



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO

MARLEI JOSÉ DE SOUZA

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM CURSOS DE TECNOLOGIA:
formação, identidade e impactos da sociedade informacional

Uberlândia – MG
2015

MARLEI JOSÉ DE SOUZA

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM CURSOS DE TECNOLOGIA:
formação, identidade e impactos da sociedade informacional

Dissertação apresentada ao Programa de Pós–graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

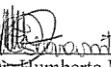
Área de concentração: Saberes e práticas educativas

Orientadora: Profa. Dra. Iara Vieira Guimarães

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Iara Vieira Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dr. Humberto Marcondes Estevam
Instituto Federal do Triângulo Mineiro - IFTM



Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Uberlândia-MG, 31 de março de 2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S729d

2015

Souza, Marlei José de, 1977-

Docência na educação superior em cursos de tecnologia: formação, identidade e impactos da sociedade informacional / Marlei José de Souza. - 2015.

134 f. : il.

Orientadora: Iara Vieira Guimarães.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Professores - Formação - Teses. 3. Educação - Inovações tecnológicas - Teses. 4. Ensino superior - Teses. I. Guimarães, Iara Vieira. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

A toda a comunidade acadêmica que se dedica à produção do conhecimento e entende a importância de sua difusão. Que este trabalho inspire muitos outros...

AGRADECIMENTOS

Sou eternamente grata a Deus pela oportunidade que me concedeu de dar mais esse passo tão importante na minha vida pessoal, acadêmica e profissional.

Primeiramente, gostaria de agradecer à minha orientadora Profa. Dra. Iara Vieira Guimarães por compartilhar comigo este trabalho com uma postura acadêmica firme, ética e enriquecedora, facilitando a construção de meus conhecimentos. Com certeza, foi um grande encontro!

Ao meu esposo Cleuber Mendonça Dias pela pessoa especial que é, pelo amor, apoio e incentivo, pois sem ele essa conquista não teria o mesmo significado.

À minha filha Júlia Souza Dias pela alegria e amor que sempre me demonstrou mesmo nas minhas ausências e, apesar de sua pequenez, soube me entender.

À minha mãe Maria José de Souza fruto de minhas inspirações e a quem devo a alegria de viver e de poder compartilhar esse momento; sei que cada etapa que conquisto é como se fosse sua, pois sempre me deu incentivo para estudar, apesar de não ter estudado e de não ter tido o mesmo incentivo.

Ao meu pai, mesmo um pouco distante de mim, sei que também sentirá orgulho, pois os laços de família são eternos.

Aos meus irmãos José Maria, Nilton, Maria José, Ronaldo, Aroldo, Marlene e Marília, com suas respectivas famílias, por sempre acreditarem em mim.

Um carinho especial à Marília, minha querida irmã, pela atenção e carinho que sempre teve para com a Júlia e que nesses anos foram primordiais para suprir o amor de mãe que sei que também tem por ela.

À família de meu esposo, minha sogra Irene, minhas cunhadas Fabiana e Waldirene e sobrinhos pelo apoio incondicional quando precisei. Sei que também ficarão felizes por essa conquista.

A todos os amigos que sempre estão presentes nos melhores momentos de minha vida, em especial a Fernanda, o Luís Fernando e sua família pelo apoio incondicional à minha família. Vocês minimizaram as minhas ausências proporcionando alegria e carinho às pessoas que tanto amo.

Aos amigos que conquistei no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, em especial, as companheiras de trabalho Caroline, Márcia, Nísia, Nara, Letícia e Raquel por entenderem minhas ausências e me auxiliarem nas minhas atividades. Exemplo de trabalho

em equipe! Não poderia deixar de citar eternas amigas de trabalho “Tia Lia”, Leila e Eliane que mesmo em outros caminhos sempre torcem por mim.

Aos grupos de pesquisa GEPEDI- Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e em Desenvolvimento Profissional dos Professores” e “GEPEGH - Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Docente, Saberes e Práticas de Ensino de História e Geografia”, pela acolhida e pela oportunidade de partilhar reflexões tão importantes que colaboraram para a concretização deste trabalho. Destaco aqui um carinho especial à Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo, coordenadora do GEPEDI, pela atenção que sempre dedicou a mim. Você é um exemplo de pessoa e de docente. Ficarei eternamente agradecida pelo apoio desde o início deste sonho.

Às minhas companheiras de mestrado guerreiras assim como eu, Marly, Natália, Paloma e Naiara que fizeram essa caminhada ser suavizada, pois compartilharam comigo dúvidas e angústias, mas, também, muitas alegrias.

Aos professores do programa que me agraciaram com seus conhecimentos e contribuíram de forma ímpar para o meu crescimento acadêmico, em especial a Profa. Dra. Graça Cicilini, Prof. Dr. Armindo Quillici, Profa. Dra. Selva Guimarães e Profa. Dra. Silvana Malusá.

Às professoras Dra. Geovana Ferreira Melo, Dra. Aléxia Pádua e ao professor Dr. Humberto Marcondes Estevam pelas importantes contribuições que enriqueceram este texto da qualificação à defesa desta dissertação.

Aos gestores das instituições parceiras que abriram suas portas e fizeram com que fosse possível a realização deste trabalho. Em especial, a todos os docentes que concordaram em fazer parte desta pesquisa, sem aos quais não conseguiríamos conhecer essa realidade.

À Kênia Diniz e à Sandra Gardellari pelas suas importantes contribuições nas correções deste texto. Em especial, à Valéria Nehme pelas contribuições com suas pontuais correções, desde o início, quando este sonho era apenas um projeto.

Ao James e à Giani, secretários do Programa, pela paciência e atenção com que sempre me atenderam quando foram requisitados.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a edificação desta pesquisa.

Muito Obrigada!

*Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas.
Pessoas mudam o mundo.*

Paulo Freire

RESUMO

SOUZA, Marlei José de. **DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM CURSOS DE TECNOLOGIA:** formação, identidade e impactos da sociedade informacional, 2015. 134 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação)- Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

Este trabalho objetivou compreender os impactos da sociedade informacional na docência da educação superior em cursos de tecnologia. A pesquisa foi realizada com docentes que atuam em cursos superiores de tecnologia de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, localizado em Minas Gerais. Os questionamentos que orientaram a investigação foram: Como os docentes têm traçado suas trajetórias e identidades profissionais? Como os professores compreendem a docência na educação superior em cursos superiores de tecnologia frente aos impactos da sociedade informacional? Quais as contribuições da formação inicial e continuada dos professores para o enfrentamento dos desafios postos pela sociedade informacional ao exercerem a docência? Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, utilizando-se da análise documental e da entrevista narrativa. A primeira etapa contou com a análise dos Currículos *Lattes* de 45 docentes, sendo 22 do curso na área de Produção Alimentícia, 12 do curso na área de Informação e Comunicação e 11 do curso na área de Gestão e Negócios. Escolhemos para participar da segunda etapa da pesquisa – a entrevista narrativa, três docentes do curso na área de Produção Alimentícia. Constatamos que a sociedade informacional e a gestão da educação superior no Brasil têm implicado em novos modelos de construção de identidades pelos docentes. Observamos três grupos de identidades constituídas pelos sujeitos da pesquisa sendo: a identidade dos que ficam à margem da produtividade exigida na educação superior, sendo esta a representação de um grupo pequeno que demonstra não aderência às exigências do atual sistema de produção acadêmica. O segundo grupo, numericamente mais representativo, formado pelos docentes que aderiram de forma ainda tímida, mas que demonstram envolvimento nas exigências de produtividade acadêmica e, por fim, o terceiro grupo, pequeno, está imerso no esquema de alta produtividade e visível intensificação do trabalho, principalmente, por ser constituído por docentes que atuam majoritariamente na pós-graduação *stricto sensu*. Cada grupo vive os dilemas próprios de sua condição identitária que não se apresenta fixa e imutável, mas em evidente processo de construção. Verificamos que a docência superior em cursos de tecnologia vem sofrendo um processo de mudanças e de exigências advindas do campo político, econômico e social, devido à globalização, às transformações tecnológicas e informacionais que afetam sobremaneira o processo de ensino-aprendizagem e o trabalho do docente. Os desafios postos aos docentes pesquisados podem ser assim demarcados: apesar de terem o domínio do conhecimento científico, sabem que precisam estar sempre se atualizando para atender às demandas que lhes são impostas; os docentes têm clareza da necessidade de se ter uma visão prospectiva, uma visão de futuro e ligada às transformações constantes; os docentes compreendem a necessidade de serem mediadores do processo de ensino e aprendizagem, apesar da valorização da transmissão do conhecimento; precisam saber lidar com as culturas presentes nas salas de aula e com isso demonstram ter preocupação com aspectos afetivos dos alunos e; por fim, demonstram ser capazes de gerar sua própria formação continuada e com isso precisam de melhor direcionamento que pode vir de políticas institucionais de desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: Docência. Tecnologia. Formação. Identidade. Sociedade.

ABSTRACT

SOUZA, Marlei José de. **HIGHER EDUCATION TEACHING IN TECHNOLOGY COURSES: training, identity and impact of the information society**, 2015. 134f. Dissertation (Program of Graduate Studies in Education) - Federal University of Uberlândia, Uberlândia, 2015.

This study aimed to understand the impacts of the information society on higher education teaching of technology courses. The research involved teachers who work in higher education technology of a Federal Institute of Education, Science and Technology, in Minas Gerais - Brazil. The guiding questions: how do teachers have developed their careers and professional identities? How do teachers understand teaching in higher education technology courses faced the impacts of the information society? What are the contributions of initial and continuing training of teachers to face the challenges posed by the information society when conducting teaching? This is a qualitative research, using documentary analysis and narrative interviews. The first stage involved the analysis of *Lattes* Curricula of 45 teachers from the following areas: 22 from Food Processing, 12 from Information and Communication, and 11 from Business and Management. Three teachers were chosen from Food Processing for the narrative interviews in the second stage of the research. The results reveal that the information society and the management of higher education in Brazil have resulted in new models of construction of identities by teachers. We observed three groups of identities constituted by the research subjects: those who remain outside the productivity required in higher education, which is a small group that demonstrates non-compliance with the requirements of the current academic production system; the second group, numerically more representative, is formed by teachers who joined even timidly, but already demonstrate involvement in academic productivity requirements and, finally, the third group that is small and is immersed in high productivity scheme and visible intensification work mainly because it consists of teachers working mostly in *stricto sensu* graduation programs. Each group experiences its own dilemmas of their identity condition that is not fixed and immutable, but in clear process of construction. We found that higher teaching technology courses are undergoing a process of changes and requirements arising from the political, economic and social field due to globalization, technological and informational changes that greatly affect the process of teaching and learning and the teacher's work as well. The challenges faced by the teachers surveyed are as marked: despite having the domain of scientific knowledge, they know they always need to be updated to meet the demands imposed on them; teachers understand the need to have a prospective vision linked to constant changes; they understand the need to be mediators of the process of teaching and learning, despite the appreciation of the transmission of knowledge; they need to deal with cultures present in the classroom and, thus, they have shown concern with affective aspects of students; finally they demonstrate ability to generate their own continuing education so they need better direction that can come from institutional policies of the teachers professional development.

Keywords: Teaching. Technology. Training. Identity. Society.

LISTA DE SIGLAS E ABREVEATURAS

BID	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	- Câmara do Ensino Básico
CEFETs	- Centros Federais de Educação Tecnológica
CEP/UFU	- Comitê de Ética e Pesquisa
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNPq	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CST	- Cursos Superiores de Tecnologia
EBTT	- Educação Básica Técnica e Tecnológica
EPT	- Educação Profissional e Tecnológica
FMI	- Fundo Monetário Internacional
FAPEMIG	- Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de Minas Gerais
GN	- Gestão e Negócios
GEPEDI	- Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e em Desenvolvimento Profissional dos Professores
GEPEGH	- Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Docente, Saberes e Práticas de Ensino de História e Geografia
IC	- Informação e Comunicação
IES	- Instituições de Ensino Superior
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
PA	- Produção Alimentícia
PROEJA	- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos
PRONATEC	- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SCIELO	- Scientific Electronic Library Online
TCC	- Trabalho de Conclusão de Curso
TDICs	- Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UFU	- Universidade Federal de Uberlândia

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Distribuição de professores por gênero	50
GRÁFICO 2	Formação Docente	53
GRÁFICO 3	Titulação dos professores do curso na área de Produção Alimentícia (PA)	56
GRÁFICO 4	Titulação dos professores do curso na área de Informação e Comunicação (IC)	57
GRÁFICO 5	Titulação dos professores do curso na área de Gestão de Negócios (GN)	57
GRÁFICO 6	Atuação profissional dos docentes	59
GRÁFICO 7	Tempo de exercício da docência	61
GRÁFICO 8	Atualização do Currículo <i>Lattes</i>	64
GRÁFICO 9	Produção científica e acadêmica dos docentes do curso na área de Produção Alimentícia (PA)	66
GRÁFICO 10	Produção científica e acadêmica dos docentes do curso na área de Informação e Comunicação (IC)	68
GRÁFICO 11	Produção científica e acadêmica dos docentes do curso na área de Gestão e Negócios (GN)	70

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Percentual de Concluintes de Graduação Presencial, por Região Geográfica e Gênero, segundo a Área Geral do Conhecimento Brasil – 2012	51
TABELA 2	Evolução no Número de Funções Docentes em Exercício, por Grau de Formação, segundo o Gênero – Brasil – 2009 - 2012	52
TABELA 3	Tempo de docência/ formação – Curso na área de Produção Alimentícia (PA)	62
TABELA 4	Tempo de docência/ formação – Curso na área de Informação e Comunicação (IC)	62
TABELA 5	Tempo de docência/ formação – Curso na área de Gestão e Negócios (GN)	63
TABELA 6	Produção científica e acadêmica detalhada dos docentes- Curso na Área de Produção Alimentícia (PA)	67
TABELA 7	Produção científica e acadêmica detalhada dos docentes – Curso na área de Informação e Comunicação (IC)	69
TABELA 8	Produção científica e acadêmica detalhada dos docentes – Curso na área de Gestão e Negócios (GN)	70

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 Etapas da pesquisa

20

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 Tela de acesso aos Currículos *Lattes*

46

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1: A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E TECNOLÓGICA: perspectivas teóricas	24
1.1 Docência na Educação Superior: cenários contemporâneos	24
1.2 Docência na Educação Superior Tecnológica: panoramas investigativos	31
1.3 O contexto da pesquisa: os cursos superiores de tecnologia	36
CAPÍTULO 2: HISTÓRIAS TECIDAS E PUBLICIZADAS: formação, identidade e desenvolvimento profissional	39
2.1 Formação, identidade e desenvolvimento profissional	39
2.2 O caminho metodológico percorrido: a pesquisa documental	45
2.3 A publicização de percursos profissionais: a Plataforma <i>Lattes</i> em questão	47
2.4 Percorso formativo e identidade dos docentes dos cursos superiores de tecnologia	49
CAPÍTULO 3: DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM CURSOS DE TECNOLOGIA: narrativas de docentes sobre os impactos da sociedade informacional	75
3.1 Informação, conhecimento e tecnologia: interconexões	75
3.2 O caminho metodológico: trabalho com as narrativas de professores	81
3.3 Narrativas docentes	88
3.3.1 A opção pela carreira e a trajetória profissional	88
3.3.2 Os impactos da sociedade informacional no fazer docente	95
3.3.3 A formação docente: desafios pessoais, profissionais e institucionais	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICE	133

INTRODUÇÃO

Aprendemos sobre educação pensando sobre a vida, e aprendemos sobre a vida pensando em Educação (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p.24).

Ao adentrar no campo da educação, deparei-me¹ com o conhecimento sobre os vários aspectos da vida e das práticas sociais e, dessa forma, à medida que continuo aprendendo sobre esse campo, fico instigada a ampliar os horizontes para conhecer o mundo de forma mais ampla, pois conhecendo-o, posso pensar e intervir de forma mais responsável na busca de uma sociedade mais justa e mais humana.

Desse modo, o meu interesse pela presente pesquisa emergiu de minha vida pessoal e profissional, dos desafios enfrentados e da inexorável condição de construção da minha própria identidade. Vida pessoal, por ser mais um sonho realizado. Formei-me em Pedagogia em 2003, porém iniciei minha atuação profissional na área de formação apenas em 2010, época na qual passei a exercer a função de supervisora e coordenadora de apoio pedagógico de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Para ingressar nesta instituição, foi necessário dar continuidade aos meus estudos, pois tal necessidade tornou-se ainda mais premente. Vida profissional, pois, ao integrar o quadro da equipe pedagógica dessa instituição que oferta o ensino técnico e tecnológico, tive a oportunidade de me aproximar dos desafios dessas modalidades de ensino que são pouco exploradas pela pedagogia. A partir de minha inserção nessa instituição, passei a analisar e a buscar entender como ocorre o processo de ensinar e de aprender no ensino técnico e tecnológico, cujo foco é pautado mais na formação para o mundo do trabalho.

Nesse contexto, deparei-me com um fator que até então não havia refletido antes, que é o fato de que a maioria dos docentes que atuam nesses cursos é bacharel, logo, não tiveram a formação voltada para a docência. Ao acompanhar o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido pelos professores desses cursos, foi possível perceber os desafios enfrentados frente à profissão docente, tanto pelos docentes bacharéis que não tiveram, em sua formação inicial, contato com a dimensão pedagógica, quanto para os docentes licenciados, cuja docência na educação tecnológica é um campo novo, somado à inexperiência de alguns professores que estavam exercendo a docência pela primeira vez.

¹Apenas nesta introdução utilizei a primeira pessoa do singular, para narrar a minha trajetória acadêmica. No restante do trabalho, usei a primeira pessoa do plural.

Nos anos em que atuei como coordenadora e supervisora pedagógica, pude acompanhar e auxiliar os docentes nas dificuldades apresentadas, principalmente, com o planejamento das aulas, com as diversas dimensões do processo de ensino-aprendizagem, assim como nas relações interpessoais com os alunos. Esse acompanhamento pedagógico despertou-me para a necessidade de conhecer, de forma mais aprofundada, quem são e como pensam esses profissionais que atuam na educação técnica e tecnológica, quais são seus anseios, perspectivas e dificuldades apresentadas na construção das práticas pedagógicas. Surgiu, então, o interesse pela pesquisa.

O vínculo profissional na área, a minha formação acadêmica e a experiência adquirida no ensino superior tecnológico são os principais motivos que me conduziram para o mestrado e para a pesquisa com docentes de cursos superiores tecnológicos. Considero que o ensino tecnológico foi escolhido, neste estudo, por ser uma modalidade de graduação que necessita ser mais bem compreendida no cenário da educação superior. Minha experiência profissional demandou tal entendimento para colaborar de modo mais significativo com os docentes que acompanhamos o processo de ensino-aprendizagem, o que torna premente a busca de conhecimentos e aportes teóricos na área da docência no ensino superior.

Esses aportes vieram de estudos que realizei individualmente e junto a um grupo de pesquisa desde 2012, o “GEPEDI²- Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e em Desenvolvimento Profissional dos Professores” registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico- CNPq³ e certificado pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU, cujo foco é a docência na educação superior e que me dá subsídios para discussões e reflexões relativas às perspectivas atuais e às políticas institucionais de formação docente e de desenvolvimento profissional docente na educação superior.

No presente estudo, temos entre outros, o compromisso crítico de entender e de ampliar o debate a respeito do contexto político, econômico e social no qual estão inseridos os docentes que atuam nos cursos superiores de tecnologia pesquisados. Dessa forma, busquei leituras e aprofundamentos no “GEPEGH⁴ - Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Docente, Saberes e Práticas de Ensino de História e Geografia”, também registrado no CNPq

²Atualmente o Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e em Desenvolvimento Profissional dos Professores, com foco em Docência na Educação Superior é coordenado pela Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo. Compõe-se de aproximadamente 25 integrantes entre estudantes de graduação, pós-graduação e professores universitários. Disponível em:< <http://www.gepedi.faced.ufu.br/>> Acesso em: 25 fev. 2015.

³Disponível em:<<http://www.cnpq.br/>>. Acesso em: 25 ago. 2014.

⁴ Atualmente o Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Docente, Saberes e Práticas de Ensino de História e Geografia, é coordenado pela Profa. Dra. Selva Guimarães Fonseca. Compõe-se de aproximadamente 30 integrantes entre estudantes de graduação, pós-graduação e professores universitários. Disponível em <<http://www.gepegh.faced.ufu.br/>>. Acesso em: 25 fev. 2015.

e certificado pela UFU, do qual também participo desde 2013, e que realiza reflexões importantes sobre a globalização e as influências da sociedade informacional no contexto educacional.

A docência na educação superior se constitui, atualmente, como um importante campo de pesquisa no Brasil. Além do campo diversificado da docência na educação superior, estamos passando por um processo de transição em todos os campos, social, político, econômico e educacional, advindo da sociedade informacional e da globalização que afeta, diretamente, os processos de ensino-aprendizagem e as perspectivas para a atuação docente no ensino superior. Bauman (2005, p.11), vê a “globalização como uma grande transformação que afetou as estruturas estatais, as condições de trabalho, as relações entre Estados, a subjetividade coletiva, a produção cultural, a vida quotidiana e as relações entre o eu e o outro”.

Nesse sentido, Behrens (2013) enfatiza que:

o advento da economia globalizada e a forte influência dos avanços dos meios de comunicação e dos recursos de informática aliados à mudança de paradigma da ciência não comportam um ensino nas universidades que se caracterize por uma prática pedagógica conservadora, repetitiva e acrítica (BEHRENS, 2013, p.75).

Desse modo, as Instituições de Ensino Superior - IES precisam rever suas práticas de ensino, pois são primordiais na construção do conhecimento e condição para o desenvolvimento econômico, bem como para atender às demandas e às transformações sociais. Essas perspectivas de mudanças de paradigmas provocadas pela globalização e pelo crescimento acelerado das tecnologias da comunicação representam desafios crescentes postos às IES e aos docentes.

Nesse cenário, insere-se o presente trabalho, intitulado “Docência na Educação Superior em Cursos de Tecnologia: formação, identidade e impactos da sociedade informacional” que foi desenvolvido na linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas, tendo como foco principal os docentes dos cursos superiores de tecnologia.

Abordamos de modo específico os cursos superiores de tecnologia, visto que os mesmos fazem parte de uma modalidade de ensino que está crescendo no Brasil, como também por se tratar de cursos que lidam diretamente com as inovações tecnológicas e com a sociedade informacional. Segundo Moran (2013), houve uma mudança no papel do professor, principalmente, para lidar com as tecnologias e seus desdobramentos.

O papel do educador é fundamental se agrega valor ao que o aluno sozinho consegue fazer com a tecnologia; e o aluno aprende mais se, na interlocução com o educador e seus colegas, consegue avançar muito mais do que se aprendesse sozinho. As tecnologias estão cada vez mais próximas do professor e do aluno, em qualquer momento; são mais ricas, complexas, atraentes. Exigem um profissional mais interessante que elas, mais competente que elas. Caso contrário, os alunos sempre encontrarão uma forma de lhe dar as costas e de considerar o papel desse professor irrelevante, o que é muito triste e, infelizmente, costuma acontecer com frequência (MORAN, 2013, p.49).

Para lidar com essa mudança do papel do professor no cenário da docência na educação superior nos cursos superiores de tecnologia, é relevante analisar a questão da formação, da identidade e do desenvolvimento profissional docente. Vários pesquisadores, nas últimas décadas, se empenharam em pesquisar os desafios e as possibilidades que se desenham para os docentes do ensino superior tais como: Almeida (2012); Behrens (2013); Bernheim e Chauí (2008); Cunha (1999, 2001, 2005); Cunha e Zanchet (2010); Dubar (2005); García (1999, 2009); Malusá (2001); Masetto (1998, 2003, 2014); Melo (2009, 2012); Moran (2013); Murillo (2004); Nóvoa (1992, 2000); Pimenta Anastasiou (2002, 2010); Rios (2001, 2012); Sguissard e Silva Júnior (2000); Tardif (2000, 2002), Zabalza (2004), dentre muitos outros.

Podemos verificar que a produção sobre a docência na educação superior está crescendo nas últimas décadas, porém, quando se trata da docência em cursos superiores de tecnologia, ela é ainda incipiente. Podemos citar, neste trabalho, alguns autores que, recentemente, passaram a se preocupar com essa especificidade da docência superior, nos seus múltiplos aspectos, tais como: Maffessoni (2010); Andrade (2011); Leite (2011); Oliveira (2011); Piazza (2011); Rosa (2011); Silva A. M. (2011); Silva G. V. (2011); Toledo (2011); Torga (2011); Costa (2012); Trevisan (2012) e Siewerdt (2013).

Ao estudarmos a docência na educação superior em cursos superiores de tecnologia, não poderíamos deixar de perpassar nossas discussões pela universidade, pois tal instituição se configura como o principal meio para os jovens buscarem a formação profissional e a produção de conhecimentos para atuarem na realidade social. É nela, também, que muitos dos profissionais/ docentes que trabalham com a docência na educação superior fizeram a opção pela carreira e pelo desenvolvimento profissional no campo da docência. Essa decisão também pode ser reflexo do que seus professores lhes disseram/fizeram de forma a despertar-lhes o interesse pela docência, visto que a formação do professor pode começar muito antes da escolha profissional, nas primeiras experiências escolares.

Porém, devemos refletir sobre o que aponta Melo (2009):

embora a universidade se constitua no principal espaço formativo para profissionais de diferentes áreas, destacamos pelo menos um aspecto no qual tem-se mostrado ineficaz: a formação de professores para atuar nas diferentes etapas e modalidades da educação, principalmente na educação profissionalizante, além dos cursos de graduação. Regra geral são considerados habilitados para assumir a carreira docente, nesses níveis, aqueles profissionais que possuem um título superior, qualquer que seja (MELO, 2009, p.29).

Dessa forma, faz-se necessário repensar os trajetos e as ações de formação, contribuindo assim, para que a universidade brasileira continue em busca de seu maior desafio que é promover a formação qualificada dos futuros profissionais de forma crítica, reflexiva, consciente, humanizadora, competente e relevante socialmente. Desse modo, poderá preparar os jovens de maneira mais promissora para que possam atuar nos diversos campos do saber, seja como bacharéis ou como licenciados. Pimenta e Anastasiou (2010) defendem que:

a universidade não deve simplesmente adequar-se às oscilações do mercado, mas aprender a olhar em seu entorno, a compreender e assimilar os fenômenos, a produzir respostas às mudanças sociais, a preparar globalmente os estudantes para as complexidades que se apresentam, a situar-se como instituição líder, produtora de ideias, culturas, artes e técnicas renovadas que se comprometam com a humanidade, com o processo de humanização (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p.173).

Como as pesquisas que tratam da docência superior em cursos de tecnologia são ainda incipientes, utilizamos, em maior parte, a bibliografia referente à docência universitária, haja vista que, em sua maioria, tratam da mesma problemática, a docência superior exercida por bacharéis. Nosso foco de análise recaiu sobre o sujeito professor, sua formação, sua identidade e seu desenvolvimento profissional e de todas as demandas que se projetam no fazer profissional desses sujeitos. A partir do que foi apresentado, formulamos, então, nossa problemática de pesquisa. Algumas questões balizaram o nosso estudo, a saber:

1. Como os docentes têm traçado suas trajetórias e identidades profissionais?
2. Como os professores compreendem a docência na educação superior em cursos superiores de tecnologia frente aos impactos da sociedade informacional?
3. Quais as contribuições da formação inicial e continuada dos professores para o enfrentamento dos desafios postos pela sociedade informacional ao exercerem a docência?

A discussão e a compreensão da problemática se fazem necessárias devido às transformações que afetam o cenário da educação superior, em especial, da educação tecnológica, em razão das mudanças do mundo contemporâneo, face à globalização e a seus impactos no mundo do trabalho. Evidenciamos inúmeros desafios enfrentados pelos docentes em virtude da complexidade e pluralidade de questões que envolvem a docência superior. Questões relacionadas à formação, à identidade, e aos saberes e práticas do docente superior vêm sendo problematizadas no campo educacional.

Para nós, toda essa discussão tem como objetivo compreender os impactos da sociedade informacional na docência na educação superior em cursos de tecnologia nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, doravante Institutos Federais. De maneira específica, objetivamos:

1. Compreender o processo identitário e formativo dos docentes dos cursos superiores de tecnologia.
2. Compreender como se deu o processo de aprendizado da docência e qual a importância conferida aos aspectos técnicos e pedagógicos desta formação para a atuação dos professores pesquisados.
3. Identificar a compreensão dos docentes pesquisados a respeito do seu processo formativo inicial e continuado para enfrentar os desafios da docência na educação superior na sociedade informacional.
4. Identificar os principais aspectos relacionados às necessidades formativas para o exercício da docência.
5. Apresentar elementos que contribuem para a elaboração de uma política institucional para propiciar o desenvolvimento docente.

O lócus onde se encontram os docentes pesquisados é um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, localizado em Minas Gerais. Os Institutos Federais, criados pelo governo federal, através do Ministério da Educação - MEC, são instituições de ensino que oferecem cursos técnicos, tecnológicos, bacharelados, licenciaturas, além de qualificação profissional e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

De acordo com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, Art. 2º, os Institutos Federais são

[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, Art. 2º, Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008)⁵.

A criação dos Institutos Federais ocorreu em dezembro de 2008, com a integralização das instituições tradicionalmente vinculadas à oferta de educação profissional de nível médio, quais sejam: os Centros Federais de Educação Tecnológica- CEFETs, as escolas técnicas vinculadas às universidades, as escolas Agrotécnicas, além do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro. Pela recente criação, necessitam de pesquisas para construção de sua historicidade e dos profissionais que neles atuam, o que poderá acarretar um acúmulo de discussões e debates.

O que podemos verificar, a partir de então, foi a grande expansão nos números de Institutos Federais, divididos em inúmeros *campi* espalhados pelo Brasil. De acordo com o MEC⁶, até 2014, foram criados 38 Institutos Federais com 562 *campi*. Essa expansão tem como proposta elevar a contribuição da rede federal no desenvolvimento socioeconômico do país, introduzindo a educação profissional em regiões desprovidas de políticas públicas, a fim de atuar a favor dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais de modo a propiciar o acesso à educação técnica e à educação superior tecnológica.

Desse modo, materializou-se o projeto de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Segundo Vidor et al. (2011, p. 49), “o foco dos Institutos Federais é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e a geração de novas tecnologias.”

No âmbito propositivo, os Institutos Federais têm a missão de proporcionar aos discentes a formação integral. De acordo com Pacheco (2011, p.11) o objetivo central dos Institutos Federais “não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho – um cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo, um escritor ou tudo isso”.

O nosso foco recai sobre a formação dos docentes dos cursos de tecnologia para lidar com todas as demandas postas à profissão docente, sendo que muitos não possuem a formação para tal e ainda têm que acompanhar o avanço da tecnologia e as demandas da

⁵Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007.../2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 7 mar. 2014.

⁶ Disponível em:<<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 8 mar. 2014.

sociedade informacional. Os docentes em questão compõem o quadro de professores de três cursos superiores de tecnologia de um Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, localizado em Minas Gerais, em dois *campi*, situados na mesma cidade. Elegemos um curso na área de Produção Alimentícia (PA), um curso na área de Informação e Comunicação (IC) e um curso na área de Gestão e Negócios (GN).

Organizamos a pesquisa em duas etapas. A primeira etapa, pesquisa documental, foi realizada com 45 docentes que compunham, no 1º semestre de 2014, o quadro de professores dos cursos superiores de tecnologia das instituições pesquisadas. A segunda etapa, entrevista narrativa, foi realizada, apenas, com três docentes do curso de Produção Alimentícia (PA), conforme apresentado no quadro 1.

Quadro 1: Etapas da pesquisa

1ª etapa da pesquisa		2ª etapa da pesquisa	
Análise documental		Entrevista Narrativa	
Nº de sujeitos	Curso	Nº de sujeitos	Curso
22	Na área de Produção Alimentícia (PA)	3	Na área de Produção Alimentícia (PA)
12	Na área de Informação e Comunicação (IC)		
11	Na área de Gestão e Negócios (GN)		

Fonte: Elaborado pela autora.

Escolhemos o curso na área de Produção Alimentícia (PA) como o foco de análise da segunda etapa da pesquisa, por ser um curso criado pela instituição há mais tempo, data de 2005 e os demais a partir de 2010. Além disso, o mesmo possui o maior número de docentes, 22 docentes e os demais 12 e 11 docentes. Por contar com docentes que já atuam nos cursos superiores de tecnologia há mais tempo, dez docentes possuem aproximadamente dez anos de docência nesses cursos, enquanto nos outros cursos, apenas, um docente em cada curso apresenta esse tempo. É possível salientar, também, que esse curso possui docentes que se encontram nas três fases/ciclos de vida profissional de Huberman (1992), permitindo-nos analisar como os docentes se desenvolvem ao longo da vida profissional. Além dos fatores já assinalados, o curso na área de Produção Alimentícia (PA) é o único dos três cursos analisados que possui docentes que atuam na pós-graduação *stricto sensu*, pois o mesmo possui um programa de mestrado profissional.

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, sendo direcionada, ao longo do percurso, para que se pudesse compreender melhor os sujeitos da pesquisa e o objeto analisado. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 49), a investigação qualitativa “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.

Por meio do contato direto e interativo com os sujeitos da pesquisa, é possível fazer uso dos fenômenos estudados na perspectiva do sujeito pesquisado, retirando daí suas interpretações. Godoy (1995a) ressalta a diversidade existente entre os trabalhos qualitativos e enumera um conjunto de características essenciais capazes de identificar uma pesquisa desse tipo, a saber: “(1) o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; (2) o caráter descritivo; (3) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador; (4) o enfoque indutivo” (GODOY, 1995a, p.62).

A pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 50) refere-se à análise dos dados de forma indutiva e, desse modo, “não se recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar hipóteses construídas previamente, ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos vão se agrupando”. Nessa perspectiva, o mais importante em uma pesquisa não é necessariamente o produto, mas o processo.

Isso significa que é no curso da investigação, ou seja, no decorrer do processo, que o objeto de pesquisa começa a ser compreendido e delineado. Esse movimento requer do pesquisador rever os seus caminhos constantemente e questionar os instrumentos de coleta de dados. Além disso, “o processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de forma neutra” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 51). Não há, nesse sentido, como ser neutro ou imparcial, entretanto é preciso ter o compromisso com a busca de uma interpretação apurada da realidade pesquisada, assim como se atentar para o cuidado com a fidedignidade dos dados e das interpretações.

A pesquisa qualitativa, conforme Lankshear e Knobel (2008), faz pouco uso de formas de análise estatística, não pressupõe grandes amostras e está especialmente interessada em como as pessoas experimentam, entendem, interpretam e participam de seu mundo social e cultural. Além disso, a investigação de cunho qualitativo permite o contato direto do pesquisador com a situação pesquisada (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Ainda sobre a pesquisa qualitativa, os pesquisadores dessa abordagem, conforme Lankshear e Knobel (2008, p.66),

“dão muita importância aos dados que estão sendo coletados nos ambientes naturais ou da vida real”. Esse tipo de pesquisa proporciona descrições ricas e detalhadas de pessoas em ação, programas específicos ou práticas sociais.

Na pesquisa qualitativa, faz-se um recorte temporal-espacial para melhor entender o fenômeno estudado. Esse recorte permite definir o campo e a dimensão em que o trabalho será desenvolvido. Godoy (1995b, p.21) aponta a existência de diferentes possibilidades oferecidas pela abordagem qualitativa.

Conforme explicitado anteriormente, no presente estudo, utilizamos a fonte documental e a entrevista narrativa. Na pesquisa documental, realizada na primeira etapa desse estudo, foi utilizado como instrumento de coleta de dados os Currículos *Lattes* dos docentes pesquisados. Os Currículos *Lattes* foram analisados por meio da Plataforma *Lattes* do CNPq. A entrevista narrativa, segunda etapa da pesquisa, foi realizada com os docentes selecionados – segundo critérios estabelecidos –, e com aqueles que se dispuseram a participar como colaboradores da pesquisa.

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos - CEP/UFU⁷. A primeira etapa foi realizada sem a necessidade de autorização dos sujeitos, porém a segunda etapa, entrevista narrativa, foi realizada após a autorização. Com a autorização das intuições parceiras e dos sujeitos da pesquisa, fizemos o levantamento dos dados necessários para responder ao nosso problema de pesquisa.

O desenvolvimento da presente pesquisa, ao evidenciar as especificidades da docência em cursos superiores de tecnologia, possibilitou a produção de novos conhecimentos que contribuirão para se pensar na criação de uma cultura de formação pedagógica dentro dos Institutos Federais. Essa investigação poderá servir, também, como fonte científica importante para os profissionais da área, bem como subsidiar novos estudos no campo da formação de professores para atuar em cursos de tecnologia, possibilitando avançar um pouco mais nessa temática que ainda é pouco pesquisada.

