestam atenção.  
(Professor José)

Essa concepção de aluno do IFSP revela que o desafio de superar a concepção dualista que marcou o início da Educação Profissional no Brasil, na qual aos pobres cabe a Educação Profissional e aos ricos a Universidade, ainda não foi de todo suplantada. Percebemos com isso que nem as políticas de equiparação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica às Universidades Federais foram capazes de transformar a concepção de aluno que foi construída ao longo da história da educação profissional. Ainda que no discurso apareça como uma concepção superada, na prática continua permeando a forma de se fazer educação no Brasil.

Vemos a necessidade de denunciar o dualismo tão presente na educação brasileira e lutar a favor de uma educação que tenha como princípio a indissociabilidade entre o desenvolvimento humano, o desenvolvimento cultural e o profissional, que todos os estudantes sejam compreendidos como sujeitos capazes de se desenvolver, de pensar, de estudar e de conquistar espaços que hoje continuam sendo destinados a poucos privilegiados.

No limiar desta discussão, aprofundamos a concepção de escola, presente no discurso dos professores.

### **6.11 Concepção de Escola no discurso dos professores**

Ao analisarmos as concepções de escola, percebemos que a maioria das instituições busca oferecer uma educação transformadora, capaz de tornar seus alunos cidadãos críticos e conscientes quanto ao papel exercido pelo Estado e não mais um oprimido determinado a dizer sempre “amém” diante da realidade na qual se encontra. A escola pode servir como um espaço para consolidação desse princípio educativo, de proporcionar que os educandos sejam conscientes de seu papel enquanto trabalhador, profissional, cidadão etc. Constatamos nesta pesquisa que o discurso do professor Roberto segue essa direção,

acrescentando, inclusive, a necessidade de a educação transformadora atingir todas as classes sociais:

A gente percebe que a escola é um grande agente de transformação, somente com acesso igual a todas as pessoas de classe média, alta, baixa, enfim, é que você consegue mudar a sociedade. Eu penso que a partir do momento que um número maior de pessoas de diferentes camadas sociais adentrarem a escola, vai ter grande força um movimento no sentido de transformação da escola para que ela de fato atue no sentido de interesse da sociedade. A escola vai deixar de ser, por força dessa pressão de fora para dentro, um reduto de interesse de minoria; e passando a ser um local de espaço e de convivência para atendimento da maioria. Isso eu acredito, que a qualidade de ensino, a postura dos profissionais que fazem educação inevitavelmente terá que ser modificada, e eu penso que para muito melhor.

Aprofundando a discussão sobre concepção de escola, com ênfase na Educação Profissional e Tecnológica, Matias (2002) afirma que o processo de transformação das escolas técnicas do governo federal em escolas de ensino superior – com ênfase na oferta de cursos superiores de tecnologia - se deu a partir da transformação das escolas técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica, cuja principal característica foi a autonomia das instituições em criar cursos de formação de tecnólogos, de nível superior.

Conforme documento de regulamentação desses cursos superiores, o Parecer CNE/CES N.º 436/2001 (Brasil, 2001) apresenta as suas finalidades: a ênfase na formação especializada, considerando as tendências do setor produtivo, também responsável pelo desenvolvimento do país e a atuação do ensino superior exclusivamente na área tecnológica, verticalizando, assim, os conteúdos dentro de uma área profissional e possibilitando a continuidade dos estudos em cursos de pós-graduação. Nas palavras de Matias (2002, p. 32):

Se de um lado a formação de *tecnólogos* atendia à política governamental que buscava desestimular a procura por cursos superiores de longa duração, por outro atendia alguns setores produtivos, ditos “de ponta” que passaram a demandar trabalhadores com maior especialização. Atualmente se verifica uma tendência ao aumento da especialização, com alguns CEFETs, como o do Paraná, buscando se transformar em Universidade Tecnológica.

Uma das características do IFSP descrita pelo professor Paulo é: *No IFSP, o objetivo é fornecer formação em nível tecnológico para colocar rapidamente o aluno no mercado.* O professor Luiz também compartilha dessa opinião que vai ao encontro das concepções políticas idealizadas para a instituição, ainda que, na visão dele, tenha a impressão de que os alunos não possuem muita clareza sobre elas:

A formação no IFSP tem foco em cursos de tecnologia, mais direcionados ao mercado de trabalho. Já as universidades públicas se preocupam mais com o

embasamento teórico e direcionamento para pesquisa. A maioria dos alunos opta pelo IFSP porque não conseguiu entrar na Universidade (por não atingir a nota ou não ter condições financeiras para deixar o trabalho). Alguns querem uma formação rápida para ingressar no mercado de trabalho, mas são poucos os que sabem dessa característica dos cursos do IFSP.

Para Matias (2002), a intensificação dos cursos superiores (reafirmada pela Lei 11.892 de 2008) em uma instituição reconhecida por oferecer formação profissional de nível médio, representa mais uma forma de ampliar a dualidade da educação brasileira, sob a falsa ideia de valorização das escolas técnicas que ganharam o *status* de instituição de ensino superior. Nas concepções dos professores entrevistados, as conclusões desse autor parecem se confirmar.

Com o mesmo ponto de vista, o professor Roberto nos revela a importância de as escolas de Educação Profissional e Tecnológica continuarem a oferecer cursos na modalidade técnico integrado ao nível médio.

Eu achava que o que a gente estava ensinando para os alunos era muito bom, porque eles iam depender daquilo para ter uma melhora de vida. Em Ouro Preto, na escola que eu trabalhava, tinha muito aluno do meio rural. Tinha muito aluno pobre. Então, ao contrário do que dizem que o ensino técnico integrado é um ensino de elite, eu só não tenho certeza, como eu vivi de 1979 a 2000, sendo professor numa escola que tinha ensino técnico integrado, onde eu posso afirmar sem medo de errar que 95% das famílias dos alunos eram oriundas de famílias pobres. Muitos inclusive do meio rural que não tinha condição de sequer se manter na cidade, precisava de ajuda. Então, isso dava uma grande alegria à gente em saber que estava contribuindo para esse processo. E o curso era muito bom, os alunos eram muito requisitados, na pós-formatura. Inclusive no dia da formatura, os pais vinham conversar com a gente, agradecer, era muito legal.

Inicialmente, pode parecer contraditória a afirmação de que *o ensino técnico integrado é um ensino de elite*; entretanto, foi essa conclusão a que organizações internacionais chegaram com relação às escolas técnicas federais brasileiras:

Nas décadas de 1980 e 1990, o sistema das escolas técnicas federais sofreu duras críticas, principalmente de assessores de agências multinacionais. Um relatório do Banco Mundial, datado de 1989, sobre a educação secundária no Brasil (World Bank, 1989), destacava o grande gasto de dinheiro público nessas escolas, consideradas de elite. As escolas técnicas federais eram acusadas de não preparar mão de obra de formação de nível médio para a indústria, mas, sim, preparar a elite para concorrer a vagas nas melhores universidades públicas do país. (ZIBAS, 2006, p. 4)

A partir dessa constatação, a legislação abriu, nessa época, a possibilidade para a desarticulação entre formação geral e formação especial, ou seja, com a promulgação do Decreto N.º 2.208/97 (BRASIL, 1997), as escolas técnicas passariam a oferecer somente a formação técnica desvinculada do ensino médio regular, com vistas à contenção de despesas

com essa modalidade de educação. Para Kuenzer (2000), ao retirar das escolas técnicas o comprometimento com a formação geral, as escolas passaram a oferecer uma formação aligeirada e superficial, sendo incoerente com as exigências demandadas pela organização do mundo do trabalho. Nas palavras de Matias (2002, p. 93):

A constatação do desmantelamento da Educação Profissional de nível médio fortalece a luta dos educadores comprometidos com uma educação de qualidade para a classe trabalhadora, ao defenderem a recomposição da integração entre ensino de formação geral e ensino profissional, que ora se vislumbra com a revogação do Decreto n.º 2.208/97.

Ocorre que, com a promulgação da Lei 11.892/2008, já mencionada anteriormente, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica passou a ter a obrigatoriedade de oferecer 50% de suas vagas para a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados. As demais vagas passaram a ser oferecidas para a formação inicial e continuada de trabalhadores, com cursos superiores de tecnologia, cursos de licenciatura, cursos de bacharelado e cursos de pós-graduação. Entretanto, como afirmou Matias (2002), percebe-se um processo de direcionamento dos cursos do IFSP para o nível superior, diminuindo, assim, o nível técnico do ensino profissional (principalmente na modalidade integrada) existente em seus *campi*.

Se considerarmos as características sócio-históricas da Educação Profissional no Brasil, sinto que o IFSP, e os demais Institutos Federais, caminham para implantação da reprodução do preconceito arraigado na sociedade contra a educação profissional no nível básico. Essa tendência se consolidando, teremos dificuldade em conseguir professores que dediquem suas melhores energias à formação nesse nível de ensino.

Em síntese, podemos inferir que as discussões apresentadas, atreladas ao discurso dos professores participantes desta pesquisa, nos levam a inferir que a concepção de escola de Educação Profissional e Tecnológica vem se constituindo a partir de um viés de luta pela manutenção de uma educação de qualidade, principalmente dos cursos técnicos de nível médio. Por outro lado, também podemos dizer que tem se constituído como escola de “segunda opção” em relação à oferta de cursos superiores, ou seja, uma escola relegada àqueles que não tiveram condições de ingressar em uma universidade pública.

Interessante ressaltar que nos depoimentos coletados nos foi possível identificar mais explicitamente a concepção de escola da Rede Federal de Educação Tecnológica nas narrativas dos professores Roberto e Luiz, professores mais velhos, com mais experiência no magistério. A atuação docente do professor Roberto ocorreu somente em cursos de nível médio, exclusivamente com a modalidade técnica, por isso ele se apresenta

como defensor de uma escola que prioriza essa modalidade de ensino. Já o professor Luiz não possui experiência docente com a formação de nível médio, mas sim com o ensino superior, prioritariamente em faculdades particulares. Em nosso entender, o que pode ter contribuído com a concepção de escola que Luiz apresenta (aludimos à distinção entre o IFSP e uma Universidade Pública) foi o desempenho de funções administrativas no IFSP, quando necessitou de maior clareza e consciência sobre a função da escola na qual trabalhava, até mesmo porque necessitava socializar esses conhecimentos em reuniões e/ou em eventos de apresentação da instituição. Sua formação em universidade pública da graduação ao doutorado permitiu que ele vivenciasse a realidade da universidade pública. Sua atuação em instituições particulares, que possuem pouco comprometimento com a produção de pesquisa, na visão dele, está mais próxima da concepção de IFSP que ele define.

## **6.12 Concepção de Professor no discurso dos professores**

Nas produções de Masetto (1998, 2003 e 2005) é comum encontrarmos a seguinte afirmação: *a docência existe para que o aluno aprenda*. Nessa mesma perspectiva, Zabalza (2004) afirma que são poucos os professores com experiência na educação superior que assumem seu compromisso profissional de fazer os alunos aprenderem. Em geral assumem que ser bom professor é ensinar bem, dominar os conteúdos e saber explicá-los. Se os alunos aprendem ou não, depende de muitas outras variáveis (motivação, capacidade, tempo dedicado ao estudo, estratégias de aprendizagem), que ficam fora do controle dos docentes. Na visão desse autor, os bons professores caracterizam-se por:

- desejo de compartilhar com os estudantes seu amor pelos conteúdos da disciplina;
- habilidade para fazer com que o material que deve ser ensinado seja estimulante e interessante;
- facilidade de contato com os estudantes e busca de seu nível de compreensão;
- capacidade para explicar o material de uma maneira clara;
- compromisso de deixar absolutamente claro o que se aprendeu, em que nível e por quê;
- demonstração de interesse e respeito pelos estudantes;
- responsabilidade de estimular a autonomia dos estudantes;
- capacidade de improvisar e se adaptar às novas demandas;



- uso de métodos de ensino e tarefas acadêmicas que exijam dos estudantes o envolvimento ativo na aprendizagem, assumindo responsabilidades e trabalhando cooperativamente;
- visão centrada nos conceitos-chave dos temas e nos erros conceituais dos estudantes antes da tentativa de dominar, a todo custo, todos os temas do programa;
- oferta de um *feedback* da máxima qualidade aos estudantes sobre seus trabalhos.

Prosseguindo com o raciocínio desse autor, as características da boa docência que ele apresenta impõem um importante dilema quanto ao modo como os professores concebem a função e a forma de desenvolver o magistério. Para ele, tender excessivamente para os conteúdos (em um modelo mais academicista) pode levá-los a não atender às reais necessidades dos alunos e a não proporcionar condições suficientes para que aprendam. Por outro lado, priorizar de modo extremo a atenção (em um modelo pastoral) pode levar os professores a uma docência paternalista que não se ajusta à necessidade de os alunos assumirem sua própria responsabilidade na aprendizagem. Para o autor, é preciso aplicar com bom senso, a máxima pedagógica de “não oferecer menos apoio que o necessário nem mais que o suficiente” (ZABALZA, 2005, p. 125). Com base nessa concepção de bom professor, passamos a buscar nos depoimentos docentes as suas concepções de professor. Na visão de Paulo, o bom professor é:

Aquele que tem uma boa didática, um bom conhecimento, sabe tratar os alunos com respeito, sabe ouvir e aceitar opinião e crítica. Acho que esse é um bom professor. Ele é respeitado dentro da sala de aula, dentro e fora, porque aluno comenta com seus colegas. Eu acho que é isso, procurar sempre se reciclar e ter didática. Estou tentando, caminhando, buscando ser um bom professor, quero chegar lá.

Em sua concepção, Paulo destaca a boa didática como característica fundamental de um bom professor. Por outro lado, de acordo com Masetto (1998), o bom professor não precisa apenas de “didática” e “metodologia”, o professor precisa de condições que o construam como intelectual público, concepção que supera a ideia de instrução. Trata-se de uma atividade especializada, como a do escritor, do artista, do cientista. O professor, por meio do seu fazer cultural, exerce certa influência pública, uma posição política e ideológica.

Outra característica bastante relevante no discurso de Paulo é o respeito mútuo entre aluno e professor. Uma concepção parecida, com ênfase no bom relacionamento com o aluno, também percebemos nos discursos dos professores Luiz e Roberto:

Eu sempre tive um bom relacionamento com os alunos. Os alunos falavam que eu sou um professor exigente em relação às aulas, mas mesmo assim eles gostavam de ter aula comigo. Mas não gostava porque não tem que fazer nada, porque eu ficava só contando piadas, por exemplo, mas porque eu exigia. A maioria dos alunos dizia que gostaria que eu continuasse ministrando outras disciplinas. [...] Não tenho problemas de conflito com aluno, de bater boca, de ir lá reclamar com o coordenador, a classe ir lá reclamar com o coordenador. E muitos que falam que eu sou um bom professor não são mais alunos, já se formaram e acho que essa é uma diferença importante. (Professor Luiz)

Alguns alunos diziam que eu tinha mesmo que continuar professor, que eu nasci para isso. Enfim, essas coisas do dia a dia que a gente escuta, especialmente se você escuta fora de sala conversando com os alunos é muito bom. A gente deveria valorizar o bom relacionamento com o aluno. O que não significa conluio com o aluno, não é isso. Mas você tratar cordialmente pelo nome, dar um aceno quando passa na rua. Isso transforma o aluno muito mais do que só as aulas. E transforma a gente também. (Professor Roberto)

Vimos que a demonstração de respeito ao aluno apontada pelos professores Paulo, Luiz e Roberto, é uma das características do bom professor defendidas por Zabalza (2004) e também valorizada por Monteiro (2008), quando a autora afirma a necessidade de trilhar caminhos de retorno aos valores individuais e coletivos, como princípio educativo orientador do ensino superior, que foram relegados com a ênfase dada ao racionalismo técnico:

E este caminho se realiza quando o educador percebe que a sua forma de agir, nas mais simples atividades diárias, nada mais é que uma parte do processo educativo, que flui constantemente através de suas atitudes. A partir de então, a visão do que é ensino e do que são métodos de ensino se transforma, e o educador assume verdadeiramente o papel de agente do processo educacional e não, simplesmente, como de uma atividade meio. Quando os educadores despertam para essa nova perspectiva, uma nova arte na educação surge, onde o desenvolvimento global do indivíduo e a criação de situações de aprendizagem que desenvolvam qualidades fluem de uma forma contínua no cotidiano escolar. (MONTEIRO, 2008, p. 169)

O professor Luiz se refere à ideia de professor como o profissional que precisa acompanhar as transformações sociais para desempenhar melhor sua função:

Normalmente quando se elabora um curso superior considera o que o aluno deveria ter aprendido no ensino médio, mas se ele não sabe o professor tem que voltar atrás e ensinar algumas coisas que o aluno não sabe. O professor tem que está preparado para isso. E tem mais, a sociedade está em constante mudança, por exemplo, você pega tecnologia de hoje é diferente da tecnologia de cinco anos atrás. E toda sociedade vai se adaptando a nova realidade e o professor também tem que se adaptar, como todo profissional tem que se adaptar a tecnologia, o professor também tem que se considerar como profissional e correr atrás das mudanças.

Essa percepção vai ao encontro das demandas que se exigem dos profissionais da educação, mais especificamente do professor. Segundo Masetto (1998), ele necessita repensar o seu papel, afinal, a função de transmissor de conhecimento, função desempenhada

até o século XXI, está superada pela própria tecnologia existente. Com o surgimento de novos espaços de produção de conhecimento e maior facilidade de acesso a informações por meio dos recursos da informática e telemática, com o avanço tecnológico em alta velocidade, todas as profissões se veem obrigadas a rever a função de seus profissionais, bem como a sua formação.

Para além da percepção de que o professor precisa ser um profissional preparado para lidar com as transformações e exigências impostas pela sociedade do conhecimento, o professor Luiz aponta a necessidade de o professor se preparar para receber os novos perfis de aluno que passaram a frequentar o ensino superior, como tentativa de romper com a educação elitizada que marcou esse nível de educação ao longo dos anos.

Avançando nas concepções de professor, na narrativa do professor José, identificamos fortemente o problema da identidade docente que discutimos no segundo capítulo deste trabalho. Mencionamos a indefinição do ser professor no ensino superior, consequência de uma preparação orientada para o domínio científico e/ou para o exercício das atividades profissionais. Em outras palavras, podemos dizer que hoje, ser professor de determinada área significa identificar-se mais com a função profissional de sua área ou o com a função do pesquisador do que com a função docente propriamente dita.

A minha avó perguntava para mim: o que você quer ser quando você crescer? Eu dizia: cientista. Eu sempre quis ser cientista e o que eu mais gosto de fazer é pesquisa, mais do que dar aula. E o meu orientador falava para mim que aluno sempre dá trabalho. Às vezes a gente pega um aluno que dá satisfação de dar aula, mas são poucos. Mas se você quer ser pesquisador aqui no Brasil, não tem como separar da carreira docente. Não tem só pesquisador, existe isso no exterior, aqui não. Ele me dizia: aprenda a dar aula, é uma coisa que você não vai conseguir separar. Eu falava: mas dar aula a gente tem que se expor. A aula do meu orientador era excelente e ele dizia que toda vez que entrava na sala de aula entrava nervoso, isso em quarenta anos de carreira. Então é isso, dar aula, é um mal necessário; se a gente quiser fazer pesquisa tem que dar aula. Mas hoje eu já vejo que não sinto dificuldade em dar aula, eu sempre entro nervoso, mas depois passa.

Se, no campo de investigação da docência na Educação Superior, a questão da identidade docente tem se constituído um problema que demanda estudos, constatamos que, na Educação Profissional Tecnológica não é diferente, ao contrário, o problema se apresenta ainda mais complexo, afinal, estamos falando de um profissional de uma determinada área que é pesquisador, professor do ensino superior e professor da Educação Básica. No caso do professor José, vemos uma tendência a uma identidade mais voltada para a função de pesquisador. Para ele, ser professor é *um mal necessário*, o que confirma a tese de Pimenta e Anastasiou (2005) de que, dentre todas as atividades que caracterizam a Educação Superior, a dimensão mais esquecida e desprezada é a do ensino.

Ainda que em nosso trabalho não tivéssemos como intenção desenvolver uma investigação-formativa, entendida como possibilidade de aquisição de novas aprendizagens sobre a profissão, de autoconhecimento e de (re)significação do vivido (ABRAHÃO, 2011), ao ouvirmos as histórias narradas por professores do IFSP sobre sua trajetória profissional, sobre sua formação, atuação, saberes e aprendizagens, foi possível recolher indícios de um processo reflexivo sobre alguns aspectos importantes da profissão que envolvem a concepção de docência.

Nessa perspectiva, acreditamos que a investigação sobre aprendizagem docente, mesmo que não intencional, pode representar uma ação reflexiva tanto por parte do investigador, quanto dos participantes, uma vez que os professores atribuem significados às suas próprias concepções e experiências.

Prosseguindo com a concepção de professor presente nas narrativas dos professores, abordamos alguns trechos narrativos que acenam para uma postura reflexiva na ação desses docentes.

O professor Paulo relata uma situação vivenciada com aplicação de prova em que percebeu que não foi justo com todos os alunos e sinaliza para uma ação de reflexão sobre sua prática.

Lá na faculdade de Mogi mirim eu estava começando, então foi um negócio que aconteceu que eu pensei: Poxa, pisei na bola, eu não posso mais fazer isso! Aconteceu uma vez numa avaliação, eu dei uma prova e alguns alunos já tinham terminado e entregado a prova, então eu coloquei na lousa o que era para fazer em uma questão. Expliquei: olha, a questão tal é assim... Eu não devia ter comentado porque quem entregou antes não ouviu meu comentário e pode ter se sentido injustiçado. Eu pensei: isso eu não posso mais fazer. Ou eu falo para todo mundo ou então eu procuro, no início da prova, ler e perguntar se alguém tem alguma dúvida.

Já o professor Roberto reconhece que a avaliação foi uma prática que nunca deixou de ser conservadora durante a sua atuação. Por muitos anos valorizou em suas provas a memorização e não soube elaborar avaliações que levassem o aluno a pensar. Tecendo uma autocrítica à prática, acredita que valorizava mais se o aluno respondesse o que ele, como professor, queria. Ele afirma não ter visto a avaliação como uma oportunidade de conhecer o que o aluno estava pensando. Nas palavras de Roberto: *“sempre fiz prova como fizeram comigo”*. Por outro lado, isto trazia alguns momentos de reflexão.

Em fim de ano você retém um aluno por meio ponto, isso você leva para casa, você não passa um bom Natal. Eu não passo um bom Natal. Se por um lado era ruim porque trazia uma certa angústia, por outro era bom, porque se você está angustiado com isso é porque você está refletindo. E no semestre seguinte, procurava fazer com

que não fosse meio ponto que retivesse o aluno, mas levar em consideração a frequência, a participação dele ali na sala, o grau de interesse que ele tinha no conteúdo, como ele foi evoluindo do semestre ou no bimestre ou no ano, o grau de dificuldade que ele tinha e a capacidade de superar suas dificuldades. Isso tudo hoje para mim constitui avaliação, mais do que a mera nota. Eu acho que cometi injustiça e fico muito pesaroso.

Para o professor José ser professor exige reflexão contínua, a cada nova experiência didática é preciso refletir sobre as possíveis adaptações e melhorias em busca de uma *nova compreensão* (Shulman, 1997) do ensino:

Olha, eu acho que não existe um limite para dizer que está bom. Às vezes eu vejo assim: aquele conteúdo que eu dei poderia ser dado de outra forma. Aí, da próxima vez que eu for dar, eu reorganizo aquele conteúdo. Eu percebo no olhar dos alunos, a gente sabe que eles não estão entendendo. Eu vejo que a abordagem que eu dei não foi legal e daquele jeito ali não está bom. Então eu acho que a gente não para de se formar para ser professor, acho que nunca termina, acho que até quando a gente se aposentar vai continuar pensando em como melhorar.

Se partirmos de uma concepção de prática reflexiva entendida como a possibilidade de articulação entre os saberes teóricos e metodológicos com os saberes práticos (GOULART, 2008), não podemos afirmar que as reflexões realizadas por esses docentes significam em si uma prática reflexiva do trabalho pedagógico, uma vez que refletir considerando apenas o trabalho realizado em sala é insuficiente para a compreensão de toda a prática profissional. Desse ponto de vista, ainda que as reflexões realizadas sobre a própria experiência seja uma atitude positiva, percebemos que o professor precisa de um embasamento teórico, principal instrumento de superação do mero praticismo. Para tanto, defendemos mais uma vez neste trabalho a importância de uma formação docente que reconheça a importância da discussão de teorias educacionais em um espaço coletivo, focando no diálogo entre pares, na socialização de experiências, em discussões sobre planejamento, compromisso com a aprendizagem dos estudantes, tudo sempre atrelado às construções teóricas. Em um excerto da narrativa do professor Roberto, único professor que recebeu formação para a docência, vemos que em sua trajetória profissional, ele reconhece que não teve momentos de discussão sobre práticas de ensino junto aos seus colegas de profissão. Isso se deve ao fato de as exigências burocráticas que o professor desempenhava ocupar grande parte do seu tempo, não sobrando espaço para realizar reflexões conjuntas sobre a prática, daí a importância de a instituição empreender esforços para proporcionar esses encontros formativos, como espaço de reflexão.