A dissertação organiza-se da seguinte maneira: no **Capítulo I –“A Docência na Educação Superior e Tecnológica: perspectivas teóricas”**- realizamos uma pesquisa bibliográfica para mostrar um panorama geral da docência na educação superior com a contribuição de alguns autores sobre o contexto atual da globalização e da sociedade informacional como: Santos (1986), Harvey (1992), Bauman (1999), Behrens (2013), Castells (1999), Imbernon (2000), Sene (2012), Veiga Neto (2012), Moran (2013), dentre outros. Com

⁷Projeto aprovado pelo CEP-UFU, de acordo com o parecer nº832. 224.

relação à docência na educação superior em cursos superiores de tecnologia os estudos foram baseados nos seguintes autores: Andrade (2011), Costa (2012), Leite (2011), Maffessoni (2010), Siewerdt (2013), Silva A. M.(2011), Silva G.V. (2011), Toledo (2011), Trevisan (2012), dentre outros que contribuíram para o crescimento do debate em questão.

No **Capítulo II – “Histórias Tecidas e Publicizadas: formação, identidade e desenvolvimento profissional”** – empreendemos uma pesquisa documental, primeira etapa desta pesquisa, aos Currículos *Lattes* dos docentes pesquisados buscando compreender como se dá o processo de formação, construção da identidade e desenvolvimento profissional desses docentes que atuam em cursos superiores de tecnologia. Analisamos os dados obtidos à luz dos seguintes referenciais teóricos: Costa (2012), Dubar (2005), Garcia (2009), Hall (2000), Malusá (2001), Melo (2009; 2012), Növoa (1992; 2000) Pimenta e Anastasiou (2002), Rios (2001), Tardif (2002), dentre outros.

No **Capítulo III - “Docência na educação superior em cursos de tecnologia: narrativas de sujeitos sobre os impactos da sociedade informacional”** - realizamos um estudo sobre os conceitos de informação, conhecimento e tecnologia porque esses elementos formam a tríade que comanda a sociedade informacional. Utilizamos nessa empreitada os seguintes autores: Masetto (2003), Almeida (2012), Tedesco (2006), Kenski (2012), Torga (2011), Piazza (2011), Sene (2012) e Arruda (2013). Realizamos a entrevista narrativa, segunda etapa desta pesquisa, com os docentes do curso na área de Produção Alimentícia (PA), escolhidos segundo os critérios de seleção designados na metodologia. Analisamos os dados obtidos à luz dos referenciais teóricos que deram base às discussões teóricas deste estudo, além de outros que se fizeram necessários.

Por fim, as **“Considerações Finais”** que apresentam aspectos julgados importantes para a discussão sobre a docência na educação superior em cursos superiores de tecnologia e os impactos da sociedade informacional sobre a docência. Conhecendo os sujeitos, as dificuldades e as necessidades formativas por eles enfrentadas podemos contribuir para a elaboração de uma política institucional de formação e desenvolvimento profissional docente nos Institutos Federais.

Consideramos que, conforme afirma Guimarães (2013), nossa tarefa ao realizar a presente pesquisa

não se constituiu, em produzir a verdade, pois sabemos que as verdades podem ser muitas, dependendo de como se projeta a perspectiva do olhar lançado pelo pesquisador sobre a realidade. A pesquisa é uma possibilidade de interpretação, é uma reflexão possível, construída a partir de um determinado percurso teórico-metodológico (GUIMARÃES, 2013, p. 235).

CAPÍTULO 1

A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E TECNOLÓGICA: perspectivas teóricas

Conhecer não é demonstrar nem explicar, é aceder à visão.
Antoine de Saint-Exupéry

1.1 Docência na Educação Superior: cenários contemporâneos

Atualmente, observamos uma busca constante por novos caminhos nos campos econômicos, políticos, sociais, culturais, como também no educacional. Esse último, afeta e é afetado pelos outros campos, fato que repercute, substancialmente, na ação educativa dos professores, no seu papel na educação e na sociedade.

A globalização e o neoliberalismo⁸vêm, ao passar dos anos, fortalecendo-se no Brasil e, nas últimas décadas, atingiram progressivamente o contexto educacional trazendo para dentro das instituições de ensino significativas transformações. O Estado abriu as portas ao mercado internacional que passou a ditar as regras, políticas, econômicas e sociais no Brasil. Para Bauman (1999, p.7), “essa abertura que podemos chamar de globalização é um fenômeno que afeta a todos, pois, em graus diferenciados, estamos todos sendo globalizados”.

Nessa perspectiva, os sujeitos sociais estão em constante movimento, pois essa é uma característica de um mundo onde se tornam precípuas a aceleração, o tempo rápido e a busca de mudanças, bem como o deslocamento no espaço conectado por redes. Os efeitos do processo de acirramento da globalização são desiguais e a exclusão social ainda se apresenta marcante no mundo.

Nesse cenário mundial, a ciência e a tecnologia também passaram a gerir e a nortear a economia brasileira. Segundo Santos (1986)

em nenhum outro país foram contemporâneos e concomitantes processos como a desruralização, as migrações brutais desenraizadoras, a urbanização galopante e concentradora, a expansão do consumo de massa, o crescimento econômico delirante, a concentração da mídia escrita, falada e televisionada, a degradação das escolas, a instalação de um regime repressivo com a supressão dos direitos elementares dos indivíduos, a substituição rápida e brutal, o triunfo, ainda que superficial, de uma filosofia de vida que privilegia os meios materiais e se despreocupa com os aspectos finalistas da

⁸Conceito de neoliberalismo, segundo Veiga Neto (2012, p. 3) é “muito mais que uma ideologia ou um conjunto de preceitos econômicos, o neoliberalismo deve ser entendido tanto como uma *forma de vida* quanto como uma tecnologia de governo e *governamento sobre a vida*. E, sendo a vida tão dinâmica e variável como é, não se deve pensar que o neoliberalismo forma um todo homogêneo, coeso e estável, válido para qualquer sociedade, cultura ou configuração política”.

existência e entroniza o egoísmo como lei superior, porque é o instrumento da busca da ascensão social. Em lugar do cidadão, formou-se um consumidor, que aceita ser chamado de usuário (SANTOS, 1986, p.12).

O Brasil, nos últimos 50 anos, deixou de ser um país rural para se tornar um país urbano, movimentado por empresas diversificadas no ramo de produtos e serviços e também com uma produção agropecuária mecanizada. A abertura da economia brasileira ao capital mundial acirrou não só a concorrência e a competitividade entre as empresas, mas também pelos postos de trabalho humano dentro das mesmas, pois a exigência de mão de obra cada vez mais qualificada expôs de modo contundente os problemas da educação no Brasil que não tem conseguido formar cidadãos com qualificação profissional e que têm que se sujeitar a posições precárias no mundo do trabalho.

Esse processo de urbanização e industrialização trouxe ao Brasil a necessidade de ampliar o número de escolas e instituições de ensino superior, em virtude da demanda por um grande contingente de mão de obra qualificada para atender os requisitos necessários das empresas instaladas no país. Entretanto, o sistema educacional ainda é um dos grandes problemas no país, pois apesar de minimizar o problema do acesso à escola, a qualidade da educação, ainda, é um fator lacunar e questionado pela sociedade.

Segundo Malusá (2001)

a educação vive envolta num espaço altamente competitivo e globalizado, e isto está provocando uma rediscussão sobre ela. Em função do impacto das transformações, aumenta o nível de exigência de conhecimento cobrado da própria sociedade sobre cada indivíduo que a compõe (MALUSÁ, 2001, p.32).

Nessa perspectiva, Behrens (2013) nos mostra a emergência de um novo modo de compreender e lidar com os processos formativos ao afirmar que:

um paradigma inovador que venha atender aos pressupostos necessários às exigências da sociedade do conhecimento tem sido denominado de paradigma emergente por alguns educadores- Boaventura Santos (1989), Moraes (1997), Pimentel (1993), Gutiérrez (1999) e Behrens (1999). O ponto de encontro entre os autores que contribuem com seus estudos sobre o paradigma emergente é a busca da visão de totalidade, o enfoque da aprendizagem e o desafio da superação da reprodução para a produção do conhecimento (BEHRENS, 2013, p.92).

Segundo Costa (2010, p. 130), “os últimos sessenta anos vêm sendo marcados por profundas e importantes transformações culturais, que incidem nas formas de vida das

sociedades, com intensas e ruidosas repercussões no trabalho docente". Estamos envoltos por fenômenos culturais complexos e ainda difíceis de entender, como as culturas populares, o aumento da individualidade, a crescente predominância das novas tecnologias e consequentemente a influência cada vez maior da cultura midiática de alcance planetário, além do exacerbado aumento da cultura do consumismo e da mercantilização da educação superior característicos da economia globalizada.

No mundo contemporâneo, com rápidas e profundas transformações, o conhecimento técnico-científico torna-se fundamental e ganha um caráter mercadológico, fazendo com que os países com maiores vantagens competitivas sejam aqueles que produzem mais conhecimento científico e tecnológico. Dessa forma, "o próprio saber se torna uma mercadoria-chave a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas" (HARVEY, 1992, p.151). Podemos exemplificar o conhecimento tornando-se mercadoria quando vivenciamos o capital corporativo subsidiando pesquisas nas universidades. Essa exigência veio para atender as demandas do mercado com a intenção de formar pessoas com visão global para negócios.

Desse modo e de acordo com Silva Júnior e Sguissardi (2000, p. 171), a mercantilização manifesta-se na educação superior brasileira, cuja "referência identitária para as instituições do setor privado é a empresa organizada de forma capitalista. Busca-se aproximação com o setor produtivo, não só por causa dos ingressos orçamentários, mas, também, como parâmetro para o que deve ser produzido pelas IES".

Segundo Veiga Neto (2012) a perspectiva fundada nos preceitos do neoliberalismo espera que:

a escola amplie os contingentes de "bons consumidores" e bons "competidores", forme indivíduos sintonizados com a governabilidade neoliberal e a ela assujeitados, dê respostas às demandas impostas pelas novas formas hoje assumidas pelo capitalismo. Ora é o imperativo da inclusão, ora é a redução da educação ao simples ensinar e aprender, ora é a redução do já simples "ensinar e aprender" aos lamentáveis treinamentos, ora é a celebração das competências para o consumo e a competição, ora é a trazida do empreendedorismo de si mesmo, ora é esperar que a escola funcione como instituição assistencial. E como que atravessando tudo isso, está sempre presente a avaliação (VEIGA NETO, 2012, p.6).

Esse contexto de mudanças interfere diretamente na formação e atuação dos docentes em todos os níveis e principalmente da educação superior, pois a produção do conhecimento converte-se em objeto central dos interesses políticos e econômicos.

As transformações na economia, devido ao atual processo de globalização, adquiriram patamares significativos no uso extensivo do conhecimento científico e tecnológico, demandando do trabalho docente nas instituições de educação superior uma sobrecarga de produção antes nunca vivenciado. Segundo Estevam (2011, p.723) “o trabalho acadêmico, ou seja, o trabalho intelectual tem características diversas do trabalho produtivo, esta influência do mercado no ensino e na educação interfere sobremaneira em sua qualidade”.

As mudanças socioculturais e tecnológicas ocorridas nessa passagem de século e de milênio demonstram que estamos em um período desafiador no campo educacional, pois o conhecimento é produzido e divulgado de forma intensiva, fato que implica em novas demandas formativas para que os sujeitos percebam o mundo e aprendam de modo contínuo e permanente sobre os conteúdos das áreas em que irão atuar. Conforme nos mostra Guimarães (2013)

o mundo globalizado em que vivemos é caracterizado pela ambivalência, pela contradição e ambiguidade. Um mundo complexo, no qual há uma profusão de textos, narrativas, imagens, informações e ruídos. Esse mundo não se deixa apreender por análises fechadas e tampouco por fontes limitadas como vemos acontecer nas práticas pedagógicas escolares estruturadas marcadamente em torno da voz do professor, do texto didático e da transmissão de conteúdos neutros, imparciais e assépticos. Assim, torna-se tangível que o modelo de educação existente hoje, herdeiro da realidade do século XIX, já não consegue atender às necessidades e expectativas dos alunos que frequentam as escolas (GUIMARÃES, 2013, p.222).

Nesse cenário, são vários os desafios postos à educação superior e à ação docente pelas transformações tecnológicas, da comunicação e da informação. Estamos marcados na sociedade contemporânea pela imposição da informação sobre todos os campos, fato que nos leva a chamar a sociedade atual de sociedade informacional. Segundo Castells (1999)

no novo modo informacional de desenvolvimento, a fonte de produtividade acha-se na tecnologia de geração de conhecimentos, de processamento de informação e de comunicação de símbolos. Na verdade, conhecimento e informação são elementos cruciais em todos os modos de desenvolvimento, visto que o processo produtivo sempre se baseia em algum grau de conhecimento e no processamento da informação. Contudo, o que é específico ao modo informacional de desenvolvimento é a ação de conhecimentos sobre os próprios conhecimentos como principal fonte de produtividade (CASTELLS, 1999, p. 35).

Estamos assim vivendo em uma fase da história comandada pelos processos intensos de informações possibilitadas por um sistema técnico de comunicação organizado em redes. Tal como nos mostra Sene (2012) e podemos questionar:

deixamos de ser agrários e industriais? A terra, as matérias primas e as fontes de energia deixaram de ser importantes? Nem é preciso dizer que continuamos a nos alimentar, logo nossa espécie continua sendo agrária. A quantidade crescente de produtos maquinofaturados disponíveis também não deixa dúvidas de que continuamos sendo industriais. O que ocorre é que, como aconteceu antes com o industrialismo, a lógica do informacionalismo comanda todos os setores das sociedades contemporâneas, pelo menos das tecnologicamente mais avançadas (SENE, 2012, p. 137).

Se, como afirma o autor, as atividades agrícolas e industriais funcionam sobre a lógica do informacional, isso também traz repercussões fortes para todos os setores da sociedade e, fundamentalmente para as instituições que se dedicam ao ensino e à aprendizagem. De acordo as reflexões de Masetto (2014) tais transformações afetam três grandes eixos no campo educacional: o conhecimento, a valorização da aprendizagem e a formação profissional.

O conhecimento, que é o saber intelectual que antes era produzido na universidade, agora advém de várias fontes: pesquisas, empresas, ONGs, partidos políticos, institutos de pesquisas que não estão ligados às universidades e da mídia. Hoje as instituições de ensino precisam dialogar com todos esses setores.

Por outro lado, a valorização do processo de aprendizagem, implica a necessidade de dialogar com as diversas formas de produção de conhecimentos. Cada vez mais um número maior de pessoas está acessando ou sendo bombardeada por informações e a quantidade de ferramentas que possibilitam esse acesso se ampliou. Desse modo, a interdisciplinaridade nos apresenta como uma possibilidade de trabalhar com as diversas fontes de conhecimento que são essenciais para compreendemos os fenômenos na sociedade e buscarmos soluções e encaminhamentos para esses problemas. Não se pode ignorar que, nesse contexto, a aprendizagem deverá ser contínua e processual e deve pensar o sujeito aprendente como um todo (intelectual, afetivo, emocional, nas habilidades e competências, na sua realidade humana e social, nas suas atitudes e valores), ou seja, a preocupação da educação deve ser com o desenvolvimento do estudante em sua totalidade e não só com os aspectos cognitivos.

A formação profissional é, por fim, um eixo dos mais importantes quando se pensa no ensino superior. Os profissionais que estão sendo formados pelas instituições de ensino superior devem ser diferenciados, pois as áreas de atuação se multiplicaram, dessa forma, é necessário mostrar a realidade profissional no decorrer de todo processo de formação profissional e não apenas em estágios, muitas vezes, desvinculados do processo da aprendizagem ao longo dos cursos. É importante pensar na relação teoria-prática dos conhecimentos.

Nessa perspectiva, não se valoriza mais a lógica do professor como transmissor de conteúdos e o aluno como reproduutor. O professor das instituições de educação superior é cada vez mais solicitado a ser reflexivo e mediador da aprendizagem, não havendo espaço para o docente técnico-reprodutivista.

O grande desafio que se impõe hoje à universidade e à educação em geral se encontra na compreensão da profunda mudança do universo do conhecimento, que potencializado pela revolução tecnológica tem alterado de modo significativo as formas de ensinar e de aprender (FELDMANN, 2005, p.10).

Entretanto, é preciso considerar, tal como afirma Moran (2013) que:

precisamos levar em consideração que a maioria das instituições superiores distanciam velozmente da sociedade, das demandas atuais. Elas sobrevivem porque são espaços obrigatórios para certificação. Na maior parte do tempo, os alunos frequentam as aulas porque são obrigados, não por escolha real, por interesse, por motivação, por aproveitamento (MORAN, 2013, p.12).

Nesse contexto, é proeminente a importância de discutir de modo contínuo e permanente os objetivos das instituições formadoras, no sentido de redimensionar o processo de ensino-aprendizagem. É necessário rever o papel docente, visando superar a condição de mero reproduutor/ transmissor do conhecimento para produtor/ mediador do conhecimento, de modo que o mesmo seja capaz de intervir e elaborar, através da relação teoria e prática, juntamente com o discente, a construção do conhecimento.

Nesse sentido, Libâneo (1998, p.10) nos mostra que “o novo professor precisaria, no mínimo de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular com as mídias e multimídias”, além de contrapor as exigências da sociedade, quase sempre comandada por um sistema econômico poderoso e excluente. Somando a esse perfil, Malusá (2001, p.26) afirma que não podemos pensar “um docente, comprometido com a educação, se não tiver envolvido com questões sociais mais amplas que afetam diretamente ou indiretamente a sala de aula”.

Assim, nos últimos anos, têm-se acumulado discussões sobre o papel das instituições de ensino superior e da docência na educação superior as quais apontam para a precípua necessidade de rever e de rediscutir o ensino nos estabelecimentos de ensino superior, principalmente em função das demandas postas pela sociedade da informação.

Imbernón (2000) chama a atenção para o fato de que o momento histórico em que vivemos nos coage a repensar um novo modo de educar, de ver a instituição educativa e os que nela trabalham. O referido autor interroga-nos sobre qual educação está sendo gestada, pois, em suas palavras, “não há nada seguro sob o sol: encontramo-nos diante de uma nova forma de ver o tempo, o poder, o trabalho, a comunicação, a relação entre as pessoas, a informação, as instituições, a velhice, a solidariedade” (IMBERNÓN, 2000, p.19).

O fato é que o mundo globalizado exige das instituições de ensino mudanças que não afetam somente quem aprende, mas, fundamentalmente, quem ensina. Nesse cenário de transformações, o professor, tanto da educação básica quanto do ensino superior, é posto a frente de desafios constantes e de grande complexidade. Este movimento de constantes e rápidas mudanças da contemporaneidade requer do professor competências e habilidades que, muitas vezes, não foram abordadas em seu processo formativo.

Na sociedade informacional, o papel do professor se amplia, se diversifica e se torna mais complexo. Ao professor caberá à tarefa de desenvolver os conhecimentos técnicos e também despertar nos estudantes a capacidade inventiva, a criatividade, a dúvida metódica, a curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996), em superação à razão instrumental.

Na verdade, espera-se que os docentes universitários possam contemplar dois polos em suas práticas pedagógicas: formar para a cidadania, como sujeito histórico e transformador da sociedade, e contribuir para a produção do conhecimento compatível com o desenvolvimento tecnológico contemporâneo. Nesse sentido, enquanto promotora da cidadania universal, orientará parte significativa de sua produção de saber pelos interesses sociais mais amplos da sociedade. Portanto, cabe à universidade oferecer situações de aprendizagem com uma formação humanística compatível com as exigências do mundo contemporâneo (BEHRENS, 2013, p. 78).

Porém, há anos predomina na educação superior a premissa apontada Masetto (2003, p.11), de que “quem sabe, automaticamente sabe ensinar”. Esse modelo não atende mais as demandas atuais de grande produção de conhecimentos e nem as necessidades de aprendizagem apresentadas pelos alunos.

A profissão de professor envolve aspectos complexos, pois está relacionada ao desempenho de vários papéis, sendo que um dos principais e culturalmente consagrados está perdendo sua legitimidade, que é o próprio ato de ensinar. Esta tarefa está sendo compreendida e gradativamente sendo substituída, conforme apontam diversos estudiosos, pela ênfase em ajudar o aluno a aprender. O alerta de Cunha (1999) torna-se pertinente quando argumenta que:

o desafio que se coloca para o ensino universitário é, pois, fazer com que suas práticas se renovem a fim de poder dar conta de uma nova perspectiva epistemológica, onde as habilidades de intervenção no conhecimento sejam mais valorizadas do que a capacidade de armazená-lo (CUNHA, 1999, p.3).

Nessa perspectiva, Gil (2012, p.8) nos diz que o “principal papel do professor da educação superior passa a ser, portanto, o de formar pessoas, prepará-las para a vida e para a cidadania como agentes privilegiados do progresso social”. Desse modo, o enfoque não deve ser dado apenas à preparação para o mundo do trabalho, mas também para a formação humanística, voltada para as diferenças e necessidades individuais. Esses desafios são ampliados quando se trata de cursos superiores de tecnologia, pois o tempo de duração dos mesmos, cerca de três anos, faz com que seja dado um foco muito mais instrumental do que dialógico, voltado para atender as demandas do mundo do trabalho.

1.2 Docência na Educação Superior Tecnológica: panoramas investigativos

Com intuito de compreender a docência na educação superior tecnológica, buscamos autores que discutem e pesquisam a temática. Realizamos uma pesquisa no banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, no Google Acadêmico e no Scientific Electronic Library Online -Scielo por meio das seguintes palavras-chave: cursos superiores de tecnologia, docência em cursos de tecnologia, ensino superior tecnológico.

Encontramos pesquisas que datam apenas da presente década, provavelmente, porque os cursos tecnológicos consolidaram-se a partir da década passada. Porém, daremos enfoque, apenas, a alguns autores que se propuseram a pesquisar as várias facetas que compõem a docência superior em cursos de tecnologia que contribuíram para o enriquecimento do debate em questão.

Localizamos três dissertações que tratam da questão da construção da identidade docente em cursos superiores de tecnologia. A pesquisa realizada por Trevisan (2012) em uma instituição tecnológica localizada no Sul do Brasil e que teve o foco de análise o trabalho de docentes que não possuem a formação voltada para a docência, ou seja, os bacharéis. Foram apontados, pelos participantes, seis saberes fundamentais para sua atuação: o saber científico, o saber fazer-profissional, o saber empírico-pedagógico, o saber da humanização, os ganhos existenciais trazidos pelo exercício da profissão e a administração do tempo

cronológico. Os achados dessa pesquisa também apontaram para a importância de um programa de formação continuada.

Identificamos que a pesquisa de Toledo (2011) aborda o processo de construção da identidade profissional de professores de cursos superiores de formação tecnológica, em uma instituição privada. O foco da pesquisa também foi o trabalho de docentes bacharéis. Os resultados indicaram forte identificação dos participantes com a figura dos gestores de organizações empresariais, que é o que lhes confere atribuição e pertença no exercício da docência. Os dados da pesquisa apontam para o surgimento de uma nova modalidade de docente, que carece de maior atenção das políticas educacionais e das Instituições de Ensino Superior que oferecem cursos superiores de formação tecnológica.

A pesquisa de Siewerdt (2013) sobre a educação profissional tecnológica e as reflexões sobre a profissão docente nos cursos superiores de tecnologia, foi realizada com professores que atuam nos cursos superiores de tecnologia de uma faculdade tecnológica. Realizou-se a análise documental do Currículo *Lattes* dos professores e análise de conteúdo dos dizeres dos professores obtidos por meio de questionário. Na análise foram determinadas três categorias: Perfil profissional e acadêmico de professores que atuam nos cursos superiores de tecnologia; Saberes docentes dos professores que atuam nos cursos superiores de tecnologia; Avanços e limitações na trajetória docente nos cursos superiores de tecnologia. Quanto ao perfil dos professores investigados constatamos que a maioria encontra-se entre 31 e 50 anos, é do gênero masculino e atua a mais de cinco anos na profissão docente. Referente à sua formação acadêmica, além da graduação, 10 professores realizaram especialização e cinco fazem mestrado. Constatamos também que há pouca participação dos professores em formações continuadas, e quando ocorre, o foco está na formação técnica em detrimento da pedagógica. No que se refere aos saberes docentes, prevaleceram ideias tecnicistas, sendo que a pluralidade de saberes não foi mencionada pelos professores. Também ficou evidenciada a pouca identificação dos professores com a profissão docente em si. Os principais desafios da docência, identificados pela investigação, estão ligados principalmente ao fortalecimento da identidade e desenvolvimento profissional docente e implicam na definição de políticas e práticas de formação continuada na própria instituição investigada, bem como no desenvolvimento da autoformação por parte dos professores.

Sobre o desenvolvimento profissional docente, encontramos uma dissertação e uma tese. A primeira é de Silva A. M. (2011), que nos apresenta como se dá o processo de ensinar nas disciplinas da área técnica do curso de Tecnologia em Desenvolvimento de Sistema para *Internet* e do curso de Tecnologia em Redes de Computadores do Instituto

Federal do Mato Grosso- IFMT - Campus Cuiabá. Os sujeitos pesquisados pertencem ao antigo quadro de professores de 1º e 2º graus, os quais ministram, atualmente, aulas nos cursos tecnológicos de graduação. As análises dos dados revelam que os professores pesquisados, naquele estudo, estão em diferentes fases do processo de ensinar, tomam como referência o conjunto de experiências pessoais e profissionais construídas ao longo do seu percurso formativo e como suas experiências são marcadas pela pesquisa científica no percurso de mestrado, doutorado e pós-doutorado. Muitos professores recorrem predominantemente à pesquisa do conteúdo como fonte para que o aluno possa construir o conhecimento do conteúdo específico, a fim de que as teorias pesquisadas sejam aplicadas em atividades práticas. A pesquisa constatou, também, que é constante a busca pela atualização por esse grupo de professores, a fim de acompanhar o dinâmico e complexo contexto tecnológico. Porém, evidenciou-se, nos relatos desses professores, um sentimento de isolamento na busca por essa atualização, uma vez que a instituição, lócus desta pesquisa, não oferece condições para que possam, de forma compartilhada, desenvolver-se profissionalmente.

A outra pesquisa sobre o desenvolvimento profissional de professores de cursos superiores de tecnologia é a de Andrade (2011). As análises mostraram que 37% dos professores atuantes em cursos superiores de tecnologia fizeram algum curso técnico de nível médio, todos cursaram graduação, 70% concluíram pós-graduação *lato sensu*, 49% são mestres e 5% concluíram o doutorado. A maioria, 67%, não tiveram formação pedagógica formal. Encontrou-se que entre os docentes: 65% são do sexo masculino; 75% têm entre 30 e 49 anos; 45% têm até dois filhos; 54% trabalham entre 11 e 30 horas semanais no magistério e 68% declararam exercer outra atividade profissional. Os professores, em sua maioria, possuem tempo de experiência profissional fora do magistério maior do que o tempo no magistério e 59% são contratados com carteira de trabalho assinada. Em geral, os professores atuam em mais de um curso de graduação, entre eles, bacharelados e licenciaturas, em disciplinas de conhecimento específico à profissão que desempenham. O ingresso na docência foi incentivado por terceiros: professores da educação básica, de graduação, de pós-graduação ou colegas de trabalho. Para eles, a docência é entendida como: mediação do conhecimento; transmissão do conhecimento; uma missão; realização pessoal e possibilidade de aprendizado contínuo. Entre as fontes de desenvolvimento profissional docente, a mais citada é a prática do dia a dia, seguida da observação atenta do desenvolvimento dos alunos com os quais trabalham e a troca de experiências com os colegas no grupo de trabalho. Os conhecimentos mais importantes para eles são o conhecimento pedagógico ou didático geral e o

conhecimento do conteúdo da disciplina. A habilidade mais citada é saber comunicar-se de forma clara. As atitudes necessárias à docência são: paciência, dedicação, comprometimento e dinamismo. A principal necessidade de formação percebida pelos docentes relaciona-se com a aquisição de conhecimento didático-pedagógico.

Sobre as políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica, encontramos a tese de doutorado de Costa (2012) que teve como objeto de estudo refletir sobre as políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica, num modelo de sociedade regulada pela lógica capitalista e neoliberal. A tese que orientou essa pesquisa foi à inexistência de políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica, porém a referência do estudo ancora-se na oferta das licenciaturas pelos institutos federais. Pôde-se observar, nessa pesquisa, que os programas de formação de professores para educação profissional e tecnológica são aligeirados, descontínuos e fragmentados. A pesquisa apresenta como argumentação a falta de interesse do MEC em discutir e regulamentar as políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica bem como de promulgar as diretrizes nacionais para essa formação. Essa preocupação com a formação de professores para educação tecnológica que Costa (2012) nos apresenta relacionou mais a educação profissional de nível técnico do que tecnológico.

A respeito das concepções dos professores, encontramos a dissertação de Silva G. V. (2011) referente aos professores do curso superior de tecnologia em Sistemas para a *Internet* no Instituto Federal da Paraíba – IFPB- Campus João Pessoa-PB. No estudo, buscou-se também elucidar a relação entre trabalho e educação na sociedade capitalista considerando suas contradições, delineando no percurso os caminhos traçados pela educação profissional no Brasil culminando com a criação dos cursos superiores de tecnologia. O estudo evidenciou predominante nas práticas dos professores, a concepção de educação tradicional indicada na afirmação da educação e educação tecnológica como transmissoras de conhecimento, voltadas para o mercado de trabalho. Observou-se também a presença da concepção de educação e educação tecnológica voltadas para a emancipação e humanização.

A propósito da prática curricular, temos a dissertação de Leite (2011) referente aos professores do curso superior de tecnologia em Controle de Obras do Instituto Federal do Mato Grosso- IFMT. A pesquisa teve por objetivo compreender como os professores do núcleo de formação técnica, da área de Construção Civil do IFMT, desenvolvem suas práticas curriculares no referido curso. Desde a década de 1970 os docentes, sujeitos da pesquisa trabalham com ensino médio técnico. A partir de 2003, uma nova realidade começou a fazer parte de sua prática escolar, ou seja, ministrar aulas no ensino superior. A análise dos dados

permitiu identificar diversos problemas que os professores enfrentam no seu dia a dia em sala de aula, dentre os quais se destacam: a falta de material didático e laboratórios; pouco tempo para preparo de aulas; necessidade de uma formação pedagógica contínua, ansiedade, principalmente por parte dos professores mais jovens na Instituição e falta de comprometimento dos professores para com o curso e para com a escola. Já nos aspectos positivos, constatou-se que todos os professores pesquisados possuíam formação específica na área de Engenharia Civil e pretendiam fazer cursos de complementação pedagógica. A temática estudada torna-se pertinente pelas contribuições para o aprofundamento das questões e alternativas para a melhoria das propostas da educação tecnológica na rede pública de ensino e no fomento a discussões acadêmicas sobre suas funções para o enfrentamento da melhoria do mundo do trabalho em nossa sociedade.

Com relação aos saberes docentes dos professores universitários de cursos tecnológicos, encontramos a dissertação de Maffessoni (2010). A autora analisa como os professores que atuam na educação superior e tecnológica constroem seus conhecimentos sobre a docência. A análise revelou que os professores valorizam os saberes da experiência adquiridos no mercado de trabalho e nos saberes teórico-disciplinares oriundos da sua própria formação acadêmico-tecnológica. Para alguns dos entrevistados, “ser professor” é atender ao chamamento do dom natural e da vocação para o magistério que estes acreditam possuir. Para eles, o sucesso do sistema ensino-aprendizagem não se apresenta vinculado às metodologias didático-pedagógicas, mas intrinsecamente enraizado no domínio dos conteúdos e na transmissão de conhecimentos, aliados às habilidades e atitudes pessoais por eles consideradas como parte fundamental dos saberes docentes.

Esse levantamento se fez importante para conhecermos o que está sendo debatido e estudado em termos da docência na educação superior em cursos de tecnologia, principalmente, nos Institutos Federais, haja vista que a carreira do professor possibilita uma maior identificação com a profissão. Abordaremos, nesse estudo, a construção da identidade do docente dos cursos superiores de tecnologia, porém não apenas do docente bacharel, conforme os estudos de Trevisan (2012) e Toledo (2011), mas também do licenciado, pois para esse docente, o ensino tecnológico também é um campo novo e com muitos desafios. O momento histórico, político e social e os desdobramentos postos à educação superior são levados em consideração em todo o percurso das análises, bem como as diferentes fases do processo de ensinar, apontadas também na pesquisa sobre desenvolvimento profissional de Silva A.M. (2011). Verificamos que, em quase todas as pesquisas analisadas, há uma grande

preocupação com a formação docente, sendo que as mesmas apontam para a importância de políticas/ programas de formação continuada.

1.3 O contexto da pesquisa: os cursos superiores de tecnologia

No Brasil as possibilidades de formação em nível superior ampliaram-se significativamente na última década. Além dos conhecidos cursos de bacharelado e licenciatura houve um crescimento significativo dos cursos tecnológicos ou de tecnologia. As políticas públicas federais têm fomentado o crescimento da oferta da educação profissional tecnológica superior brasileira, o que pode ser observado nos dados censitários.

Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais- INEP atestam que o número de matrículas na educação superior cresceu 81% em dez anos⁹. Esses dados estão de acordo com o Censo da Educação Superior de 2012¹⁰, divulgado pelo INEP no dia 30 de Outubro de 2013. A expansão de matrículas nos cursos tecnológicos tem contribuído para elevar esse crescimento. Nos últimos quatro anos, o aumento foi de 51% no número de matrículas.

Esses números são provenientes não só das instituições públicas de ensino, mas, principalmente da rede privada, do chamado sistema “S”¹¹. São exemplos desses entes, conforme Alexandrino (2011),

o SESI (Serviço Social da Indústria), o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), o SESC (Serviço Social do Comércio), o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), o SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas), o SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural), o SEST (Serviço Social do Transporte), o SENAT (Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte) (ALEXANDRINO, 2011, p. 143).

Isto se deve ao crescimento da demanda por inovações nos processos produtivos, fato que cria uma expansão do emprego e a necessidade de mão de obra qualificada, assim os tecnólogos passaram a ser a solução mais rápida para atender a esta forte demanda do mundo do trabalho.

⁹ Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/10/numero-de-matriculas-no-ensino-superior-cresce-81-em-dez-anos.html>>. Acesso em: 27 mar. 2014.

¹⁰ Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1379600228mercadante.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2014.

¹¹Mazza (2011, p. 152) define os Serviços Sociais Autônomos como sendo “pessoas jurídicas de direito privado, criadas mediante autorização legislativa e que compõem o denominado Sistema S”. O mesmo doutrinador enquadra essas entidades na categoria de para estatais que são, segundo ele, entes que colaboram com o Estado exercendo atividades não lucrativas e de interesse social.

As graduações tecnológicas tiveram suas origens no ensino profissionalizante no Brasil.

No Brasil, a expressão “educação tecnológica” tem um sentido legal preciso, que é a formação de nível superior de curta duração voltada para a capacitação para as profissões, sobretudo na área industrial, enquanto a “educação técnica” se refere à formação profissional de nível médio. Na literatura de língua inglesa, fala-se de “vocational education”, para se referir à educação orientada mais diretamente para o mercado de trabalho, que inclui os níveis técnico e tecnológico, em contraste com a “general education”, voltada para a formação geral, e também em contraposição à educação universitária tradicional, voltada para as profissões de conteúdo mais acadêmico, para as quais o termo “professional education” é geralmente reservado (SCHWARTZMAN; CHRISTOPHE, 2005, p.2).

Os cursos de tecnologia, assim denominados, são cursos de graduação de curta duração, realizados em um período de três anos, em média. Tais cursos existem no Brasil desde os anos de 1970, bem antes da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB 9394/96 e já haviam formado um considerável contingente de profissionais para atuar nas indústrias.

Com as transformações do processo produtivo, o Brasil começou a interessar-se - forçado pelas diretrizes do BID¹² e do FMI¹³ - em desenvolver uma categoria profissional que já existia desde 1970 nos países desenvolvidos: os tecnólogos (ENÉAS, 2010, p.37).

A estrutura desses cursos foi reformulada pelos decretos nº 2.208 de 17 de Abril de 1997 (Revogado) e o nº 5154 de 23 de Julho de 2004 (em vigor) que definiram essa modalidade de graduação específica como responsável por formar profissionais para atender as atuais demandas do setor produtivo e do mundo do trabalho e, desse modo, oferecer oportunidade de inclusão social pelo aumento de oportunidades de ingresso no ensino superior e, por conseguinte, melhores oportunidades de escolhas para os jovens estudantes.