Quando vem o planejamento, no início do ano geralmente, que era um momento propício pra reflexão, esse planejamento se dá muito em cima de especificação de material, especificação de equipamento, a verdade é que a gente discute muito pouco os problemas de sala de aula. Muito mais ênfase a modelos a serem cumpridos,

papéis a serem preenchidos, equipamentos a serem licitados, material a ser comprado, e se discute pouco. Rubem Alves diz assim: eu sempre ouço falar em dificuldade de aprendizagem, mas eu nunca ouvi falar em dificuldade de ensinagem! A gente não discute as dificuldades de ensino que a gente tem. Rubem Alves destaca bem isso. E ele tem razão. O grande problema nosso é o ensino e a gente não discute.

Enfim, partimos do princípio de que ser professor envolve prioritariamente a função de ensinar que não se restringe a mostrar, explicar, avaliar os conteúdos. Muito além disso, ser professor significa centrar sua ação no processo de aprendizagem e ser um intelectual público, com posições ideológicas bem definidas, construídas ao longo de sua história de vida. Significa, portanto, ser capaz de assumir os seus desafios profissionais como protagonista do seu tempo e da sua história.

A seguir vamos conhecer as concepções de ensino e aprendizagem dos professores-sujeitos desta pesquisa.

### **6.13 Concepção de Ensino e Aprendizagem no discurso dos professores**

Prosseguindo com a análise dos dados, nos remetemos à visão de Paulo Freire que entende os processos de ensino e aprendizagem como responsáveis pela produção do conhecimento. Para ele, ensinar significa criar possibilidades para a produção de saberes e aprender é a própria construção do saber. Nesse aspecto, ensinar e aprender são processos interligados do ciclo gnosiológico. Trata-se de um permanente movimento de busca do conhecimento que envolve alunos e professores como sujeitos da construção do saber. Nas palavras Paulo Freire (1996, p. 23):

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

A interação com os estudantes aparece como fator chave para direcionar o ensino dos professores Luiz e José. Na mesma perspectiva, Masetto (2003) defende que a atitude de parceria e interação entre alunos e professor é fundamental para juntos alcançarem o que é de interesse comum: a aprendizagem.

O professor José relata experiência com algumas estratégias de ensino que, segundo ele, têm dado certo. Ele busca enfatizar a interação do aluno, opondo-se ao ensino em que o professor fala e os alunos escutam.

Eu tenho experimentado vários tipos de dar aula, até sentar em dupla para fazer exercício que não valem nota. Dou quinze, vinte minutos para eles tentarem fazer, não faz mal não conseguir fazer. Depois eu vejo até onde eles chegaram, resolvo no quadro, aí eles falam: ah, é assim que faz, entendi! Então, funciona, quer dizer é muito mais ter a interação dos alunos do que só eu ficar aqui na frente... falando. Eu acho que tem que chamar o aluno, senão não dá certo. Eu acho que quando a gente envolve com a interação com o aluno chamando ele para participar da aula, funciona bem. (Professor José)

No discurso do professor Luiz a interação com o grupo é fator determinante para um desempenho satisfatório de sua ação.

Quando não há uma identificação tão grande com a classe, parece que, não dá muito certo. Quando a classe participa mais tem uma melhor interação com o professor. A classe que ela é mais omissa, a gente não tem o *feedback*. Eu sou um professor que dependo muito dessa interação com a classe. É porque com interação eu sei se eles estão aprendendo ou não, sei quanto devo avançar ou voltar. E uma classe que é omissa, que não participa, fica mais difícil. Tem o problema do curso semestral também, a hora que você está começando a se entrosar, acaba. Quando você pega uma classe que já conhece, que já deu aula é melhor. A gente já sabe como trabalhar com aquela turma. Já sabe como motivar a participação. Quando é a primeira vez é mais difícil. Leva tempo até conhecer a classe.

O professor Roberto afirma que conhecer os alunos não é perda de tempo e sempre foi importante conhecê-los para tornar suas aulas mais próximas da realidade deles. No período em que esteve em sala de aula, gostava de elaborar aulas mais dinâmicas e sempre respeitou o ritmo de aprendizagem e as limitações físicas de seus alunos, principalmente quanto ao sono, já que quando ele trabalhava e estudava à noite, sabia da dificuldade de manter-se atento à explicação do professor a todo instante. Mais uma vez, Roberto destaca a importância de valorizar os conhecimentos do aluno como forma de enriquecer as suas aulas.

Eu gosto de fazer uma aula muito descontraída. Tem participação e se o aluno está com sono eu acho que deve levantar, tem total liberdade pra ir ao banheiro passar uma água no rosto, sabe? Não se sentir com vergonha porque está com sono porque eu mesmo já bati a testa em muita carteira com sono. De perguntar, de interromper a aula, de fazer a aula mais dinâmica possível, inclusive gosto muito quando eles falam e se eu percebo que alguém já tem uma experiência, eu pedia para alguns alunos ministrarem porque eles já trabalhavam com isso. Por exemplo, tinha um aluno que era muito bom em partículas magnéticas, outro que era muito bom em líquido penetrante, eu acertava com eles e eles faziam a aula. Eram as melhores aulas que a gente tinha. Então, sempre procurei fazer uma aula descontraída, dinâmica, e quando eu sentia, sempre vai acontecer isso, especialmente nas últimas

aulas de sexta à noite, que o humor, o astral ia ficando meio baixo, dá uma parada na aula, conta um caso, isso reativa a turma. (Professor Roberto)

Já o professor Luiz relata a importância de o professor identificar o conhecimento prévio dos alunos para iniciar uma disciplina. Para tanto, costuma fazer uma revisão de conteúdo, passando exercícios relacionados ao que ele denomina de “*pré-conhecimento*” do aluno. Quanto às estratégias de ensino, afirma não existirem fórmulas de como ensinar, pois cada disciplina tem suas especificidades. Ele relata algumas experiências de ensino que realizou e considerou bem sucedidas.

Estrutura de dados é uma disciplina que eu mais trabalhei, acho uma das mais difíceis do curso porque ela é abstrata. O aluno tem que entender como funciona dentro do computador. Desenvolvi coisas assim, por exemplo: para ensinar lista encadeada, a memória está de um jeito em que a sequência lógica é diferente da sequência física. Na memória do computador tem um, dois, três, quatro, mas na lista encadeada do um vai para o oito, do oito vai para o dez, é uma coisa assim. Então a gente monta na classe, por exemplo, cada carteira como sendo uma posição de memória, o aluno fica com o conteúdo da memória na mão – é um papelzinho que eu dou com o conteúdo da memória - para ele entender como que está acontecendo dentro do computador. Também já mostrei a ligação com uma linha. Eu faço uma linha ligando um aluno no outro. [...] Tem uma parte de Estrutura de Dados que chama árvore. Árvore é uma estrutura de dados que tem uma relação hierárquica. E aí eu já saí da sala de aula e fui na pracinha da faculdade, perto de uma árvore, para mostrar a árvore real, relacionando com a árvore de Estrutura de dados.

Já o professor Paulo relata a importância do planejamento das atividades de ensino, ainda que não tenha superado uma concepção de organização do ensino centrada no sujeito professor.

Eu gosto de preparar a aula, não gosto de chegar e dar uma aula de qualquer jeito. Esse negócio de seminário também, eu não sou muito aberto a essa prática, embora seja interessantíssima, mas você pede para o aluno fazer seminário e ele acha que o professor é preguiçoso: “Ah, o professor não quer dar aula então pede para a gente dar seminário”. Eles preparam um seminário de qualquer jeito, os conceitos importantes que eram para ser bem trabalhados não são. Então deixa que eu passo esse conceito e eles vão aprender mais a fundo. Eu acho que isso interfere no aprendizado, então eu gosto de preparar uma aula legal. (Professor Paulo)

O que chama nossa atenção no discurso do professor José é que ele adota a mesma postura e a mesma estrutura de organização de suas atividades de ensino tanto para o ensino técnico quanto para o superior, uma vez que considera os alunos bastante parecidos.

Dentro da ementa da disciplina o meu planejamento para ambos os cursos [superior e de nível técnico] é sempre fazer o máximo de exercícios, pois como já falei, os alunos de ambos os cursos tem sérias deficiências de base matemática. Além dos exercícios, sempre separo casos práticos para mostrar ou relatar aos alunos,



mostrando não só a importância da teoria, mas a sua ligação com a realidade. Adoto a mesma postura para ambos os cursos, já que o público é muito parecido.

O professor Paulo nos conta como direciona a sua aula, exemplificando o caso da disciplina Engenharia de Software, uma disciplina teórica que os professores não gostam de ministrar. Nessas aulas, opta por focar em exemplos práticos a ficar apresentando conceitos enfadonhos por meio do *data show*.

Engenharia ninguém quer pegar. É uma disciplina só teórica. Temos cinco aulas de Engenharia no sábado. Então, só teórica, só teórica. Se eu chegar e ficar falando o tempo todo, vai ficar maçante e os alunos vão dormir. Uso pouco *data show* nessa aula. Trago casos práticos, passo um conceito e mostro que tal empresa aplica e mostro como ela melhorou. Costumo mostrar sites de emprego, essas coisas e digo: “olhem as vagas mais procuradas: Engenheiro de Software”. Esses dias, eu trouxe uma reportagem dos Estados Unidos, entre duzentas profissões a primeira melhor profissão é um Engenheiro de software. Daí eles se interessam. Tento motivar porque se eu chegar e ficar só falando, eles não vão entender porque estão estudando os conceitos. Tem um negócio que eu tento fazer também. Logo no primeiro dia de aula eu pergunto: por que estudar Engenharia de Software? Vou motivando ao longo das aulas, com exemplos práticos. Também tento relacionar com outras disciplinas. Você vai precisar de Engenharia de software porque tem tudo a ver com Banco de dados, com LP3. Eu tento responder para o aluno aquela pergunta: “para que eu estou vendo Engenharia de Software?” (Professor Paulo)

O professor José expressa uma concepção de aprendizagem por associação entre o novo conhecimento e as experiências que os alunos já vivenciaram. Também prioriza em seu ensino o humor como forma de envolver os alunos no aprendizado de um novo conteúdo.

No começo a gente sente uma certa insegurança, isso é normal isso até você criar o seu jeito de dar aula. Cada um tem um jeito de dar aula. Agora eu sempre pensei na minha aula da maneira como eu gostaria de aprender aquela matéria vendo pela primeira vez, me coloco no lugar do aluno. Eu tento sempre pegar situações que eles vivenciam e fazer um paralelo para eles gravarem a teoria. E a parte teórica as vezes é muito abstrata, você tem que relacionar. Então a gente sempre tenta fazer as correlações possíveis, uma piadinha... acho que faz parte. Eu sempre tento fazer alguma piada relacionada à matéria, daí eles gravam porque acham engraçado a piada, gravam a piada e aí gravam a matéria também. O objetivo nem é ficar transformando a aula num bate-papo e piada, mas é justamente pra eles lembrarem da piada e da matéria depois. Até hoje eu entro na sala de aula eu fico nervoso, porque a gente se expõe, a gente abre a porta para o aluno de repente fazer uma pergunta e você não saber responder.

Já o professor Roberto acredita que muitos problemas de alunos com dificuldades de aprendizagem poderiam ser resolvidos com uma conversa entre aluno e professor.

Às vezes, a dificuldade de aprendizagem não é pela condição neurológica, dificuldade mental, às vezes é um bloqueio de dificuldade de relação interpessoal. Então se você fica com esse aluno cinco minutos no final da aula ou marca um horário com ele no dia que ele possa, isso promove um passe de mágica que você não acredita. Ele vence barreira que em sala ele não poderia, às vezes ele fala:

professor eu estou com dificuldade assim, eu estou com uma mulher grávida, minha namorada não sei o que... E às vezes sai coisa ali que passa a adquirir confiança no professor e ele muda e passa a aprender.

Vemos na maior parte dos discursos acima indícios de que os professores direcionam o seu ensino com base na reprodução do conhecimento e que os estudantes aprendem pela transmissão e repetição de um determinado conteúdo. A nosso ver, trata-se de uma concepção de ensino e aprendizagem mais voltada a uma prática docente convencional e tradicional. Quanto a isso, compartilhamos do pensamento de Gourlat (2008, 136):

O processo de aprendizagem não é automático. A formação não é apenas a transmissão de conteúdos, mas construção de experiências formativas pela aplicação e estimulação de situações de aprendizagem... Porque essas experiências e essas situações continuam fazendo parte de um conjunto de transformações provenientes das práticas profissionais dos especialistas.

Os discursos também revelam que a forma de os professores encaminharem os processos educativos é aceita pelos alunos, o que pode ser comprovado em suas próprias afirmativas de que suas experiências têm sido bem sucedidas: os alunos agradecem ao final da aula, eles veem que o professor não é preguiçoso.

Por outro lado, temos que valorizar a quantidade de saberes mobilizada por esses professores em busca da melhor maneira de ensinar: eles preparam a aula, usam uma linguagem clara e de fácil compreensão, buscam atrelar aspectos práticos com a teoria, procuram novas metodologias (desenvolver trabalho em grupo, ir para debaixo da árvore) e, principalmente, priorizam o trato com os alunos com respeito às suas limitações e demonstração de afeto.