Diversas instituições públicas, em especial, os Institutos Federais e particulares colocaram em funcionamento, nos últimos anos, novos cursos em diversas áreas do conhecimento. Enéas (2010) nos apresenta qual seria o papel dos tecnólogos ao defender que:

essa nova categoria, que surgiu com grande força e viria a consolidar-se nesses países entre os anos 1950 e finais dos anos 1970, seria então conhecida como Tecnólogos, ou seja, profissionais envolvidos não com o desenvolvimento de tecnologias industriais e comerciais, mas envolvidos no processo de criação, elaboração, condução de novos modelos de gestão e comando dessas tecnologia nas muitas áreas de atuação do trabalho humano (ENÉAS, 2010, p.32).

¹² BID- significa Banco Interamericano de Desenvolvimento.

¹³FMI-significa Fundo Monetário Internacional.

Esses profissionais formados nos cursos superiores de tecnologia, além da preparação para o mundo do trabalho e do desenvolvimento de novas tecnologias podem ter o acesso aos programas de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Além disso, os profissionais podem se filiar a conselhos profissionais de classe.

De maneira idealizada, pressupõe-se que frente aos avanços tecnológicos, os cursos tecnológicos podem formar profissionais capazes de compreender, criar, produzir e adaptar produtos e serviços. Desse modo, faz-se necessário uma nova conjuntura educacional, preocupada com a formação tecnológica e a preparação do profissional para a sociedade (PIAZZA, 2011, p. 38).

De acordo com o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia¹⁴, esses cursos são configurados

na perspectiva de formar profissionais aptos a desenvolver, de forma plena e inovadora, as atividades em determinado eixo tecnológico e com capacidade para utilizar, desenvolver ou adaptar tecnologias com a compreensão crítica das implicações daí decorrentes e das suas relações com o processo produtivo, o ser humano, o ambiente e a sociedade (MEC/SETEC, 2010).

Esse catálogo apresenta treze eixos ou áreas tecnológicas (ambiente e saúde; apoio escolar; controle e processos industriais; gestão e negócios; hospitalidade e lazer; informação e comunicação; infraestrutura; militar; produção alimentícia; produção cultural e *design*; produção industrial; recursos naturais e segurança).

Nesse estudo, analisaremos os docentes das áreas de Produção Alimentícia, Informação e Comunicação, e Gestão e Negócios do Instituto Federal pesquisado.

¹⁴Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12352&option=com_content>. Acesso em: 25 ago. 2014.

CAPÍTULO 2

HISTÓRIAS TECIDAS E PUBLICIZADAS: formação, identidade e desenvolvimento profissional

A identidade de uma pessoa é o que ela tem de mais valioso: a perda de identidade é sinônimo de alienação, sofrimento e angústia. Ora a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no nascimento: ela é construída na infância e, a partir de então, deve ser reconstruída no decorrer da vida. O indivíduo jamais a constrói sozinho: ela depende tanto dos juízos dos outros quanto de suas próprias orientações e auto definições. A identidade é produto das sucessivas socializações (DUBAR, 2005, p.25).

A epígrafe deste capítulo reflete o processo de construção da identidade de qualquer ser humano e, neste trabalho, faremos um trajeto analítico sobre a construção da identidade dos docentes dos cursos superiores de tecnologia frente a um contexto político, econômico e aos impactos da sociedade informacional. Esses docentes da educação superior, nas últimas décadas, têm se submetido a processos de avaliações baseados, muitas vezes, exclusivamente nos Currículos *Lattes*.

2.1 Formação, identidade e desenvolvimento profissional

A formação dos docentes que atuam em cursos superiores de tecnologia, em sua maioria, é realizada em cursos de bacharelados, sem qualquer discussão sobre a dimensão da docência e da prática pedagógica. Essa situação vem se perpetuando, pois não há uma regulamentação específica que trate da necessidade da formação didático-pedagógica para os professores que ingressam no ensino superior. De acordo com Costa (2012), não existem políticas de Estado para a formação de professores para atuar na educação profissional e tecnológica, sendo que

historicamente a formação de professores para a educação profissional e tecnológica tem sua gênese na ausência de políticas de Estado que as regulamentassem. E em face dessa ausência, as políticas governamentais se manifestaram e materializaram por meio de programas emergenciais de formação de professores que foram se (re)modelando, se (re)adequando as exigências da época, sendo reavivados em cada etapa da história (COSTA, 2012, p.197).

O autor mostra que esses programas emergenciais de formação de professores são raros nos cursos superiores de tecnologia. Ainda, segundo Costa (2012)

a formação de professores vem constituindo a sua identidade num processo de (re)construção de normativas oficiais que ora se fazem em nível médio, ora se fazem pela exigência de nível superior. Nesse ir e vir das regulamentações para a docência, a profissão professor para a EPT se torna invisível, porque não evidencia a construção identitária para essa modalidade de ensino (COSTA, 2012, p.102).

Normalmente, o que se faz na educação superior tecnológica é utilizar-se da legislação, também deficitária, sobre a docência na educação superior realizada no âmbito das universidades. Na LBD 9394/96, apenas dois artigos tratam da docência na educação superior:

Artigo 65 – A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Artigo 66 – A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996)¹⁵.

Normalmente o que acontece é que a formação pedagógica para a atuação de docentes nos cursos superiores fica praticamente restrita às unidades curriculares, “Estágio Docência I e II”, que são oferecidas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado). Ressalta-se, porém, que essas unidades curriculares são obrigatórias apenas para os bolsistas da CAPES, já que para os bolsistas de outras agências e para os alunos não bolsistas, tais componentes curriculares são optativos.

Assim, a ênfase da formação profissional fica limitada ao conhecimento específico da área de formação inicial do docente, ou seja, “para ser professor de eletrônica basta ser engenheiro, para lecionar microbiologia basta ser biólogo, para assumir o ensino de desenho industrial basta ser arquiteto, e assim por diante” (MELO, 2009, p.29), gerando conflito significativo de identidade profissional: não sou “professor”, mas atuo como “docente”.

Nos programas de mestrado e doutorado, a formação técnica é abordada de forma principal, pois o foco é formar pesquisadores. Essa formação é lacunar na maior parte das vezes, pois não promove desenvolvimento de habilidades didático-pedagógicas que também são essenciais para a formação do docente das instituições de ensino superior, tanto quanto os

¹⁵Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 7 mar. 2014.

conhecimentos específicos e a formação do pesquisador. Conhecemos também a problemática dos cursos de licenciatura com relação à formação e aos conhecimentos pedagógicos para o exercício da docência. Melo (2012) nos mostra que:

se os professores não se identificam com o saber educativo, se eles não produzem esse valor, e não o percebem como essencial para o desempenho de sua função docente, este parece ser mais um dos desafios a serem enfrentados pelos cursos de formação de professores: atribuir sentido aos conteúdos pedagógicos, ou seja, romper com a visão simplista de que três disciplinas do currículo são bastante para preparar o professor para assumir sua tarefa bastante complexa (MELO, 2012, p.35).

Desse modo, pensar e agir na formação de professores é condição *sine-qua-non* para que possa haver mudanças na educação superior e no perfil de profissional que as instituições de educação superior devem formar. Tal perspectiva demanda a definição de políticas públicas que levem esses profissionais a privilegiar não apenas a área específica da formação através da pesquisa, apesar de ser o principal agente de construção de conhecimento, mas também o ensino e a extensão, pois estas atividades não podem ser ancoradas em segundo plano ou serem consideradas menos nobres e importantes.

A formação permanente é condição essencial para o bom desenvolvimento da profissão docente, numa perspectiva reflexiva e preocupada com as várias dimensões do fazer pedagógico. De acordo com Tardif (2002, p.39), “o professor deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. A formação de professores para atuarem na educação superior demanda um processo de discussão e revisão dos saberes docentes, pois o mundo, hoje, exige conhecimentos, competências, posturas e habilidades dissonantes com a tradição escolar livresca e baseada na memorização de informações.

Historicamente, a docência na educação superior e a formação docente têm se constituído como importantes objetos de investigação nas pesquisas educacionais nacionais e internacionais. Podemos citar os estudos García (1999 e 2009); Murillo (2004); Pimenta e Anastasiou (2002); Teixeira (2009, 2012); Cunha e Zanchet (2010), dentre outros, que apontam as fragilidades teóricas e práticas da formação dos professores da educação superior, principalmente, para dar conta das transformações sociais, cada dia mais velozes e profundas. Tais fragilidades geram consequências no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem

dos alunos que, constantemente, deparam-se com inúmeros problemas decorrentes das limitações dessa formação.

Dessa forma, há certo consenso entre os pesquisadores sobre a importância da formação e inicial e continuada para o bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, pois apenas os conhecimentos técnicos científicos não dão sustentação ao professor para lidar com os alunos que atualmente estão nas instituições de ensino, principalmente, em se tratando de cursos que lidam com a tecnologia e com as inovações. Os docentes da educação superior convivem com a necessidade de acompanhar as transformações sociais e em se tratando de cursos de tecnologia, a exigênciaposta a esse profissional vem crescendo a cada dia, pois as mudanças tecnológicas são condições para o desenvolvimento econômico.

A inserção na carreira do magistério superior, a forma pela qual os professores desenvolvem-se profissionalmente, constroem sua identidade profissional, seus saberes, e estruturam suas práticas são questões que se relacionam diretamente com o seu processo de socialização. Segundo Tardif e Raymond (2000, p.217), a socialização profissional “refere-se a um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a sua história de vida e comporta rupturas e continuidades”. É dentro deste contexto que se dá o processo de desenvolvimento da identidade profissional, que pode ser influenciado pela trajetória escolar, pelos contextos socioculturais em que o sujeito está imerso.

Podemos afirmar, por exemplo, que a globalização influencia os modelos de construção de identidades, pois ela influencia as práticas sociais e seus desdobramentos ao provocar constantemente mudanças e transformações na ordem social que notadamente interfere na vida dos sujeitos sociais. Para Bauman (2001, p.97) as identidades “são parecidas com crostas que vez por outra endurecem sobre a lava vulcânica e que se fundem e dissolvem novamente antes de ter tempo de esfriar e fixar-se”. Para Hall (2000), as identidades são sempre

fragmentadas, fraturadas, elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar e ser antagônicos. Elas estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação (HALL, 2000, p.108).

Dessa forma, as identidades dos indivíduos se constroem ao longo da vida. Estão envolvidas nessa construção das identidades sociais as experiências e as vivências pelas quais passam os indivíduos, suas subjetividades e as suas histórias de vida. Dubar (2005) define a

identidade como “o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005, p.105).

Desta maneira, podemos inferir que, ao se envolver com a prática profissional, o professor vai aos poucos construindo sua identidade docente. Dessa forma, Garcia (2009), assim como Dubar (2005), afirmam que é preciso considerar a identidade docente como uma realidade que se desenvolve de forma individual e coletiva. A identidade, segundo Garcia (2009, p.12), “não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida. A identidade não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas sim um fenômeno relacional”.

Desse modo, a identidade profissional do docente constrói-se através dos significados sociais que vão sendo vivenciados na profissão, com as práticas pedagógicas consagradas, com o confronto entre a teoria e a prática, com a aquisição dos saberes e, também, com a necessidade de adaptar-se e, ao mesmo tempo, desenvolver-se no contexto histórico-cultural em que está inserido.

Na educação superior, de acordo com Cunha e Zanchet (2010, p.195), a identidade docente “constrói-se principalmente na cultura institucional que inclui o campo científico onde o docente está inserido e, principalmente, pelos pares e pelos rituais acadêmicos consagrados e instituídos”. Nesse contexto, é proeminente o fato de que a identidade docente está em constante transformação, como apontam Pimenta e Anastasiou (2002).

Uma identidade profissional se constrói, pois, com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente em seu cotidiano, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 77).

Esse processo de constantes transformações, apontadas por Pimenta e Anastasiou (2002) na construção identitária, em específico dos docentes analisados, se dá no processo de socialização desse profissional, que é um processo de formação do indivíduo, que percorre ao longo da vida e que abrange sua identidade profissional e social com significados diferentes no presente e no passado. Nesse sentido, não há nada fixo ou imutável no desenvolvimento da identidade docente, pois não se nasce preparado para ser professor, esse processo é uma

construção que modifica continuamente o sujeito. Segundo Melo (2009, p.34), “a identidade não pode ser adquirida, não é uma propriedade, nem um produto”.

Nesse sentido, faz-se necessário repensar a construção da identidade docente nos espaços e contextos em que ela acontece. Construção de identidade e desenvolvimento profissional são dimensões profundamente relacionadas e contextualizadas. Para Nóvoa (2000), uma característica do desenvolvimento profissional é

quando o professor deslocar a atenção exclusivamente dos “saberes que ensina” para as pessoas a quem esses “saberes vão ser ensinados”, vai sentir a necessidade imperiosa de fazer uma reflexão sobre o sentido do seu trabalho. Seria necessário que essa reflexão tivesse, simultaneamente, uma dimensão individual (autoreflexão) e uma dimensão coletiva (reflexão) (NÓVOA, 2000, p.134).

O processo de ser e tornar-se professor tem início nos primeiros contatos com outros professores, ainda, na condição de aluno e ao longo de toda a caminhada acadêmica. Ao se tornar professor, as experiências desenvolvidas na atuação e nas trocas com outros profissionais também promovem o desenvolvimento profissional. O desenvolvimento profissional docente é um processo de longo prazo e se faz nas experiências vividas no cotidiano da sala de aula, no espaço institucional e nos programas de formação continuada, atividades que podem promover, se bem orientadas, o crescimento profissional e pessoal do docente.

Essas experiências estão calcadas, também, no contato do docente com os discentes, pois como ressalta Freire (1996, p.25) “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

O desenvolvimento profissional pode provocar mudanças nos conhecimentos e nas crenças dos professores. Por sua vez, essas mudanças provocam alterações das práticas docentes em sala de aula e, consequentemente, uma provável melhoria nos resultados da aprendizagem dos alunos. A este respeito, Rios (2001) argumenta que o

desenvolvimento profissional dos professores tem se constituído em objetivo de políticas que valorizam sua formação não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera como mero executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que considera sua capacidade de decidir (RIOS, 2001, p.12).

Hoje, as barreiras espaço-temporais são mais fluidas permitindo o acesso rápido à informação, mas o professor tem o papel primordial de mostrar que as informações podem ser analisadas, articuladas, negadas e/ou estruturadas. Nesse cenário, a formação permanente é condição essencial para o bom desenvolvimento da profissão docente. Vale ressaltar que a formação continuada é resultado de um compromisso pessoal de cada professor com o seu desenvolvimento profissional. É importante que esse profissional reconheça que a busca pelo desenvolvimento profissional é contínua. Mudanças rápidas no cenário político, econômico, social etc. exigem a busca constante por processos de formação e a universidade é, por excelência, espaço formativo.

Diante do exposto, faz-se necessário repensar os espaços de formação e de desenvolvimento profissional docente, além das condições de trabalho de forma a proporcionar a profissionalização docente. Segundo Nóvoa (1992, p.23) “a profissionalização é um processo, através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder, a sua autonomia”. Nesse sentido, a formação e a profissionalização constituem elementos cruciais para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos e, por conseguinte, a formação de pessoas capazes de interpretar e, porque não, redimensionar as demandas da sociedade informacional e globalizada.

2.2 O caminho metodológico percorrido: a pesquisa documental

Em face ao nosso objetivo principal, que é analisar a docência nos cursos superiores de tecnologia, nessa primeira etapa da investigação, procuramos responder o seguinte questionamento: como os docentes dos cursos superiores de tecnologia têm traçado suas trajetórias e identidades profissionais?

Empreendemos esforços no desenvolvimento de uma análise documental que teve como fonte principal os currículos dos docentes pesquisados, acessados por meio da Plataforma *Lattes* do CNPq. Optamos por fazer a análise do Currículo *Lattes* dos docentes pesquisados por considerá-lo um instrumento de registro da construção das identidades profissionais docentes, pois este é um dos desafios do docente na sociedade informacional. Nesse sentido, analisamos os currículos dos docentes, visando identificar as marcas de sua formação, sua trajetória e seu desenvolvimento profissional.

Esse tipo de análise nos permite extrair e resgatar informações importantes disponíveis nessa ferramenta sobre a construção identitária e sobre o desenvolvimento profissional dos docentes. Segundo Neves (1996)

a pesquisa documental é constituída pelo exame de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados com vistas a uma interpretação nova ou complementar. Pode oferecer base útil para outros tipos de estudos qualitativos e possibilita que a criatividade do pesquisador dirija a investigação por enfoques diferenciados (NEVES, 1996, p.3).

A utilização dessa ferramenta que possibilita através dos nomes dos sujeitos a busca do currículo com todas as informações sobre o seu processo de formação e sua trajetória profissional foi facilitada pelo acesso *online*, pois está é uma plataforma pública de acesso livre.

Segundo Lankshear e Knobel (2008, p.55) “na pesquisa baseada em documentos, os dados a serem coletados, organizados e analisados – a fim de encaminhar uma questão de pesquisa e para serem utilizados como evidências de ideias e posições que o pesquisador defenderá – já existem nos documentos disponíveis” e, nesse caso, em específico, em documentos *online*. Essa técnica empregada na pesquisa nos permitiu o acesso a um volumoso acervo de dados sobre os docentes pesquisados.

Analisamos os currículos dos 45 docentes que atuam nos três cursos pesquisados na primeira etapa da investigação: o curso superior de tecnologia na área de Produção Alimentícia (PA), o curso superior de tecnologia na área da Informação e Comunicação (IC) e o curso superior tecnologia na área de Gestão e Negócios (GN). Os nomes dos docentes foram disponibilizados pelo núcleo pedagógico dos *campi* analisados.

Os dados analisados foram consultados na Plataforma *Lattes* no período de 01 a 30 de maio de 2014. Trabalhamos com a busca por nome nas bases de doutores e de demais pesquisadores, conforme a figura abaixo:

Figura 1- Tela de acesso aos Currículos *Lattes*

Fonte: Plataforma *Lattes* do CNPq

Os dados dos Currículos *Lattes* nos possibilitaram construir várias categorias de análise. Segundo Ludke e André (1986, p.42) “a construção de categorias não é tarefa fácil. Elas brotam, num primeiro momento do arcabouço teórico em que se apoia a pesquisa”. Organizamos os dados nas seguintes categorias de análise que refletem os propósitos dessa primeira etapa da pesquisa, são elas: gênero, formação docente, titulação dos professores, atuação profissional, tempo de exercício da docência, atualização do Currículo *Lattes* e produção científica e acadêmica.

Para facilitar a nomenclatura dos sujeitos, sem correr o risco de identificá-los utilizamos os seguintes símbolos: exemplo, Docente do curso na área de Produção Alimentícia de número 1 (D1-PA), Docente na área de Informação e Comunicação de número 1(D1-IC) e Docente na área de Gestão e Negócios de número 1 (D1-GN) e assim sucessivamente.

2.3 A publicização de percursos profissionais: a Plataforma *Lattes* em questão

A Plataforma Lattes recebeu essa nomenclatura em homenagem a “um dos maiores pesquisadores brasileiros, o físico César Mansueto Giullio Lattes, mais conhecido como César Lattes, que se tornou um ícone na produção científica mundial e um símbolo, para o Brasil, que serviu de inspiração e estímulo para as gerações” (PLATAFORMA *LATTES*, 2014)¹⁶. Essa plataforma é muito utilizada no contexto acadêmico, pois divulga o currículo de professores, pesquisadores, estudantes e técnicos. Nela são inseridas de forma cronológica as trajetórias, as identidades e o processo de formação dos sujeitos que se dedicam à produção de conhecimento.

Os mecanismos de poder que estão por de trás desse instrumento continuam marcando vidas, subjetividades e vai, aos poucos, tecendo identidades profissionais. É um mecanismo de controle e padronização funcionando como um instrumento poderoso e eficaz do quanto se produz e onde se produz conhecimento no Brasil. Constitui-se em uma ferramenta tecnológica, fruto da sociedade informacional, controlada por um órgão governamental responsável pela gestão e fomento da pesquisa e produção de conhecimentos no Brasil.

Ao longo das últimas décadas, foram várias as tentativas do CNPq para unificar e padronizar os currículos, sendo que desde a década de 1980 vêm sendo utilizadas diversas ferramentas para essa finalidade. Contudo, apenas na década de 1990, com o advento da

¹⁶Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/>>. Acesso em: 25 ago.2014.

popularização da *internet*, tornou-se possível criar e disponibilizar um banco de currículos para a consulta pública por meio de uma ferramenta *online*. Assim, em agosto de 1999, o CNPq lançou o Currículo *Lattes* como sendo o formulário de currículo a ser utilizados no âmbito dos órgãos governamentais relacionados à educação e à pesquisa científica.

Desde então, o Currículo *Lattes* vem aumentando sua abrangência, sendo utilizado pelas principais universidades, institutos, centros de pesquisa e fundações de fomento à pesquisa dos estados como instrumento para a avaliação de pesquisadores, professores e alunos, principalmente, em processos seletivos para bolsas, cursos de mestrado, cursos de doutorados e concursos públicos.

A principal característica é a variedade das informações que são disponibilizadas nesta plataforma. O Currículo *Lattes* apresenta um cabedal variado das atividades profissionais dos sujeitos, além de estar disponível *online* na *internet*, permitindo a busca e a atualização constante por parte dos usuários. Porém, são muitas as críticas dirigidas ao viés produtivista que o Currículo *Lattes* acabou por ajudar a consolidar nas universidades brasileiras. Segundo Veiga Neto (2012)

dificilmente se avalia alguma coisa ou alguém tomando como referência a sua própria história, seus próprios avanços e retrocessos, suas próprias capacidades. O que sempre parece ser mais importante é cotejar essa alguma coisa ou esse alguém com as outras coisas ou outros alguém, de modo a ordená-los para finalmente, dizer o que eu ou quem é melhor, ou maior, ou mais importante, ou mais útil ou o “mais qualquer coisa” (VEIGA NETO, 2012, p. 11).

Nesse caso, fica claro que a tecnologia vem sendo usada como ferramenta do sistema de gestão da produção científica com a finalidade de aperfeiçoar os processos de controle e de incentivo à intensificação da produção, fato que demarca uma série de consequências para os trabalhadores envolvidos. Muitas vezes, a análise do currículo dos pesquisadores ocorre fundamentalmente nos aspectos quantitativos e de maneira apressada. Desse modo, nem mesmo as instituições de ensino conseguem ficar fora desse complexo mundo de competitividade onde ser o melhor docente perpassa, muitas vezes, tão somente pelo quantitativo de publicações e pela titulação. É possível, no ambiente acadêmico, falar no chamado “*Homo Lattes*”, conforme argumenta Martins (2013), um profissional constituído pelo produtivismo e objetivismo.

Em linhas gerais, o modelo de conhecimento que rege a universidade pública no Brasil hoje pode ser descrito como produtivista e objetivista. Produtivista porque enfatiza a produção constante e abundante, sobretudo na forma de artigos em revistas indexadas. Objetivista porque toda essa produção é qualificada de acordo com uma escala pré-estabelecida de categorias e assim traduzida em pontos. Eis o dogma deste modelo: todo dado qualitativo será redutível a termos quantitativos. E eis seu corolário: o valor de um pesquisador será determinado, de forma análoga, pela soma dos pontos marcados pela sua produção. Nasce assim o *Homo Lattes*, um produtor de conhecimento determinado por toda uma estrutura que não cessa de lhe dizer: “quanto mais, melhor” (MARTINS, 2013, s/p.).¹⁷

Além disso, é preciso assinalar que a Plataforma *Lattes*, ao publicizar os currículos, serve para impulsionar uma competição nas instituições de ensino superior, muitas vezes, comandada pela vaidade e por uma tentativa constante de camuflagem das falhas, dos fracassos indubitavelmente presentes em qualquer trajetória acadêmica. Vale ressaltar que essa ferramenta pode ser acessada por qualquer pessoa que tenha acesso à *internet*, bastando saber o nome do pesquisador, ou seja, é a trajetória do sujeito exposta a todos que queiram conhecê-la. Segundo Veiga Neto (2012, p. 3), estamos em meio ao “delírio avaliatório agonístico ao qual submetemos os outros e ao qual nós mesmos nos submetemos, reduzem-se a quase nada os nossos próprios espaços de liberdade”.

Ao analisar o percurso identitário, verificaremos de que modo esse modelo de produção científico e acadêmico tem afetado os docentes investigados, sabendo que há peculiaridades na formação e no desenvolvimento profissional dos mesmos. Observaremos, também, qual a importância atribuída à produção por esses profissionais, pois estão em uma instituição que oferta cursos de graduação, mas a carreira muitas vezes não segue o mesmo delineamento dos docentes dos tradicionais cursos das universidades públicas brasileiras.

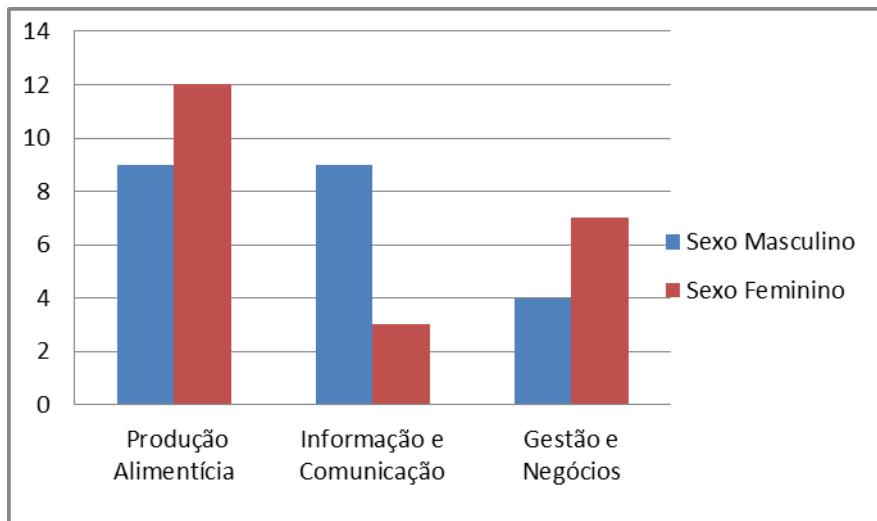
2.4 Percurso formativo e a identidade dos docentes dos cursos superiores de tecnologia

Para compreendermos como os docentes dos cursos superiores de tecnologia traçam suas trajetórias e identidades profissionais e como ocorre seu processo formativo faz-se necessário apresentar os dados coletados e discutir os resultados à luz do referencial teórico utilizado. Primeiramente, conhiceremos quem são esses docentes que atuam nos cursos superiores de tecnologia pesquisados, em relação ao gênero, conforme o Gráfico 1¹⁸.

¹⁷MARTINS, S. B. *Homo Lattes*. Artigo publicado no jornal O Globo. Disponível em <<http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/posts/2013/08/02/homo-lattes-505601.asp>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

¹⁸ Salientamos que no curso na área de Produção Alimentícia (PA) não localizamos o Currículo *Lattes* de um dos sujeitos, dessa forma para contabilização nas análises utilizaremos o número de 21 sujeitos.

Gráfico 1: Distribuição de professores por gênero



Fonte: Dados retirados dos Currículos *Lattes*, na Plataforma *Lattes* do CNPq. Ano 2014

Verificamos que, nos cursos pesquisados, os docentes do sexo masculino são predominantes apenas no curso da área de Informação e Comunicação (IC). Dos 12 sujeitos pesquisados, nove são do sexo masculino e três do sexo feminino, o que demonstra que a formação em algumas áreas ainda tem a predominância masculina. Isso pode ser explicado porque a maioria dos docentes que atuam nesse curso são formados em áreas de ciências exatas como: Ciências da Computação, Matemática e Engenharia Elétrica e de acordo com o Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2012¹⁹ (BRASIL, 2012, p.72) e a Tabela 1, a seguir, “os homens são a maioria nos cursos nas áreas de “Engenharia, Produção e Construção”, “Ciências, Matemática e Computação” e “Agricultura e Veterinária”, para todas as regiões geográficas do país”.

Nos demais cursos pesquisados, há um predomínio de docentes do sexo feminino. Em relação à questão de gênero, o Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2012 relata que:

as mulheres são mais frequentes na educação superior do que os homens. Isso demonstra a mudança de rumo provocada pelo público feminino nos últimos anos com a busca de melhores condições de vida e de valorização humana. Além disso, essa participação maior do público feminino na educação superior pode ser explicada em função da tendência de aumento da sua inserção no mercado de trabalho e, consequentemente, da exigência na elevação da sua escolaridade (BRASIL, 2012, p.39).

¹⁹Disponível em http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf Acesso em: 12 jan. 2015.

Tabela 1 – Percentual de Concluintes de Graduação Presencial, por Região Geográfica e Gênero, segundo a Área Geral do Conhecimento Brasil – 2012

Área Geral	Total	Região Geográfica									
		Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Centro-Oeste	
		F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
Total	100%	61,4%	38,6%	61,4%	38,6%	58,7%	41,3%	59,1%	40,9%	61,0%	39,0%
Ciências Sociais, Negócios e Direito	100%	19,9%	14,9%	23,0%	17,4%	26,7%	18,2%	27,0%	19,2%	27,4%	19,4%
Educação	100%	18,9%	8,3%	14,7%	6,3%	10,8%	3,9%	10,9%	4,1%	13,0%	5,2%
Saúde e Bem-estar Social	100%	15,5%	5,7%	16,5%	5,0%	11,7%	3,9%	10,7%	3,4%	12,1%	3,5%
Engenharia, Produção e Construção	100%	2,0%	3,8%	1,8%	3,5%	2,8%	7,3%	2,8%	6,0%	1,8%	2,8%
Ciências, Matemática e Computação	100%	1,5%	2,8%	1,7%	3,4%	2,5%	4,9%	2,0%	3,9%	2,1%	4,4%
Humanidade s e Artes	100%	0,6%	0,5%	1,1%	1,1%	1,9%	1,5%	2,2%	1,5%	1,3%	0,7%
Agricultura e Veterinária	100%	1,1%	1,5%	0,8%	1,0%	0,7%	0,8%	1,4%	2,1%	1,4%	2,1%
Serviços	100%	1,9%	1,1%	1,7%	0,8%	1,6%	0,9%	2,1%	0,9%	2,0%	0,9%

Fonte: MEC/Inep. Tabela elaborada pela Deed/Inep.

Observação: F = Feminino; M= Masculino.

No curso da área de Produção Alimentícia (PA), dos 21 sujeitos pesquisados, 12 são do sexo feminino e nove do sexo masculino. Nesse curso, há a presença de docentes com formações diferenciadas, abrangendo desde licenciados em matemática, biologia, física, química, ciências sociais e letras, que compõem as unidades curriculares da base do curso, até docentes formados em engenharia de alimentos, engenharia de produção, engenharia mecânica, engenharia agronômica, que compõem as unidades curriculares específicas da parte técnica do curso.

Podemos observar que, por mais que nas engenharias a predominância seja do sexo masculino, no caso da docência nesse curso em específico, não houve uma diferença muito grande entre o número de docentes do sexo masculino e de docentes do sexo feminino, provavelmente seja porque nesse curso há muitos docentes que compõem o quadro de professores que são licenciados e a licenciatura, de acordo com o Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2012, Tabela 1, p.51, apresenta um número maior de pessoas do sexo feminino. Os dados da pesquisa em questão vão ao encontro ao Censo da Educação Superior de 2012, por apontar que de dez licenciados, seis são do sexo feminino.

No curso da área de Gestão e Negócios (GN), dos 11 sujeitos pesquisados, sete são do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Há, também nesse curso, uma predominância maior do sexo feminino. Essa predominância de docentes do sexo feminino tem a ver com as áreas que esses cursos abrangem que são, em sua maioria, Administração e Ciências Econômicas, áreas que de acordo com o Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2012 têm a prevalência do sexo feminino. Podemos observar, na tabela a seguir, como é essa evolução da docência na educação superior no Brasil com relação ao gênero, no período de 2009 a 2012.

Tabela 2 – Evolução no Número de Funções Docentes em Exercício, por Grau de Formação, segundo o Gênero – Brasil – 2009-2012

Grau de Titulação	Gênero	2009	2010	2011	2012
Doutorado	Masculino	51.660	55.927	60.435	64.476
	Feminino	38.190	42.268	46.578	50.611
Mestrado	Masculino	64.489	68.242	71.736	74.043
	Feminino	58.977	62.049	65.354	67.175
Até Especialização	Masculino	71.868	66.183	64.212	60.344
	Feminino	55.633	55.633	49.103	46.083

Fonte: MEC/Inep. Tabela elaborada pela Deed/Inep.

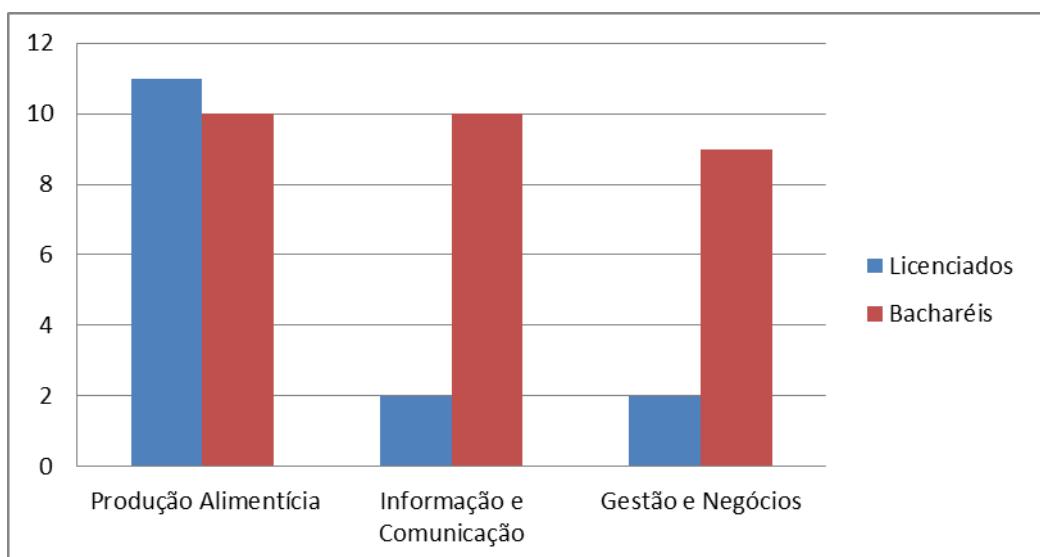
Apesar de na educação superior os homens, ainda, predominarem é fato que na educação básica, historicamente, verificamos que a presença da mulher tem sido expressiva, notadamente na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, em que a predominância foi sempre maior. A feminização do magistério foi um processo construído historicamente, que tomou força com as escolas normais. Houve a necessidade do aumento de número de vagas pelas demandas da escolarização e, consequentemente, a depreciação dos salários. Dessa forma, as mulheres foram conquistando espaço no mundo do trabalho na área da educação, e compondo um quadro de falta de condições de trabalho, baixos salários e à falta de prestígio profissional.

No Brasil, como em outros países, o magistério não surgiu como ocupação feminina e somente começou a ganhar essa configuração com o aparecimento de uma nova forma de organização escolar que emerge com os ideais republicanos e de uma nova lógica de aparelhamento do processo de trabalho que se espalha no ocidente como forma de atendimento aos requerimentos do modo de produção capitalista, de maneira especial, a partir da segunda metade do século XIX (NETO; FREIRE, 2013, p.57).

Neto e Freire (2013), em seus estudos, apresentam que a docência é “uma profissão caracterizada como feminina e feminilizada²⁰, posto que dos quase dois milhões de docentes da Educação Básica, mais de um milhão e meio (1.612.583) são mulheres (p.56)”. Esse fato explica o grande número de docentes homens que ainda se fazem presentes nas instituições de ensino superior, pois historicamente aos homens a docência na educação superior era a mais almejada, pelas condições de trabalho melhores em termos de salários, oportunidades de crescimento profissional e pessoal – desenvolvimento de pesquisas, bolsas de estudo para mestrado e doutorado, além de maior prestígio social.

Dessa forma, podemos notar que as mulheres estão, aos poucos, adentrando a docência na educação superior que foi predominantemente ocupada pelos homens. Tal fato pode ser verificado também nos cursos superiores de tecnologia. Com relação à formação desses profissionais que atuam como docentes nos cursos superiores de tecnologia, analisaremos o Gráfico 2.

Gráfico 2: Formação Docente



Fonte: Dados retirados dos Currículos Lattes, na Plataforma Lattes do CNPq. Ano 2014.