Em outra perspectiva, as conclusões a que Cunha (2005) chegou em seu trabalho sobre os bons professores universitários parecem coincidir com os achados desta pesquisa:

Este estudo mostrou que ainda não foram encontrados professores especialmente voltados para desenvolver habilidades intelectuais nos estudantes, talvez mais próximos do paradigma emergente. Por exemplo, os professores são capazes de apresentar o melhor esquema de conteúdo a ser desenvolvido em aula, mas não conhecem procedimentos sobre como fazer o aluno chegar ao mapeamento próprio da aprendizagem que está realizando. O bom professor relata e referencia resultados de suas pesquisas, mas pouco estimula o aluno a fazer as suas próprias. Mesmo que de forma simples, ele tem dificuldade de tornar vivo e relativo o conhecimento que é objeto de seu trabalho. (CUNHA, 2005, p. 34)

Caminhando para a conclusão deste capítulo no qual apresentamos os últimos achados desta pesquisa, buscamos conhecer o percurso formativo de alguns professores do IFSP, as concepções educativas que permeiam seus fazeres pedagógicos e, ainda, identificar as possíveis potencialidades e limitações do professor para atuar na Educação Profissional

Tecnológica. Acreditamos que esses elementos nos auxiliaram na compreensão de alguns elementos que compõem o processo de aprendizagem para a docência.

Podemos afirmar que, ao percorrermos a trajetória desses professores, as experiências vivenciadas em diferentes tempo e espaço não determinam o sucesso da prática docente, mas é inegável que suas histórias nos ajudam a compreender a forma como eles interpretam e conduzem o próprio fazer pedagógico.

O percurso formativo do professor Roberto aponta que no decorrer de toda sua trajetória teve que conciliar estudo e trabalho, fato que confirmou altos e baixos em sua vida acadêmica. Foi estudante de escola pública no decorrer de toda a educação básica, nos cursos profissionalizantes, na graduação e no curso de formação para a docência. Depois de longos anos em escola pública, migrou para uma universidade particular para realização do mestrado e doutorado. A sua docência foi construída na escola pública, defendendo sempre uma educação de qualidade, principalmente na modalidade técnica, sua bandeira de luta até os dias atuais. Demonstra acompanhar as discussões políticas na educação e é engajado em movimentos sindicais desde os primeiros anos de magistério. Atualmente, com mais de trinta anos de carreira, ocupando funções desde as salas de aula aos cargos de gestão, demonstra vivenciar uma fase de serenidade na carreira (HUBERMAN, 1992), ao narrar suas experiências, suas aprendizagens, suas conquistas com o magistério. Ao mesmo tempo parece estar caminhando para a fase de desinvestimento, marcada pelo desejo de experimentar outras realidades fora dos muros escolares, seu sítio, sua plantação de eucalipto.

Em sua narrativa enfatiza como fator marcante da aprendizagem profissional a postura compreensiva em relação ao aluno com dificuldades que nem sempre dizem respeito ao processo de aprendizagem, mas sim a outras variáveis que interferem no sucesso acadêmico, como o cansaço por conciliar trabalho e estudo, a desmotivação, as aulas noturnas e aos sábados, a falta de tempo, os problemas pessoais etc.

Se pensarmos na trajetória dos professores Luiz, José e Paulo, veremos que o percurso deles se configurou a partir de experiências distintas, mas também com muitos pontos em comum. Todos se dedicaram exclusivamente aos estudos, com histórico de sucesso na vida acadêmica. Com exceção de José, que foi contemplado com bolsa de estudos na Educação Básica, os demais professores sempre estudaram em escola pública. Todos eles foram alunos de renomadas universidades públicas e o primeiro contato com a docência ocorreu no nível superior de ensino.

O professor Luiz construiu sua carreira do magistério em faculdades particulares e afirma que essa experiência legitimou uma aprendizagem para a docência mais

voltada ao estudante oriundo de uma Educação Básica deficitária. Com mais de vinte anos de magistério – há quatro se dedica exclusivamente ao IFSP – demonstra ainda vivenciar um momento de diversificação das atividades que configuram o trabalho docente (HUBERMAN, 1992). Exatamente por viver esse momento da vida profissional, lamenta-se por desempenhar funções mais administrativas na instituição, uma vez que o seu desejo seria o de ter mais tempo dedicado a atividades em sala de aula.

Quanto ao professor José, percebemos que ele vivencia o momento de choque com a realidade profissional, bem como de exploração, características próprias do período de entrada na carreira (HUBERMAN, 1992). Ainda que goste da profissão docente, lamenta ter que trabalhar com alunos que não possuem alguns conhecimentos de sua disciplina, para ele indispensáveis para o bom encaminhamento de suas aulas. O choque com a realidade também é constatado quando afirma que a atividade laboral que mais gosta de desempenhar, a pesquisa, está condicionada à ação de dar aula. Outro ponto a ser considerado é que José já vislumbra outros projetos profissionais, voltados à empresa de seu pai. O momento da carreira que vivencia não significa que não se empenhe em realizar um bom trabalho junto aos estudantes, até mesmo porque ele acredita que o trabalho bem realizado do professor é fundamental para a melhoria da vida de seus alunos. Nesse sentido, podemos afirmar que ele também passa por um momento de aprendizagem profissional, de descoberta do seu jeito próprio de ensinar.

Já o professor Paulo parece vivenciar o momento de estabilização na carreira (HUBERMAN, 1992), marcado pelo sentimento de pertença a um corpo profissional, atrelado a um momento de consolidação pedagógica. Ser professor é uma decisão que ele já tomou, agora está focado nos objetivos didáticos, na consolidação de sua base de conhecimento. Nesse processo de aprendizagem da docência as marcas deixadas pelos antigos mestres foram valiosas, bem como a experiência no Programa de Estágio para a Docência (PED), realizada na época do doutorado, no qual aprendeu com um professor mais experiente alguns procedimentos metodológicos para o ensino.

Enfim, partindo do princípio de que a leitura do mundo interfere na forma como o indivíduo vê o mundo e age sobre ele, reafirmamos que a construção da docência, um processo idiossincrático, passa pela trajetória de vida do professor, que o orienta na formulação de seus princípios, concepções e saberes mobilizados no ato de ensinar, principalmente quando nos referimos à profissionalidade de professores da Educação Profissional e Tecnológica, em seus diferentes níveis e modalidades, que não passaram por processos formais de aprendizagem da profissão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensejo de aprofundar os estudos sobre o percurso formativo e a aprendizagem da docência no IFSP surgiu em um contexto de vivência profissional desta pesquisadora a partir de uma inquietação ao se deparar com o modo de se fazer docência na instituição (saberes centrados no domínio do conteúdo, pouca valorização dos conhecimentos pedagógicos formais, ingresso no magistério como consequência da titulação ou como possibilidade de renda etc.). Buscamos, no campo científico, caminhos para transformar esta inquietação inicial em objeto de pesquisa ao articularmos os discursos dos professores investigados com os conhecimentos produzidos pelas Ciências da Educação. Desse modo, os resultados deste trabalho visam a contribuir com uma melhor compreensão da docência no IFSP, indispensável para orientar reflexões sobre a realidade institucional. Para além de sua relevância social, há também o comprometimento científico ao colaborar com a ampliação de discussões/conhecimentos produzidos nos seguintes campos de investigação: Processos de Ensino e Aprendizagem, Formação de Professores, Desenvolvimento Profissional da Docência, Docência na Educação Profissional e Tecnológica e Docência no Ensino Superior.

Enfocamos nesta investigação o estudo teórico sobre a *educação profissional*, de modo a apresentar o nosso entendimento sobre essa modalidade formativa, ou seja, concebemos a educação profissional como um processo formativo que, para além da inserção no mundo do trabalho, capacita o sujeito a intervir em diferentes situações sociais. Essa concepção se contrapõe à ideia de educação submetida apenas às demandas impostas pelo sistema produtivo, no qual o trabalhador é uma peça passível de manipulação e adestrada para acatar as exigências, por vezes sub-humanas, impostas pelo sistema. Nesse sentido, optamos pela abordagem de formação para o trabalho defendida por Kuenzer (2008) para que, no processo formativo, o estudante tenha condições de conhecer o mundo do trabalho sem ingenuidade, compreendendo de forma crítica as relações sociais e produtivas que o compõem. Para isso, é importante que os professores estejam preparados para desenvolverem nesses futuros profissionais uma visão crítica do mundo do trabalho.

Nossa hipótese inicial de que os dilemas e as dificuldades vivenciadas pelo corpo docente da Educação Profissional e Tecnológica se aproximam das constatações advindas de produções científicas realizadas na área da Educação Superior foi confirmada, sobretudo no que se refere ao *problema da identidade docente*, entre o ser professor, pesquisador ou profissional de sua área; à *aprendizagem para a docência*, que normalmente ocorre por caminhos intuitivos, considerando os modelos de professores que passaram por

suas vidas; e, por último, à *necessária mudança de paradigma*, ou seja, a necessidade de superar um modelo mais convencional de ensino, centrado no professor e estruturado no viés positivista, para uma maneira de ensinar na qual o aprendiz passa também a ocupar o papel de protagonista, na efetivação de sua aprendizagem.

Defendemos também que uma forma de se promover a mudança de paradigma na educação está diretamente relacionada à *qualidade do trabalho docente*, ou seja, existe uma gama de indicadores de qualidade que envolve habilidades, concepções e competências que caracterizam o bom professor, aquele cuja atuação está mais comprometida com a aprendizagem dos estudantes.

Apresentamos o nosso entendimento sobre profissionalidade docente com base na perspectiva de Cunha (2007) e de Gimeno-Sacristán (1999). Trata-se, portanto, de uma profissão dinâmica, em processo, que demanda um conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores que constituem saberes específicos do ser professor. Tais saberes se constroem no decorrer da trajetória pessoal e profissional, no exercício da docência e, não menos importante, em conhecimentos teóricos da profissão que fundamentam a pesquisa e a prática reflexiva.

No desenvolvimento desta investigação, trilhamos os pressupostos da abordagem *quanti-qualitativa* para construirmos o itinerário investigativo e alcançarmos os objetivos delineados. Assim, dividimos os processos de coleta e análise dos dados em três momentos: o primeiro centrado na caracterização do quadro docente do IFSP que abarcou análise sobre o perfil pessoal, acadêmico, formativo e profissional, inclusive, com análise do plano de carreira da categoria. Acreditamos que, mesmo com uma participação de 10% de respondentes, nos foi possível iniciar o trabalho de caracterização do corpo docente do IFSP.

No segundo momento consideramos bastante relevante o fato de mais de 66% dos professores participantes demonstrarem interesse em nos oferecer informações que possibilitassem aprofundar as discussões sobre: a escolha da carreira, os conhecimentos necessários para ser professor, os desafios encontrados no magistério, a organização da aula, a relação com os alunos e as vivências na profissão docente que é desenvolvida no IFSP.

No terceiro momento, utilizamos a entrevista narrativa realizada com quatro docentes da instituição investigada. A nosso ver, a relevância de investirmos no estudo do percurso de vida/formativo dos professores está no fato de acreditarmos que o desenvolvimento profissional se relaciona diretamente com as dimensões pessoal e político-social do professor. Portanto, é preciso conhecê-las e considerá-las no processo de compreensão de suas profissionalidades, principalmente porque no ensino superior e

profissional tecnológico a ação docente ocorre muito mais a partir de construções culturais, do que a partir de um saber pedagógico especializado.

Ao percorrermos essas três etapas de pesquisa, partimos de uma caracterização mais ampla do corpo docente do IFSP, considerando aspectos importantes para iniciar nossos estudos sobre os processos de construção de suas profissões. Avançamos na compreensão desse processo, ao focarmos aspectos que envolvem especificamente a atuação pedagógica do professor e encerramos nossa análise com o estudo do percurso formativo de alguns professores, buscando, assim, identificar algumas concepções educacionais que configuram o ser professor da Educação Profissional e Tecnológica.

Como já afirmamos em outro momento, não tivemos como intenção desenvolver uma investigação-formativa, entretanto, acreditamos que a investigação sobre a profissão docente pode contribuir com o despertar para uma ação reflexiva dos participantes, uma vez que, ao exteriorizar suas concepções e experiências, os professores atribuem significados e reveem suas posturas, atitudes que favorecem a transformação da prática.

Ao longo deste trabalho, confirmamos quão complexa é a concepção de profissão docente, ao entendermos que sua análise se relaciona com o momento histórico e com a realidade social vivenciados pelos sujeitos investigados. Concluímos, portanto, que a profissão está em constante elaboração e só pode ser entendida a partir de um contexto. Como resultado deste itinerário investigativo, podemos afirmar que atingimos o objetivo geral que delineamos: compreender o processo de constituição da profissão de professores do IFSP, com ênfase nos diferentes percursos formativos e no processo de aprendizagem da docência, em um contexto político educacional de construção identitária que a instituição vivencia atualmente.