Observamos que, exceto os docentes do curso na área de Produção Alimentícia (PA) em que os números de licenciados e bacharéis são quase equivalentes; os docentes dos cursos na área de Informação e Comunicação (IC) e da área de Gestão e Negócios (GN) são bem divergentes, ou seja, do total de 12 docentes do curso na área de Informação

²⁰A feminilização representa a identificação de características tipicamente femininas com a docência exercida nos primeiros anos da escolaridade infantil (NETO e FREIRE, 2013, p.57).

e Comunicação (IC), apenas dois são licenciados e do total de 11 docentes do curso na área de Gestão e Negócios (GN), apenas dois são licenciados.

Masetto (1998) quando trata da história da educação superior nos mostra que:

até a década de 1970, embora já estivessem em funcionamento inúmeras universidades brasileiras e a pesquisa já fosse um investimento em ação, praticamente exigia-se do candidato a professor de ensino superior o bacharelado e o exercício competente de sua profissão. Donde a presença significativa desses profissionais compondo os corpos docentes de nossas universidades (MASETTO, 1998, p. 11).

Hoje, quase 50 anos depois, pelos dados apresentados no Gráfico 2, a situação não é diferente, pois a entrada dos docentes nas instituições de ensino superior se dá, muitas vezes, pelo currículo que eles trazem na bagagem, sendo resguardados ainda pela LDB 9394/96 quanto à habilitação para a docência, caso possuam mestrado e/ou doutorado. Mas, “não há, na referida Lei, nenhuma menção quanto à formação didático-pedagógica a ser desenvolvida nos cursos de mestrado e doutorado” (MELO, 2009, p.30).

Nesse sentido, apenas comprovamos a ênfase dada aos conhecimentos técnicos, principalmente, quando se pensa na formação de tecnólogos. Esse fato gera muita polêmica e debates sobre a questão da profissionalização, pois o que fundamenta o pensamento educacional, nesse contexto, é o princípio da racionalidade técnica: quem “sabe” (conhecimento científico), automaticamente “sabe ensinar” (conhecimento didático-pedagógico). Porém, a falta de conhecimentos didático-pedagógicos, filosóficos e daqueles oriundos dos campos da sociologia e da psicologia impactam no processo de ensino-aprendizagem no ensino superior, mas, devemos ressaltar que muitos desses saberes são construídos na experiência docente, como nos aponta Tardif (2002). Saberes da experiência, para o autor, são aqueles que brotam da experiência, são por ela validados e constituem uma fonte segura para atuação docente, pois já foram testados/ aplicados na prática.

Pode-se presumir que, os universitários, em especial, os bacharéis, que decidem seguir a carreira de docentes, enfrentam vários desafios. Devido ao modelo de formação centrado nos conhecimentos técnico-científicos, os professores, quando começam a atuar, sentem o quanto é complexa a tarefa de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, como apontam Murillo et al. (2004):

os profissionais que decidem continuar na vida universitária encontram verdadeiros problemas no momento de começar sua atividade profissional como docentes, detectando-se, portanto, determinadas necessidades formativas no que se refere fundamentalmente à utilização de estratégias docentes que melhorariam sua incorporação ao mundo da docência universitária. Estes professores reclamam por formação e assessoria pedagógica e didática para a melhoria de sua tarefa docente, ou seja, propostas formativas adequadas ao desempenho de seu papel como profissionais da educação superior²¹ (MURILLO et al., 2004, p.74).

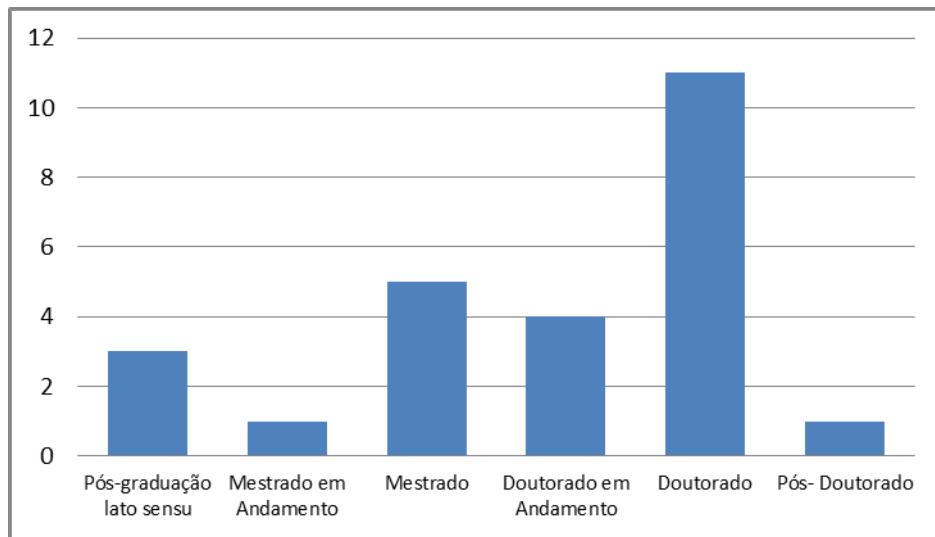
Por falta de formação específica para a docência, há uma tendência em reproduzir o modo como foram ensinados ao longo da vida acadêmica. De acordo com Cortesão (2000, p.40), o que se observa é que “os docentes universitários ensinam geralmente como foram ensinados, garantindo pela sua prática, uma transmissão mais ou menos eficiente de saberes e uma socialização idêntica àquela de que eles próprios foram objeto”.

A formação acadêmica dos diversos cursos superiores é centrada em conteúdos, dessa forma, os saberes específicos são considerados como sendo essenciais, porém quando esses profissionais decidem seguir a carreira docente sentem que as exigências são muito maiores e vivem o que Tardif (2002) e outros autores denominam de **choque de realidade**, entre suas concepções e as perspectivas que se delineiam na prática profissional.

Esses docentes buscam a qualificação profissional, porém mesmo estando no exercício da profissão docente continuam, em sua maioria, se aprofundando nas áreas específicas de sua formação inicial. Desse modo, nos Gráficos 3, 4 e 5 podemos observar que os docentes dos cursos pesquisados possuem elevado nível de titulação.

²¹Tradução nossa para o seguinte trecho: [...] “los profesionales que deciden continuar en la vida universitaria encuentran verdaderos problemas a la hora de comenzar su actividad profesional como docentes, detectándose, por tanto, determinadas necesidades formativas en lo que se refiere fundamentalmente a la utilización de estrategias docentes que mejorarían su incorporación al mundo de la docencia universitaria. Estos profesores reclaman formación y asesoramiento pedagógico y didáctico para la mejora de su tarea docente, es decir, propuestas formativas adecuadas al desempeño de su papel como profesionales de la educación superior” (MURILLO et al., 2004, p.74).

Gráfico 3: Titulação dos professores do curso na área de Produção Alimentícia (PA)



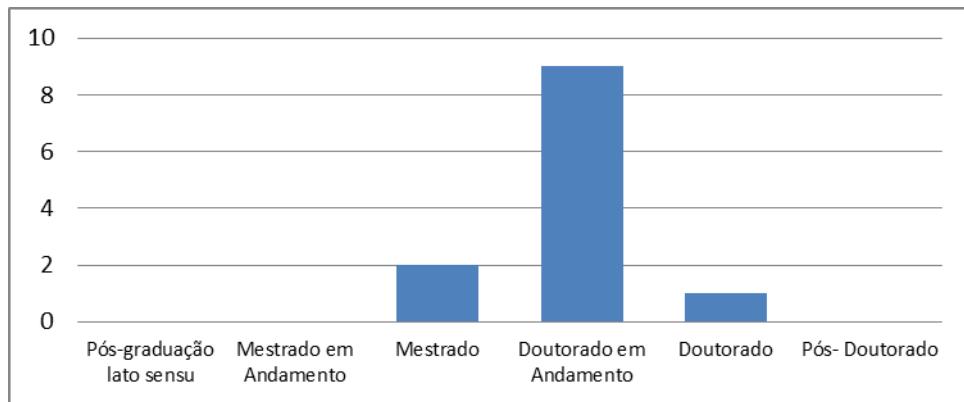
Fonte: Dados retirados dos Currículos *Lattes*, na Plataforma *Lattes* do CNPq. Ano 2014

Dos 21 docentes pesquisados do curso na área de Produção Alimentícia (PA), Gráfico 3, 20% (cinco docentes) possuem apenas o mestrado; 44% (11 docentes) possuem o doutorado; 4% (um docente) possui o pós-doutorado; 17% (quatro docentes) estão em fase de doutoramento e 4% (um docente) está com o mestrado em andamento. Isso demonstra que, nesse curso, muitos docentes já são doutores em suas áreas e os que ainda não o são, estão no processo de qualificação.

Um dado relevante é que 12% (três docentes) possuem alguma pós-graduação *lato sensu* em educação. Essa especialização foi realizada por dois desses docentes licenciados após a inserção na carreira docente, sendo que apenas um docente licenciado fez a especialização antes de iniciar a carreira docente. Esse dado demonstra que a busca por temáticas e aprofundamentos na área da educação nesse curso se deu por licenciados.

Ao analisarmos os docentes do curso na área de Informação e Comunicação (IC), Gráfico 4, observamos que, os mesmos possuem uma menor titulação.

Gráfico 4: Titulação dos professores do curso na área de Informação e Comunicação (IC)

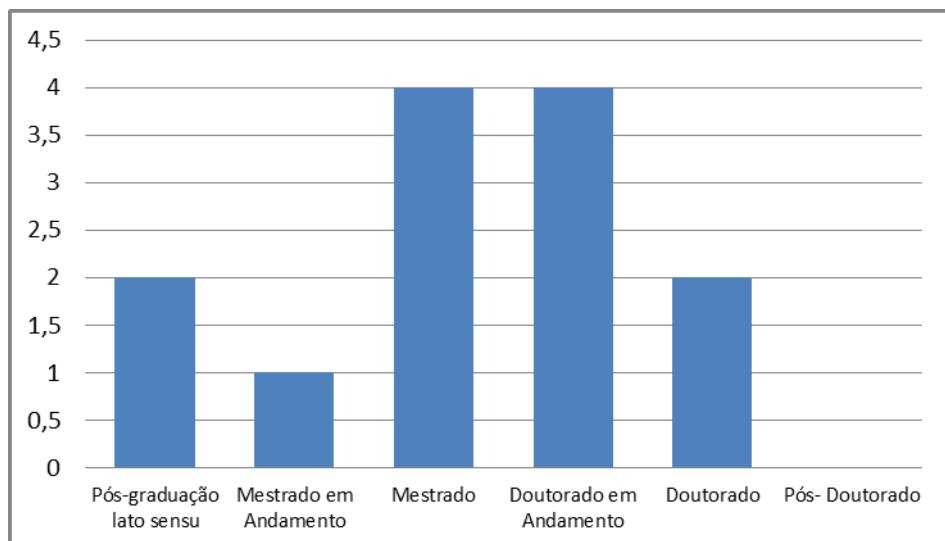


Fonte: Dados retirados dos Currículos Lattes, na Plataforma Lattes do CNPq. Ano 2014

Dos 12 docentes pesquisados, 17% (dois docentes) possuem o mestrado; 8% (um docente) possui doutorado, porém a porcentagem de docentes em doutoramento é muito expressiva 75% (nove docentes). Esses dados também demonstram que há uma busca maior nesse curso por qualificação, porém observa-se que nenhum docente investiu em qualificação na área da educação, nem em nível de pós - graduação *lato sensu*.

Verificamos, também, que, conforme o Gráfico 5, os docentes na área de Gestão e Negócios (GN) estão buscando mais qualificação.

Gráfico 5: Titulação dos professores do curso na área de Gestão de Negócios (GN)



Fonte: Dados retirados dos Currículos Lattes, na Plataforma Lattes do CNPq. Ano 2014

Dos 11 docentes pesquisados, 31% (quatro docentes) possuem mestrado, apenas 15% (dois docentes) possuem o doutorado e 31% (quatro docentes) estão com doutorado em andamento. Nesses dados, podemos observar que, dois docentes fizeram uma pós-graduação

lato sensu na área da educação. Essa especialização foi realizada por um docente bacharel antes da inserção na carreira docente e o outro também bacharel após a inserção na carreira docente. Esses dados demonstram que a busca por temáticas e aprofundamentos na área da educação, nesse curso em específico, se deu por docentes bacharéis.

Essa procura por mestrados e doutorados vem crescendo e a tendência é progredir com o passar dos anos devido às políticas de fomento para a qualificação e a possibilidade de aumento da oferta de cursos *stricto sensu* nos Institutos Federais. A título de exemplo, podemos citar a pesquisa desenvolvida por Siewerdt e Rausch (2012) que analisaram a formação docente dos professores que atuam em cursos de tecnologia em uma Faculdade Tecnológica localizada em Blumenau. Os dados mostraram que no período da realização da pesquisa (2012)

a formação *stricto sensu* estava relegada a um segundo plano. Dos 26 professores, apenas 8 possuem esta formação. Essa é uma tendência geral nos cursos de educação profissional tecnológica e que deve ser revista. Na atual conjuntura existe uma preocupação em impulsionar a formação *stricto sensu*, mas essa preocupação é impulsionada principalmente pelos requisitos exigidos pelo Ministério da Educação para avaliação e regularização dos CST. Para efeitos de avaliação foram instituídos critérios que conferem uma pontuação para o curso analisado, sendo que o aumento da pontuação ocorre de acordo com a porcentagem de mestres e doutores presentes no quadro (SIEWERDT; RAUSCH, 2012, p. 108).

Porém, na presente pesquisa, observamos que, há um número expressivo de docentes que estão buscando uma titulação em nível de mestrado e doutorado, principalmente, porque, para atuar no ensino superior nas instituições públicas, há exigências significativas por um corpo docente qualificado. De acordo com os dados do INEP 2010²², pode observar-se, em um panorama geral, no Brasil, na esfera pública que, percentualmente, as funções docentes com doutorado passaram de 35,9%, em 2001, para 49,9%, em 2010; para o mestrado, observa-se uma participação relativamente estável, passando de 26,9%, em 2001, para 28,9%, em 2010.

Esses dados podem ser explicados devido ao plano de carreira que os docentes que atuam em instituições públicas de educação superior possuem, o qual preconiza investimento na formação profissional, especialmente, na titulação. Nesses espaços, quando se trata do ensino superior, os incentivos salariais estão diretamente atrelados à titulação do docente.

²²Censo da Educação Superior 2010, divulgado pelo INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Divulgação dos principais resultados, p. 18. Disponível em <<http://www.feteerj.org.br/wp-content/uploads/2012/09/censo2010.pdf>>. Acesso em: 1 ago. 2014.

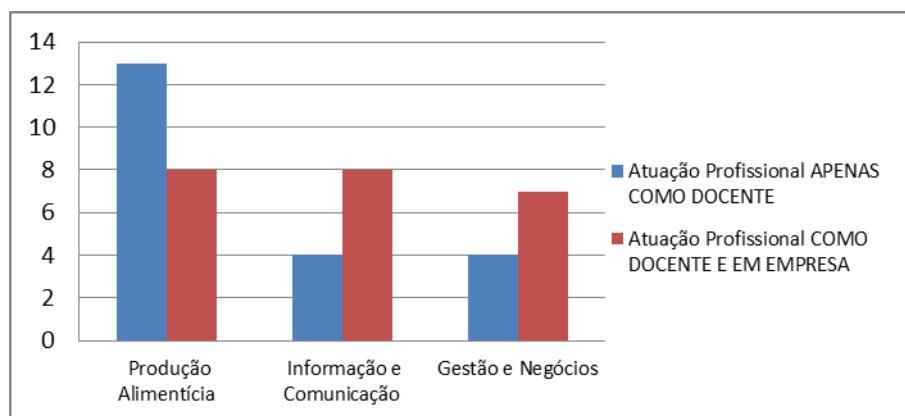
Além disso, é preciso assinalar que as instituições incentivam e liberam, em muitos casos, esses docentes para a busca pela titulação, porque considera que quanto mais qualificado for o quadro de professor, mais o ensino superior, tratado aqui em especial, será de qualidade. As agências reguladoras externas, também, utilizam-se da titulação e da produção acadêmica para avaliar as instituições de ensino superior no país.

É possível observar, contudo, que essa correlação não ocorre de maneira recorrente, pois, em muitos casos, nem sempre aquele que tem maior titulação é o professor mais envolvido e melhor avaliado na prática pedagógica, ou mesmo que desempenha suas atividades de docência com maior engajamento e qualidade. Ocorrem situações em que os docentes mais titulados se preocupam de maneira proeminente com a realização de pesquisas e pouco dedicam ao ensino.

A titulação obtida na pós-graduação focaliza a competência científica, porém deveria constituir também em uma oportunidade de reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem e se constituir em um espaço onde os docentes pudessem ao menos entender e avaliar que a docência é uma profissão que exige preparo. A disciplina de Metodologia do Ensino Superior, por exemplo, poderia ser sugestionada não apenas para os alunos bolsistas, mas a todos os que se propusessem a adentrar nos caminhos da docência.

Quando se trata de experiência profissional fora da docência, os dados nos mostram que a maior parte dos docentes que atuam, nos cursos superiores de tecnologia pesquisados, possuem experiência em outras áreas no mundo do trabalho.

Gráfico 6: Atuação profissional dos docentes



Fonte: Dados retirados dos Currículos *Lattes*, na Plataforma *Lattes* do CNPq. Ano 2014

Cerca de pouco menos da metade dos docentes do curso na área de Produção Alimentícia (PA) atuou em outras áreas, demonstrando que maioria optou pela docência

desde o início da formação profissional, provavelmente, devido ao grande número de licenciados que compõem o curso. A esse respeito, Pimenta e Anastasiou (2002) nos mostram que:

o profissional que inicia a sua atuação como professor e já exerce sua profissão de origem como projeto de vida - com cooperação, com concepção de novos processos a cada desafio surgido, visando ao desenvolvimento social - terá mais facilidades de atuar e assumir seu papel profissional como docente com essas mesmas características do que aquele que exerce apenas uma função técnica, em uma ocupação preocupada em atender às demandas normais da sociedade mediante a repetição de soluções já concebidas por outros (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.197).

Com relação aos docentes dos cursos na área de Informação e Comunicação (IC) e na área de Gestão e Negócios (GN), essa situação se inverte, pois dos 12 docentes do curso na área de Informação e Comunicação (IC), oito atuaram em outras áreas antes da entrada no cargo de docência. Essa situação se repete com os docentes do curso na área de Gestão e Negócios (GN) mostrando que a docência, para os professores desses dois cursos, não representou a primeira opção de carreira.

Esses dados nos mostram que é necessário repensar os processos de formação docente, visto que, os profissionais que hoje estão atuando como docentes ou foram formados para o exercício da docência, como é o caso das licenciaturas, ou são “docentes profissionais” formados para atuar no exercício específico de um determinado campo de atuação profissional, mas que, mesmo sem qualquer preparação para o magistério, se adentram no exercício da profissão docente por segunda escolha, como opção ou complemento a outra carreira profissional.

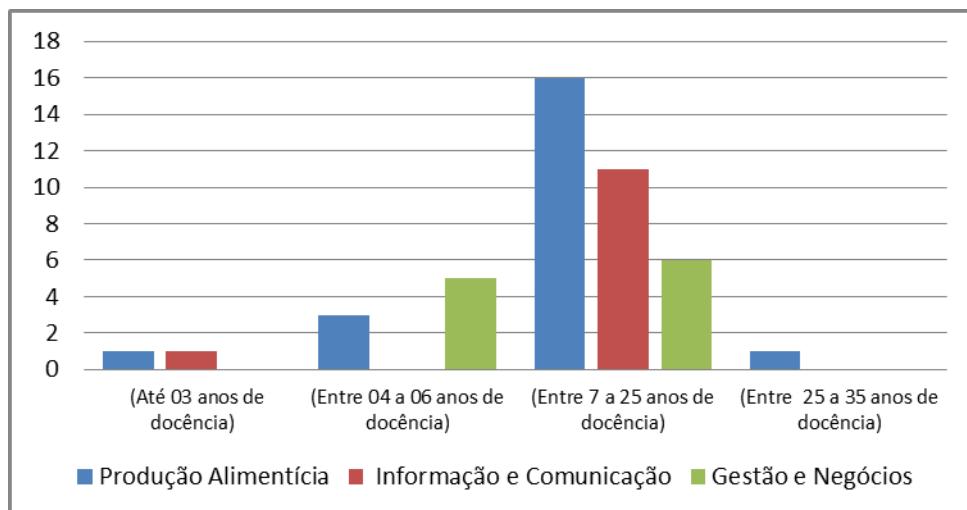
De acordo com Cunha (2005, p.70), a formação do professor da educação superior difere dos outros níveis de ensino. “Esse professor se constitui, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. A ideia de *quem sabe fazer, sabe ensinar* deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes”.

A formação de professores em todos os níveis é um tema amplamente discutido em congressos, pesquisas e publicações. Na educação básica, há a exigência de formação específica para o exercício do magistério, ou seja, os professores que atuam nesse nível têm que ter estudado em um curso de licenciatura, mesmo diante dessa prerrogativa, o número de professores que atuam sem formação ainda é grande. Porém, o quadro da educação superior é diferenciado, pois quando se trata dos cursos superiores parece que essa formação específica torna-se sem importância.

A LDB 9394/96, ainda vigente, prevê que o professor que atua em cursos superiores tenha ao menos alguma pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, não sendo necessariamente na área da educação ou na área específica em que irá atuar. Dessa forma, fica a cargo das instituições empregadoras promoverem um direcionamento para a docência desses profissionais.

Em relação ao tempo de magistério, de acordo com a Gráfico 7, é possível perceber que os docentes dos cursos na área de Produção Alimentícia (PA), Informação e Comunicação (IC) e Gestão e Negócios (GN), em sua maioria, estão concentrados entre sete a 25 anos de profissão docente.

Gráfico 7: Tempo de exercício da docência



Fonte: Dados retirados dos Currículos *Lattes*, na Plataforma *Lattes* do CNPq. Ano 2014

Verificamos, conforme a Tabela 3, a seguir, que dos 21 docentes do curso na área de Produção Alimentícia (PA), dezesseis se encontram entre sete a 25 anos de profissão. Esse fato se explica, por ser um curso consolidado na instituição, com aproximadamente dez anos de existência. Com relação aos docentes do curso na área de Informação e Comunicação (IC), conforme Tabela 4, a seguir, esse número fica bem mais expressivo, pois de 12 docentes, 11 encontram-se na faixa de sete a 25 anos de profissão.

Tabela 3- Tempo de docência/ formação– Curso na área de Produção Alimentícia (PA)

Sujeitos	Tempo de Docência Geral/ anos	Tempo de Docência em Cursos de Tecnologia/ anos	Formação: Bacharel ou Licenciado
D1-PA	22	4	Licenciado
D2-PA	14	9	Licenciado
D3-PA	17	10	Licenciado
D4-PA	21	10	Bacharel
D5-PA	23	10	Licenciado
D6-PA	2	2	Bacharel
D7-PA	13	8	Licenciado
D8-PA	6	2	Bacharel
D9-PA	30	5	Licenciado
D10-PA	9	2	Licenciado
D11-PA	6	6	Bacharel
D12-PA	12	9	Bacharel
D13-PA	10	10	Licenciado
D14-PA	24	10	Licenciado
D15-PA	12	10	Bacharel
D16-PA	20	9	Bacharel
D17-PA	9	1	Licenciado
D18-PA	23	5	Licenciado
D19-PA	16	Não informado	Bacharel
D20-PA	5	5	Bacharel
D21-PA	23	5	Bacharel

Fonte: Dados retirados dos Currículos *Lattes*, na Plataforma *Lattes* do CNPq. Ano 2014

Tabela 4- Tempo de docência/formação – Curso na área de Informação e Comunicação (IC)

Sujeitos	Tempo de Docência Geral/ anos	Tempo de Docência em Cursos de Tecnologia/ anos	Formação: Bacharel ou Licenciado
D1-IC	11	5	Bacharel
D2-IC	17	Não informado	Bacharel
D3-IC	9	4	Bacharel
D4-IC	17	5	Licenciado
D5-IC	21	9	Bacharel
D6-IC	10	5	Bacharel
D7-IC	7	2	Licenciado
D8-IC	12	5	Bacharel
D9-IC	8	5	Bacharel
D10-IC	10	5	Bacharel
D11-IC	3	3	Bacharel
D12-IC	11	5	Bacharel

Fonte: Dados retirados dos Currículos *Lattes*, na Plataforma *Lattes* do CNPq. Ano 2014

Já os docentes do curso na área de Gestão e Negócios (GN), conforme a tabela 5, a seguir, dos 11 docentes que atuam no curso, seis estão nessa faixa de sete a 25 anos de profissão. Os dois últimos cursos possuem cinco anos de existência, o que demonstra que os que estão nessa faixa já exerciam a docência.

Tabela 5- Tempo de docência/formação – Curso na área de Gestão e Negócios (GN)

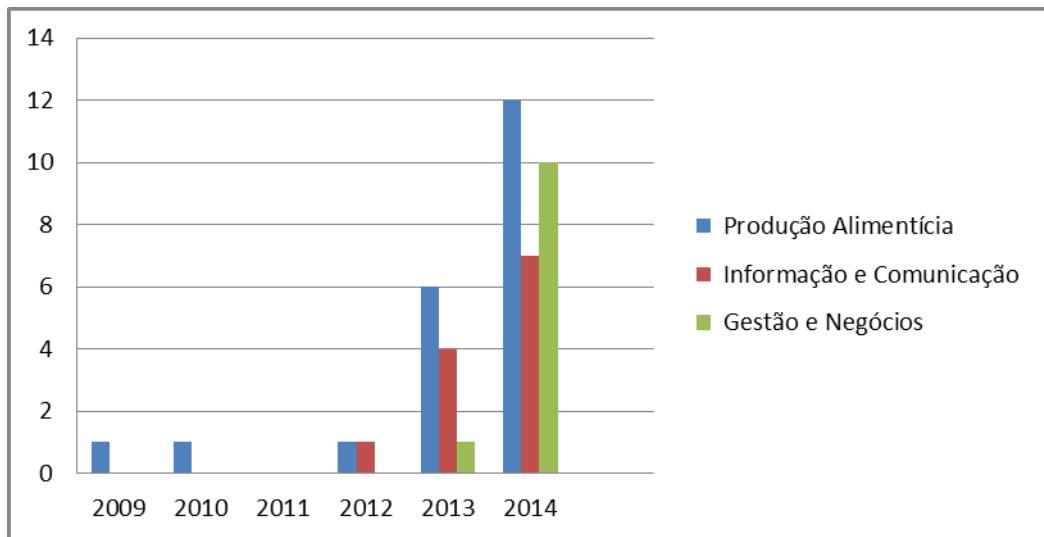
Sujeitos	Tempo de Docência Geral/anos	Tempo de Docência em Cursos de Tecnologia/anos	Formação: Bacharel ou Licenciado
D1-GN	5	5	Bacharel
D2-GN	6	5	Bacharel
D3-GN	6	4	Bacharel
D4-GN	10	2	Bacharel
D5-GN	24	5	Bacharel
D6-GN	5	5	Bacharel
D7-GN	4	2	Bacharel
D8-GN	8	5	Bacharel
D9-GN	10	9	Bacharel
D10-GN	17	5	Licenciado
D11-GN	7	2	Licenciado

Fonte: Dados retirados dos Currículos *Lattes*, na Plataforma *Lattes* do CNPq. Ano 2014

Esses cursos possuem apenas dois professores com até três anos de docência, sete docentes que estão entre quatro a seis anos de docência. O número mais expressivo está nos docentes que possuem de sete a dez anos de docência, do total de 44 docentes, a metade estão nesta faixa de tempo. No estudo desenvolvido por Silva, A. M. (2011) sobre o ensinar e o aprender dos professores de educação tecnológica também de um Instituto Federal, foi verificado que os professores estão como os desta pesquisa nas diferentes fases do processo de ensinar.

Analizando os dados do Gráfico 8, a seguir, podemos observar que a maioria dos docentes se preocupam com a atualização dos dados dos Currículos *Lattes*, sendo que dos 44 sujeitos da pesquisa 29 possuem as datas de atualização do Currículo *Lattes* referentes ao ano de 2014.

Gráfico 8: Atualização do Currículo *Lattes*



Fonte: Dados retirados dos Currículos *Lattes*, na Plataforma *Lattes* do CNPq. Ano 2014

Com essa informação, inferimos que os docentes dos cursos superiores de tecnologia analisados utilizam com frequência a Plataforma *Lattes* para atualização de seus currículos. Esse cuidado em manter atualizado o Currículo *Lattes*, deve-se ao fato de os Institutos Federais possuírem a sua atuação fundamentada no mesmo tripé das universidades federais que são ensino, pesquisa e extensão e, atualmente, para atuarem no campo da pesquisa, os docentes têm a necessidade de atualização constante dessa ferramenta, fato que constitui uma exigência dos órgãos de fomento.

Verificamos, também, nesses dados, que há professores que resistem/ ou não atribuem importância à manutenção dos Currículos *Lattes*, principalmente, os docentes do curso na área de Produção Alimentícia (PA). Verificamos a existência de currículos que foram atualizados em 2009, 2010, 2012 e 2013, num total de 15 currículos, um número bem expressivo para o quantitativo de 44 docentes pesquisados. Isso demonstra que nem todos os docentes estão envolvidos em pesquisas e na divulgação científica. Esse dado é interessante de ser considerado, haja vista que são cursos que lidam com a tecnologia e com as inovações tecnológicas e que normalmente são publicadas.

Vale ressaltar que a carreira dos docentes que atuam nesses cursos requer uma carga horária de aula mais elevada do que nas universidades, fato que pode, em parte, justificar tal panorama. Ademais, pela característica do cargo, esses docentes devem atuar de modo simultâneo em cursos técnicos de nível médio, nos cursos superiores e em cursos de pós-graduação, além das demandas do PROEJA- Programa Nacional de Integração da Educação

Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos e o PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.

A denominação do cargo de docente desses institutos é Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Dessa forma, os docentes desse Instituto Federal atuam nos diferentes níveis de ensino, pois o ensino nesses estabelecimentos pressupõe a possibilidade de uma formação verticalizada para os estudantes, podendo ocorrer do ensino médio até a pós-graduação. Segundo Pacheco (2011, p.25), a verticalização “implica o reconhecimento de fluxos que permitam a construção de itinerários de formação entre os diferentes cursos da educação profissional e tecnológica: qualificação profissional, técnica, graduação e pós-graduação tecnológica”.

Dessa forma, é possível verificar que os docentes pesquisados estão envoltos em um processo de intensificação do trabalho, fato que pode afetar inclusive os que não demonstram alta performance no Currículo *Lattes*, ou mesmo entre aqueles que não atualizam o Currículo *Lattes*.

Confirmando esses dados, analisaremos os Gráficos 9,10 e 11, a seguir, e as Tabelas 6,7 e 8, a seguir, que tratam da produção científica e acadêmica dos docentes. A produção acadêmica foi mensurada levando-se em conta o número de publicações, haja vista que esse é um item do Currículo *Lattes* que mais peso tem nas avaliações institucionais quando se verifica a produtividade do professor/pesquisador. Para classificarmos e analisarmos de forma conjunta os dados das publicações fizemos agrupamentos da produção dos docentes de acordo com o número de publicações apresentadas no Currículo *Lattes*. Esses agrupamentos foram realizados utilizando os dados das produções dos sujeitos que menos produziam e dos que mais produziam.

0 (zero) de publicações: Produção não cadastrada

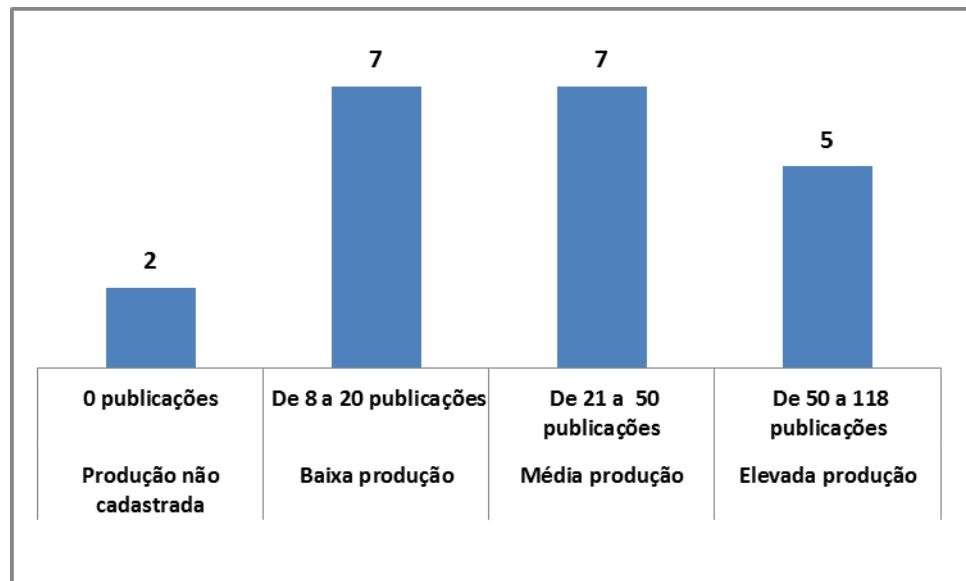
De 8 (oito) a 20 (vinte) publicações: Baixa produção

De 21(vinte e um) a 50 (cinquenta) publicações: Média produção

De 50 (cinquenta) a 118 (cento e dezoito) publicações: Elevada produção

Ao analisarmos a produtividade dos docentes do curso na área de Produção Alimentícia (PA), no Gráfico 9, a seguir, verificamos que a maior parte dos docentes se concentra com baixa e média produção.

Gráfico 9: Produção científica e acadêmica dos docentes do curso na área de Produção Alimentícia (PA)



Fonte: Dados retirados dos Currículos *Lattes*, na Plataforma *Lattes* do CNPq. Ano 2014

Porém, faz-se necessária uma análise mais aprofundada da produção desses sujeitos para entendermos os motivos que se enquadram nessas classificações. Utilizaremos para esse aprofundamento a Tabela 6, a seguir. Dos 21 docentes desse curso, dois não possuem publicações cadastradas, o que demonstra a não inserção no aclamado sistema de produção acadêmico.

Analizando tempo de docência dos professores, na Tabela 3, p. 62, verificamos que eles possuem entre 10 e 30 anos de exercício na docência. Verificamos, também, que dos sete docentes que possuem produtividade classificada aqui como baixa produção, suas atividades, além da docência, concentram-se em participação em bancas de Trabalhos de Conclusão de Cursos – TCCs, exceto, um docente que possui um projeto de pesquisa cadastrado e cinco orientações de TCCs. Com relação aos sete docentes que possuem média produtividade, suas atividades giram em torno da docência, projetos de pesquisas e de extensão, bancas de TCCs e orientações. Destacamos um docente que orienta mestrado profissional.

Dos cinco docentes que se encontram num patamar de elevada produtividade, além da docência, possuem uma participação bem mais expressiva em projetos de pesquisas e de extensão, bancas de TCCs e orientações. Destacamos entre esses sujeitos, dois que se dedicam a orientações em mestrado profissional. Esse dado explica o fato de tais docentes possuírem a produção mais elevada, configurando, provavelmente, a entrada no processo e na lógica da produção acadêmica tal como já ocorre nas universidades.

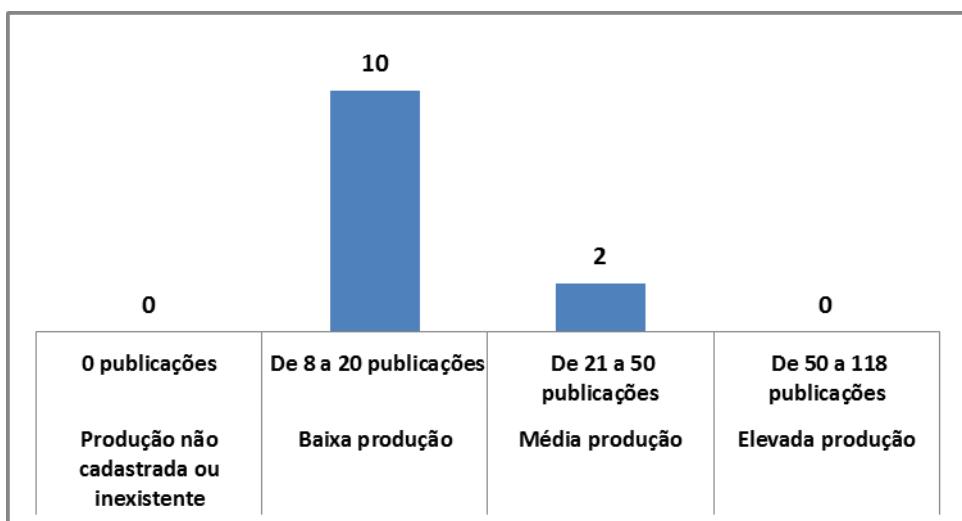
Tabela 6- Produção científica e acadêmica detalhada dos docentes- Curso na Área de Produção Alimentícia (PA)

Sujeitos	Publicações	Participação em Eventos	Projetos de Pesquisa e extensão	Bancas	Orientações
D1-PA	8	17	Não possui projetos de pesquisa	4	Não possui orientações
D2-PA	91	34	19 projetos de pesquisa 2 projetos de extensão	24	32 26
D3-PA	34	16	9 projetos de pesquisa 1 projeto de extensão	38	1 do mestrado profissional
D4-PA	67	24	7 projetos de pesquisa 11 projetos de extensão 4 projetos de desenvolvimento	54	49 5 de mestrado profissional 32
D5-PA	118	40	20 projetos de pesquisa	52	2 do mestrado profissional
D6-PA	27	32	1 projeto de pesquisa	13	4
D7-PA	24	5	3 projetos de pesquisa	6	8
D8-PA	10	7	1 projeto de pesquisa	13	5
D9-PA	Não Cadastrada	1	Não cadastrado	Não cadastrado	Não cadastrado
D10-PA	74	27	5 projetos de pesquisa	Não cadastrado	6
			2 projetos de pesquisa 5 projeto de extensão 3 projetos cadastrados		
D11-PA	22	34	em outros projetos	27	9
D12-PA	25	13	5 projetos de pesquisa	31	14
D13-PA	Não Cadastrada	Não cadastrado	Não cadastrado	Não cadastrado	Não cadastrado
D14-PA	8	19	Não cadastrado	20	Não cadastrado
			16 projetos de pesquisa 4 de extensão 3 projetos de desenvolvimento		49 3 do mestrado profissional
D15-PA	134	38		31	
D16-PA	13	4	Não cadastrado	16	1
D17-PA	15	24	Não cadastrado	11	Não cadastrado
D18-PA	12	23	Não cadastrado	48	Não cadastrado
			4 projetos de pesquisa 3 projetos de extensão 1 projeto de desenvolvimento		
D19-PA	26	11		27	22
D20-PA	45	23	3 projetos de pesquisa 9 projetos de extensão	7	16
D21-PA	14	5	Não cadastrado	6	Não cadastrado

Fonte: Dados retirados dos Currículos *Lattes*, na Plataforma *Lattes* do CNPq. Ano 2014

Ao analisarmos a produtividade dos docentes do curso área de Informação e Comunicação (IC), no Gráfico 10, a seguir, verificamos que a maior parte dos docentes pesquisados se concentra nesta classificação com baixa produção.

Gráfico 10: Produção científica e acadêmica dos docentes do curso na área de Informação e Comunicação (IC)



Fonte: Dados retirados dos Currículos *Lattes*, na Plataforma *Lattes* do CNPq. Ano 2014

Faz-se necessária, porém, uma análise mais aprofundada desses sujeitos para entendermos os motivos que os enquadram nessas classificações. Utilizaremos para esse aprofundamento a Tabela 7, a seguir. Observa-se um crescimento no número de publicações por parte de dois docentes que aqui foram classificados com média produção.

Verificamos, também, que dos dez docentes que possuem menor produtividade, suas atividades, além da docência, concentram-se em projetos de pesquisas e de extensão, bancas de TCCs e orientações. Podemos observar que, ao contrário dos docentes do curso na área de Produção Alimentícia (PA), nessa mesma classificação, esses docentes orientam e possuem projetos de pesquisa. Destacamos um sujeito que, além de possuir apenas uma publicação, não orienta e nem possui projetos de pesquisa e de extensão.

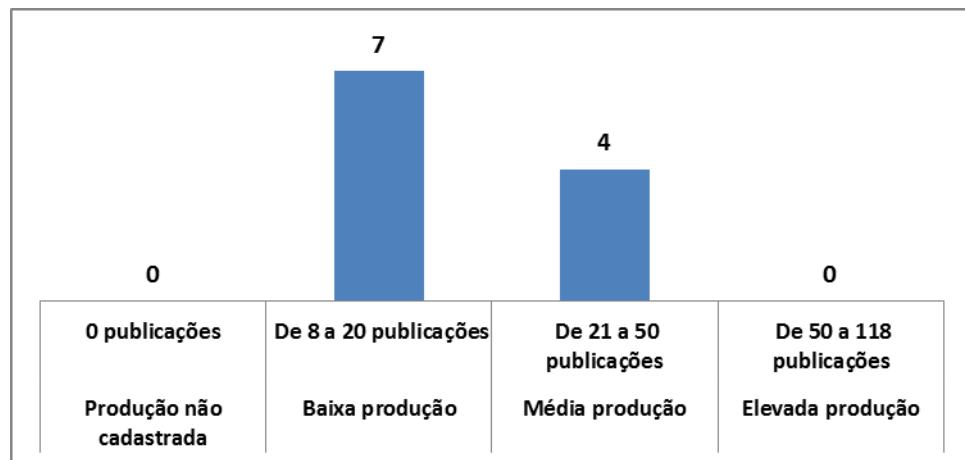
Tabela 7- Produção científica e acadêmica detalhada dos docentes – Curso na área de Comunicação e Informação (IC)

Sujeitos	Participação Publicações	Participação em Eventos	Projetos de Pesquisa e de extensão	Bancas	Orientações
D1-IC	19	20	8 projetos de pesquisa 1 projeto de extensão	23	27
D2-IC	7	5	1 projeto de pesquisa 1 projeto de desenvolvimento	35	31
D3-IC	6	19	2 projetos de pesquisa 1 projeto de desenvolvimento 1 outros projetos	Não cadastrado	Não cadastrado
D4-IC	3	8	1 projeto de pesquisa 1 projeto de desenvolvimento	7	Não cadastrado
D5-IC	5	8	Não cadastrado	63	41
D6-IC	4	18	1 projeto de pesquisa	15	6
D7-IC	49	20	2 projetos de pesquisa 1 projeto de extensão 2 projetos de desenvolvimento	2	Não cadastrado
D8-IC	10	Não cadastrado	Não Cadastrado	2	Não cadastrado
D9-IC	31	21	12 projetos de pesquisa 1 projeto de extensão 1 cadastrado como outros projetos	4	10
D10-IC	9	5	1 projeto de pesquisa	38	11
D11-IC	1	Não cadastrado	Não cadastrado	1	Não cadastrado
D12-IC	4	12	Não cadastrado	16	20

Fonte: Dados retirados dos Currículos *Lattes*, na Plataforma *Lattes* do CNPq. Ano 2014

Ao analisarmos a quantidade de publicações dos docentes do curso na área de Gestão e Negócios (GN), no Gráfico 11, a seguir, verificamos que sete docentes (a maior parte dos docentes pesquisados) se encontram com baixa produção, porém, observa-se um crescimento no número de publicações por parte de quatro docentes, que aqui foram classificados com média produção.

Gráfico 11: Produção científica e acadêmica dos docentes do curso na área de Gestão e Negócios (GN).



Fonte: Dados retirados dos Currículos *Lattes*, na Plataforma *Lattes* do CNPq. Ano 2014

Faz-se necessária, porém, uma análise mais aprofundada desses sujeitos para entendermos os motivos que os enquadram nessas classificações. Utilizaremos para esse aprofundamento a Tabela 8, a seguir.

Tabela 8- Produção científica e acadêmica detalhada dos docentes – Curso na área de Gestão e Negócios (GN)

Sujeitos	Publicações	Participação em Eventos	Projetos de Pesquisa e extensão	Bancas	Orientações
D1-GN	10	3	Não cadastrado	2	2
D2-GN	7	1	Não cadastrado	2	6
D3-GN	29	25	6 projetos de pesquisa 1 projeto de extensão	10	7
D4-GN	8	13	2 projetos de extensão 2 projetos de desenvolvimento	11	29
D5-GN	4	23	1 projeto de extensão	84	162
D6-GN	13	23	2 projetos de pesquisa	6	1
D7-GN	17	14	1 outros projetos	16	16
D8-GN	21	7	3 projetos de pesquisa 1 projeto de extensão 1 outros projetos	18	6
D9-GN	43	22	4 projetos de pesquisa	7	7
D10-GN	3	8	1 projeto de pesquisa 1 projeto de desenvolvimento	7	Não cadastrado
D11-GN	49	20	2 projetos de pesquisa 1 projeto de extensão 2 projetos de desenvolvimento	2	Não cadastrado

Fonte: Dados retirados dos Currículos *Lattes*, na Plataforma *Lattes* do CNPq. Ano 2014

Verificamos, também, que dos sete docentes que possuem baixa produção acadêmica suas atividades, além da docência, concentram-se em projetos de pesquisas e de extensão, bancas de TCCs e orientações. Podemos observar que, ao contrário dos docentes do curso na área de Produção Alimentícia (PA) nessa mesma classificação esses docentes orientam e possuem projetos de pesquisa. Com relação aos quatro docentes que possuem média produtividade, suas atividades giram em torno da docência, projetos de pesquisas e de extensão, bancas de TCCs e orientações. Porém, o único fator que os difere dos sujeitos com baixa produção, é o número de publicações que é maior.

Podemos analisar, então, que os docentes do curso na área de Gestão e Negócios (GN) estão mais concentrados nas atividades inerentes à docência e têm uma pequena inserção na área de pesquisa, pois dos 12 sujeitos pesquisados, dez possuem, pelo menos, um projeto de pesquisa/ e ou extensão.

De acordo com os dados analisados dos três cursos, verificamos que os docentes, em sua maioria, não aderiram, ainda, à lógica da produtividade imposta pelo sistema de gestão e controle do trabalho docente no ensino superior. Ao contrário dos docentes das universidades, para os quais a pesquisa e a publicação são fatores decisivos no processo avaliativo e no julgamento do seu desempenho, sobretudo entre aqueles vinculados aos cursos de pós-graduação. Levando-se em conta a questão das exigências da pós-graduação, principalmente, a *stricto sensu*, foi possível observar que no curso da área de Produção Alimentícia (PA) em que há docentes que atuam em mestrado profissional, o número de publicações é maior. Dessa forma, os demais, ainda, não entraram nessa lógica, pois ainda não existe uma demanda consolidada por publicação e divulgação científica.

A cada ano em que se analisar a produção desses docentes dos cursos tecnológicos, será possível obter dados diferentes com relação à produtividade dos mesmos, pois as demandas vão chegando aos docentes de maneira progressiva e incessante. Essas demandas tendem a aumentar, principalmente, com a inserção, nessas instituições, de cursos de pós-graduação.

Hoje, vivenciamos os impactos da sociedade informacional em todos os setores, inclusive, na produção científica e acadêmica, pois a busca por descobertas, inovações torna-se a cada dia mais evidente. Tal situação é mais vivenciada pelos países que estão à frente do *ranking* das melhores economias mundiais, o que lhes dão condições para serem competitivos no mercado de produtos, informações, serviços etc. gerando riqueza, desenvolvimento econômico e bem-estar social, sendo assim diferenciados pelo cenário científico e pelo potencial de investimentos em pesquisas. Essa ambiência e a busca pela produção científica

também estão no horizonte dos países em processo de desenvolvimento, como é o caso do Brasil.

Universidades, centros e institutos de pesquisa em todo o mundo defrontam-se com uma realidade que clama por respostas rápidas e inéditas aos novos problemas sociais, ao mesmo tempo que se sentem desafiadas a construir incentivos, mecanismos de controle e instrumentos de aferição da produção de seus pesquisadores de maneira mais justa e equilibrada. O Brasil não é exceção (FREITAS, 2011, p.1158).

Apesar da cobrança por uma intensa produção técnico-científica se impor na educação superior, há ainda barreiras significativas a serem derrubadas. Para muitos docentes, mais afeitos ao plano pedagógico, as demandas do produtivismo e do objetivismo podem constituir em um desafio significativo a ser enfrentado. Tal como assevera Martins (2013) os

currículos inchados nada mais são do que duas imagens extremas — mas tristemente normalizadas, porque corriqueiras — do que a academia está se tornando sob os auspícios do produtivismo e do objetivismo. Que formação intelectual pode advir desse contexto? Que ética do conhecimento está implícita aí? Que espécie de saber se pode esperar desse acadêmico burocratizado? Queremos acadêmicos conformados ao que já se conhece, ou capazes de abrir perspectivas críticas e científicas?²³(MARTINS, 2013, s/p.).

Dessa forma, retomamos as nossas questões iniciais com relação ao processo de construção da identidade e desenvolvimento profissional docente. Podemos dizer que a maioria dos docentes que atuam nos cursos superiores de tecnologia pesquisados é do sexo feminino, com exceção do curso na área de Informação e Comunicação (IC) em que o sexo masculino é predominante, principalmente, por contar com um quadro de docentes formados nas engenharias elétrica e mecânica, como também nas ciências da computação.

Destacamos também que a maioria dos docentes é bacharel. Dos 44 docentes pesquisados, 29 são bacharéis, com destaque para o número grande de licenciados no curso na área de Produção Alimentícia (PA). Em todos os cursos, há uma busca significativa, por parte dos docentes, pela qualificação. Destacamos que nos três cursos, há um quantitativo de 14 doutores e 17 estão em doutoramento.

Sobre a atuação fora da docência, observamos que 23 docentes já atuaram em suas áreas específicas no mundo do trabalho. A maioria dos docentes concentra-se entre sete e 25 anos de docência. Com relação à atualização dos Currículos *Lattes*, observamos que, a

²³Artigo de Sergio Bruno Martins, publicado no jornal O Globo. Disponível em <<http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/posts/2013/08/02/homo-lattes-505601.asp>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

maioria mantém os Currículos *Lattes* atualizados, porém 15 docentes, um número bem expressivo, possuem seus Currículos *Lattes* desatualizados por mais de um ano.

Através dos dados levantados e analisados, constatamos que as identidades, conforme aponta Hall (2000), não são construídas, sujeitas a uma historicização e sofrem constantemente o processo de mudança e transformação. Essas transformações são requeridas pela globalização e pela sociedade informacional, haja vista que são criados mecanismos que exigem tais mudanças e as cobranças pela produção acadêmica é uma delas.

Percebemos diversos tipos de identidades que acabam sendo construídas pelos sujeitos da pesquisa. Existe a divisão em três tipos de identidades, ou seja, a identidade dos que ficam à margem da produtividade requerida, sendo esta a representação de um grupo pequeno que demonstra não ter aderido à sistemática cobrança por produtividade. O segundo grupo, mais representativo, são os docentes que aderiram de forma ainda tímida, mas que demonstram dar importância ao sistema de cobrança dado o número de publicações registradas e, por fim, o terceiro grupo, pequeno, que está já imerso no sistema de intensa produtividade acadêmica, principalmente, por esses profissionais atuarem, em sua maioria, na pós-graduação. Essa adesão não ocorre pela simples imposição do sistema institucional, ocorre também pela busca de recompensas objetivas e subjetivas dos docentes.

Vale ressaltar que, cada grupo vive os dilemas próprios de sua condição identitária. Condição porque não há nada fixo ou imutável. Ao que tudo indica o produtivismo é uma exigência nos cursos analisados e afeta sobremaneira a condição docente. Entretanto, os professores estão enfrentando essa demanda de produtividade intensa e constante de forma diferenciada sendo que alguns estão se colocando à margem desse processo. Isso é uma consequência da sociedade informacional, sendo que a própria Plataforma *Lattes* é um produto da mesma. Sem esse instrumento, por certo, a própria cobrança pela produtividade não teria o mesmo caráter e eficiência que hoje apresenta aos docentes. Esse sistema de controle, do qual a Plataforma *Lattes* exerce importante papel, vai constituindo identidades, necessidades, no tempo e espaço, no cotidiano, nas tarefas e nos desafios profissionais, enfim, vai construindo um modelo de profissional, um modelo de desenvolvimento profissional.

Podemos, então, constatar que a partir das demandas da globalização e, por conseguinte, da sociedade informacional novos modelos de construção de identidades vão sendo gerados, e guiados. Assim, podemos dizer que esses grupos apresentados e analisados não são estanques ou imutáveis, haja vista que, ao sofrerem influências do contexto social e institucional, se dissolvem e se recriam novamente (BAUMAN, 2001).

Finalmente, podemos nos remeter aos estudos de Dubar (2005) que define a identidade como sendo resultados de processos individuais e coletivos que se relacionam com os processos de socialização profissional, ou seja, esses mesmos sujeitos em contextos e instituições diversas poderiam traçar um percurso identitário totalmente diferente. Desse modo, ao se desenvolver profissionalmente e, nesse caso específico como docente, o sujeito professor constrói suas identidades profissional e social, que são imbricadas pelas dimensões sociais, políticas, filosóficas e culturais como também institucionais. De modo contundente, os professores pesquisados se encontram imersos em um ambiente de publicização de suas trajetórias, de suas performances e suas escolhas. Participam, portanto, de uma exposição extensiva de suas identidades profissionais o que certamente deixa marcas importantes em seus percursos pessoais, formativos e profissionais.

CAPÍTULO 3

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM CURSOS DE TECNOLOGIA: narrativas de docentes sobre os impactos da sociedade informacional

A pesquisa narrativa é uma forma de compreender a experiência no meio do viver e do contar, do reviver e recontar, as histórias de experiências que compuseram as vidas das pessoas, em ambas as perspectivas: individual e social (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p.51).

3.1 Informação, conhecimento e tecnologia: interconexões

O conhecimento sempre foi um elemento importante para a sociedade e, na contemporaneidade, tem ganhado preeminência como um fator essencial para o desenvolvimento econômico das nações, especialmente, para os países emergentes imersos na globalização, pois é um fator central da concorrência internacional e definidor da discrepante relação de poder entre os países ricos, em desenvolvimento e países mais pobres.

No mundo contemporâneo, a reflexão sobre o tipo de homem que estaria afinado com a sociedade apresenta questões cruciais para a educação e para o papel das instituições de ensino e dos educadores. Em tempos de transformações tecnológicas, aprofundamento da globalização e valorização do conhecimento está em curso um processo de ampliação da oferta da educação superior em nosso país.

Hoje, a informação, o conhecimento e a tecnologia formam interconexões e que cabe à educação compreender como as mesmas interferem na aprendizagem e na produção de conhecimentos. Bernheim e Chauí (2008) nos apontam que:

a compressão espaço-temporal também se faz sentir nas universidades, com a redução do tempo da graduação e da pós-graduação, assim como para as dissertações de mestrado e para as teses de doutorado. Com relação ao ensino, a velocidade é tal que a necessidade de transmitir aos estudantes a história de cada disciplina, o conhecimento dos seus clássicos, as questões que as fizeram surgir e suas transformações se tornam gradualmente coisa do passado. Em outras palavras, a absorção do espaço-tempo do capital financeiro e do mercado da moda leva ao abandono do núcleo fundamental do trabalho universitário, ou seja, da formação (BERNHEIM; CHAUÍ, 2008, p. 11).

Desse modo, estamos vivendo em meio a um paradoxo, uma vez que, de um lado, temos a universidade como produtora do conhecimento científico e, de outro, os processos

tecnológicos e informacionais que nos propiciam, através das redes de computadores e da *internet*, o acesso a um gigantesco campo de informações, dados, conhecimentos, entretenimentos e conexões.

Nas últimas décadas, o desenvolvimento tecnológico mundializado possibilitou a inserção de tecnologias na educação. Hoje, trabalhar com a informação e com o conhecimento se tornou um dos grandes desafios, pois apresenta diferentes perspectivas ao trabalho do professor. Não se pode negar que a *internet* e suas ferramentas de navegação possibilitaram uma variada gama de informações sem precedentes aos cidadãos, estando os docentes e os discentes imersos nesse contexto.

Apesar do exacerbado contato com as informações, o exercício de selecionar, filtrar, organizar e analisar as informações ainda é tarefa de difícil execução, apesar de ser essencial. A produção e a divulgação de informações é, muitas vezes, comandada pelos interesses mercadológicos e pela espetacularização. Selecionar informações úteis e seguras tem sido cada vez mais difícil, um verdadeiro desafio para o campo da educação. Nesse sentido, Rios (2012) nos mostra que:

para buscar a sabedoria é preciso não se contentar com a opinião, a qual os gregos denominavam *doxa*, ou seja, o conhecimento do senso comum, e buscar um conhecimento mais seguro e rigoroso, chamado por eles de *episteme*. Para ir além das opiniões, vale refletir, voltar-se sobre o mundo assumindo uma *atitude crítica*, no sentido de ver com *clareza, profundidade e abrangência* a realidade e as nossas relações com ela e com os outros (RIOS, 2012, p.14).

O conhecimento rigoroso, a produção da *episteme*, exige um processo formativo e docentes preparados e comprometidos com os processos qualitativos de ensino-aprendizagem. Desse modo, há certo consenso no campo educacional de que a primazia deve recair mais na aprendizagem do que na transmissão de conhecimentos prontos por parte dos professores. Aprender é o objetivo e ensinar é um meio para este fim. Nessa mesma perspectiva, Masetto (2003, p. 23) nos mostra que “a docência existe para que o aluno aprenda”. A ênfase no ensino ou na aprendizagem fará com que os resultados da relação professor-aluno sejam completamente diferentes. No ensino superior, a ênfase deve ser dada às ações do estudante para que ele possa aprender o que se propõe, “além dos conhecimentos necessários, habilidades, competências, análise e desenvolvimento de valores” (MASETTO, 2003, p.23).

Esse cenário de mudanças da concepção de conhecimento e do como se aprende interferem significativamente na formação profissional dos docentes, tornando necessário

pensar em processos que garantam o preparo do docente para lidar com a informação abundante e com todos os novos desafios da sociedade globalizada.

Almeida (2012) fala de dois grandes âmbitos de transformações:

o primeiro refere-se à reconfiguração dos valores decorrentes das mudanças sociais geradas pela globalização e pelas formas de produção e divulgação do conhecimento, o que demanda da universidade, como espaço de produção científica e crítica de conhecimentos, uma formação de profissionais articulada com a velocidade de mudanças verificadas no mundo atual. O segundo advém das transformações vividas pela própria sociedade, o que torna mais complexo o papel formativo das instituições de ensino superior: massificação e diversificação do perfil estudantil, presença de estudantes trabalhadores, ampliação dos cursos noturnos, incorporação das novas tecnologias, facilidades de acesso ao conhecimento, além da emergência das novas demandas formativas apresentadas pela sociedade (ALMEIDA, 2012, p.30).

Dessa forma, as instituições de ensino vêm enfrentando os desafios de adequar suas práticas às novas demandas sociais e culturais, porém devemos considerar que “o trabalho de ensino-aprendizagem, tomado como mera forma de sobrevivência pelo professor ou como mercadoria pelo aluno, perde sua dimensão humana e reduz-se a uma relação fetichizada de trocas institucionais” (VASCONCELOS, 2009, p.25).

Com a necessidade de transformações da prática de ensino, da aprendizagem e, principalmente, da relação professor-aluno e professor-conhecimento, é importante levar em consideração que as instituições de educação superior como disseminadoras e produtoras de conhecimento devem ser permanentemente questionadas em relação à sua função social e à qualidade dos processos formativos em desenvolvimento.

Segundo Tedesco (2006, p. 6), “uma sociedade e uma economia baseada no uso intensivo de conhecimentos produzem simultaneamente fenômenos de mais igualdade e de mais desigualdade, de mais homogeneidade e de maior diferenciação”, pois um dos fatores fundamentais desse processo é a transformação na organização do trabalho, na qual há mais oportunidades no mundo do trabalho, porém as oportunidades não são iguais a todos. Exige-se, hoje, um domínio de conhecimentos muito maior para os novos processos produtivos, aprofundando a competição entre os indivíduos que pode ampliar as diferenças existentes.

Para além da vertente do conhecimento e do nível de escolaridade como um fator meramente econômico, o conhecimento e a escolaridade da população são fatores relacionados à mobilidade e à justiça social e, desse modo, as instituições de ensino na

sociedade, tanto da educação básica quanto do ensino superior, estão relacionadas à garantia dos direitos do cidadão e da construção da cidadania.

Há uma conjuntura que, muitas vezes, atribui os problemas educacionais e os índices que desqualificam as instituições aos sujeitos envolvidos com o processo educativo, especialmente, aos professores. Contudo, é preciso levar em conta que a educação é uma responsabilidade da sociedade e que como afirma Tedesco (2006) em prefácio, a “escola continua sendo o lugar privilegiado do conhecimento, mas deixou de ser há muito tempo o seu lugar exclusivo”.

Vivemos em uma sociedade multicultural, com diversos modos de vida coabitando e interagindo. Nessa sociedade, as tecnologias da informação assumem um papel preponderante, pois possibilitam um intercâmbio intenso de saberes, culturas e ideais, além de um acúmulo de informações divulgadas e sem muitas restrições de tempo e de espaço. Segundo Tedesco (2006)

se o conhecimento e a informação são os fatores mais importantes da nova estrutura social que está se conformando, não existe nenhuma razão pela qual sua distribuição se democratize somente pelo efeito do desenvolvimento técnico. A luta por concentrar sua produção e sua apropriação será tão intensa como as lutas que historicamente tiveram lugar em torno da distribuição dos recursos naturais, do dinheiro ou da força (TEDESCO, 2006, p.28).

A sociedade da informação ganhou contornos mais significativos, na década de 1970, devido a uma transformação no modo como a sociedade, a tecnologia, a informação e a comunicação relacionam-se. Atualmente, podemos falar que a informação, o conhecimento e a tecnologia formam uma tríade fundamental para a engrenagem socioeconômica, constituindo a base do próprio sistema econômico.

A economia já não mais se movimenta sem a tecnologia, ela está por toda a parte, nas indústrias e empresas de todos os setores da economia, nas finanças, nos serviços, na educação etc. Desse modo, Tedesco (2006, p.45) nos diz que, “o conhecimento e a informação têm-se convertido na base dos processos produtivos e o tempo necessário para que o conhecimento científico se traduza em aplicações tecnológicas é significativamente mais curto que no passado”.

Nesse contexto, uma das características da sociedade atual é a abundância informacional e com ela a ampliação das incertezas, das indeterminações e ampliação de uma perspectiva de que os significados são provisórios. Esse fato se dá porque as tecnologias

promoveram não só mudanças na economia, mas provocam mudanças rápidas em todas as relações socioculturais, desde os nossos lares até na sociedade como um todo, exigindo assim uma constante postura reflexiva por parte dos indivíduos.

Diante do exposto, parece-nos plausível que a educação não pode mais se restringir a transmitir conhecimentos, mas deve desenvolver habilidades necessárias para que o sujeito seja autônomo e crítico em relação à sociedade da informação, em um tempo em que tudo é líquido, volátil e efêmero, conforme nos ensina Bauman (2007). Nesse sentido, tornam-se necessárias outras formas de analisar e de se apropriar das tecnologias na educação para que elas não sejam apenas um instrumento de consumo, de entretenimento, de lazer, mas que também repercutam em mudanças culturais mais amplas, mais humanas e relevantes socialmente.

Em cada época, os usos que se fazem das tecnologias vão mudando em razão da economia, da política e da divisão social do trabalho. Elas promovem diversas transformações nos modos de viver, pensar e agir da sociedade contemporânea, principalmente, no que diz respeito ao conhecimento e à informação. Kenski (2012), Torga (2011) e Piazza (2011) conceituam tecnologia através de seus estudos como:

conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade nós chamamos de “tecnologia”, já “às maneiras, aos jeitos ou às habilidades especiais de lidar com cada tipo de tecnologia, para executar ou fazer algo, nós chamamos de técnicas (KENSKI, 2012, p. 18).

conceito polissêmico e, segundo Vieira Pinto (2005), tem diversas acepções, uma delas, a própria técnica. Entretanto, há também um significado relacionado à Ciência, pois, hoje, a Tecnologia tem base científica, sendo sua geração e desenvolvimento dados a partir de parâmetros teóricos. A tecnologia deve ser pensada dentro de um contexto, como um fenômeno histórico, pois diz respeito ao fazer humano, ou seja, o meio pelo qual o homem se relaciona com o mundo (TORGÀ, 2011, p.92).

conjunto de conhecimentos, informações e habilidades que se originam de uma inovação. Logo nesse processo estão implícitos não somente o domínio de habilidades como as requeridas pela técnica, como também a compreensão ampla dos princípios, leis e finalidades que regem determinadas atividades (PIAZZA, 2011, p.42).

Tecnologia e conhecimento são visceralmente interconectados. O conhecimento envolve a ação e é construído a partir da especificidade de cada grupo e de cada contexto histórico e social, podendo ser construído a partir de uma informação recebida. Contudo, é

preciso considerar que nem toda informação é transformada em conhecimento. Segundo Sene (2012) é razoável inferir que:

conhecimento não é apenas a produção científica, gerada de acordo com os cânones acadêmicos, mas também o conhecimento tácito, senso comum, intuitivo e as experiências individuais e coletivas que movem as pessoas em seu dia-a-dia (SENE, 2012, p.131).

Porém, as instituições de ensino, apesar de levarem em consideração o conhecimento do senso comum, têm a função de se envolverem com a produção do saber elaborado, ou seja, com o conhecimento científico que é fruto do pensar, refletir, analisar, sintetizar, criticar, criar, classificar, tirar conclusões, estabelecer relações, argumentar, avaliar, justificar etc. que levam a produzir novos significados sobre os fenômenos e práticas no/do mundo.

Nesse contexto, o desafio posto ao professor é que passe a ser produtor/ mediador do conhecimento, proporcionando um ambiente de investigação favorável à construção/produção de conhecimentos, propiciando espaços para que os alunos questionem, indaguem e estabeleçam relações entre as diversas informações recebidas, a explicação e a elucidação da realidade. Ao docente cabe mediar a construção do conhecimento sistematizado sobre a realidade pelo aluno, ampliando e mobilizando o pensamento do mesmo para que ele conheça mais e melhor o mundo. Essa tarefa, contudo, não é fácil.

O conhecimento contemporâneo apresenta, entre outras características, as do crescimento acelerado, maior complexidade e tendência para a rápida obsolescência. O que tem sido chamado de *explosão do conhecimento* é um fenômeno tanto quantitativo quanto qualitativo, no sentido de que o volume de conhecimento disciplina aumenta e, ao mesmo tempo, surgem novas disciplinas e subdisciplinas, algumas das quais transdisciplinares (BERNHEIM; CHAUÍ, 2008, p.8).

Além disso, as possibilidades de acesso ao conhecimento e aos avanços tecnológicos estão longe de ser iguais para todos. O docente precisa trabalhar com a diversidade e com o descompasso no arcabouço/ bagagem cultural dos alunos que chegam até as instituições de ensino. Como nos alerta Bauman (2007)

ao contrário do que costumam acreditar os acadêmicos, eles próprios integrantes da nova elite global, a Internet e a Web não são para qualquer um, e é improvável que jamais venham a se abrir para o uso universal. Mesmo aqueles que têm acesso são autorizados a fazer opções dentro do quadro estabelecido pelos provedores, que convidam a “gastar tempo e

dinheiro escolhendo entre os inúmeros pacotes que eles oferecem" (BAUMAN, 2007, p.60).

O conhecimento, no presente, não mais se limita há um tempo e a um espaço determinado nem mais é exclusivo às instituições educativas. Contudo, elas ainda têm um importante papel na sociedade contemporânea, pois conforme assinala Arruda (2013)

aprender ultrapassa o espaço sistematizado da escola, mas limitar-se à dimensão midiática não pode ser considerado central na formação das novas gerações, pois elas trazem consigo visões de mundo que, necessariamente, não priorizam a emancipação e a dimensão crítica da formação escolar (ARRUDA, 2013, p.234).

O autor nos mostra que há uma tendência muito grande em se armazenar conteúdos diversos, em uma gama variada de suportes, isso, contudo, não significa que o estudante comprehende, analisa e problematiza o acervo disponível. Dessa forma, apesar da perda da centralidade, as instituições de ensino são locais importantes para se trabalhar com os alunos os conhecimentos socialmente produzidos, bem como mediar a construção de novos conhecimentos.

Consideramos que para compreender esses desafios é necessário ouvir e registrar o que pensam os professores sobre a sociedade informacional, pois esses desafios já estão sendo interpretados e vividos na prática pelos docentes do ensino superior tecnológico.

3.2 O caminho metodológico percorrido: trabalhando com narrativas de professores

Nessa segunda etapa da pesquisa, utilizamos a entrevista narrativa para entender como os docentes dos cursos superiores de tecnologia pesquisados enfrentam e significam os desafios da docência na sociedade informacional. Essa metodologia permite que os sujeitos narrem suas histórias, suas angústias, seus saberes e o percurso formativo que lhes permite estar em desenvolvimento profissional.

Esse tipo de análise tem crescido no Brasil. Parte de um posicionamento analítico e crítico das narrativas dos sujeitos envolvidos na pesquisa, envoltos nas questões relacionadas às práticas sociais. Nesse caso, as práticas são relacionadas ao contexto pessoal, coletivo, a formação e ao desenvolvimento profissional do docente num ambiente multifacetado.

A entrevista é uma das técnicas mais utilizadas pelos pesquisadores nas pesquisas qualitativas. Para Richardson (1999)

o termo *entrevista* é construído a partir de duas palavras, *entre* e *vista*. *Vista* refere-se ao ato de ver, de ter preocupação com algo. *Entre* indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Portanto, a *entrevista* refere-se ao *ato de perceber realizado entre duas pessoas* (RICHARDSON, 1999, p. 207).

A entrevista narrativa, conforme estudos de Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 95), “é motivada por uma crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas e emprega um tipo específico de comunicação cotidiana, o contar e escutar história, para conseguir este objetivo”. Desse modo adotamos a premissa de que

através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social (JOVCHELOVITCH ; BAUER, 2002, p. 91).

A entrevista narrativa permite diferentemente de outros tipos de entrevista que o papel de entrevistador e entrevistado não seja visto de forma rígida. O entrevistador é mais um escutador da história contada por um sujeito que ao mesmo tempo é o protagonista e que viaja a cada novo ponto introduzido na cena. Como a história não será quantificada é livre para acontecer de diferentes formas, com os diferentes sujeitos. O pesquisador dispõe de um roteiro para não perder o foco ou o problema de pesquisa que mobiliza a sua procura.

Esse tipo de entrevista permite a apreensão de uma informação mais profunda e menos determinada em relação a outros tipos de entrevistas. Thiollent (1987) nos relata que esse tipo de entrevista não-diretiva está ligada a capacidade de

facilitar a produção de significações fortemente carregadas de afetividade, mesmo quando se apresentam como estereótipos: o que nós procuramos pôr à luz, de fato, é a lógica subjacente às associações que, a partir da instrução inicial, irão levar o entrevistado a abordar tal ou qual tema, a voltar atrás ou progredir para outros temas (THIOLLENT, 1987, p. 85).

A análise das questões culturais, afetivas e vividas foi possível de ser realizada, uma vez que essas questões podem ser verificadas por meio dos discursos produzidos pelos docentes no contexto da conversa com o pesquisador. Para a realização das entrevistas, foi necessário proceder à seleção dos sujeitos antes de ir a campo. De acordo com Clandinin e Connely (2011)

a fim de fazer parte das histórias construídas ao longo da pesquisa, de se tornar parte de uma paisagem, o pesquisador precisa se inserir nesta por um bom tempo, prestar atenção e questionar as situações para compreender os eventos e histórias, as muitas narrativas que se inter-relacionam a cada instante e que apontam, frente a seu olhar ainda inexperiente, caminhos na compreensão de mistérios (CLANDININ ; CONNELLY, 2011, p. 115).

Escolhemos dentre os três cursos (na área de Produção Alimentícia (PA), na área de Informação e Comunicação (IC) e na área de Gestão e Negócios (GN)), pesquisados na primeira etapa, aquele que mais se aproximava dos quesitos: o curso criado há mais tempo, que possui o maior número de docentes, que possui docentes com maior tempo de docência em cursos superiores de tecnologia e no qual houvesse docentes que vivem em diferentes ciclos ou fases profissionais. Os ciclos ou fases de vida profissional dos docentes vêm sendo abordados por alguns autores, mas nesse trabalho, em especial, realizamos uma discussão sobre os estudos de Huberman (1992). Apesar de seus trabalhos terem sido realizados com professores do ensino secundário na Suíça, diversos estudiosos contemporâneos utilizam o aporte teórico construído pelo autor, também, para os demais níveis de escolaridade como é o caso da educação superior, com vistas a entender as percepções que os docentes do ensino superior assumem ao longo da vida.

Partindo dessa premissa, utilizaremos essa abordagem para análise e compreensão das fases em que se encontram os sujeitos pesquisados. O autor divide a carreira docente em cinco fases ou etapas da vida profissional do professor, são elas: a entrada na carreira; a fase de estabilização; a fase de diversificação, ativismo e questionamentos; a fase de serenidade e distanciamento afetivo ou conservadorismo e a fase do desinvestimento.