Também nos foi possível fazer algumas considerações sobre os aspectos da profissão dos professores do IFSP que envolve: o processo identitário docente, entendido como um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão; a formação para o magistério; o contexto de vida; a aprendizagem para a docência, que considera as vivências de sala de aula; os desafios, os conhecimentos, percepções e concepções educativas.

A nossa primeira conclusão é que os professores do IFSP compõem um grupo seletivo de profissionais que atuam no sistema educacional brasileiro. Eles foram formados por instituições brasileiras de excelência e possuem alto nível de titulação. Trata-se de jovens professores/pesquisadores, com pouca experiência docente e profissional, que iniciaram suas atividades laborais em uma instituição que passa por um processo de construção de sua nova

identidade e, nesse processo, precisa superar o estigma de escola tecnicista e dualista, para, então, assumir o *status* que lhe foi garantido na lei, o de Universidade.

Dentre as atribuições desses professores, encontra-se o comprometimento institucional com o ensino, com a pesquisa e com a extensão, *a priori*, refletido no desenvolvimento de atividades pertinentes à produção, ampliação, transmissão e socialização do conhecimento, ainda que, no atual contexto institucional, eles não possuam o reconhecimento e a visibilidade de suas produções acadêmico/científicas.

Quanto ao ensino, os professores do IFSP centram tal atividade nas características básicas da pedagogia reprodutiva e tradicional, na qual o professor é o centro do processo, com supervalorização dos conteúdos predefinidos, das habilidades técnicas para a profissão, das aulas expositivas, da resolução de exercícios, provas e o uso de lousa e data-show. Por outro lado, inúmeras vezes foi ressaltada pelos professores a relevância de uma relação aluno-professor baseada no respeito pelo aprendiz, quer pelas suas necessidades de aprendizagem, quer por motivos de cansaço, desgaste físico, problemas pessoais etc.

Com base nesse princípio, identificamos que a concepção de aluno que orienta a prática dos professores é a de um estudante oriundo de escola pública, com um baixo repertório de conhecimento, que não possui hábitos de estudar, são pais de família, trabalham o dia inteiro e não encontram tempo para realizar atividades extraescolares. Esses estudantes exigem dos professores uma postura mais *pastoral* do que focada nos conteúdos, fato que gera certo desconforto aos docentes pelo receio de como as empresas avaliarão o ensino oferecido na instituição.

Essa concepção de aluno nos remete a uma concepção de escola que continua vinculada a um modelo de educação dualista que marcou toda a existência da Educação Profissional no Brasil. Em contrapartida, nos discursos dos professores, identificamos concepções diferenciadas de escola que podem ser consequência do atual contexto de construção identitária que a instituição vivencia: de um lado há professores que almejam uma escola comprometida com a qualidade dos cursos técnicos, com ênfase nos de nível médio; de outro, uma escola mais próxima dos princípios de universidade, mesmo que na atual conjuntura os institutos federais representem mais uma opção de ensino superior gratuito para aqueles que não conseguiram ingressar em uma universidade pública.

Diante das concepções de ensino, de professor, de aluno e de escola que verificamos neste pesquisa e considerando o novo contexto educacional da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, promulgado pela LEI N° 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008, de que mesmo oferecendo a metade de suas vagas ao ensino técnico,



essas escolas possuem o status de universidade, verificamos que na estrutura educacional brasileira o ensino superior continua sendo constituído por dois tipos – o elitista e o popular – como denunciaram Teodoro e Vasconcelos (2005). Os dados desta pesquisa demonstram que as políticas de equiparação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica às Universidades Federais não estão sendo capazes de anular alguns estigmas construídos ao longo da história da educação profissional como vimos no decorrer deste trabalho. Ao contrário, ainda que em documentos oficiais o discurso apareça como concepções já superadas, na prática vemos que elas continuam permeando a forma de se fazer educação no Brasil.

Sabemos que a carreira do magistério no *novo paradigma* exige especificidades do professor para atender o seu público-alvo. Por exemplo, em nível médio, os estudantes costumam ser adolescentes, menores de idade, não trabalham e o processo educativo inclui o estabelecimento de limites aos seus comportamentos. Além do mais, a formação escolar do estudante deve ser compartilhada com os pais ou seus responsáveis. Já em nível superior, ou em cursos técnicos subsequentes, a relação estabelecida é uma relação entre adultos, entre homens e mulheres capazes de responderem por suas posturas e atitudes. São sujeitos mais autônomos, com mais experiência e, a princípio, possuem maiores condições de buscar outras fontes de aprendizagem que não seja o professor.

Com base nisso, constatamos a partir dos discursos analisados que o desenvolvimento do magistério desempenhado em diferentes níveis e modalidades de ensino constitui uma atividade desafiadora para o professor do IFSP, uma vez que eles transitam pela Educação Básica e pela Educação Superior. Este contexto de atuação profissional demanda uma postura polivalente do professor ao organizar suas atividades, respeitando as especificidades e o público alvo de cada nível e modalidade de ensino.

Como sinalizamos inúmeras vezes, os professores não possuem formação para desempenhar a função docente em diferentes níveis de ensino. Inclusive nos deparamos com a afirmação de que não há distinção entre as atividades de ensino desenvolvidas em ambos os níveis, dado que, a nosso ver, se apresenta bastante preocupante. Por outro lado, no atual contexto de reorganização da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, concluímos que muitos desafios permeiam o trabalho docente. Não se trata de um problema puramente pedagógico, mas sim de ações políticas mal planejadas e implementadas de maneira emergencial, que tratam com descaso a formação de professores que transitam por diferentes níveis educacionais. Este trabalho torna evidente a correlação intrínseca entre desenvolvimento da profissionalidade docente e desenvolvimento organizacional/

institucional. Dessa maneira, a qualidade do trabalho pedagógico não depende apenas do trabalho docente, mas também de um conjunto de condições estruturais, materiais, organizativas e políticas que afetam seu desenvolvimento e a sua excelência.

Quanto ao processo formativo desses professores, vimos que ele é construído concomitantemente ao desenvolvimento da carreira, nas experimentações, nas tentativas e erros, sem necessariamente frequentarem qualquer tipo de atividade ou curso que os prepare para o desempenho de suas funções educativas. Diante da realidade investigada, é possível inferir que os conhecimentos pedagógicos desses professores resultam, principalmente, de suas vivências escolares como alunos, das experiências com os professores que tiveram ao longo da vida (professores modelos e antimodelos), das atividades realizadas com os seus orientadores de pesquisa, bem como da relação e interação profissional estabelecida com os seus colegas professores.

É válido ressaltar, inclusive, que na visão dos sujeitos investigados, é possível desenvolver uma prática bem sucedida considerando o domínio do conteúdo específico atrelado ao domínio de alguns conhecimentos didático-pedagógicos. Saberes e conhecimentos teóricos e especializados da profissão, normalmente adquiridos em programas de formação oficiais, quase não aparecem como necessários a uma boa atuação profissional em. Diante disso, reafirmamos que a constituição da profissionalidade desses professores prioriza os aspectos técnicos da profissão: preparar o material da aula, expor o conteúdo, tirar as dúvidas dos alunos, elaborar os exercícios de fixação e também as provas.

A instituição tem reunido esforços para oferecer formação pedagógica aos seus professores por meio de programas. O curso analisado apresenta como princípios norteadores: a articulação entre teoria e prática, responsabilidade coletiva dos formadores, integração com o meio escolar, participação dos professores-estudantes como atores responsáveis pela sua própria prática, avaliação contínua e pesquisa na formação. Sua organização curricular contempla conhecimentos sobre História da Educação; Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação; Políticas Públicas e Organização da Educação Básica; Fundamentos da Didática e Metodologia de Ensino. Nesses dois últimos componentes curriculares as turmas são divididas por área/eixo de formação, buscando-se, assim, garantir as especificidades das diferentes áreas do conhecimento. O curso também apresenta uma proposta diferenciada com a realização de Seminários da Prática Docente com abertura para discussões sobre situações e vivências do processo educativo, além de contar com 300 horas de Estágio Curricular Supervisionado desenvolvido desde o início do curso, podendo ser realizado em suas próprias aulas ou acompanhando o trabalho de outros professores.

Podemos afirmar que a proposta de formação pedagógica oferecida aos professores da Educação Profissional e Tecnológica se apresenta como um instrumento de superação de algumas dificuldades que foram relatadas neste trabalho, como, por exemplo, os conhecimentos necessários para ser professor, os desafios encontrados no magistério, a organização da aula, a relação com os alunos e (des)conhecimentos sobre aspectos cognitivos e sociais que envolvem os processos de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, ainda que reconheçamos o avanço da proposta de um curso de formação para a docência, não podemos compactuar com uma perspectiva formativa realizada nos moldes de uma habilitação rápida, cujo principal sentido seja atender as necessidades imediatas de um projeto de expansão da Educação Profissional e Tecnológica no país. Se se vislumbra uma nova concepção de escola para esses institutos, relegar a formação de seus professores a uma política emergencial significa conduzir equivocadamente o atual processo de construção identitária que, a nosso ver, continuará alicerçado em um projeto de formação que reafirma a racionalidade técnica na docência, por meio da qual só é possível adestrar e treinar os professores. Igualmente, os muitos cursos de especialização de docência no ensino superior, oferecidos por instituições privadas, fazem o mesmo e a baixo custo. Como bem apontou Yukizaki (2008), trata-se de uma habilitação rápida que não prioriza a formação do educador, também entendido como o intelectual da sociedade.

Temos também consciência de que cursos de formação para a docência não são garantia de qualidade do trabalho docente, ainda mais se considerarmos um modelo de curso focado nas habilidades técnicas da profissão. Não nos parece redundante repetir as palavras de Zabalza (2004, p. 151): *fazer um curso (e, menos ainda, apenas frequentá-lo) não implica um docente melhor, mas dá armas para alcançar isso*. Assim, é inegável que uma formação bem realizada, comprometida com um projeto sério de ensino e educação, com a articulação entre teoria e prática e que prioriza uma postura profissional reflexiva, cria condições e municia os professores para que compreendam os processos cognitivos mobilizados no processo de aprendizagem e tenham maiores possibilidades de transformar suas aulas e, conseqüentemente, melhorar sua atuação docente.

A nosso ver, uma forma de avançar ainda mais na concepção de formação no IFSP é entendendo-a como um processo inacabado e em constante desenvolvimento. A formação pedagógica do professor não termina com a conclusão de um programa formativo, ao contrário, a partir dele, o professor poderá encontrar melhores condições de encaminhar o processo de prática reflexiva e promover mudanças em seu fazer, processo este considerado contínuo, que não acaba nunca, denominado de incompletude docente.

Reforçando este nosso posicionamento, sabemos que uma atuação pedagógica solitária pouco contribui com o bom desempenho do ato de ensinar, portanto, apostamos na concretização do processo de *construção do conhecimento pedagógico compartilhado*, defendido por Isaia e Bolzan (2007). Os dados desta pesquisa mostraram que os professores têm muito a contar sobre sua atuação, seus dilemas, dificuldades, propostas inovadoras e diferenciadas, portanto, em nosso entendimento os grupos de discussão coletiva contribuiriam positivamente com o desenvolvimento da aprendizagem para docência desses professores e concretizariam o processo de formação continuada desses profissionais.

Ressaltamos também que a ideia de profissionalidade docente prima pela autonomia do trabalho dos professores, construída em interação, em um processo dinâmico de definição e constituição pessoal de quem são e como são enquanto profissionais, bem como a consciência de que a autonomia se constrói no seio da própria realidade profissional, no encontro com outras pessoas, setores etc.

Entretanto, para que esses momentos se efetivem é preciso pensar em políticas de incentivo que conduzam à busca por melhorias das atividades de ensino, bem como ao reconhecimento por parte da instituição do professor que prioriza a reflexão e as melhorias em seu fazer pedagógico, tal qual ocorre no desenvolvimento das atividades de pesquisa.

Ao concluirmos este trabalho investigativo, não podemos deixar de apontar que ele nos levou a novas reflexões sobre a profissionalidade docente, permitindo-nos, inclusive, identificar alguns aspectos relevantes que carecem de estudos sistematizados, dentre os quais destacamos: (1) a importância do desenvolvimento de uma investigação-formativa, entendida como *processo* de aprendizagem, de autoconhecimento, de (re)significação profissional, ou seja, a possibilidade de desenvolver em um trabalho investigativo a formação contínua de professores ao mesmo tempo em que ocorre o estudo sobre os processos nela envolvidos e (2) a necessidade de uma investigação que considere o discurso docente, mas que também consiga atrelá-lo à prática pedagógica dos sujeitos investigados, considerando, inclusive, as vozes dos alunos que são formados por esses profissionais.