A primeira fase apontada por Huberman (1992) é a “entrada na carreira”, que corresponde aos primeiros três anos da docência, podendo ser analisados dois estágios nessa fase, o da sobrevivência e o da descoberta. Esse momento é denominado choque de realidade, pois nem sempre a forma com que se idealizou a docência acontece na prática e percebe-se “a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula” (HUBERMAN, 1992, p. 39). Nessa fase, o professor conhece as dificuldades da área do ensino, sendo elas: dificuldades de se relacionar com alunos, com os colegas de trabalho, material didático inadequado, a indisponibilidade de recursos etc. Porém, é também, nessa fase, que há verdadeiros encontros e descobertas por parte de muitos professores, até mesmo, dos que não tiveram uma formação para tal, mas que se veem entusiasmados pelo ato de ensinar.

A segunda fase é a de “estabilização”, que é outra etapa do ciclo de vida do professor que, segundo Huberman (1992), varia entre quatro a seis anos de docência. Tal delimitação é

apenas uma estimativa, podendo se estender até os dez anos ou mais de docência, na qual há por parte dos docentes, um maior comprometimento com a profissão, principalmente, por coincidir com o período de estabilidade dos cargos públicos. Nessa fase, o professor expressa mais responsabilidade e envolvimento com a profissão e tende a manter um bom relacionamento com os alunos, domina melhor as técnicas instrucionais, seleciona melhor os materiais e métodos de ensino, começa a se preocupar mais com os objetivos pedagógicos, sendo uma fase determinante para a sua carreira. É nesse período que o docente identifica-se com a profissão e opta por dedicar-se, exclusivamente, à carreira docente. Segundo o autor, esta fase é importantíssima para a construção da identidade profissional.

A terceira fase é da “diversificação, ativismo e questionamentos”, e vai dos sete até os 25 anos de docência. Segundo Huberman (1992), o professor começa a vivenciar experiências novas, aprofunda-se em conhecimentos técnicos e preocupa-se mais com o modo como o aluno aprende. Nesse momento, as questões didáticas ficam mais presentes nas preocupações docentes, inclusive há uma diversificação maior na forma de ensinar e de avaliar. Não há, nessa fase, como generalizar a ponto de afirmar que todos irão tomar o mesmo caminho, pois a experiência e a motivação possibilitam essa diversificação. Há, também, nessa fase, os que passam pelo ativismo, preocupando-se mais em desempenhar funções administrativas.

Entre o 15º e o 25º ano de profissão surgem com maior força o que o autor denomina de “questionamentos”. Huberman (1992) afirma que essa fase pode surgir a partir de “uma ligeira sensação de rotina até uma crise existencial” (HUBERMAN, 1992, p.42). Para ele, essa etapa é vista como negativa na carreira do professor, pois ele se vê numa situação de rotina, questiona-se e começa a fazer reflexões acerca do processo de ensino aprendizagem, contexto sociopolítico, das condições de trabalho e o entusiasmo que existia antes pela profissão começa a desaparecer, podendo ser mais ou menos acentuado, de acordo com as condições de trabalho, com o contexto familiar e econômico do professor.

A quarta fase é a de “serenidade e distanciamento afetivo”, que ocorre entre os 25 a 35 anos de profissão. Segundo Huberman (1992), é uma fase em que se busca a serenidade e não questionar tudo e todos. Aqui começa o que chamamos de efeito contrário, pois há nessa fase o início do desinvestimento na profissão docente e uma perda do entusiasmo com a profissão. Apesar da larga experiência, nessa fase, não se buscam tantas atualizações quanto a aspectos da educação em geral, como novas estratégias pedagógicas, metodologias, recursos inovadores, materiais e fontes diversificadas etc. Este distanciamento também pode ser originado pela “pertença a gerações diferentes” dos professores em relação aos alunos,

criando assim, duas “subculturas” diferentes, o que pode gerar, por exemplo, dificuldades no diálogo e na relação professor-aluno.

O “conservantismo e lamentações”, segundo Huberman (1992), encaixam-se nessa fase também. Como características principais temos: a exaltação ao conservadorismo, ao tradicional além de reclamações intensivas sobre os diversos aspectos da educação: queixas sobre o desenvolvimento dos alunos, sobre a disciplina, reclamações sobre as políticas educacionais, reclamações até mesmo sobre seus colegas professores mais jovens, por serem “menos empenhados”, por “não terem domínio de sala”. De modo geral, os docentes, segundo o autor, mostram-se, nessa fase da carreira, mais resistentes às inovações e sempre acham que as situações, da forma como eram antes, mostravam-se melhores e mais adequadas.

A quinta e última fase é a do “desinvestimento”, que ocorre a partir dos 35 anos de profissão. Huberman (1992, p. 46) caracteriza esta última fase como “um fenômeno de recuo da carreira profissional do professor”. É nessa fase que os interesses pessoais e familiares se sobressaem sobre os interesses profissionais e começa a ocorrer um processo de desaceleração e desengajamento do docente em relação ao trabalho.

Não podemos esquecer que essas fases elencadas por Huberman (1992) constituem uma perspectiva de análise recorrente no campo da educação. As mesmas não constituem um esquema estático, uma verdade absoluta aplicável de maneira massiva para todos os docentes. Cabe salientar que não podemos fazer generalizações, pois nem todos os docentes se encaixam nessa classificação criada pelo autor. Cada pessoa, ao investir em uma carreira, traz consigo seu percurso e sua história de vida. Portanto, esses ciclos evidenciados por Huberman (1992) não são lineares, previsíveis ou explicáveis para todos os professores, pois cada um vive sua carreira de acordo com sua história, suas oportunidades, seus investimentos.

Por ser uma construção teórica plausível para a realidade pesquisada, o estudo sobre os ciclos da vida profissional propostos por Huberman (1992) mostra-se importante para essa investigação como um referencial para entender os discursos, os dizeres e as narrativas dos sujeitos que a pesquisa se propõe a analisar. Apesar da classificação ser estruturada em cinco ciclos, utilizamos, na presente pesquisa, apenas os três primeiros, pois cerca de 99% dos docentes pesquisados, de acordo com a análise realizada anteriormente na primeira etapa da pesquisa estão nessas três classificações. Dessa forma, escolhemos, para essa etapa da pesquisa, o curso na área de Produção Alimentícia (PA), por ser o que possui docentes nas três fases ou ciclos de Huberman (1992). Elegemos um professor na fase de entrada na carreira (até três anos de docência), um professor na fase da estabilização (entre quatro e seis

anos de docência) e um professor na fase na diversificação ou questionamentos (entre sete a vinte e cinco anos de docência).

Selecionamos também, este curso por possuir maior tempo de criação (10 anos). Através dos dados da primeira etapa, foi possível identificar, também, que o curso, na área de Produção Alimentícia (PA), possui o maior número de docentes, 22, sendo que os demais possuem cerca da metade e, ainda, possui docentes com o maior tempo de atuação em cursos de tecnologia, sendo em média dez anos e os demais em média de cinco anos. Outro fator para escolha deste curso que surgiu no decorrer da pesquisa foi que esse curso é o único, entre os três analisados, que possui docentes que atuam em cursos de pós-graduação em nível de mestrado profissional. Todos esses fatores somados nos proporcionaram uma análise viável dos impactos da sociedade informacional no fazer docente.

As entrevistas narrativas foram individuais, gravadas em áudio, mediante a disponibilidade e adesão dos sujeitos a pesquisa, no próprio local de trabalho. Coletamos as informações referentes aos desafios da docência no ensino superior, às demandas e às questões da sociedade informacional para o trabalho docente e sobre a compreensão dos docentes pesquisados a respeito do seu processo formativo inicial e continuado.

Segundo Szymanski (2002, p. 16) cada sujeito pode interpretar a entrevista de uma forma diferente, podendo ser “uma oportunidade para falar e ser ouvido, uma avaliação, uma deferência à sua pessoa, uma ameaça, um aborrecimento, uma invasão”. Dessa forma, o consentimento e a pré-disposição para participar são essenciais para o bom resultado da pesquisa. A disponibilidade para participar da entrevista foi critério importante nessa pesquisa.

Durante a entrevista, ficamos com a atenção voltada ao sujeito pesquisado, porém sem intervenções no momento da fala, permitindo ao entrevistado expor suas posições sem questionamentos forçados. Esse tipo de atenção é chamado por Thiollent (1987, p. 92) de atenção flutuante que é a maneira como o pesquisador pode “escutar o analisado: não deve privilegiar *a priori* qualquer elemento de seu discurso, o que implica que deixe funcionar mais livremente possível a sua própria atividade inconsciente e suspenda as motivações que dirige habitualmente a atenção”.

Cientes de como é árduo o trabalho do pesquisador no momento da análise dos dados da pesquisa e como esse trabalho deve ser exaustivo, estabelecemos um plano detalhado para a análise dos dados. A análise das narrativas dos docentes constituiu uma tarefa desafiadora e interessante, pois possibilitou a análise da produção de sentidos dos professores acerca das principais questões sobre a profissão docente. Buscamos compreender os gestos de

interpretação dos professores sobre a construção da docência em um mundo marcado pelas interpelações da tecnologia e da informação.

Na análise, consideramos os diferentes dados coletados na primeira etapa da pesquisa para auxiliar nas interpretações das narrativas, tais como gênero, tempo de docência, titulação, produção, enfim, todos aqueles que previamente foram levantados na primeira etapa da pesquisa e que são fundamentais quando se analisa o discurso dos sujeitos. Nessa etapa, avaliamos os dados que foram recolhidos com a entrevista gravada e, posteriormente, fizemos a transcrição das mesmas.

Esse tipo de análise visa captar informações reveladoras que não são possíveis de categorizar previamente, pensando nas possibilidades de respostas às perguntas, pois pode ser que surja algum fato que mereça análise e que sequer foi pensado no momento da elaboração do roteiro. Análise é, pois, construída a partir da entrevista e não *a priori*. Desse modo, as categorias de análise que emergiram das narrativas foram:

- ❖ **A opção pela carreira e a trajetória profissional.**
- ❖ **Os impactos da sociedade informacional no fazer docente.**
- ❖ **A formação docente: desafios pessoais, profissionais e institucionais.**

Na análise, buscamos apresentar os dados da pesquisa e, ao mesmo tempo, confrontá-los com os fundamentos teóricos pesquisados, permitindo assim, uma análise respaldada nos aspectos abordados. Assim, as entrevistas narrativas foram essenciais para a pesquisa, desvendando os modos como os docentes compreendem os impactos da sociedade informacional na docência na educação superior em cursos de tecnologia, nos mais variados aspectos.

Utilizamos como critério ético a não identificação dos sujeitos e, por isso, adotamos nomes fictícios. Os sujeitos dessa forma são: Venâncio, bacharel; cursa o mestrado; atuou em empresas antes do ingresso na docência; está classificado nos ciclos ou fases de Huberman (1992) como entrada na carreira; tendo dois anos de experiência como docente, em cursos de tecnologia; mantém seu Currículo *Lattes* atualizado e a produção concentra, de acordo com os parâmetros criados por esta pesquisa, em média produção. Utilizamos para ele, nas narrativas, as seguintes identificações: **Venâncio - Fase de entrada na carreira**.

Jane, bacharel; cursa o doutorado; atuou em empresas antes do ingresso na docência; está classificada nos ciclos ou fases de Huberman (1992) como estabilização, tendo seis anos de experiência como docente, sendo os mesmos seis anos em cursos de tecnologia; mantém seu Currículo *Lattes* atualizado e a produção concentra, de acordo com os parâmetros criados

por esta pesquisa, em média produção. Utilizamos para ela, nas narrativas, as seguintes identificações: **Jane - Fase de estabilização.**

Inácio, licenciado; possui o doutorado; não atuou em empresas apenas na docência; está classificado nos ciclos de Huberman (1992) como pertencente à fase diversificação e questionamentos, tendo 23 anos de experiência docente, sendo dez anos em cursos de tecnologia; mantém seu Currículo Lattes atualizado e a produção concentra, de acordo com os parâmetros criados por esta pesquisa, em elevada produção e é o único dos entrevistados que atua na pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado profissional. Utilizamos para ele, nas narrativas, a seguintes identificações: **Inácio - Fase de diversificação e questionamentos.**

3.3 Narrativas Docentes

3.3.1 A opção pela carreira e a trajetória profissional

No diálogo com os docentes pesquisados, podemos tecer interpretações sobre como ocorre a construção da identidade docente. Esta se constrói a partir da interação entre o sujeito e suas experiências pessoais e sociais, dessa forma, está sempre em processo de mudanças, de transformação (HALL, 2000) e deve levar em conta não apenas o individual, mas, também, o coletivo (DUBAR, 2005). Podemos observar nos depoimentos que as primeiras experiências com a docência são fundamentais para a identificação do sujeito com a profissão.

O meu primeiro contato profissional com a docência foi aos 15 anos. Fui convidado para dar aulas de inglês em uma escola de idiomas e me apaixonei totalmente pela área e por dar aula. Eram aulas de inglês para crianças, algo que muitas pessoas consideram ser difícil. A experiência me marcou positivamente, porque gostei muito da profissão, do contato e de lidar com pessoas. Achei que estava no local certo e da maneira certa (Venâncio - Fase da entrada na carreira).

Venâncio, apesar de contar que seu primeiro contato se deu aos 15 anos de idade em curso de inglês, não registrou tal experiência em seu Currículo Lattes. Podemos observar que, para Venâncio, o primeiro contato se deu muito cedo, ainda na adolescência, foi uma experiência boa e que o marcou positivamente, influenciando-o na decisão de ter a docência como profissão. Porém, relata em uma de suas falas o quanto relutou seguir a profissão por ver a imagem de professores cansados, pouco valorizados e sem estímulos.

Vi profissionais formados, com anos de experiência, com graduação e ganhando o mesmo que eu. Veio a escolha da faculdade e é claro que isso me influenciou muito, pois, por muito tempo da minha vida, pensei que iria fazer letras para dar aulas, porque gostava da sala de aula. Mas como vi meus colegas formados em letras, às vezes, com mestrado e que ganhavam o mesmo que eu e tendo as mesmas dificuldades, decidi que não queria a docência, que iria tentar outra área (Venâncio - Fase de entrada na carreira).

A docência de acordo com o Observatório de Educação²⁴ é uma profissão que está sendo colocada em segundo plano nas escolhas dos milhares de profissionais que ingressam nas universidades e instituições de ensino superior. A docência perpassa pela escolha e pela identificação com a profissão. Segundo Nóvoa (1992, p.16) “a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de maneiras de ser e estar na profissão”, porém devido ao histórico de anos de desvalorização da profissão, muitos profissionais definem que não querem ser professores ainda no ingresso aos cursos de graduação, sendo uma das causas da falta de professores em determinadas áreas.

Para Inácio, assim como Venâncio, a decisão de ser professor ocorreu quando ainda era muito jovem, aos 11 anos.

Foi uma decisão que eu tomei aos 11 anos de idade ainda no ensino fundamental. Posteriormente, quando iniciei o 8º período da graduação, ou seja, ainda estudante comecei a dar aula. Em agosto de 1985 iniciei meus trabalhos em sala de aula como professor (Inácio - Fase diversificação e questionamentos).

Inácio sentiu-se motivado para o exercício da docência ainda no ensino fundamental, fruto das experiências como estudante, quando houve o encantamento com a profissão. Como ele não teve em seu percurso situações que o desestimulassem, fez uma licenciatura e, ainda, na graduação, iniciou a carreira docente.

Para Jane a docência veio “por acaso” logo quando concluiu a graduação. Já havia optado por seguir a carreira acadêmica, mas não sabia que iniciaria a docência antes de concluir-la.

Foi por acaso. Eu comecei meu mestrado para seguir a área acadêmica. Foi logo depois de minha graduação. Surgiu uma oportunidade de uma vaga para substituto aqui na escola. Eu nunca havia ministrado nenhuma aula. Essa experiência foi para mim surpreendente, porque eu vi que realmente

²⁴Disponível em: <<http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php/sugestoes-de-pautas/48-sugestoes-de-pautas/1245-no-brasil-a-carreira-docente-esta-entre-as-menos-atrativas-no-mercado-de-trabalho>> Acesso em: 16 fev. 2015.

dava conta de dar aula e que talvez o que eu estava buscando fosse de fato o que queria seguir como carreira, a docência (Jane - Fase de estabilização).

Diferentemente dos demais, Jane relata que a opção pela carreira aconteceu por acaso, como ocorre com muitos profissionais que estão hoje exercendo a docência. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), o ingresso na carreira docente nem sempre é resultante de uma escolha inicial pela profissão de professor, especialmente, do ensino superior.

Sabemos o quanto são importantes os primeiros anos da inserção na carreira docente, pois são nesses anos que os professores se identificam com a docência, assegurando-se um professorado motivado e comprometido com a profissão (GARCIA, 2009). Se a primeira experiência foi exitosa poderá repercutir positivamente ao longo da carreira. Podemos verificar pelos dizeres de Venâncio e Jane quando demonstram a satisfação em ser docentes.

Minha vida é essa. Ser, professor é o meu caminho e sempre soube disso (Venâncio - Fase de entrada na carreira).

Depois do tempo como substituta internalizei e entendi que o que eu queria mesmo era a docência. Adoro estar em sala de aula (Jane - Fase de estabilização).

Mas, a profissão docente exige preparo e reflexão contínua sobre o seu fazer, sendo mais do que um fazer vocacionado. Não basta mais gostar de ser professor, é preciso também estar preparado para os desafios e conhecimentos específicos que são demandados pela docência. Zabalza (2004) aponta quatro características do fazer docente competente:

- alto nível de competência em sua matéria;
- habilidades comunicativas (boa organização dos conteúdos, clareza na exposição oral e escrita, materiais bem construídos etc.);
- envolvimento e compromisso com a aprendizagem dos estudantes: buscar como facilitá-la, estimular seu interesse, oferecer-lhes oportunidades que propiciem alcançar êxito, motivá-los para o estudo etc.;
- interesse e preocupação com os alunos em nível individual: proximidade, atitude positiva, reforço etc. (ZABALZA, 2004, p.104).

Para alguns professores, a identificação com a docência advém da educação básica, da graduação e da pós-graduação, pois, nessas etapas da formação acadêmica, tiveram professores que deixaram marcas e influenciaram na decisão de tornarem-se professores.

Até aqueles de quem não gostei, me marcaram bastante, mas basicamente meus primeiros professores de inglês foram os primeiros que começaram a incutir na minha cabeça a possibilidade de dar aula. Depois que comecei a dar aula me espelhei nos meus melhores professores (Venâncio - Fase de entrada na carreira).

Eu tinha um professor na graduação que me motivou a fazer mestrado e doutorado em sua área de formação. Ele foi uma inspiração. Ele era bom, carismático, educado, gentil e com uma sabedoria técnica. Era um amor de pessoa. Ele foi meu orientador de iniciação científica. Acho que ele foi um grande estímulo nesse caminho (Jane - Fase de estabilização).

Na quinta série, ensino fundamental, eu tive um professor referência que foi um grande motivador e acabou tendo certa interferência na escolha da graduação. Na graduação, eu tenho como referência outro professor que foi uma pessoa que trabalhava o conteúdo de forma bastante séria, a postura em sala e que eu me identificava muito. Esse professor veio a ser meu orientador no mestrado e no doutorado (Inácio - Fase de diversificação e questionamentos).

Verificamos que, para os docentes pesquisados, algum professor marcou positivamente suas vidas acadêmicas e foram decisivos na escolha da profissão docente, mas, na trajetória acadêmica, não só os bons professores servem como modelo/ exemplo nessa construção. Assim como na pesquisa de Andrade (2011), o ingresso na docência foi motivado por terceiros, principalmente, pelos professores do ensino fundamental e médio, de graduação e de pós-graduação.

Observamos assim, que a escolha profissional inicia-se desde as primeiras experiências escolares e ajudam a compreender as relações constituintes entre os sujeitos e o processo de tornar-se professor. Tardif (2002), ao se reportar à influência de professores na escolha pela profissão docente, chama a atenção para o fato de que a profissão “professor” é uma das primeiras com as quais os estudantes têm contato e, também, a que mais tempo vivenciamos. Nos relatos, surgem imagens idealizadas e marcadas pela memória afetiva, experiências vividas na infância, na adolescência e na vida adulta, que permanecem como fortes referências nas formas de ser e agir na profissão.

No diálogo com Venâncio e Jane, que são bacharéis, a decisão de serem professores surgiu depois da experiência profissional que tiveram em empresas e indústrias. Podemos verificar em suas narrativas que eles não gostaram da experiência em empresas e esse fator foi decisivo para a busca/continuidade da carreira docente.

Desde as minhas primeiras experiências profissionais fora da sala de aula, já sabia que tinha que voltar para a sala de aula. Sempre quis isso porque era onde me sentia bem. Sinto-me muito bem na frente de uma sala de aula e isso foi uma coisa muito importante, até para identificar que gosto de dar aula e que era isso que eu queria fazer (Venâncio - Fase de entrada na carreira).

Na graduação, fiz estágio na indústria e três meses depois do meu estágio, atuei na indústria. Não gostei, fiquei seis meses e não gostei do ritmo da indústria. Não gostei do ambiente e acho que foi outro motivador para eu ter migrado para a carreira docente (Jane - Fase de estabilização).

Apenas o docente Inácio, que é licenciado, não exerceu outra profissão que não seja a docência. Essa realidade de atuação em empresas está presente na trajetória profissional de cerca de 52% dos docentes pesquisados na primeira etapa desta pesquisa. A experiência na área de formação técnica, também, é importante para acompanhar as demandas que se projetam ao fazer docente e, em especial, aos docentes que atuam em cursos de tecnologia, sendo necessário estar sempre em contato com o mundo do trabalho e com as inovações tecnológicas.

No processo de construção identitária e através dos saberes da experiência (TARDIF, 2002), os professores vão criando, mesmo que inconscientemente, fundamentos que lhes tornam aptos para lidar com os alunos e com a realidade social. Quando questionados se consideravam ser um bom professor, foi unânime a resposta.

Sim, me considero bom professor. Considero no seguinte aspecto: posso chegar ao final e ver que o aluno realmente aprendeu. Mas ainda falta muita coisa, falta muito chão para me considerar “o professor” (Venâncio - Fase de entrada na carreira).

Me considero, mas não tenho sido uma boa professora, como eu gostaria de estar, de ser. Eu acho que preciso melhorar muito (Jane - Fase de estabilização).

Eu diria que sim. Com base em avaliações que eu já li sobre a minha ação, como professor. Pela avaliação da escola e pela avaliação dos próprios alunos (Inácio - Fase de diversificação e questionamentos).

É interessante observarmos as narrativas de Venâncio e Jane que estão respectivamente nas fases de entrada na carreira e estabilização e ver que todos se consideram bons professores, mas que têm a consciência da incompletude. Na narrativa do docente Inácio, que se encontra na fase de diversificação e pelo tempo de docência que é bem maior

do que a dos demais, não encontramos aspectos, em sua narrativa, de que lhe falta algum elemento, porém apenas diz que se considera bom professor baseado nos alunos e na avaliação institucional. Fica, também, proeminente no posicionamento de Jane a importância atribuída aos saberes da experiência.

Acho que por eu ter começado logo depois da graduação e especialização, isso me preparou mais do que essa parte academicista de carreira, de alguém te ensinar a ser um professor, de técnicas para ensinar (Jane - Fase de estabilização).

A esse respeito, Pimenta e Anastasiou (2002) explicam que:

os professores, quando chegam à docência universitária, trazem consigo inúmeras e variadas experiência do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar, [...] o desafio, então, que se impõe é o de colaborar no processo de passagem de professores que se percebem como ex-alunos da universidade para ver-se como professores nessa instituição. Isso é o desafio de construir a sua identidade de professor universitário, para o que os saberes da experiência não bastam (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.79).

Os saberes experenciais devem ser valorizados, pois são aqueles que se originam na prática cotidiana da profissão e são por ela validados (TARDIF, 2002), porém, é importante salientar que “o saber profissional está, de certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades etc.” (TARDIF, 2002, p. 19).

Se analisarmos outras pesquisas sobre o que é ser professor, no ensino superior, verificaríamos que enfrentam as mesmas situações em suas práticas docentes, porém quando se trata dos docentes da carreira EBTT – Educação Básica Técnica e Tecnológica os desafios são ainda maiores como aponta Venâncio:

tive uma grande surpresa, pois pensei que iria dar aulas para o ensino superior, que supunha ser mais fácil, pois os alunos tinham um melhor comportamento. Mas quando cheguei aqui tive que me deparar com a realidade de dar aula para o curso técnico de ensino médio, então fiquei sem saber o que fazer. Mas, hoje sou um apaixonado pelos alunos dos cursos técnicos, acho que eles estão em construção, estão em formação. Além de ter que atuar nesses níveis de ensino, há uma cobrança, você precisa ter publicação para você ter aluno de iniciação científica, para subir na carreira docente, para orientar o mestrado que está vindo, porque agora a gente está abrindo processos de mestrado e doutorado, embora ainda não possa dar aula, mas sempre imagino que um dia terei que chegar lá (Venâncio - Fase de entrada na carreira).

São várias as nuances que diferem as atribuições dos professores dos Institutos Federais das atribuições dos docentes das universidades, sendo algumas delas retratadas por Venâncio. Dar aulas para cursos técnicos, superiores, pós-graduação, além disso, precisam atender as demandas do PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos) e do PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), nos cursos de qualificação, fazer pesquisa, extensão etc. Os docentes EBTT têm uma carga horária de trabalho efetivo bem maior do que os docentes das universidades. E as exigências de produção vão sendo inseridas no contexto gradativamente. Além dessa realidade retratada por Venâncio, relativa aos desafios postos aos professores EBTT, verificamos no discurso de Jane que os Institutos Federais também apresentam problemas de ordem institucional e de infraestrutura.

Nós estamos precisando de infraestrutura. É muito complicado, muito difícil. Para suprir, buscamos parcerias nas visitas técnicas. É uma forma de suprir essas necessidades, pois se não temos aqui, vamos para as empresas. Mas, nem sempre a empresa está disposta, pode receber só grupos menores, e impõe restrições. Mas como docentes, nós temos que buscar, para sanar o desafio da atualização dos alunos, da globalização, da informatização, essa busca para acompanhar o mundo hoje. O instituto teria que dar os meios e o professor tem a obrigação de buscar essas atualizações, para não formar um indivíduo defasado, que vai ter dificuldades para conseguir um espaço profissionalmente, pois o mercado é muito dinâmico (Jane - Fase de entrada na carreira).

Leite (2011) evidenciou, em sua pesquisa sobre a prática curricular de professores de um Instituto Federal, que assim como os docentes desta pesquisa, enfrentam alguns problemas comuns relativos à infraestrutura e que dificultam o processo de ensino-aprendizagem, dentre os quais se destacam a falta de material didático e de laboratórios.

Constatamos, então, que a opção pela carreira docente e a trajetória profissional traçada por esses professores faz parte do processo de construção da identidade e perpassa pelos campos pessoal e profissional. No campo pessoal, destacamos a importância atribuída aos professores que lhes serviram de exemplo, ao ponto de marcarem as suas memórias e lhes influenciarem na escolha da profissão. A vontade de ser professor, então, foi demonstrada muito cedo, desde o ensino fundamental, pela maioria dos entrevistados. No campo profissional, verificamos que a forma como os sujeitos traçam a sua trajetória profissional e formativa vem das exigências postas pela carreira, pela instituição e pelos alunos, além de atuarem em um curso que está imerso em processos muito dinâmicos relacionados aos avanços da tecnologia e ao setor produtivo-industrial.

3.3.2 Os impactos da sociedade informacional no fazer docente

Um dos principais desafios para os professores da chamada sociedade informacional é com relação ao controle que se faz da produção acadêmica aperfeiçoado pelo rápido acesso às informações. Considerando que o Currículo *Lattes* é a forma mais utilizada, hoje, para o controle e para a publicização da trajetória dos docentes que atuam no ensino superior, questionamos sobre a importância que atribuíam a essa ferramenta. Verificamos diferentes sentidos construídos por parte dos docentes, muitas vezes, dissonantes. Começaremos pelo discurso de Venâncio.

Hoje atribuo uma importância profissional ao Currículo Lattes. Preciso do Currículo Lattes para entrar no doutorado, para concorrer a uma bolsa como professor orientador, para concorrer a uma bolsa fora caso venha fazer um trabalho internacional, como doutorado. Mas não o vejo como uma ferramenta excepcional, excelente e que possa servir para medir meus conhecimentos. Essa ferramenta me incomoda um pouco porque, por muito tempo fui aquele que chamo carinhosamente de “procurador de certificados”. Eu participava de um evento não só por causa daquilo que o evento podia me agregar, mas porque ele me dava um certificado e iria colocar no Currículo Lattes (Venâncio - Fase de entrada na carreira).

Podemos observar na narrativa a força que o Currículo *Lattes* tem no cotidiano profissional dos professores do ensino superior, principalmente, pelas diversas demandas que são colocadas ao professor na sociedade informacional. Porém, Venâncio expõe que não vê o Currículo *Lattes* como uma ferramenta que possa medir seus conhecimentos.

Jane demonstra, em sua narrativa, que apesar de achar o Currículo *Lattes* muito importante, o mesmo não deve servir para mensurar a qualidade de um profissional, fazendo assim, uma crítica aos processos que o utilizam como principal mecanismo de avaliação e seleção.

Para o pesquisador, para o profissional, o currículo é igual a um sorriso. Se não tiver bonito ninguém vai gostar. É importante ter o histórico do que a pessoa fez. Mas não acho que o currículo mensure a capacidade, habilidade ou a competência da pessoa. Ele é apenas uma forma de apresentação sobre quem é a pessoa, o que é a pessoa e o que a pessoa fez. Ele não tem, em si, a medida de competências, habilidades. Numa seleção, o currículo não deveria ser a melhor ferramenta a ser usada (Jane - Fase de estabilização).

Nos dizeres do docente Inácio apareceu a palavra “padronização”, que serve para descrever o Currículo *Lattes* e seus objetivos.

Acho que o ponto forte do Currículo Lattes é a padronização. Trata-se de uma plataforma que buscou isso e acho que vem obtendo o resultado. Lá existem os campos padrões e todos têm acessos aos mesmos campos para serem preenchidos. É uma democratização, pois dá a oportunidade para cada um lançar todas suas experiências de vida profissional. Existe uma liberdade para cada um alimentar a plataforma retratando ali sua experiência. Mas na hora de ser avaliado cada instituição acaba colocando pontuações decididas por um grupo de pessoas que elaboraram o edital. E isso pode trazer benefício para um pesquisador/professor/ concorrente em relação ao outro (Inácio - de diversificação e questionamentos).

Podemos observar no excerto anterior que, apesar do professor atribuir importância ao Currículo *Lattes* e vê-lo como uma ferramenta democrática, há críticas em relação ao modo como essa ferramenta vem sendo utilizada pelas diversas instituições, sendo um desafio para o professor na atualidade, principalmente, quando se trata de concursos, editais de pesquisa e de extensão etc., pois como bem diz Veiga-Neto (2012), dificilmente se avalia alguém tomando como referência sua própria história.

Verificamos que todos dão uma relativa importância ao Currículo *Lattes*, dessa forma, perguntamos se os mesmos mantêm os Currículos *Lattes* atualizados e qual seria o principal motivo para a ocorrência de tal prática.

Vejo hoje em dia que não devo apenas me preocupar com o Currículo Lattes, apesar de estar inserido no meio acadêmico, de ter que publicar, de ter a exigência dos certificados etc. Hoje em dia, esse não é meu principal objetivo, embora qualquer coisa que faça em minha vida, eu vou lá e atualizo no Currículo Lattes, porque sei que alguém vai observar e pode ser que um dia possa ser válido de alguma forma para mim (Venâncio - Fase de entrada na carreira).

No caso do professor, o Currículo Lattes tem que estar atualizado, de mês em mês ou no máximo de 6 em 6 meses nós temos que atualizar. O meu Currículo Lattes, particularmente, só atualizo quando vou participar de projetos de pesquisa ou de extensão, devido à sobrecarga de atividades que hoje tenho. Eu não priorizo a atualização do Currículo Lattes em detrimento das minhas outras atividades (Jane - Fase de estabilização).

Sim, a atualização do Currículo Lattes já virou prática. Atualizo com qualquer evento que acontece de novo, desde participação em congresso até participação em bancas de TCC, procuro não deixar acumular. Hoje alimento com mais periodicidade o currículo (Inácio - Fase de diversificação e questionamentos).

De acordo com os excertos, todos os três docentes, independentemente da fase em que se encontram na profissão, mantêm seus currículos atualizados, pois sabem que é um mecanismo de análise para concorrer em quase todos os setores institucionais, desde a

progressão na carreira até aos projetos de pesquisa e de extensão, além da pós-graduação. Nasce como bem diz Martins (2013), o *Homo Lattes*, pois esse é o modelo de produção vigente no contexto acadêmico. Ao serem questionados se a instituição que trabalham demanda por produção científica e acadêmica, os docentes apresentam perspectivas semelhantes.

A demanda era baixíssima, as pessoas não precisavam publicar e muito menos serem mestres e doutores. O governo federal institui uma política de diferenciação daqueles que são mestres e doutores e por isso passou a ter uma visão boa de mestrado e doutorado aqui dentro, que até então se formava técnicos. O próprio instituto começa a instituir políticas nas quais o Currículo Lattes é o verificador se o profissional é produtivo ou não. Vejo que hoje em dia nós somos cobrados pelo Currículo Lattes também, embora a gente ainda tenha uma carga elevada de aula que nos impeça de ficar dedicando muito à pesquisa e à publicação de trabalhos (Venâncio - Fase de entrada na carreira).

Agora é que começou, quando a Escola Agrotécnica se tornou Instituto Federal. Em 2009 e 2010 é que tiveram os primeiros editais de pesquisa e processos de seleção para projetos de extensão, seleção para bolsistas etc. Até os alunos agora, estão sendo cobrados para que façam o Currículo Lattes. Aqui no instituto estão começando as produções intensas que acabam indo para o Currículo Lattes (Jane - Fase de estabilização).

É um mecanismo importante e hoje a escola também tem o programa de editais para bolsas do CNPQ e da FAPEMIG, esses editais, que a Pró-reitoria de pesquisa abre vão contemplar os professores pela avaliação do Currículo Lattes. Para participar dos editais, a condição é você entregar o Currículo Lattes atualizado nos últimos cinco anos. Se não houver esse atendimento seu projeto não entra para análise, já é excluído no momento da inscrição. A avaliação não fica só no currículo. A avaliação é feita também em relação ao currículo do próprio estudante e do mérito do projeto. Mas o que vejo sobre essa situação é que o que acaba definindo a situação do projeto no ranking das classificações é realmente o projeto e a produção do professor. E é sempre em relação aos últimos cinco anos, eles não querem saber a vida inteira, eles só querem saber dos últimos cinco anos. É necessário estar sempre produzindo, ter uma produtividade constante, para que sua pontuação não caia, permaneça ou melhore (Inácio - Fase de diversificação e questionamentos).

Todos os docentes disseram que a instituição, a partir da mudança de Escola Agrotécnica para Instituto Federal, começou a demandar por produção acadêmica, pois o Instituto Federal recebe recursos financeiros para serem distribuídos aos docentes/pesquisadores, por meio de edital de bolsas e, normalmente, o Currículo *Lattes* tem um peso grande para a aprovação.

Em relação à cobrança por produção acadêmica nos cursos de pós-graduação verificamos na fala de Inácio que:

existem programas de avaliação dos cursos de pós-graduação. Esses programas avaliam vários itens, dentre eles a produção do orientador. A produção do orientador vai ter um peso grande para que o curso em andamento tenha uma boa nota. Quando a produção cai, existe o convite para o docente se retirar do programa. Você é substituído por outro que tenha uma produção melhor. Daí a nossa preocupação em manter uma produção. Isso vai gerando uma grande angústia nos pesquisadores que estão envolvidos nas orientações e aulas desses cursos. Por que a angústia? Enquanto se exige a alta produção, nem sempre vemos uma contrapartida, ou seja, a instituição dando condições para que isso ocorra. Por questões de carga horária na graduação, existem colegas que além da graduação dão aula nos cursos técnicos também. Além disso, falta material no laboratório, há equipamentos que a escola não tem, mas que são importantes para termos resultados de pesquisa mais fidedignos, para termos condições de publicar em revistas com qualidade, Qualis A1 e A2. Talvez B1 e B2 também. Você fica entre a cruz e a espada, ao mesmo tempo em que precisa produzir, não consegue, pois não há condições favoráveis nos laboratórios. Faltam materiais e equipamentos essenciais para se ter resultados importantes (Inácio - Fase de diversificação e questionamentos).

É possível perceber que a preocupação do docente recai mais sobre a falta de condições para a produção de pesquisas do que sobre o modelo de produção acadêmica em voga. Assim, a angústia do professor é expressa, sobretudo, em relação à falta de condições materiais para enfrentar a competição, as exigências da produção científica constantes, que demandam tempo de dedicação à pesquisa e à qualidade dos materiais utilizados nos laboratórios.

Observa-se que há uma preocupação do docente, Inácio, devido à falta de condições de produzir prioritariamente para revistas qualificadas e que tal fato pode ser fator preponderante para ele ser retirado do programa de pós-graduação.

Fazem falta as fundações universitárias nos Institutos. As fundações existem nas universidades, elas têm seus recursos para compra de material importado, com pureza melhor e os institutos não têm isso. Não existe uma fundação para a aquisição desse material. Nós não temos nenhum reagente de qualidade no laboratório, com qualidade globalizada, internacionalizada. Os produtos são todos de origem brasileira. Às vezes, falta até mesmo o produto brasileiro nas prateleiras do laboratório. Esses fatores trazem uma angústia muito grande para os docentes. E aqui vamos ser avaliados no mestrado e para te falar a verdade nem sei se eu vou continuar, por causa dessa avaliação. Você fica satisfeito em sala de aula com o aluno, há uma aceitação, os alunos elogiam sua metodologia de trabalho, seu modo de trabalhar, tudo mais. Mas isso não é o suficiente para que o professor se mantenha no programa. Como eu falei, a produção tem

que ser forte. Ela é um ponto importante na nota final e vejo meus colegas tendo essa angústia também, eles não estão muito longe de mim não. Existem colegas que estão produzindo menos do que eu. Não é fácil escrever. É difícil escrever para revistas. E nós estamos mergulhados nessa situação (Inácio - Fase de diversificação e questionamentos).

Verificamos que a rotina de cobranças por produção no ensino superior, especialmente entre os docentes que participam de programas de pós-graduação, tem marcado a trajetória de muitos profissionais e representa um dos maiores desafios enfrentados atualmente. A esse respeito Silva, O. S. (2010) nos diz que:

os professores, especialmente, os vinculados à pós-graduação, veem-se pressionados a atingir metas e obedecer a critérios definidos por outros alheios aos programas que participam. No frigir dos ovos, o que importa não é mais a qualidade do aprendizado, da formação dos mestrandos e doutorandos, mas sim cumprir as determinações exigidas pela Capes. Os fins são substituídos pelos meios. Disso depende a quantidade de bolsas, reconhecimento do programa etc. (SILVA, O.S., 2010, p.141).

A questão da produção científica, exigida pelos órgãos de fomento aos programas de graduação e de pós-graduação, gera uma visível competição entre os docentes no ambiente institucional de ensino para os mesmos se manterem nos programas de pós-graduação. Tal fato é possível ser vislumbrado na fala de Inácio.

Nós corremos o risco de ser substituídos por alguém, não sei dizer quem, talvez até pelos próprios colegas que estão chegando agora que vieram de uma universidade e têm uma produção melhor do que a que nós estamos tendo. Isso pode acontecer. Colegas com o mesmo tempo de casa nosso, vão ter menor produção ou igual a nossa. Acho que não vão ter melhor, porque vivem as mesmas situações que nós vivemos. O professor que chega hoje na escola pode ter acabado de fazer um mestrado ou um doutorado e esse curso que ele acabou de fazer rendeu a ele algumas publicações, então ele chega com um currículo melhor do que quem está aqui. Corre-se esse risco e é provável que aconteça. Depois que o profissional entra aqui, na medida em que o tempo vai passando, a produção dele poderá cair, por tudo que falei (Inácio - Fase de diversificação e questionamentos).

Verificamos que, entre os docentes pesquisados, há uma consternação, pois eles têm que conciliar o tempo com várias atividades que lhes são atribuídas inerentes à docência, fato que é reflexo da sociedade informacional em que vivemos.

A docência é uma atividade que faço, mas não é a única e nem a que me ocupa mais tempo. Tenho algumas atividades além da atividade docente que

acabam aumentando a sobrecarga. No final do semestre isso é mais gritante, pois me torno um apagador de incêndio. Tenho que fazer coisas que atrapalham a própria atividade docente e principalmente as publicações. Tenho conseguido publicar, mas a “trancos e barrancos” (Venâncio - Fase de entrada na carreira).

Hoje meu maior pesar é não ter muito tempo para me dedicar as minhas aulas como um dia eu já me dediquei. Isso é um pesar que eu tenho. Para um curso de tecnologia é muito bom, pois a gente brinca muito com formas diversificadas, diferentes (Jane - Fase de estabilização).

Podemos notar que os docentes estão envolvidos com uma série de tarefas e ações que lhes dão a sensação de estarem com um tempo reduzido para se dedicarem ao cerne da atividade docente, o trabalho em sala de aula com os estudantes. A esse respeito Zuin (2011) nos mostra que:

hoje se vive em função de um tempo acelerado, um tempo que nos dá a sensação de ser devorados a todo o momento pelos acontecimentos, demandas, tarefas e ações. E nessa busca constante acaba-se por devorar também a constituição de nossa identidade (ZUIN, 2011, p.235).

Não podemos nos esquecer de que as atribuições da carreira docente repercutem diretamente no âmbito da vida cotidiana dos docentes e nas demandas de ordem pessoal, pois, como afirma Nóvoa (2000, p. 17), “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal”.

Questionamos os docentes sobre o que poderia caracterizar um professor competente para lidar com os alunos que atualmente ingressam na educação superior em cursos de tecnologia. Venâncio nos diz que:

o professor tem que saber quem é esse aluno que está vindo para a escola. Vejo alunos muito mais questionadores do que na minha época e olha que já era questionador. Temos alunos questionadores, porque eles já adquiriram um conhecimento que não é dado por nós professores apenas. É claro que canalizamos esse conhecimento para o método científico. Não tenho nada contra o conhecimento popular ele é muito bem-vindo, mas aqui na academia temos que tentar transformá-lo em conhecimento científico. Existem alguns alunos que têm uma visão de mundo muito grande: alunos que já fizeram intercâmbio, alunos que já viveram em outros estados, moraram em outras cidades, que os pais trabalham numa empresa e que por isso têm uma visão interessante, trazem informações para sala de aula. Para lidar com essa realidade, o professor tem que ser competente (Venâncio - Fase de entrada na carreira).

A posição do docente ressalta a importância de o professor conhecer os alunos que estão chegando às salas de aula, pois eles demonstram ser questionadores e com experiências

e conhecimentos adquiridos fora da escola e da universidade. Desse modo, parece-nos que a narrativa do docente Venâncio chama a atenção para o fato de que o professor precisa ser competente, ou seja, preparado para trabalhar com a diversidade de alunos que compõem as salas de aula, o que demanda alterações constantes nas formas de ensinar e de aprender (ZABALZA, 2004).

Outro desafio apontado por Venâncio para lidar com os alunos que estão chegando aos cursos superiores e, particularmente, nos cursos de tecnologia, que corrobora com as ideias de Masetto (2014) é em relação ao processo de disseminação do conhecimento produzido, haja vista que as fontes de conhecimento e informação, tanto públicas quanto particulares, se multiplicaram, e, nesse sentido, o professor já não é mais a fonte única de um saber especializado e inquestionável. O papel do professor passa a ser de dialogar, de orientar, de mediar e dar suporte para que o aluno construa seu próprio conhecimento sobre as diversas informações disponíveis advindas de fontes variadas.

Em outras narrativas, é possível ver como os docentes abordam a questão da prática do professor em sala de aula na lida com o processo de ensino e aprendizagem.

Eu acredito no bom senso para saber se desenvolver. Ninguém me contou ou me ensinou como é que era ser docente. Eu comecei a dar aulas na área de Produção Alimentícia buscando na minha graduação as informações para esses alunos. Ninguém me disse o que eu deveria ministrar, ou o que deveria fazer. Eu sabia que o curso de tecnologia não é um curso técnico. Eu tive o bom senso de não ensinar a mesma coisa para o curso de tecnologia e para o curso técnico. O professor que sabe adequar, nem precisa de orientação, ele toma atitude de fazer algo positivo e adequar dentro daquilo que é real, de acordo com o aluno, com a instituição (Jane - Fase de estabilização).

Parece-nos que a narrativa aponta para o fato de que a docente não atribui valor para a formação específica do magistério. A formação pedagógica, na narrativa, pode ser substituída pelo bom senso, pelo chamado conhecimento tácito, advindo do senso comum e das experiências construídas ao longo da vida pessoal e acadêmica. Tal conhecimento, por si só, não seria suficiente para que o profissional tivesse segurança para lidar com as situações de aprendizagem, proporcionando discernimento de fazer as escolhas certas, principalmente, para saber adequar a metodologia e os conteúdos aos alunos de diferentes níveis. Essa é uma realidade que os docentes dos Institutos Federais vivem com frequência, sobretudo os bacharéis, pois devido à amplitude da carreira, atuam nos mais diversos cursos e nos mais diferentes níveis.

Porém, apenas o bom senso não sustenta um currículo e nem faz um professor competente para ensinar, principalmente em se tratando de cursos voltados para formação profissional diretamente ligada ao mundo do trabalho. Inácio nos diz que o professor precisa ter algumas competências para lidar com os desafios.

Algumas competências o professor precisa ter. Não dá para ficar falando por ordem de mais importante não. Eu acho que são todas juntas. Hoje você liga a televisão em casa e pode passar, em num minuto, mais de 110 imagens. A dinamicidade é muito grande e esse já é um desafio. Os alunos chegam à sala de aula e o professor precisa de 20 a 30 minutos para que ele entenda uma informação, já aconteceu de precisar de dois horários para trazer uma mensagem para o aluno e a televisão passa dezenas de mensagens em um minuto. Há uma grande concorrência. O aluno chega acostumado com essa dinamicidade e quando chega à escola vê que aquela dinamicidade da televisão não é a mesma da sala de aula. E entre 10 a 15 minutos ele pode se dispersar. Você pode perder a atenção desse aluno e quando isso acontece acabou, pois ele não irá compreender mais nada. Cada um tem a forma de ser, de falar, de colocar as coisas, as mensagens. O modo de falar, às vezes, é especial para o aluno que vê alguma coisa diferente ali, ou um tom de voz ou uma pausa que você faz durante a aula, outro modo de falar e de comparar as situações que vão ser ensinadas com coisas da vida. Isso são pontos que despertam o interesse e mantêm o aluno preso na aula. Outro ponto importante é que os alunos chegam com um conhecimento muito menor do que professor. E o professor é portador do conhecimento e ele tem que saber que o conhecimento que tem para passar tem que ser de um jeito especial. Não é fácil para alguns professores ensinar algo que ele já sabe muito bem. Que para ele é óbvio mais para o aluno pode não ser. Ele tem que ter a paciência de trazer essa informação para o aluno sem constrangê-lo. Ensinar o óbvio é um ponto importante para todo professor (Inácio - Fase de diversificação e questionamentos).

Um dos desafios que Inácio nos apresenta é com relação ao aluno estar acostumado com a dinamicidade e interatividade dos meios de comunicação e informação, principalmente, no momento histórico de profundas transformações tecnológica em que vivemos. Nota-se uma preocupação do professor em dar conta desse desafio e em proporcionar também que as suas aulas sejam dinâmicas. O professor utiliza expressões como “passar conhecimentos”, “mensagens” que nos indicam uma visão de ensino-aprendizagem relacionada à ideia de transmissão de conhecimentos e do professor como detentor e veiculador de informações. Contudo, é preciso considerar que tal visão é bastante questionada no campo educacional, pois, como afirma Imbernón (2002),

hoje, a profissão docente já não é a mera transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta

contra a exclusão, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade [...] E é claro que tudo isso requer formação inicial e permanente do professor (IMBERNÓN, 2002, p.14).

Silva, G.V. (2011), em sua pesquisa sobre as concepções de educação dos professores de um curso de tecnologia de um Instituto Federal de Educação, evidenciou, assim como o presente estudo, que ainda é predominante a concepção tradicional de educação, sendo comprovada pelas diversas vezes que os sujeitos utilizaram a palavra “transmitir conhecimentos”.

Analisando o discurso dos sujeitos da pesquisa, observamos visões distintas sobre o trabalho docente. Venâncio apresenta ter uma visão importante do ponto de vista pedagógico, pois trabalha com a diferença entre saber científico e do senso comum, porém o mesmo parece não ter clareza sobre como fazer essa transformação no processo de ensino de maneira a superar o modo tradicional de ensinar. Jane, por sua vez, apresenta uma visão que considera a docência como fruto de conhecimento tácito apenas. Para essa visão, não importa o propósito da docência, visto que as situações podem ser resolvidas pelas ações práticas, pelo bom senso. De acordo com esse ponto de vista, a formação pedagógica do professor não é significativa, pois o modo de ensinar já está dado. Por último, é possível perceber que Inácio, apresenta uma visão de ensino como transmissão de informações, e associa o propósito da escola com os veículos informativos de massa, como a televisão. Para ele, o papel do professor parece ser apenas o de prender a atenção do aluno, ser um bom comunicador, levar para a sala de aula mensagens, informações, pois, desse modo, o aluno conseguirá aprender os conteúdos.

Verificamos o quanto é recorrente, nas narrativas, a visão do professor como detentor e transmissor de conhecimentos. Dessa forma, seguimos o nosso diálogo com os docentes com o intuito de saber como trabalham/pensam a relação entre as noções do que vem a ser informação e conhecimento. Indagamos os sujeitos da pesquisa sobre que entendimentos tinham sobre esses dois termos, as semelhanças e diferenças e a relação entre os mesmos no atual contexto histórico.

Para mim, informação e conhecimento são termos que estão ligados, eles têm certas características em comum, mas a informação pode não gerar conhecimento, pois conhecimento é algo mais elaborado, é algo que se pode caracterizar, interpretar e, às vezes, a informação não (Venâncio - Fase de entrada na carreira).

Não acho que seja a mesma coisa. As informações são como notícias, mas o conhecimento é trabalho a partir da informação. É você tirar da informação

algo que agregue mais a pessoa. A informação por si só não garante que todos vão adquirir conhecimento. Acho que o conhecimento é algo construído. A informação é algo vago que fica e que é dado, mas nem todo mundo obtém das informações conhecimento porque não sabe trabalhar com elas (Jane - Fase de entrada na carreira).

A informação pode ser dada de várias formas. Existe a informação falada, a escrita e vai construindo conhecimento sim. Mas em uma pesquisa, em um laboratório você pode construir um conhecimento que não está escrito em lugar nenhum. Ali você vai obter uma informação. Eu acho que o conhecimento não é construído só por informações externas, por fontes escritas, visuais ou faladas. Ele também pode ser construído num experimento em laboratório (Inácio - Fase de questionamentos).

As discussões sobre informação e conhecimento no campo da educação assinalam para o fato de que não é possível produzir conhecimento sem informação, mas que “o simples acúmulo de informação não garante a passagem para outro patamar, não assegura a produção de conhecimentos” (SENE, 2013, p. 132). Informações são importantíssimas para toda e qualquer empreitada educativa, pois permitem aos sujeitos se comunicarem e produzirem diálogos a partir de dados. Não podemos perder de vista o fato de que é a pergunta que o sujeito dirige ao dado/acontecimento que produz a informação. Como assegura Machado (2000)

seu valor informacional depende justamente da existência de pessoas interessadas, que os organizem e lhes atribuam significado, transformando-os em informação. Assim, informações já seriam dados analisados, processados, inicialmente articulados constituindo, então, um segundo nível da pirâmide informacional (MACHADO, 2000, p. 66).

Produzir conhecimentos significa ir além da manipulação de dados e informações. Seria pertinente que as instituições educacionais pudessem propiciar aos alunos avançarem para outro patamar da articulação e da produção intelectual do estudante, da construção de experiências significativas de aprendizagem. Como alerta Veiga-Neto (2010), o excesso de informação pode, inclusive, dificultar o trabalho de construção do conhecimento.

Estamos mergulhados num mundo saturado de informações; mas isso não significa que numa (assim chamada) “sociedade da informação” estejamos, de fato, tendo mais experiências. Podemos conhecer cada vez mais coisas, ser cada vez mais (bem) informados, aprender mais e mais; mas nada disso garante que experimentemos mais e que tenhamos mais experiência. O excesso de informação parece travar a experiência. É clara a separação entre experiência e informação (VEIGA-NETO, 2010, p. 81).

Nessa perspectiva, perguntamos aos docentes se eles se consideram professores que transmitem a informação ou constroem o conhecimento.

Acho que depende muito da percepção do aluno. Acho que faço as duas coisas, às vezes, jogo informação na sala que não é da minha matéria, mas é uma informação interessante. Às vezes aquilo não gera conhecimento (Venâncio - Fase de entrada na carreira).

As duas coisas, tento trazer muitas informações, dar muitas informações aos alunos e transformar isso em conhecimento, com dinâmicas dentro da sala de aula. Dependendo do conhecimento, eu não vou dar uma aula expositiva com data show, eu vou trabalhar prática no laboratório, para eles visualizarem o que eu estou falando. Às vezes o assunto, a informação não vai ficar mensurável, ficar palpável, concretizado, não vai se tornar um conhecimento. Eu me dou ao trabalho de tornar isso um conhecimento. A gente não alcança todos os alunos, isso é impossível. Alguns transformam informação em conhecimento, outros não. Eu tento tornar minha aula em produção de conhecimentos, mas nem sempre eu alcanço esse objetivo, fica só na informação (Jane - Fase de entrada na carreira).

A construção do conhecimento é um processo muito lento. Nós passamos mais informações. Mas a sedimentação disso é um desafio muito grande, um desafio enorme. As informações são tijolinhos para serem utilizados em uma grande construção, numa grande obra. E esses tijolinhos podem ir se perdendo com o tempo. Para quem está buscando o conhecimento, ele está sempre tendo que ir e voltar para recordar, pegar esses tijolinhos que caíram para trás e trazer para junto de novo sempre se atualizando. Eu vejo que é possível construir conhecimento em sala de aula, numa aula prática no laboratório, mas o conhecimento é mais bem alcançado quando tenho a oportunidade de trabalhar numa pesquisa sem horário para acabar e sem o compromisso do sinal bater. E isso é obtido em pesquisas, em projetos de pesquisas desenvolvidos na instituição. Há um tempo maior de solidificação das informações que vão resultar no conhecimento da pessoa. É o momento de ela obter os descobrimentos que vão se tornar informação, pois demanda um tempo maior do que o horário em sala de aula (Inácio - Fase de questionamentos).

É comum na fala dos docentes pesquisados a perspectiva que aponta para o trabalho com a informação e com o conhecimento, assim como a ideia de que nem sempre uma informação gera conhecimentos.

Na narrativa do docente Inácio, há um trecho elucidativo sobre tal questão, a saber:

conhecimento é quando o aluno começa a relacionar as coisas e isso também não é fácil. A interferência do professor nesse processo de ligar os fenômenos é importante, o professor deve ter bastante conhecimento, para saber quando e onde vai usar o que ele está ensinando, além da ligação o assunto tem com outras áreas (Inácio - Fase de questionamentos).

De acordo com Pimenta (2009) “o professor deve mediar a informação criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e (re)inventando através do diálogo que estabelece com a realidade” (PIMENTA, 2009, p.22). Este é um aspecto fundamental para que o estudante possa avançar no sentido da reconstrução do conhecimento. Ainda nessa perspectiva, os docentes foram questionados sobre qual seria o papel do professor na sociedade da informação e do conhecimento.

Mais do que nunca estamos trabalhando com um contexto em que o professor é um facilitador de informação. Facilitador em que sentido? No sentido de canalizar as informações que eles têm e trazer para um conhecimento geral e nunca pensar que meu conhecimento é único e que tudo que falo é verdade absoluta (Venâncio - Fase de entrada na carreira).

Acho que, às vezes, o professor não tem só o papel de veículo de informação e conhecimento. A gente acaba fazendo o papel de pai, de mãe, de tia, de conselheira e de amiga. Hoje em dia, a demanda tem sido mais do que trabalhar o conhecimento, pois tenho visto muitos alunos perdidos, sem saber o que fazer, onde fazer, o que está fazendo ali na sala de aula. Eu acabo trabalhando de uma forma mais pessoal do que impersonal, de não só levar o conhecimento, mas de dar qualidade, porque quando a pessoa se sente bem ela se sente mais motivada e vem para a sala de aula com outro ânimo, com outra dinâmica (Jane - Fase de entrada na carreira).

O papel do professor é um papel múltiplo. De cuidar da relação entre ele e os alunos, entre os alunos e os próprios colegas da turma. Esse cuidado de respeito entre as partes é importante. O cuidado de trazer informações que despertem a continuidade daquele assunto, para continuar estudando. A ligação do que está acontecendo em laboratório ou em sala tem a ver com a posição social dele hoje, da vida que ele está levando e que pode se refletir nos próximos anos, como cidadão. Esse tema é complexo. O papel do professor é muito amplo. Eu acho que existe a questão da cidadania e a questão de mostrar para o aluno as possibilidades que existem após terminar a disciplina ou o curso em que ele está inserido (Inácio - Fase de questionamentos).

Podemos observar nos dizeres dos sujeitos da pesquisa que o professor assume vários papéis na sociedade informacional, tais como: o de facilitador de informações; o de articulador das informações no sentido de formular um conhecimento geral que sirva para a formação dos alunos; o papel do mediador de informação e conhecimento; o papel de trazer informações pertinentes aos alunos; de promover a relação entre os dados e a discussão teórica; de mostrar a importância da questão da cidadania e dos caminhos a serem seguidos no futuro, após o término do curso, além de trabalhar as particularidades dos alunos, os seus dilemas pessoais que se apresentam no âmbito da instituição. Nesse caso, verifica-se que os

docentes demonstram dar importância à relação professor-aluno e à sensibilidade do professor para com as questões dos estudantes do ensino superior.

Entretanto, a ideia de transmissão dos conhecimentos parece ainda muito arraigada na concepção de ensino e educação dos docentes pesquisados, provavelmente, pelo fato de a maioria não possuir uma formação específica para a docência, como também por ser o modelo pelo qual foram formados nos anos de escolaridade, no ensino fundamental, médio e superior.

Vorraber (2005) colabora com nossa discussão apontando no trecho, abaixo, o papel do professor na sociedade informacional.

Um bom professor ou professora hoje é exatamente o bom professor e a boa professora do passado. Por quê? Porque o requisito básico é estar preparado para ajudar as pessoas a compreenderem o tempo e o mundo em que vivem e se tornarem seres humanos produtivos, solidários, felizes e realizados dentro dele. O que mudou hoje é que o mundo e a vida tornaram-se espantosamente mais complexos, mais sofisticados. Dar conta desse requisito básico de compreender o mundo acaba sendo o maior desafio de todos. Hoje não se trata simplesmente de transmitir conhecimentos básicos e ensinar regras de conduta e moral, trata-se de que o mundo mudou de uma forma nunca antes imaginada, exigindo saberes muito diferenciados, e os recursos de que dispúnhamos se tornaram completamente obsoletos. As novas tecnologias da comunicação e da informação mudaram a face do planeta e os problemas com os quais nos deparamos hoje são completamente novos (VORRABER, 2005, p. 9).

Arruda (2013, p.178) complementa a ideia de Vorraber (2005) dizendo que “não é a incorporação de um novo artefato que trará mudanças para ensinar e aprender na escola, mas a mudança na interpretação construída a respeito desses artefatos”. Nesse sentido, indagamos os sujeitos da pesquisa sobre os impactos da sociedade informacional, fruto do mundo globalizado e sobre o impacto do uso das tecnologias no fazer profissional dos mesmos. As tecnologias tratadas, nesse estudo, são compreendidas de maneira geral, podendo ser tanto da informação/comunicação quanto as tecnologias diversas que são utilizadas e produzidas nos cursos aos quais os professores estão vinculados.

Qualquer área que ele for seguir ele precisa olhar globalmente o que está acontecendo. Vou trabalhar na área de Produção Alimentícia que é específica do curso, mas veja bem, tenho tecnologias que são criadas diariamente. Uma tecnologia que é criada na China, na Índia, na Ásia pode me ajudar aqui no Brasil, então tenho que ter essa visão. Para se fazer inovação, é preciso saber o que está acontecendo, saber se seu produto é inovador ou não, saber fazer uma busca de patente. Quando dou aula de busca de patente, sempre falo para os meninos: em português a gente vê apenas a pontinha do iceberg, existem muitas informações que a gente só acha em inglês (Venâncio - Fase de entrada na carreira).

É no mestrado, no doutorado, que temos a possibilidade de melhorar a qualidade técnica, amadurecer porque é lá que se buscam ferramentas, inovações, lá se busca o que de novo está sendo feito. Se for interessante um método de análise vou buscar e realizar aqui e desenvolver com o aluno. E isso ajuda bastante, nesse contexto de globalização a gente tem informações demais e isso é positivo. A pós-graduação é uma janelinha, uma portinha em que eu capto informações. Quando há tempo, ou é oportuno eu vou atrás de inovações na parte de Produção Alimentícia. Acho positiva a globalização. Esse aumento de novas tecnologias e incrementos servem para facilitar ou mensurar melhor o que a gente já fazia além de servir para traçar novos rumos, na pesquisa ou no ensino/aprendizagem (Jane - Fase de entrada na carreira).

A informatização permite maior acesso às informações. Quem faz o uso delas, vem para a aula com uma quantidade de informações muito grande, isso acontece com o aluno que tem interesse em buscar, ter conhecimento. Potencialmente, todos os professores têm condições de fornecer esses conhecimentos não só pela formação na graduação, na pós-graduação, mas por todos hoje terem uma fonte de informações enorme que é a internet. Não só informações escritas, como de imagens também. Todos nascem com grande potencial para desenvolverem interesse pelas coisas e o professor precisa adotar mecanismos para despertar esse interesse. Se o professor consegue despertar o interesse do aluno, ele tem tudo para compreender a ciência, os fenômenos (Inácio - Fase de questionamentos).

Nessa perspectiva, Moran (2013) sinaliza a mudança do papel do professor, que deve ser o de agregar valor ao que o aluno sozinho consegue fazer com a tecnologia. Contudo esse autor nos remete à distância das instituições de ensino superior das demandas da sociedade, assinalando que a mesma se mostra previsível, burocrática, pouco instigante para docentes e estudantes.

Verificamos nas narrativas de todos os docentes pesquisados, que os mesmos compreendem a globalização como algo positivo e que está posto, uma realidade acabada com a qual temos que conviver, entender e atuar, de modo que se possa fazer o possível para que todos sejam cada vez mais globais. Os aspectos positivos da globalização aparecem de maneira recorrente nas narrativas e, em nenhuma delas, identificamos críticas a esta etapa do capitalismo. Chamou-nos a atenção à narrativa do docente Inácio, em que se verifica a preocupação com a tarefa de o professor fornecer aos alunos informações completas e de modo quantitativo, conforme podemos observar no seguinte trecho:

o professor entra na rede, tem acesso às informações, tem acesso a cópia dessas informações, a possibilidade de lapidá-las, prepará-las para depois chegar a uma sala e conseguir passar uma mensagem mais completa para os alunos (Inácio - Fase de questionamentos).

Esse posicionamento demonstra uma percepção sobre a prática docente muito arraigada à concepção tradicional de ensino, na qual o papel do professor limita-se a transmitir conhecimentos acumulados aos estudantes. Esse fato se deve, provavelmente, à formação do professor que foi sobre os princípios da transmissão cultural e não sendo apresentadas como relevantes as possibilidades de práticas pedagógicas mais consonantes com a produção e reelaboração de saberes por parte dos alunos.

Se o docente universitário não tiver clareza de sua prática de como organiza - lá e para quê, correrá o risco de reduzir-se à mera reprodução de modelos aprendidos em sala de aula. Portanto, é necessário que a prática docente esteja submetida a uma reflexão sistemática e contínua. Daí evidencia se o argumento de que grande parte das instituições e dos profissionais ligados a diversas áreas do saber, que lidam com a prática docente no ensino superior, devam possuir clara consciência acerca da necessidade de rever sua postura, e para tal, considerar imprescindíveis e indispensáveis os conhecimentos da didática (MALUSÁ, 2005, p.138).

Há outro ponto na narrativa docente Inácio que, também, nos chamou a atenção que é relativo ao acesso as informações por meio da internet.

Há uma grande possibilidade de acesso à rede e de adquirir informações hoje: quem não tem sua rede em casa pode ter na escola” (Inácio - Fase de questionamentos).

Porém, essa não é a realidade social do Brasil. De acordo com Agência Brasil-Empresa Brasil de Comunicações²⁵ “entre 156 países, o Brasil ocupa a 72ª posição no Índice Integrado de Telefonia, Internet e Celular (Itic) de Inclusão Digital. Divulgado no dia 31/07/2012, pela primeira vez, o indicador mostra que 51,25% da população brasileira têm acesso ao computador, à internet, ao celular e ao telefone fixo”. Contudo, é preciso considerar, tal como afirma Bauman (2007), que é improvável que a internet e a WEB venham a ser para todos. Ainda é premente a importância das instituições de ensino e do processo educativo, pois os mesmos podem proporcionar oportunidades de acesso ao conhecimento e formar os cidadãos para os desafios do mundo contemporâneo, inclusive para o uso mais qualitativo do mundo digital.

Indagamos os sujeitos participantes da pesquisa sobre o desenvolvimento de tecnologias e sobre os processos de inovação do curso. Notamos nos discursos dos docentes

²⁵Disponível em: <<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2012-07-31/brasil-ocupa-72%C2%AA-posicao-em-ranking-mundial-de-inclusao-digital>> Acesso em: 13 fev. 2015.

que a inovação e o desenvolvimento de novos produtos parecem ser a grande exigência apresentada aos cursos de tecnologia, conforme podemos observar no excerto a seguir:

as inovações do curso, na área de Produção Alimentícia, ocorrem mesmo na parte de desenvolvimento de produtos. Há desenvolvimento de produtos novos, desde barra de cereais a bebidas. O curso dá grande ênfase ao desenvolvimento de inovações (Inácio - Fase de questionamentos).

Piazza (2011, p. 41) nos diz que “a formação tecnológica demanda do sujeito o acesso ao conhecimento para além da técnica. Para que isso se configure em inovação, há de se romper com os paradigmas tradicionais do conhecimento”. Nesse sentido podemos observar na narrativa de Venâncio que a pesquisa se configura como um importante aspecto a ser considerado.

Nosso curso tem também uma especificação que é o docente estimular o aluno a fazer pesquisa. No nosso curso, a gente tem muitas pesquisas, porque existem professores que estimulam os discentes. O nosso papel no curso de tecnologia pode ser um estimulador para a pesquisa e não só para a produção tecnológica em si, mas para a pesquisa de um modo geral, vejo isso como um fator bom (Venâncio - Fase de entrada na carreira).

O foco dado à formação dos estudantes dos cursos de tecnologia é o de um saber técnico e prático, voltado ao mundo do trabalho. Tais demandas são características dos cursos de tecnologia por serem graduações de curta duração que duram em média três anos. Porém, observamos que as narrativas dos docentes apontam que, apesar de não haver um aprofundamento teórico na graduação, os estudantes são incentivados a fazer pesquisas e inclusive a seguir a carreira acadêmica, no mestrado e doutorado. Esse incentivo deve-se, possivelmente, porque a instituição possui mestrado profissional na área, o que pode favorecer a continuidade dos estudos dos graduandos na própria instituição.

O perfil do profissional que pretendo formar é um perfil, extremamente prático. Ele não vai ter conhecimento teórico? Sim, vai ter, mas esse conhecimento de variados autores o aluno vai construir sozinho. Vejo que esse curso de tecnologia na área de Produção Alimentícia facilita a entrada do estudante em um mercado específico que talvez não tenha tanto conhecimento, mas se o aluno quer aprofundar, ele mesmo aprofunda. Então, possibilite que ele tenha um conhecimento básico, para que depois e, se precisar de algo mais aprofundado, que ele possa correr atrás e buscar. Quero formar um profissional que tenha uma visão geral da minha disciplina, mas que ele possa transformar essa base num conhecimento mais profundo quando ele precisar (Venâncio - Fase de entrada na carreira).

Seriam profissionais proativos, não diria capacitados com pleno conhecimento dentro daquilo que é ministrado, mas que saiam motivados. Que eles busquem mais conhecimentos. Se o conhecimento não foi suficiente, o aluno tem que buscar. Se o conhecimento dado foi suficiente o aluno deve buscar inovações, melhorias naquele conhecimento. O maior desafio vai ser incentivar a proatividade desses alunos, de motivá-los como cidadãos, como indivíduos, profissionais competentes dentro da formação técnica. Eu acho que esse tem sido o maior desafio. A capacitação técnica, junto com a formação dessa segurança pessoal e individual de saber a que veio e para onde vai, acho que isso é muito importante (Jane - Fase de entrada na carreira).

É importante que o profissional de tecnologia na área de Produção Alimentícia saiba dirigir, gerenciar uma empresa, seja particular ou dele mesmo. Que ele consiga entrar em uma empresa e possa desenvolver novos produtos com inovação. Que ele consiga desenvolver bem o seu papel na parte, por exemplo, de fiscalização que é um campo de ação desse tecnólogo. Eles têm disciplinas que os levam a ter essa competência. Mas acho também que todo o curso de graduação tem a obrigação de fornecer elementos, condições para os alunos seguirem a carreira científica. Não é só preparar para o mercado de trabalho logo depois da graduação, mas também pensar na continuidade dos estudos. Ser um pesquisador, fazendo seu mestrado e depois o doutorado (Inácio - Fase de questionamentos).

Destaca-se a questão da inovação que, segundo Piazza (2011, p.53) pode ser compreendida como “como algo novo para a organização, seja um produto, uma ideia, um processo ou uma dinâmica”. Para isso, os docentes defendem a formação dos estudantes para a inserção nessa realidade globalizada e tecnológica.

Considero que o mais importante é dar as ferramentas básicas. De saber o que é um lucro, um prejuízo, para que ele possa atuar. Além disso, preciso fazer com que o aluno tenha contato com o mundo tecnológico. Tenho que estimular o meu aluno a pesquisar, a ter a informação por meios atuais e principalmente a lidar com as ferramentas tecnológicas (Venâncio - Fase de entrada na carreira).

É preciso dar ao docente ferramentas para que ele se atualize, veja as inovações, acompanhe a dinâmica da globalização, da informação, de inovações. Dar ao docente meios para que ele possa se atualizar, se qualificar, se preparar para ele passar o conhecimento, passar informação. Falta tempo para que o docente traga essas informações para o aluno, e ao mesmo tempo a instituição não oferece ferramentas, material, equipamento. Temos esse problema aqui na área de Produção Alimentícia. O pasteurizador, por exemplo, é muito antigo. A iogurteira que é bem abaixo da capacidade produtiva da instituição, nunca é utilizada. Não existe uma integração do maquinário, uma caldeira para poder usar o vapor, interligar os equipamentos. Nós estamos precisando dessa infraestrutura e não temos. Para suprir buscamos parcerias nas visitas técnicas (Jane - Fase de entrada na carreira).

A instituição tem que estar equipada com todas as áreas ou subáreas que os alunos poderão agir lá fora. Se os tecnólogos vierem a trabalhar lá fora em suas competências, o certo é a escola ter os mesmos equipamentos e isso não acontece. As pesquisas precisavam ser mais aplicadas (Inácio - Fase de questionamentos).

Os professores cobram que a instituição deveria possuir os mesmos equipamentos que as indústrias para que possa realmente instrumentalizar o aluno para a realidade globalizada e tecnológica. Nesse sentido, indagamos se seria possível a instituição formadora acompanhar, em termos de equipamentos, maquinários, o ritmo vertiginoso da indústria? Essa é uma questão que merece ser discutida e aprofundada, sobretudo quando abordamos os desafios dos cursos de formação tecnológica. Parece-nos que o fio condutor das narrativas acaba por desaguar na importância dada à transmissão de conhecimentos, na prioridade do saber-fazer, mais do que no saber-pensar e na atividade do ensino como preponderante em relação à aprendizagem.

No campo da educação, há atualmente uma perspectiva de análise que questiona a ênfase dada ao ensino, e que direciona o foco para o processo de aprendizagem do aluno. De acordo com Gil (2012)

à medida que a ênfase é colocada na aprendizagem, o papel predominante do professor deixa de ser o de ensinar, e passa a ser o de ajudar o aluno a aprender. Nesse contexto, educar deixa de ser a “arte de introduzir ideias na cabeça das pessoas, mas de fazer brotar ideias”. As preocupações básicas desses professores, por sua vez, são expressas em indagações como “Quais as expectativas dos alunos? “Em que medida determinada aprendizado poderá ser significativo para eles?”, “Quais as estratégias mais adequadas para facilitar seu aprendizado?” (GIL, 2012, p.7).