Por último, a educação brasileira vive um intenso processo de expansão protagonizado principalmente pela rede federal, por meio de suas universidades e institutos de formação profissional e tecnológica. Esse processo, que demanda a contratação maciça de novos professores, fomenta a necessidade de elaborar políticas que visem à formação de um corpo docente que atenda uma nova realidade educativa, centrada em estudantes cada vez mais heterogêneos quanto ao desenvolvimento acadêmico, rotina de estudo, recurso financeiro, etnia, cultura, perspectiva com relação ao curso etc.

Tal necessidade não parece ser exclusiva da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, mas abarca a realidade do corpo docente de inúmeras universidades instaladas recentemente em todo território nacional. Universidades que estão recebendo professores, recém-doutores, com excelente nível de formação para a pesquisa oferecida por renomados programas de pós-graduação do país e do exterior, contudo, com pouco – ou nenhum – preparo para as atividades de ensino. Esperamos, assim, que os achados desta pesquisa possam colaborar e fomentar discussões sobre o desenvolvimento profissional da docência realizado em diferentes instituições de ensino superior no país.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. In. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011.

ANDRÉ, Marli. Eliza Dalmazo Afonso. *Etnografia da prática escolar*. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

AZZI, Sandra. *Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico*. In. PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 7. Ed., 2009.

BAIRRAL, Marcelo Almeida. *Docência e conhecimento profissional na universidade ante os desafios da sociedade da informação e do conhecimento*. In. VASCONCELOS, Helena Corrêa de (org.). *Docência no Ensino Superior: singularidades de uma experiência interdisciplinar*. Seropédica (RJ): Ed. Da UFRRJ, 2008. 219p.

BOGDAN, Robert. e BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Tradutores: ALVAREZ, M. J. SANTOS, S. B. BAPTISTA, T. M. Portugal: Porto Editora LTDA, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. n.248, 23 dez.1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. *CNE/CES nº 02, de 26 de fevereiro de 1997*. Brasília, 1997. [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE\\_CEB02\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf) - Consultado em 14/08/2012.

\_\_\_\_\_. DECRETO Nº 2.208, DE 17 DE ABRIL DE 1997. Brasília, 1997. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm) - Consultado em 14/08/2012.

\_\_\_\_\_. *Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação – 2000*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília: INEP, 2000.

\_\_\_\_\_. *Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação – 2009*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília: INEP, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em 11/11/2010

\_\_\_\_\_. LEI Nº 11.784, DE 22 DE SETEMBRO DE 2008. Brasília, 2008. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111784.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111784.htm) Consultado em 14/08/2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. *Conferência Nacional de Educação*. Documento Final. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/> Acesso em 11/11/2010

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação E Cultura. *CNE/CES Nº 436/2001*. Brasília, 2001. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0436.pdf> Consultado em 24/09/2008.

\_\_\_\_\_. LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008. Brasília, 2008. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm) Consultado em 21/10/2011.

\_\_\_\_\_. MEDIDA PROVISÓRIA Nº 568, DE 11 DE MAIO DE 2012. Brasília, 2012. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Mpv/568.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Mpv/568.htm) - Consultado em 14/08/2012.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. In. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v,28, n.1, p. 11-30, jan/jun.2002.

CASTANHO, Sérgio E. M. *A universidade entre o sim, o não e o talvez*. In. VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Pedagogia Universitária: A aula em foco*. Campinas: Papirus, 2000.

CUNHA, Maria Isabel da. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2005.

\_\_\_\_\_. *O lugar da formação do professor universitário: A condição profissional em questão*. In. CUNHA, Maria Isabel (org.). *Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária*. Campinas/SP: Papirus, 2007.

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

DONATO, Maria Ermelinda. Inovações na formação de docentes universitários: a experiência das ciências veterinárias. In. CUNHA, Maria Isabel (org.). *Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária*. Campinas/SP: Papirus, 2007.

ESTEVE, José M. *El malestar docente*. Barcelona, Laia, 1987.

FRANCHI, Eglê Pontes. A insatisfação dos professores: conseqüências para a profissionalização. In. \_\_\_\_\_ (org.). *A causa dos professores*. Campinas: Papyrus, 1995. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

FRANCO, Maria Ciavatta. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In.: BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica*: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2008. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. – (Coleção Educação Superior em Debate; v. 8).

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

GIMENO-SACRISTÁN, J. *Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In. NÓVOA. António. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação, 1999.

GOMES, Heloisa Maria e MARINS, Hiloko Ogihara. *A ação docente na Educação Profissional*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2004.

GONÇALVES, José Alberto M. *A carreira do professor do ensino primário*. In: NÓVOA. António. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação, 1992.

GOULART, Silva Moreira. A prática reflexiva de docentes na universidade: um desafio. In. VASCONCELOS, Helena Corrêa de (org). *Docência no Ensino Superior: singularidades de uma experiência interdisciplinar*. Seropédica (RJ): Ed. Da UFRRJ, 2008. 219p.

HUBERMAN, Michaël. *O ciclo de vida profissional dos professores*. In: NÓVOA. António. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação, 1992.

IFSP. Site Oficial. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br> Acesso em: 01. Set.2011.

\_\_\_\_\_. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2013*. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br> Acesso em: 01. Set.2011.

\_\_\_\_\_. *Curso de Formação Pedagógica de Docentes da Educação Profissional em Nível Médio*. São Paulo: 2010.



ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas. *Construção da profissão docente/professoralidade e debate: desafios para a educação superior*. In. CUNHA, Maria Isabel (org). *Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária*. Campinas/SP: Papirus, 2007.

KUENZER, Acacia Zeneida. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In.: BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica*: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2008. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. – (Coleção Educação Superior em Debate; v. 8)

LEITE, Carlinda; RAMOS, Kátia. Docência Universitária: análise de uma experiência de formação na Universidade do Porto. In. CUNHA, Maria Isabel (org). *Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária*. Campinas/SP: Papirus, 2007

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel *La Investigación-acción: sus funciones, sus fundamentos y su instrumentación*. Barcelona: Laertes, 1990.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa*. 2.ed. São Paulo: Editora Atlas S.A.1990, 231 p.

MARTINS, Carlos Benedito. Uma Reforma Necessária. In. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 1001-1020, out. 2006.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Professor Universitário: um profissional da educação na atividade docente*. In. MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). *Docência na Universidade*. Campinas-SP: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

\_\_\_\_\_. *Docência Universitária: Repensando a aula*. In. TEODORO, Antonio; VASCONCELOS, Maria Lucia. (org.). *Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária*. São Paulo: Editora Mackenzie; Cortez, 2005.

MATIAS, C. R. Reforma da Educação Profissional na Unidade de Sertãozinho do CEFET/SP. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto/SP, 2004.

MELO, Márcia Maria de Oliveira. *Repercussões do conhecimento didático sobre a formação de professores universitários em curso de atualização docente*. In: CUNHA, Maria Isabel (org). *Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária*. Campinas/SP: Papirus, 2007.

MIZUKAMI, Maria da Graça. *Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman*. Revista do Centro de Educação da UFSM. v. 29, n.02, 2004. Disponível em: [www.ufsm.br/ce/revista/](http://www.ufsm.br/ce/revista/).

MONTEIRO, Aloisio Jorge de Jesus. A política de não-violência e valores na educação superior: ensaios introdutórios para uma etnopedagogia. In: VASCONCELOS, Helena Corrêa de (org). *Docência no Ensino Superior: singularidades de uma experiência interdisciplinar*. Seropédica (RJ): Ed. Da UFRRJ, 2008. 219p.

MOROSINI, Marília Costa (ORG.). *Educação Superior em Periódicos Nacionais (1968-1995)*. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2001. (Série Estado do Conhecimento No. 3)

MOURA, Dante Henrique. A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica. In.: BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica*: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2008. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. – (Coleção Educação Superior em Debate ; v. 8)

NÓVOA. António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA. António. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação, 1992.

OTRANTO, Célia Regina. *Novas políticas para a Educação Superior: a diluição da fronteira entre o público e o privado*. In. VASCONCELOS, Helena Corrêa de (org). *Docência no Ensino Superior: singularidades de uma experiência interdisciplinar*. Seropédica (RJ): Ed. Da UFRRJ, 2008. 219p.

PACHECO, José Augusto de Brito. *Formação de Professores: teoria e práxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In. PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 7. Ed., 2009.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2005, 2 ed.

REHEM, Cleunice Matos. *Perfil e formação do professor de educação profissional técnica*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2009.

SANTOS, Tania Steren dos. *Do Artesanato intelectual ao contexto virtual: ferramentas metodológicas para a pesquisa social*. In.: Sociologias, Porto Alegre, ano 11, n. 21, jan/jun. 2009, p. 120-156.

SHIROMA, Eneida Oto. e FILHO, Domingos Leite Lima. *Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA*. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 725-743, jul.-set. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>2011.

SORDI, Mara Regina Lemos de; LUDKE, Menga. Avaliação da aprendizagem em tempos de mudança: A inovação ao alcance do educador comprometido. In: *Pedagogia Universitária: A aula em foco*. Ilma Passos Alencastro Veiga, Maria Eugênia L. M. Castanho (orgs.). Campinas, SP: Papirus, 2000.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. *40 anos de contribuição à avaliação educacional*. In: Estudos em Avaliação Educacional, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. In. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011.

TARDIF, Maurice. E LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, 4.ed.

TEODORO, Antonio; VASCONCELOS, Maria Lucia. (org.). *Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária*. São Paulo: Editora Mackenzie; Cortez, 2005.

UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.

VASCONCELOS, Helena Corrêa de (org). *Docência no Ensino Superior: singularidades de uma experiência interdisciplinar*. Seropédica (RJ): Ed. Da UFRRJ, 2008. 219p.

YUKIZAKI, Suemy. *Análise sociológica da profissão de professor em sua condição de trabalho na educação superior*. In. VASCONCELOS, Helena Corrêa de (org). *Docência no Ensino Superior: singularidades de uma experiência interdisciplinar*. Seropédica (RJ): Ed. Da UFRRJ, 2008. 219p.

ZABALZA, Miguel Angel. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, 2007.

ZABALZA, Miguel Angel; ZABALZA, Ma. Ainoha. *Profesores y Profesión Docente: entre el ser y el estar*. Madrid: Narcea, 2012.

## APÊNDICE

## APÊNDICE I: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DOS CAMPI DO IFSP

<b>Campus</b>	<b>Contextualização</b>
<b>São Carlos</b>	<p>Iniciou suas atividades no segundo semestre de 2008. Até o momento seu funcionamento ocorre via parceria entre a Universidade Federal de São Carlos, Prefeitura de São Carlos e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. É o primeiro <i>Campus</i> do IFSP que tem suas instalações dentro de um <i>campus</i> universitário. Funciona no <i>Campus</i> da UFSCar em São Carlos, em salas e laboratórios cedidos pela mesma, até a construção de seu prédio definitivo.</p> <p>Cursos oferecidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnico em Comércio</li> <li>• Técnico Integrado em Informática para Internet</li> <li>• Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas</li> <li>• Tecnologia em Manutenção de Aeronaves</li> </ul>
<b>Hortolândia</b>	<p>Como parte do plano de expansão da Rede Federal de Ensino de São Paulo, iniciou suas atividades no primeiro semestre de 2011, ainda com o prédio em construção.</p> <p>Curso oferecido:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnico em Informática</li> </ul>
<b>Votuporanga</b>	<p>Como parte do plano de expansão da Rede Federal de Ensino de São Paulo, iniciou suas atividades no primeiro semestre de 2011.</p> <p>Cursos oferecidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnico em Edificações</li> <li>• Técnico em Eletrotécnica</li> <li>• Técnico em Manutenção e Suporte em Informática</li> <li>• Técnico em Mecânica</li> <li>• Técnico Integrado em Edificações</li> <li>• Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática</li> </ul>
<b>Campos do Jordão</b>	<p>Inaugurado em fevereiro de 2009, o <i>campus</i> iniciou suas atividades oferecendo cursos técnicos em Edificações e Informática.</p> <p>Cursos oferecidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnico em Edificações</li> <li>• Técnico em Informática</li> <li>• Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas</li> </ul>
<b>Birigui</b>	<p>Como parte do plano de expansão da Rede Federal de Ensino de São Paulo, iniciou suas atividades no primeiro semestre de 2011.</p> <p>Cursos oferecidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnico em Administração</li> <li>• Técnico em Automação Industrial</li> <li>• Técnico em Manutenção e Suporte em Informática</li> <li>• Licenciatura em Matemática</li> </ul>
<b>Araraquara</b>	<p>Como parte do plano de expansão da Rede Federal de Ensino de São Paulo, iniciou suas atividades no primeiro semestre de 2011.</p> <p>Cursos oferecidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnico em Informática</li> <li>• Técnico em Mecânica</li> <li>• Técnico em Mecatrônica</li> <li>• Licenciatura em Matemática</li> <li>• Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas</li> <li>• Tecnologia em Mecatrônica Industrial</li> </ul>
<b>São João da Boa Vista</b>	<p>O Centro de Educação Profissional de São João da Boa Vista (CEPRO) surgiu da necessidade de se constituir uma instituição privada sem fins lucrativos. A partir da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o CEPRO foi selecionado para participar do</p>

	<p>processo de federalização das escolas técnicas, reconhecida por reunir todas as condições necessárias para inclusão no projeto nacional dos CEFETs. Em 2006 o CEPRO cede lugar para o Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo, iniciando suas atividades em fevereiro de 2007.</p> <p>Cursos oferecidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnico Integrado em Eletrônica</li> <li>• Técnico Integrado em Informática</li> <li>• Técnico em Automação Industrial</li> <li>• Técnico em Informática</li> <li>• Técnico em Química</li> <li>• Tecnologia em Eletrônica Industrial</li> <li>• Tecnologia em Sistemas para <i>Internet</i></li> </ul>
<b>Salto</b>	<p>Como parte do plano de expansão da Rede Federal de Ensino de São Paulo, o Governo Federal assumiu o prédio do Centro Regional de Educação Profissional (CEREP) transformando-o em CEFET-SP, com o apoio da prefeitura da cidade. O <i>campus</i> iniciou suas atividades no segundo semestre de 2007.</p> <p>Cursos oferecidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnico Integrado em Automação Industrial</li> <li>• Técnico Integrado em Informática</li> <li>• Técnico em Automação Industrial</li> <li>• Técnico em Informática</li> <li>• Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas</li> <li>• Tecnologia em Gestão da Produção Industrial</li> </ul>
<b>Catanduva</b>	<p>Como parte do plano de expansão da Rede Federal de Ensino de São Paulo, iniciou suas atividades no primeiro semestre de 2011.</p> <p>Cursos oferecidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnico em Fabricação Mecânica</li> <li>• Técnico em Manutenção e Suporte em Informática</li> <li>• Técnico em Mecatrônica</li> <li>• Licenciatura em Química</li> <li>• Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas</li> </ul>
<b>Barretos</b>	<p>Como parte do plano de expansão da Rede Federal de Ensino de São Paulo, iniciou suas atividades no primeiro semestre de 2011.</p> <p>Cursos oferecidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnico Integrado em Agropecuária</li> <li>• Técnico Integrado em Informática</li> <li>• Técnico em Agronegócio</li> <li>• Técnico em Alimentos</li> <li>• Técnico em Eventos</li> <li>• Técnico em Manutenção e Suporte em Informática</li> <li>• Tecnologia em Gestão de Turismo</li> <li>• Licenciatura em Ciências Biológicas</li> </ul>
<b>Sertãozinho</b>	<p>No ano de 1995, por meio de Convênio de Cooperação Técnica envolvendo a Prefeitura de Sertãozinho, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica e o Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo, foi criada a Unidade Sertãozinho da Escola Técnica Federal de São Paulo.</p> <p>Cursos oferecidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnico Integrado em Automação Industrial</li> <li>• Técnico Integrado em Química</li> <li>• Técnico em Administração – PROEJA</li> <li>• Técnico em Mecânica – PROEJA</li> <li>• Licenciatura em Química</li> <li>• Tecnologia em Automação Industrial</li> <li>• Tecnologia em Fabricação Mecânica</li> <li>• Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos</li> </ul>
<b>São Roque</b>	<p>As atividades do <i>Campus</i> São Roque se iniciaram no segundo semestre de 2008 como pioneiro na implantação de curso na área das Ciências Agrárias.</p> <p>Cursos oferecidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnico em Agroindústria</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnico em Agronegócio</li> <li>• Licenciatura em Ciências Biológicas</li> <li>• Tecnologia em Gestão Ambiental</li> </ul>
<b>Piracicaba</b>	<p>O <i>campus</i> Piracicaba iniciou suas atividades educacionais no 2º semestre de 2010.</p> <p>Cursos oferecidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnico em Automação Industrial</li> <li>• Técnico em Manutenção e Suporte em Informática</li> <li>• Técnico em Mecânica</li> </ul>
<b>Caraguatatuba</b>	<p>Foi a quinta unidade descentralizada do CEFET-SP no município de Caraguatatuba e transformada em <i>campus</i> em 2009. Iniciou suas atividades no primeiro semestre de 2007 desde o primeiro semestre estruturando três áreas de atuação: gestão empresarial, informática e construção civil.</p> <p>Cursos oferecidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnico em Automação Industrial</li> <li>• Técnico em Manutenção e Suporte em Informática</li> <li>• Técnico em Mecânica</li> <li>• Técnico em Administração</li> <li>• Técnico em Comércio</li> <li>• Técnico em Edificações</li> <li>• Técnico em Informática</li> <li>• Técnico em Informática para Internet</li> <li>• Licenciatura em Matemática</li> <li>• Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas</li> <li>• Tecnologia em Processos Gerenciais</li> </ul>
<b>Bragança Paulista</b>	<p>O <i>Campus</i> Bragança Paulista foi inaugurado do segundo semestre de 2007 e suas instalações se encontram em prédio federalizado pelo Ministério da Educação, com área construída de 2.488,05 m<sup>2</sup>.</p> <p>Cursos oferecidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnico Integrado em Eletroeletrônica</li> <li>• Técnico Integrado em Mecânica</li> <li>• Técnico em Automação Industrial</li> <li>• Técnico em Manutenção e Suporte em Informática</li> <li>• Técnico em Mecatrônica</li> <li>• Licenciatura em Matemática</li> <li>• Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas</li> <li>• Tecnologia em Eletrônica Industrial</li> </ul>
<b>São Paulo</b>	<p>É o primeiro <i>campus</i> do IFSP onde ocorreu toda a história da Educação Profissional da Rede Federal no Estado de São Paulo. Há mais de 100 anos oferece ensino público de Educação Tecnológica.</p> <p>Cursos oferecidos:</p> <p>Cursos técnicos integrados ao Ensino Médio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnico em Eletrônica</li> <li>• Técnico em Eletrotécnica</li> <li>• Técnico em Informática</li> <li>• Técnico em Mecânica</li> </ul> <p>Cursos Técnicos (Concomitantes ou Subsequentes):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnico em edificações</li> <li>• Técnico em Eletrotécnica</li> <li>• Técnico em Telecomunicações</li> <li>• Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas</li> <li>• Tecnologia em Automação Industrial</li> <li>• Tecnologia em Gestão da Produção Industrial</li> <li>• Tecnologia em Gestão de Turismo</li> <li>• Tecnologia em Processos Gerenciais (Contextualizada na área de Construção Civil)</li> <li>• Tecnologia em Sistemas Elétricos</li> <li>• Tecnologia em Sistemas Eletrônicos</li> <li>• Engenharia Civil</li> </ul>

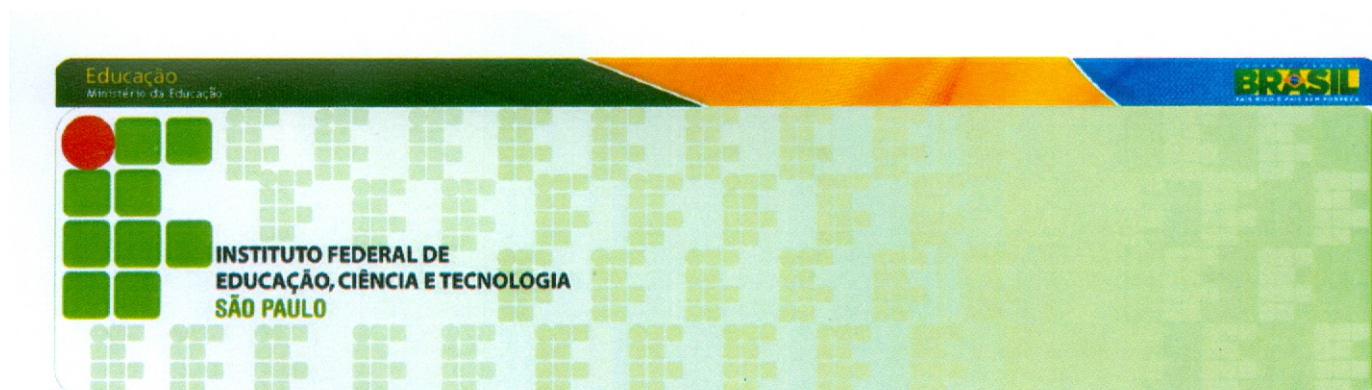


	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Engenharia de Controle e Automação</li> <li>• Engenharia de Produção</li> <li>• Licenciatura em Ciências Biológicas/Biologia</li> <li>• Licenciatura em Física</li> <li>• Licenciatura em Geografia</li> <li>• Licenciatura em Matemática</li> <li>• Licenciatura em Química</li> <li>• Mestrado Profissional em Automação e Controle de Processos</li> <li>• Especialização em Formação de Professores – Ênfase Magistério Superior</li> <li>• Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos</li> <li>• Especialização em Planejamento e Gestão de Empreendimentos na Construção Civil</li> <li>• Especialização em Projeto e Tecnologia do Ambiente Construído</li> <li>• Especialização em Aeroportos – Projeto e Construção</li> <li>• Especialização em Tecnologias e Operações em Infra-Estrutura da Construção Civil</li> <li>• Especialização em Controle e Automação</li> </ul>
<b>Avaré</b>	<p>Como parte do plano de expansão da Rede Federal de Ensino de São Paulo, iniciou suas atividades no primeiro semestre de 2011.</p> <p>Cursos oferecidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnico em Agroindústria</li> <li>• Técnico em Agronegócio</li> <li>• Técnico em Eventos</li> </ul>
<b>Boituva - <i>campus avançado de Salto</i></b>	<p>Criado em 1.º de fevereiro de 2010, em uma cerimônia em Brasília.</p> <p>Cursos oferecidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnico em Automação Industrial</li> <li>• Técnico em Manutenção e Suporte em Informática</li> </ul>
<b>Capivari – <i>campus avançado de Salto</i></b>	<p>Criado em 1.º de fevereiro de 2010, em uma cerimônia em Brasília.</p> <p>Cursos oferecidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnico em Manutenção e Suporte em Informática</li> <li>• Técnico em Química</li> </ul>
<b>Cubatão</b>	<p>Criada em 1987, com o objetivo de atender à comunidade de Cubatão e cidades vizinhas, a Unidade de Ensino Descentralizada de Cubatão da antiga Escola Técnica Federal de São Paulo foi a primeira UNED do país.</p> <p>Cursos oferecidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnico Integrado em Informática</li> <li>• Técnico em Automação Industrial</li> <li>• Técnico em Eletrônica</li> <li>• Técnico em Informática</li> <li>• Qualificação em Informática Básica –PROEJA</li> <li>• Tecnologia em Automação Industrial</li> <li>• Tecnologia em Gestão de Turismo</li> </ul>
<b>Guarulhos</b>	<p>A Unidade Descentralizada de Guarulhos surge no ano de <b>1991</b>, graças a um Convênio de Cooperação Técnica entre o Ministério da Educação, a Escola Técnica Federal de São Paulo e a Prefeitura do Município de Guarulhos, que tratou do repasse de recursos para a construção da Escola.</p> <p>Cursos oferecidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnico em Automação Industrial</li> <li>• Técnico em Manutenção e Suporte em Informática</li> <li>• Licenciatura em Matemática</li> <li>• Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas</li> <li>• Tecnologia em Automação Industrial</li> <li>• Especialização em Gestão de Projetos em Desenvolvimento de Sistemas de Software</li> </ul>
<b>Itapetininga</b>	<p>O <i>campus</i> Itapetininga iniciou suas atividades educacionais no 2.º semestre de 2010.</p> <p>Cursos oferecidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnico em Edificações</li> <li>• Técnico em Manutenção e Suporte em Informática</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnico em Mecânica</li> <li>• Licenciatura em Física</li> </ul>
<b>Matão - campus avançado de Sertãozinho</b>	<p>Criado em 1.º de fevereiro de 2010, em uma cerimônia em Brasília.</p> <p>Cursos oferecidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tecnologia em Alimentos</li> <li>• Tecnologia em Biocombustíveis</li> <li>• Especialização em Álcool e Açúcar</li> </ul>
<b>Presidente Epitácio</b>	<p>Como parte do plano de expansão da Rede Federal de Ensino de São Paulo, iniciou suas atividades no primeiro semestre de 2011.</p> <p>Cursos oferecidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnico em Automação Industrial</li> <li>• Técnico em Edificações</li> <li>• Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas</li> </ul>
<b>Suzano</b>	<p>O <i>campus</i> Suzano iniciou suas atividades educacionais no 2º semestre de 2010.</p> <p>Cursos oferecidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnico em Automação Industrial</li> <li>• Técnico em Comércio</li> <li>• Técnico em Eletroeletrônica</li> </ul>

Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSP, São Paulo, 2009-2013.

## APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO COM PERGUNTAS FECHADAS



### Questionário Docente IFSP

Prezado professor do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo,

Sou Técnica em Assuntos Educacionais do IFSP - Campus São Carlos e estou realizando uma pesquisa de doutorado (PPGE/UFSCar), que tem como principais objetivos conhecer o percurso profissional do quadro docente do IFSP e, posteriormente, compreender o desenvolvimento da sua atuação profissional.

Parte da coleta de dados será realizada por meio da aplicação deste questionário eletrônico. Ele está dividido em dois grupos: o primeiro, composto por questões de múltipla escolha e o segundo, composto por perguntas abertas.

No primeiro grupo de questões, o participante selecionará apenas a opção que mais se adequar à sua opinião. O tempo médio para preenchimento é de 15 minutos.

Este questionário possibilitará o levantamento do perfil do quadro docente do Instituto e poderá iniciar uma base de dados inexistente no IFSP, a qual é de extrema importância para se pensar em Formação Continuada de Professores.

O segundo grupo de perguntas é constituído por 8 questões a serem respondidas por escrito e livremente. O preenchimento não é obrigatório, no entanto, as respostas a estas perguntas são fundamentais para esta pesquisa.

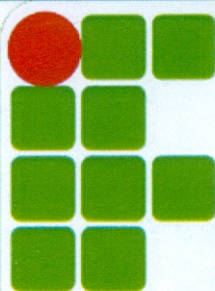
O participante poderá responder as questões abertas logo após responder as questões de múltipla escolha ou respondê-las mais tarde.

**Agradeço a sua colaboração em participar desta pesquisa!**

Carregar questionário não concluído

Próximo >>

Sair e limpar questionário



INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
SÃO PAULO

### Questionário Docente IFSP

0%  100%

Questões fechadas

• **Nome Completo**

• **Número SIAPE**

*Apenas números serão aceitas nesse campo.*

• **E-mail:**

• **Campus de Lotação**

- Araraquara
- Avaré
- Barretos
- Birigui
- Boituva - Campus Avançado
- Bragança Paulista
- Campinas
- Campos do Jordão
- Capivari - Campus Avançado
- Caraguatatuba
- Catanduva

- Cubatão
- Guarulhos
- Hortolândia
- Itapetininga
- Jacareí - Campus Avançado
- Matão - Campus Avançado
- Piracicaba
- Presidente Epitácio
- Registro
- Salto
- São Carlos
- São João da Boa Vista
- São Paulo
- São Roque
- Sertãozinho
- Suzano
- Votuporanga

• **Sexo**

- Feminino
- Masculino

• **Data de Nascimento**

• **Entre as alternativas abaixo, como você auto declara a sua cor?**

- Amarela
- Branca
- Indígena
- Negra
- Parda

• **Qual é o seu estado conjugal?**

- Solteiro
- Casado
- Desquitado, divorciado ou separado judicialmente
- Viúvo

Outros:

• **Possui Filhos?**

Sim     Não

• **Quantos**

*Apenas números serão aceitas nesse campo.*

• **Você fez o ensino Médio profissionalizante?**

Sim     Não

• **Informe o tipo de Graduação que cursou**

- Bacharelado
- Tecnologia
- Licenciatura

• **Há quanto tempo concluiu sua graduação?**

- Há menos de 5 anos
- Entre 5 e 10 anos
- Entre 10 e 15 anos
- Entre 15 e 20 anos
- Acima de 20 anos

• **Em que tipo de instituição você fez o curso superior? Se você estudou em mais de uma instituição, assinale aquela em que obteve o seu título profissional.**

- Pública federal
- Pública estadual
- Pública municipal
- Privada
- Comunitária

• **Em que modalidade você realizou o curso superior?**

- Presencial
- Semi-presencial
- A distância

• **Indique o nível de cursos de Pós-Graduação de mais alta titulação que você possui.**

- Atualização (mínimo de 180 horas)
- Especialização (mínimo de 360 horas)
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-Doutorado
- Não Possui

• **Atualmente você está matriculado em um dos cursos abaixo?**

- Não estou matriculado em nenhum curso no momento
- Faço curso de Atualização (mínimo de 180 horas)
- Faço curso de Especialização (mínimo de 360 horas)
- Curso o Mestrado
- Curso o Doutorado
- Curso o Pós-Doutorado
- Outros:

• **Você recebeu formação para ser professor?**

- Não recebi formação acadêmica para ser professor
- Recebi formação acadêmica para ser professor

• **Como ocorre a sua formação para a docência?**

**Escolha a(s) que mais se adeque(m)**

- Ocorre a partir das experiências dos professores que eu tive ao longo da minha vida
- Ocorre a partir das discussões realizadas com colegas/professores mais experientes do meu ambiente de trabalho
- Ocorre a partir da minha atuação em sala de aula
- Outros:

• **Essa formação apresenta-se suficiente para o exercício profissional?**

- Sim     Não

• **Você participou de algum curso de formação para a docência nos últimos 2 anos?**

- Sim e achei que contribuiu com a minha prática  
 Sim e achei que não contribuiu com a minha prática  
 Não realizei cursos de formação para a docência  
 Estou cursando no momento

• **Tempo total de experiência docente**

- Menos de 2 anos  
 Mais de 2 até 5 anos  
 Mais de 5 até 10 anos  
 Mais de 10 até 15 anos  
 Mais de 15 até 20 anos  
 Acima de 20 anos

• **Tempo total de experiência profissional em sua área de formação (exclua experiência docente)**

- Menos de 2 anos  
 Mais de 2 até 5 anos  
 Mais de 5 até 10 anos  
 Mais de 10 até 15 anos  
 Mais de 15 até 20 anos  
 Acima de 20 anos

• **Há quantos anos você trabalha no IFSP?**

- Há menos de 1 ano  
 De 1 a 3 anos  
 Mais de 3 até 5 anos  
 Mais de 5 até 10 anos  
 Mais de 10 até 15 anos  
 Mais de 15 até 20 anos  
 Há mais de 20 anos

• **Regime de trabalho no IFSP ao qual você se enquadra**



- Professor Efetivo em regime de Dedicção Exclusiva
- Professor Efetivo em regime de 40 horas semanais
- Professor Substituto em regime de 40 horas semanais
- Professor Substituto em regime de 20 horas semanais
- Outros:

• **Além da atividade como docente no IFSP, você exerce outra atividade profissional remunerada?**

- Sim, na área de Educação
- Sim, fora da área de Educação
- Não

• **A sua escolha pela carreira do magistério se deu por:**

**Escolha a(s) que mais se adequem(m)**

- Motivo Pessoal
- Influência de amigos
- Influência do curso de Pós-Graduação
- Estabilidade do Serviço Público
- Pouca possibilidade de ingressar no mercado de trabalho
- Oportunidade de trabalho durante a Pós-Graduação
- Outros:

• **A qualidade do seu trabalho consiste em:**

**Suas escolhas:**

Cumprir com todo o programa previsto em ementa  
 Utilizar metodologias diferenciadas  
 Realizar atividades interdisciplinares  
 Focar o ensino na formação humana/social do aluno  
 Motivar os alunos através de notas extra  
 Levar os alunos a aprenderem o conteúdo

**Sua classificação:**

1:	<input type="text"/>
2:	<input type="text"/>
3:	<input type="text"/>
4:	<input type="text"/>
5:	<input type="text"/>
6:	<input type="text"/>

Clique na tesoura à direita de cada item para remover a última entrada de sua lista de classificação

• **Você gostaria de continuar respondendo a perguntas sobre a sua prática docente?**

- Sim
- Não

## APÊNDICE III – ROTEIRO DE PERGUNTAS ABERTAS



### Questionário Docente IFSP

0%  100%

#### Questões Abertas

**Explique quando e como você se tornou professor.**

**Que conhecimentos você acha necessário para ser professor?**

**Qual foi o seu maior desafio em suas primeiras aulas? E hoje?**

**Como você organiza sua prática docente?(Elege os objetivos, delimita os conteúdos, escolhe as metodologias, seleciona os recursos didáticos e realiza a avaliação)**

**Você percebe em seus alunos que eles aprenderam os conteúdos trabalhados em sua disciplina? O que confirma essa percepção?**

**Como é o seu relacionamento com os alunos?**

**Relate livremente acerca das experiências (positivas e negativas) que tem tido em sua atuação docente.**



**Obrigada por ter respondido a este Questionário!**

**Sua colaboração é fundamental para o desenvolvimento deste estudo e poderá trazer contribuições para a formação de professores e pesquisadores do IFSP.**

**Os participantes desta pesquisa terão a sua identificação preservada. Você terá sua privacidade protegida e assegurada.**

Continuar mais tarde

Enviar

Sair e limpar questionário

## APÊNDICE IV – ROTEIRO ENTREVISTA NARRATIVA

### INFÂNCIA PRÉ-ESCOLAR

História do nascimento

Período de convivência com os pais e irmãos (trajetória familiar)

Relação dos seus pais com os filhos

Relações afetivas, sociais e culturais na família

Tipo de organização familiar, socialização, costume, norma, ética, orientação e rotina

Organização doméstica do cotidiano familiar

Tipo de divertimento realizado pela família

Funções e obrigações realizadas na infância

Aprendizagem das atividades mais simples

Talentos manifestados na infância

Experiências significativas / momentos marcantes

As pessoas que marcaram a infância

Educação oferecida pelos pais

Preparação para sua entrada na escola

Expectativas com relação à escola

Comportamento dos pais com relação à educação

### VIDA ESCOLAR

Lembranças do início da vida na escola

Lembranças marcantes de escola (boas e más recordações)

Histórias de castigo corporal, humilhação, discriminação, elogio e premiação

Dinâmica das aulas (professor-aluno-aprendizado)

Atuação do docente com relação ao seu sucesso e/ou fracasso escolar

A dinâmica da introdução das regras

Envolvimento do professor com relação ao conteúdo

Lembranças positivas e negativas deixadas pelos antigos mestres

Relação professor-aluno

Relacionamento com colegas

Participação da família nos assuntos relacionados à escola

Histórico escolar (rendimento escolar)

Sentimento dos pais, diante dos resultados escolares

Relação entre as obrigações escolares e as domésticas

Período destinado ao estudo em casa

Tipo de experiência durante o tempo livre

### TRAJETÓRIA NO CURSO DE GRADUAÇÃO

Motivo da escolha do curso

Local e época do curso de graduação (condição, cultura escolar e demanda)

Lembranças e sentimentos do início da vida na graduação

Dinâmica Atuação do(a) docente com relação ao sucesso e fracasso escolar

Tipo de aluno que optava pelo curso de graduação

Histórico escolar (rendimento escolar)

Lembranças do contexto socioeconômico e cultural da época.

Hoje algo mudou?

## Mudanças pessoais e profissionais a partir do curso de graduação VIDA PROFISSIONAL

Acontecimentos após conclusão da Graduação

Experiência profissional na área

Lembranças do início da vida profissional

Formas de pensamento, de reação e de comportamento utilizadas para solucionar dilemas e crises profissionais

Remuneração e condições de trabalho

## A ESCOLHA DA CARREIRA DOCENTE

Início do interesse pelo trabalho docente

Opção pela docência

Pessoas/fatos importantes que influenciaram a opção pela docência

Aulas/professores marcantes e decisivos que contribuíram para a profissão docente

Lembranças positivas e negativas deixadas pelos antigos mestres

Imitação de práticas pedagógicas dos colegas e dos ex-professores

Acontecimentos que repercutiram positiva e negativamente para a escolha da função docente

Opção feliz ou infeliz pela docência

## A DOCÊNCIA

Preparação específica para a docência

Implicações da (não) preparação específica para a docência

Início da docência (idade, época e condição)

Momentos marcantes no início da docência (primeiras experiências)

Caracterização das escolas trabalhadas

Prestígio social veiculado pela sociedade

O significado de professor do ensino superior para a sociedade

Práticas de socialização entre colegas das experiências educativas

O significado de professor bem sucedido

Caracterização e existência de experiências bem sucedidas

Procedimento utilizado no início do ano letivo para conhecer os alunos

Relação professor-aluno

Relação com o conteúdo e a estratégia de ensino

Caracterização das práticas avaliativas e da natureza das atividades

Percepção de erros, injustiças, atitudes ingênuas e discriminações, realizados no desenvolvimento da docência

Identificação de aspectos negativos em certas práticas de ensino

Acontecimentos que influenciaram na reflexão da prática pedagógica

Atuação docente que provocou marcas na vida dos alunos

Caracterização dos “melhores anos” e “piores anos” da vida profissional

\*Sentimentos desencadeados com a aposentadoria

\*Atuação profissional a partir da aposentadoria

Percepção sobre o processo de democratização do Ensino Superior atualmente

Consequência do processo de democratização do Ensino Superior

Mudanças na atuação docente

Sentimentos aflorados com a narração de sua história de vida