No panorama de desafios e impactos na educação provocados pela globalização e pela sociedade informacional, é notório que essa condição atual de formação docente para atuar na educação superior precisa ser revista. Segundo Soares e Cunha (2010)

o desenvolvimento, sem precedentes, das tecnologias de informação e comunicação também impacta fortemente os processos educativos, na medida que possibilita, aos estudantes, o acesso às informações por conta própria e de forma mais atrativa , o que desafia os professores do ensino superior a aperfeiçoarem seus métodos de ensinar e a assumirem um papel menos transmissivo. Exige, principalmente, um processo de mediação voltado para facilitar a compreensão crítica dos estudantes acerca da avalanche de informações disponíveis no mercado virtual e dos valores subjacentes (SOARES; CUNHA, 2010, p.17).

A pesquisa é importante para o desenvolvimento do país, mas o ensino não deve ser renegado a segundo plano, tampouco o envolvimento do docente com o atendimento às particularidades e às necessidades do aluno. A importância da pesquisa aparece forte nos discursos dos professores, possivelmente, pelo incentivo da instituição para que os docentes cumpram o seu papel de promover, além do ensino, a pesquisa e a extensão. É cada vez mais acentuada a busca e a demanda por inovações nos cursos de tecnologia. Porém, apareceu de maneira significativa nas narrativas dos docentes pesquisados que essa demanda por produção científica causa preocupação, pois nem sempre os mesmos dispõem de condições favoráveis para cumprirem com as exigências. Os mesmos ministram um número grande aulas e as condições relativas ao acesso a materiais e laboratórios equipados para o desenvolvimento das pesquisas, nem sempre são favoráveis.

Essa angústia torna-se mais nítida entre aqueles que estão como docentes/orientadores de cursos de pós-graduação, como é o caso do mestrado profissional existente na instituição estudada. Esses estão imersos na lógica da intensa produção acadêmica. A instituição, como um todo, também, demanda pela produção científica, haja vista que são lançados diversos editais de pesquisa e extensão nos quais a principal ferramenta de seleção é a produção dos docentes registrada no Currículo *Lattes*.

Em relação a essa ferramenta tecnológica os docentes acreditam de modo majoritário que ela não mede a competência, as habilidades do professor, entretanto é notório a preocupação da maioria dos entrevistados em mantê-lo sempre atualizado por causa das exigências institucionais. Não existe um trabalho de reflexão por parte da maioria, que mesmo sem achar que esse mecanismo mede a competência, continuam dando alimento ao “*Currículo Lattes*”. Observamos que os docentes não fizeram referência ao fato de que o Currículo *Lattes* pode ser um instrumento de controle da produção docente entre os pares. Ao que tudo indica, os docentes procuram enfatizar o sistema de coação institucional ligado à administração e aos órgãos de fomento.

Observamos que, os impactos da sociedade informacional são sentidos de maneira contundente pelos docentes pesquisados. Contudo, as mudanças provocadas pela informação abundante, pelas inovações tecnológicas, pelo contexto marcado pela velocidade e encurtamento das distâncias, pelo acesso às produções parecem não ter alterado a visão e a postura do professor em relação ao fazer docente. A transmissão ainda é uma marca preponderante do ofício do professor no mundo atual e, no curso de tecnologia analisado não é diferente, provavelmente, porque culturalmente esses professores que estão atuando, hoje,

foram educados na concepção tradicional de educação e ensinam como foram ensinados, conforme defende Cortesão(2000).

3.3.3 A formação docente: desafios pessoais, profissionais e institucionais

Ao dialogarmos com os docentes pesquisados sobre o processo de formação inicial e continuada, perguntamos se consideram que a graduação e a pós-graduação os prepararam para o exercício da docência na educação superior em cursos superiores de tecnologia.

Minha formação acadêmica profissional e de universidade não me preparam para dar aula e isso é uma falha que vejo nos cursos de bacharelado que deveriam ter algumas matérias pedagógicas, pois querendo ou não o profissional tem que ser pedagógico para dar um treinamento, para falar com as pessoas etc (Venâncio - Fase de entrada na carreira).

Para o efetivo exercício não tive formação pedagógica. Essa parte de formação acadêmica, graduação, especialização, mestrado ou doutorado, não apresentou maiores contribuições para atuar na docência. Contribuiu sim, no amadurecimento para a escrita científica, para uma busca mais assertiva em conhecimentos, métodos e técnicas. Dentro da minha área bem específica isso ajudou bastante, mas não para a docência (Jane - Fase de estabilização).

A graduação serviu de base para que eu viesse a trabalhar no ensino superior. Por que eu falo isso de cadeira? Porque aconteceu comigo. Eu formei, terminei a graduação e já entrei trabalhando no curso superior. A pós-graduação lato sensu naquela época me serviu como um ponto de partida importante foi para me dar uma certificação de que o que eu estava ensinando estava atual e não precisava mudar muita coisa. O mestrado e o doutorado vieram acrescentar isso também, com informações mais aprofundadas. Só que a agregação que houve maior no mestrado e doutorado foi com relação à pesquisa e não o ensino propriamente dito (Inácio - Fase de diversificação e questionamentos).

No primeiro excerto, vemos que, por ter a formação em nível de bacharelado, o docente reclama a necessidade de buscar conhecimento na área pedagógica e defende a ideia de que essa preparação deveria vir dos cursos graduação, de mestrado e doutorado, mesmo que o profissional não venha atuar como docente. Observamos que, tanto para Venâncio, quanto para Jane, que são bachareis, a graduação, o mestrado e doutorado não agregaram conhecimentos didáticos pedagógicos, mas apenas nos aspectos técnicos da profissão, sobretudo nos aspectos ligados à pesquisa. Apenas Inácio, que é licenciado, afirma que a

graduação e a pós-graduação *lato sensu* serviram de base para o exercício da docência no ensino superior.

Verificamos que a ênfase desses programas de mestrado e doutorado é dada apenas ao domínio do conteúdo e não ao processo formativo com base nos conhecimentos pedagógicos. Por isso, de acordo com Masetto (2003), a premissa de que quem domina o conteúdo sabe ensinar perdura há muito tempo no campo educacional, especialmente, no ensino superior. Essa é uma ideia que menospreza a formação didática do professor, especialmente, no trato com as peculiaridades dos sujeitos e com os múltiplos saberes que a educação superior exige dos docentes que nela atuam.

Ficou claro, também, na narrativa dos docentes o fato de que os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, mestrado e doutorado priorizam a pesquisa e não dedicam atenção à formação/preparação dos discentes para atuarem no ensino superior, setor de trabalho fundamental para os sujeitos que fazem parte desses programas. Esse é um dos grandes problemas da docência no ensino superior, pois vigora a falta de formação específica adequada para o exercício do magistério. Segundo Cunha, o professor universitário ao fazer sua pós-graduação, “constrói uma competência técnico-científica em algum aspecto de seu campo de conhecimento, mas caminha com prejuízo rumo a uma visão mais ampla, abrangente e integrada de sociedade” (CUNHA, 2001, p.80). As narrativas demonstram que os cursos de pós-graduação estão longe de contemplar a formação de quadros preparados para a docência no ensino superior, para o complexo exercício de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem.

Frente a essa questão, podemos supor que se a formação não acontece na graduação e na pós-graduação, a mesma fica delegada às instituições que recebem esses professores que, ao que tudo indica, possuem competência científica, mas são desprovidos de uma formação sólida no campo didático-pedagógico. Dessa forma, questionamos os docentes pesquisados se a instituição em que trabalham tem exercido o papel de lócus de formação e desenvolvimento profissional docente. Todos disseram que sim, porém com enfoques diversos, possivelmente devido ao ciclo de vida profissional que se encontram.

Vejo que o instituto como um lugar em que estou me aprimorando como docente. Hoje, faço mestrado e, até pelo próprio nome, penso que a gente deveria sair pronto para dar aulas. Como faço um mestrado que não é na área de educação, não tive didática. Meu mestrado é da área tecnológica, então não saio com formação para isso. Não tive nenhuma matéria pedagógica. Hoje tenho participado de algumas discussões pedagógicas e

começo a ler alguma coisa de pedagogia (Venâncio - Fase de entrada na carreira).

Nota-se, nos dizeres de Venâncio, uma preocupação maior do docente em estar preparado para o exercício da profissão do magistério, característico da fase de entrada na carreira, em que o profissional confronta o ideal com a realidade do exercício da docência. Sobre essa preocupação Masetto (2003) diz que:

só recentemente os professores universitários começam a se conscientizar que seu papel de docente no ensino superior, como o exercício de qualquer profissão exige, capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre e doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, e competência pedagógica, pois ele é um educador (MASETTO, 2003, p.13).

Jane, apesar de dizer que a instituição em que trabalha é um local de formação, expõe os desafios que tem vivenciado, pois demonstra preocupar-se mais com os objetivos pedagógicos, enfrentando, muitas vezes, situações complexas como as narradas a seguir.

Se houvesse estagnação na instituição, eu acho que a gente não se sentiria tão motivado ao exercício docente diário, apesar da diversidade da sala de aula. Aqui eu me sinto bastante motivada, apesar de encontrar desafios muito grandes, esbarrar com políticas governamentais ou mesmo por fatos que impedem essa dinâmica do crescimento do docente. Algumas limitações de infraestrutura, administrativas e minhas mesmo. Mas acho que existe um potencial enorme para o ensino técnico e tecnológico. Acho que, no momento oportuno, vou melhorar muito minhas aulas: qualidade de aulas, métodos pedagógicos, diversificar mais a prática (Jane - Fase de entrada na carreira).

Em outro trecho do diálogo, Jane faz menção aos programas de formação docente que foram propostos pelo MEC com a criação dos Institutos Federais, provavelmente, baseados na Resolução CNE/CEB nº2/97 que não trata da educação tecnológica de nível superior e sim de nível técnico e que, na prática, foram implementados por poucas instituições.

Logo quando eu estava terminando meu contrato como substituta foi implementada uma lei nos institutos dizendo que para atuar como docente teria que ter uma licenciatura ou uma formação de licenciatura, mas não sei por que não deu certo, pois os institutos ofertariam essas licenciaturas ou formação docente, esses cursos de capacitação de formação docente para os professores que não tinham licenciatura. Eu não sei por que acabou esse programa. Eu gostaria de fazer, gostaria de participar, porque não tive essa formação, minha formação foi bacharelado (Jane - Fase de entrada na carreira).

Nesse contexto, perguntamos aos sujeitos entrevistados o que lhes faltam:

Primeiro conhecimento básico da área. É preciso conhecer o que o profissional faz, suas atribuições profissionais. Tem visões pedagógicas que não tenho e que só agora estou correndo atrás delas, porque estou lidando com alunos que chegam e exigem que eu seja pedagógico. Sinto falta de uma formação pedagógica maior. Me lembro que existia em escolas públicas aqueles módulos, em que havia momentos de conversas com o orientador e com o coordenador e planejavam a aula. Sinto falta dessa conversa. É preciso perguntar para o professor: você acha que a metodologia está dando certo? Nos institutos, os professores não têm formação pedagógica, então acho que a área pedagógica da escola poderia assumir um papel de formação do profissional docente, porque a maioria de nós não tem essa visão pedagógica do que tem que ser feito em sala de aula (Venâncio - Fase de entrada na carreira).

Estou falhando em trazer informações novas e transformá-las em conhecimentos novos, inovações tecnológicas, de trabalhar mais a dinâmica de transformar informação em conhecimento. Eu tento fazer isso, mas nem sempre tenho motivação ou disposição. Estou terminando meu doutorado, depois de terminá-lo eu terei mais tempo para dedicar. Eu sei que posso fazer mais, eu posso ir além. Acho que tenho que trabalhar bastante, amadurecer muitas coisas, até em relação as questões pedagógicas que faltam na minha formação, com orientações, ou com cursos de capacitação (Jane - Fase de entrada na carreira).

Eu acho que faltam conhecimentos que ainda precisam ser adquiridos para trazer mais informações e alternativas de entendimento, porque quem conhece as coisas sabe explicá-la de diferentes modos. Você deve achar outros caminhos para o aluno entender a sua mensagem. Quando você busca outra maneira de explicar, outros exemplos, de preferência coisas já vividas pelos estudantes, aí eles começam a associar e entendem melhor o conteúdo (Inácio - Fase de questionamentos).

É interessante observar nas falas dos docentes que eles têm a noção do que lhes falta, pois conforme Almeida (2012, p.29) “a formação do docente do ensino superior e o sucesso do seu desenvolvimento profissional resultam da combinação de seu interesse e engajamento pessoal com a responsabilidade institucional de assegurar e valorizar possibilidades formativas por meio de ações políticas de gestão”.

Foi possível verificar que o percurso formativo dos docentes dos cursos superiores de tecnologia é marcado por inúmeros desafios advindos de uma profissão imersa nas mudanças pelas quais passam a sociedade e o mundo do trabalho, sejam elas econômicas, políticas, sociais e culturais. Conforme assinala Malusá (2001, p. 26), não é possível pensar em “um docente comprometido com a educação, se não estiver envolvido com as questões sociais mais amplas que afetam direta ou indiretamente a sala de aula”.

A docência é um campo que apresenta vários desafios para os profissionais advindos dos cursos de licenciatura, mas o bacharel, nesse contexto, possui desafios maiores e se vê ainda na busca por respostas, caminhos, metodologias que consigam responder as necessidades e demandas que hoje lhes são atribuídas.

Os professores entrevistados revelaram que os cursos de mestrado e doutorado não cumprem com o papel de prepará-los para o exercício da docência no ensino superior, esse fato é notório em todas as falas dos docentes. A ênfase ocorre exclusivamente no campo teórico e técnico das áreas do conhecimento e na preparação do pesquisador, deixando-se de lado o preparo pedagógico para o exercício da docência no ensino superior.

É possível considerar que todos os docentes colaboradores demonstram características próprias das fases de entrada na carreira e de estabilização de Huberman (1992), demonstrando maior comprometimento com a profissão e preocupados com o aprendizado dos alunos, cuidadosos em manter uma boa relação com os alunos, atentos com os objetivos pedagógicos, com os métodos de ensino, materiais e técnicas. Para Huberman (1992) essas fases são importantíssimas para a construção identitária. Vemos que nem mesmo Inácio que se encontra com 23 anos de docência demonstra falta de motivação, pelo contrário, o mesmo continua preocupado com os alunos, com a sua própria performance e com o futuro da instituição em que trabalha.

Constatamos, também, que os dilemas vivenciados pelos professores dos cursos de tecnologia tanto bacharéis quanto licenciados são praticamente os mesmos, principalmente, com relação ao produtivismo, ao avanço da tecnologia, à busca por inovações, além do fato de que os alunos, na atualidade, chegam às instituições de ensino com informações que advém de várias fontes. Os professores bacharéis percebem a necessidade dos conhecimentos pedagógicos, porém não verificamos o mesmo com o licenciado, provavelmente, também pelo grande tempo de experiência docente, pois vários saberes foram construídos e mobilizados no confronto direto com a realidade acadêmica.

Verificamos como aponta Garcia (2009), que ao se desenvolver profissionalmente, os professores constroem suas identidades e sua identificação com a profissão e vão aos poucos construindo suas práticas e seu percurso profissional. Ficou evidente, a partir dos dados analisados que, o desenvolvimento profissional dos professores dos cursos de tecnologia acontece ao longo da trajetória docente, caracterizando-se por um complexo processo que envolve demandas formativas tanto da área pedagógica quanto da parte específica. Parece claro para os docentes desses cursos que os mesmos não podem perder o contato com as inovações tecnológicas fruto de pesquisas e do mundo do trabalho.

Dessa forma, o saber docente envolve dupla competência, a científica e a pedagógica. Remetemo-nos a Tardif (2000) quando caracteriza os saberes dos professores como sendo *temporais*, que se desenvolvem ao longo da vida profissional e fazem parte da constituição identitária e do processo de socialização. São *plurais e heterogêneos*, pois provêm de fontes culturais, pessoais, disciplinares (didáticos e pedagógicos), curriculares e os *saberes da experiência*, são ecléticos, pois são utilizadas muitas técnicas, teorias, concepções que estão imbricadas nas relações humanas.

Seria importante que os docentes fossem de fato detentores de um saber pedagógico e do saber específico, imprescindíveis à sua atuação. Apresenta-se como fundamental, também, estarem abertos para as demandas de um mundo com transformações aceleradas em todos os campos do conhecimento e aspectos da vida cotidiana.

Os resultados da pesquisa indicam que são grandes os desafios a serem enfrentados pelos docentes para continuarem investindo em seu desenvolvimento profissional. Como assinala Bernheim e Chauí (2008)

o conhecimento não é mais monodisciplinar, mas sim interdisciplinar, está centrado no problema, não na disciplina. É produzido em diversos âmbitos mais próximos da sua aplicação, deslocou-se dos círculos acadêmicos para aproximar-se dos círculos produtivos empresariais e industriais. Utiliza intensamente redes eletrônicas para fins de intercâmbio, produção e transformação em tecnologia e está sujeito a controles de qualidade diversificados (BERNHEIM; CHAUÍ, 2008, p. 12).

As narrativas dos docentes indicam que os professores têm clareza sobre tal situação e dimensionam os desafios a que estão expostos na sociedade informacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso mundo, nossa vida e nosso presente formam um campo de condições e circunstâncias que não foram escolhidas e nem determinadas por nós e em cujo interior nos movemos. No entanto, esse campo é temporal: teve um passado, tem um presente e terá um futuro, cujos vetores ou direções já podem ser percebidos ou mesmo adivinhados como possibilidades objetivas. Diante desse campo, poderíamos assumir duas atitudes: ou a ilusão de que somos livres para mudá-lo em qualquer direção que desejarmos, ou a resignação de que nada podemos fazer. (...) A liberdade, porém, não se encontra na ilusão do “posso tudo”, nem do conformismo do “nada posso”. Encontra-se na disposição para interpretar e decifrar os vetores do campo presente como possibilidades objetivas, isto é, como abertura de novas direções e de novos sentidos a partir do que está dado (CHAUÍ, 1997, p. 363).

Propusemos, conforme bem descreve Chauí (1997), a assumir a atitude de nos movermos em busca de novos caminhos, novas direções e novos sentidos frente aos desafios que estão postos à docência nos cursos superiores de tecnologia, ao invés de ficarmos no conformismo de que nada podemos fazer. Dessa forma, fomos construindo as interpretações possíveis a respeito do nosso objeto de estudo: compreender os impactos da sociedade informacional na docência na educação superior em cursos de tecnologia.

Ressaltamos que a presente pesquisa não teve o objetivo de apresentar uma visão definitiva e fechada sobre as questões apresentadas. A ideia central foi contribuir para o estabelecimento de uma análise em torno da temática, a fim de que se possam construir perspectivas mais coerentes e salutares para os desafios enfrentados pelos docentes que atuam na educação superior e para as necessidades da educação tecnológica frente às demandas formativas no contexto da sociedade brasileira contemporânea.

Verificamos que a docência superior em cursos de tecnologia está sofrendo um processo de mudanças e de exigências advindas do campo político, econômico e social, devido à globalização, às transformações tecnológicas e informacionais que afetam sobremaneira o processo de ensino-aprendizagem e o trabalho do docente. O avanço da tecnologia e dos processos informação e comunicação impuseram mudanças na maneira tradicional de lidar com o conhecimento, afetaram as expectativas em relação ao papel do professor e em relação ao saber fazer prático em sala de aula.

Os cursos de tecnologia foram criados e implementados baseados nos preceitos do neoliberalismo, nas exigências do capitalismo e do mundo do trabalho, dado ao caráter mais técnico, prático e à formação mais aligeirada. Porém, percebe-se que a maioria dos professores entende que há necessidade de uma formação mais humanizadora que não se

prenda apenas às expectativas do mundo do trabalho e que olhe, também, para as necessidades dos estudantes que ali estão. Estudantes globalizados que tem acesso ao contexto informacional, mas que vivem as vicissitudes próprias da vida contemporânea, das incertezas, da necessidade de diálogo e de amparo.

Verificamos que os desafios enfrentados pelos docentes são vigorosos e sinalizam para uma empreitada significativa no campo da gestão e dos processos de formação docente nos Institutos Federais. Constamos um evidente processo de intensificação do trabalho do professor e de exigência de produtividade que tendem mais para o desempenho quantitativo do que para processos qualitativos. Os docentes estão imersos na lógica da intensa produção acadêmica. A instituição demanda constantemente pela produção científica, haja vista que são lançados diversos editais de fomento a pesquisa e a extensão nos quais a principal ferramenta de seleção é a produção dos docentes registrada no Currículo *Lattes*.

Em relação ao Currículo *Lattes*, os docentes acreditam de modo majoritário que o mesmo não mede a competência, as habilidades do professor e o seu comprometimento com a formação dos alunos, entretanto é notória a preocupação da maioria dos entrevistados em mantê-lo sempre atualizado por causa das exigências institucionais. Observamos que os docentes não fizeram referência ao fato de que o Currículo *Lattes* pode ser um instrumento de controle da produção docente entre os pares. Ao que tudo indica, os docentes procuram enfatizar o sistema de coação institucional ligado à administração e aos órgãos de fomento.

Observamos que, em relação à concepção da instituição como um espaço de desenvolvimento profissional docente, a maioria dos docentes investigados a vê como uma forma de se obter mais conhecimentos técnicos e conteúdos. Pouca relevância é atribuída aos conhecimentos didático-pedagógicos. Na educação superior tecnológica analisada nesta investigação, há um problema sério em relação à qualidade das práticas pedagógicas e da diversificação das estratégias didáticas, sendo que o foco ainda está na transmissão do conhecimento por meio de aulas expositivas. Tantos os bacharéis como os licenciados aprenderam o ofício da docência com o tempo de experiência, com os erros e acertos na prática de ensino. Desse modo, valorizam sobremaneira os conhecimentos tácitos mais do que uma formação rigorosa no campo pedagógico.

Os grandes desafios da educação superior tecnológica, que ficaram nítidos nas narrativas dos sujeitos da pesquisa, estão relacionados às noções do que vem a ser informação e conhecimento, pois ficaram evidentes as lacunas nos posicionamentos registrados. Nas narrativas, evidenciamos que a perspectiva hegemônica do debate educacional contemporâneo sobre a importância da construção do conhecimento ainda não apresenta reflexos evidentes

entre os docentes dos cursos de tecnologia. Quando questionados sobre o papel do docente na sociedade informacional verificamos a importância dada à transmissão dos conhecimentos.

Os desafios postos aos docentes pesquisados podem ser assim demarcados: apesar de terem o domínio do conhecimento científico, sabem que precisam estar sempre se atualizando para atender as demandas que lhes são impostas; os docentes têm clareza da necessidade de ter uma visão prospectiva, uma visão de futuro e ligada às transformações constantes, haja vista que lidam com cursos que trabalham diretamente com tecnologias; os docentes compreendem a necessidade de serem mediadores do processo de ensino e aprendizagem, apesar de no discurso da maioria, ser contundente indícios de valorização da transmissão do conhecimento; precisam saber lidar com as culturas presentes nas salas de aula e com isso demonstram ter preocupação com o lado humano dos alunos e; por fim, demonstram ser capazes de gerar sua própria formação continuada e com isso precisam de melhor direcionamento que pode vir de políticas institucionais de desenvolvimento profissional docente.

Vislumbramos ser necessário, no âmbito institucional, trabalhar com propostas e investimentos nos espaços de formação profissional do professor para que ele possa acompanhar os avanços tecnológicos, as mudanças de paradigmas de reprodução para a produção de conhecimentos e as demandas do mundo do trabalho. Os professores pesquisados sentem dificuldades de acompanhar as constantes inovações tecnológicas da área de atuação devido ao avanço da tecnologia nas indústrias, no mundo do trabalho e nos diversos setores produtivos.

Os Institutos Federais, como responsáveis pela contratação desses profissionais, são responsáveis, também, por promover a formação no espaço onde os docentes estão trabalhando. Para tanto, é premente que a carga horária deva ter certo equilíbrio entre a demanda de aulas, planejamento, orientação, pesquisa e extensão. Dessa forma, a instituição precisa garantir meios para a inclusão dos docentes nos processos formativos. Esses espaços fecundos devem servir para as trocas de experiências e discussões coletivas. Nesse processo, é salutar repensar o processo de intensificação do trabalho em que os professores estão inseridos, bem como as repercussões desse processo para a qualidade do trabalho e da vida do docente.

Podemos inferir que, após as análises feitas das narrativas dos docentes, as fases ou ciclos de vida profissional Huberman (1992), não são bem aplicados aos docentes dos cursos superiores de tecnologia. Esse fato deve-se, provavelmente, às exigências face às demandas da sociedade informacional, que requerem dos sujeitos uma postura de movimento, aceleração

e busca permanente. É provável que tal fato esteja relacionado à sociedade informacional que os leva a exigência constante de produtividade dentro da instituição. Os docentes de todas as fases ou ciclos profissionais demonstram estar envoltos em um processo de cobrança institucional e social padronizado e indiferente ao tempo em que o sujeito se dedica à profissão. Podemos retomar as reflexões de Baumam (1999) que nos ensina que no mundo globalizado todos estão em movimento e que o tempo – e também o espaço - parece ser continuamente convidado a ser desrespeitado, refutado, negado. Para o autor “todos nós estamos, a contragosto, por desígnio ou a revelia, em movimento. Estamos em movimento mesmo que fisicamente estejamos imóveis: a imobilidade não é uma opção realista num mundo em permanente mudança” (BAUMAM, 1999, p. 8).

A docência é um campo que apresenta muitos desafios aos profissionais, por se tratar de um processo complexo, que leva em conta a trajetória de vida e que articula as dimensões sociais, políticas, filosóficas e culturais na constituição das práticas e dos sujeitos. Dessa forma, consideramos que seria valiosa a implantação de uma política de formação continuada de professores dentro de cada Instituto Federal. Poderia haver um espaço de formação e desenvolvimento profissional docente permanente, não se esgotando em cursos esporádicos, podendo se constituir em um espaço amplo para as discussões das práticas docentes. Essa formação deveria contemplar tanto a dimensão política do docente para compreender o contexto histórico em que vive como, também, contemplar um minucioso trabalho de diagnóstico das necessidades formativas dos docentes.

Este trabalho não se esgota aqui, pois nossa intenção foi apenas compreender determinados aspectos da profissão docente e tentar problematizar, nos Institutos Federais, como tem sido o caminhar desses professores bacharéis e licenciados que se propuseram a atuar em cursos tecnológicos. Outras perspectivas ainda precisam ser mais bem compreendidas no que tange a docência em cursos superiores de tecnologia.

Foi-nos, particularmente, interessante notar que os docentes analisados nesta pesquisa se consideram bons professores, mas apesar disso há entre eles uma clara manifestação sobre a incompletude, sobre a necessidade de busca constante por aprimoramento profissional, sobre as incertezas que o contexto histórico impõe àqueles que têm a tarefa de educar as novas gerações. Tal fato demonstra que os docentes estão abertos para conhecimentos novos, inclusive pedagógicos, considerados importantes para o seu desenvolvimento profissional. Mais do que isso, os professores clamam por um processo de formação qualitativo e que responda aos desafios do lugar em que professam e constroem seus percursos e sua identidade.

Acreditamos que esse é um caminho complexo, mas repleto de possibilidades, pois envolve docentes e discentes se constituindo mutuamente em um contexto espaço-temporal.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRINO, Marcelo. **Direito Administrativo descomplicado**, 19. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

ANDRADE, Roberta Rotta Messias de. **Desenvolvimento profissional de professores de cursos superiores de tecnologia**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011 (Tese de doutorado). 119f.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Ensino e aprendizagem na sociedade do entretenimento: desafios para a formação docente. **Educação**. v. 36, n.2, p.232-239 maio/ago. Porto Alegre, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Tradução: PENCHEL, Marcus. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. **Modernidade líquida**. Tradução de: DENTZIEN, Plínio. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

_____. **Identidade**. Tradução: MEDEIROS, Carlos Alberto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. **Tempos líquidos**. Tradução de: MEDEIROS, Carlos Alberto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1999.

_____. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: **Novas tecnologias e a mediação pedagógica**. Org. MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. 2. ed. rev. atual. Campinas, SP: Papirus, 2013.

BERNHEIM, C. T.; CHAUÍ, M. S. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior**. Brasília: UNESCO, 2008. 44 p.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Kopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e os métodos**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. **Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia**. Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=egid=5362eoption>>. Acesso em: 25 fev. 2014.

_____. Decreto-Lei nº 2.208 de 17 de abril de 1997. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e**

bases da educação nacional. (Revogado pelo Decreto-Lei n. 5.154 de 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto /D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)> Acesso em: 6 mar. 2015.

_____. Decreto-Lei nº 5.154 de julho de 2004. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.** <[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto /d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)> Acesso em: 6 mar. 2015.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília. Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 7 mar. 2014.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** Brasília. Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007.../2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 7 mar. 2014.

_____. Resolução CNE/CEB Nº 02/97. **Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf> Acesso em: 6 mar. 2015.

CASTELLS, M. A era da informação: economia, sociedade e cultura. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**, São Paulo. Ática, 1997.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa:** experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CORTESÃO, Luisa. **Ser professor:** um ofício em risco de extinção? Portugal, Porto: Ed. Afrontamento, 2000.

COSTA, Maria Adelia da. **Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica:** cenários contemporâneos. Universidade Federal de Uberlândia, 2012. (Tese de doutorado). 231f.

COSTA, M. V. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 129-152, maio/ago. 2010. Editora UFPR.

_____. **Depoimento para a Revista Educação.** Ano 9, n. 100, agosto de 2005.

CUNHA, Maria Isabel. A avaliação no ensino superior. **Educação em debate. Cadernos de graduação.** PUC-PR, jun. 1999.

- _____. Ensino como mediação do professor universitário. In: MOROSINI, M. C. (Org). **Professor do ensino superior:** docência e formação. 2.ed. Brasília: Plano Editorial, 2001.
- _____. **Formatos avaliativos e concepção de docência.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- _____; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, v. 33, n.3, p.189-197, 2010.
- DUBAR, C. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- ÉNEAS, Regina Maria. **Cursos Superiores de tecnologia: a construção de sua identidade cultural- um desafio para o país.** Tese de doutorado em Ciências Sociais. PUC/SP- São Paulo, 2010. 294f.
- ESTEVAM, Humberto Marcondes; GUIMARÃES, Selva. Avaliação do perfil de egressos do programa de pós-graduação *stricto sensu* em educação da UFU: impacto na formação docente e de pesquisador (2004-2009). **Avaliação.** Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 3, p. 703-730, nov. 2011.
- FELDMANN, M.G. (Org). **Educação e mídias interativas:** formando professores. São Paulo: EDUC, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Maria Ester de. O Pesquisador hoje: entre o artesanato intelectual e a produção em série. **Cad. EBAPE.BR**, v. 9, n. 4, opinião 1, Rio de Janeiro, Dez. 2011 p.1158–1163. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cebape/v9n4/13.pdf>>. Acesso em: 3 ago.2014.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Portugal: Editor Porto, 1999.
- _____. (org). **El profesorado principiante, Inserción a la docencia.** Barcelona: Editorial Octaedro, 2009.
- _____. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da educação**, n.8, p.7-22, 2009.
- GIL, Antônio Carlos. **Didática do ensino superior.** São Paulo: Atlas, 2012.
- GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades, In: **Revista de Administração de Empresas.** v. 35,n.2, Mar./Abr.1995a, p.57-63.
- _____. Pesquisa qualitativa-tipos fundamentais. In: **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n.3, Maio/Jun. 1995b, p.20-29.

GUIMARÃES, Iara Vieira. Os artefatos midiáticos, a pesquisa e o ensino. In: Maria Adailza Martins de Albuquerque; Joseane Abílio de Souza Ferreira. (Org.). **Formação, pesquisas e práticas docentes:** reformas curriculares em questão. 1. ed. João Pessoa: Editora Mídia, 2013, v. 1, p. 219-240.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Ecopedagogia e cidadania planetária.** São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1999.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomás Tadeu (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna.** São Paulo, SP: Loyola, 1992.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores.** Porto, Portugal: Porto editora, 1992.

IMBERNÓN, Francisco. **A Educação no Século XXI:** os Desafios do Futuro Imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Formação docente e profissional:** forma-se para a mudança e incerteza. São Paulo: Cortez, 2002.2. ed. ISBN:85-2491-630-3

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.W. GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** 9.ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica:** do projeto a implementação. Porto Alegre: Artmed. 2008.

LEITE, José Luiz. **A prática curricular dos professores do curso superior de tecnologia em controle de obras do IFMT.** Universidade Federal do Mato Grosso, 2011 (Dissertação de mestrado). 98f.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, N. J. **Epistemologia e didática:** as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MAFFESSONI, Cristiane C. O. **Professores Universitários de cursos tecnólogos:** uma discussão dos saberes docentes. Universidade Metodista de São Paulo, 2010. (Dissertação de mestrado). 142f.

MALUSÁ, S. O docente, o sistema socioeconômico atual, a ética, e os desafios à educação. In: **Revista de Educação do Cogeime**. São Paulo, junho 2001, Ano 10, n. 5, p. 25-35. Disponível em: <<http://www.cogeime.org.br/revista/cap0218.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

_____. Investigação sobre a atualização docente no ensino superior. In: MALUSÁ, S; FELTRAN, R. C. S. (Org). **A prática da docência universitária**. 2. ed. São Paulo: Factash Editora, 2005.

MARTINS, S. B. **Homo Lattes**. Artigo publicado no jornal O Globo. Disponível em <<http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/posts/2013/08/02/homo-lattes-505601.asp>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

MASETTO, Marcus Tarciso. **Professor universitário**: um profissional da educação na atividade docente. Campinas-SP: Papirus, 1998.

_____. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

_____. **A Didática e a Prática de Ensino nas relações entre escola, formação de professores e sociedade**. Palestra proferida no XVII ENDIPE. Fortaleza- CE, 2014.

MAZZA, Alexandre. **Manual de Direito Administrativo**. Editora Saraiva, 25.ed. São Paulo, 2011.

MELO, Geovana Ferreira. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. Rio de Janeiro: **SENAC/Educação Profissional**, 2009. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/351/artigo-03.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

_____; NAVES, Marisa Lamônaco de Paula. (Org.) Didática e docência universitária. In: _____. **Docência na universidade**: em foco os formadores de professores. Uberlândia: EDUFU, 2012. 186p.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com o apoio de tecnologias. In: **Novas tecnologias e a mediação pedagógica**. Org. MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. 2. ed. rev. atual. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MURILLO, Paulino Estep *aet al.* Las Necesidades formativas docentes de los profesores universitarios. **Revista Fuentes**. v. 6, p.74-95, 2004.

NETO, José Batista; FREIRE, Eleta de Carvalho. Questões sobre a formação de professores: profissionalização, formação e feminização/femilização. **Debates em Educação**- ISSN 2175-6600 Maceió, v. 5, n. 9, Jan/Jun, 2013. Disponível em: <[http://file:///C:/Users/DELL/Downloads/741-3121-1-PB%20\(1\).pdf](http://file:///C:/Users/DELL/Downloads/741-3121-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 3 ago.2014.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Cadernos de Pesquisas em Administração**, v. 1, n.3, 2º sem., 1996.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. In: **Os professores e a sua formação, do mesmo autor**. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

_____. Universidade e formação docente. Entrevista. Interface-Comunic, Saúde, Educ, v.4, n.7, p.129-137, ago.2000.

OLIVEIRA, Nelda Plentz de. **Formação continuada de professores e o desenvolvimento de currículos integrados na educação profissional e tecnológica.** Universidade Estadual de Campinas, 2011 (Dissertação de mestrado). 124f.

PACHECO, Eliezer (org.). Cidadãos para o Mundo do Trabalho. **Os Institutos Federais: Uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica.** Ed. Moderna, Brasília, 2011.

PIAZZA, Fátima Cecília Poletto. **Inovação no ensino universitário: a formação tecnológica em questão.** Universidade do Vale do Jataí, 2011 (Dissertação de mestrado). 141f.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência no ensino superior. **Coleção docência em formação.** v. I. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Docência no ensino superior.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTAS. G. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção.** Campinas: Papirus, 1993.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

_____. Saberes e práticas no cotidiano da universidade: provocações à moda da Filosofia. In: **Didática e docência universitária.** In: MELO, Geovana Ferreira; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula Naves (Orgs.) Uberlândia: EDUFU, 2012.

ROSA, Rúbia Simone Valadares. **Sentidos e efeitos da noção de competência sobre práticas docentes no contexto de cursos superiores de tecnologia.** Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2011 (Dissertação de mestrado). 104f.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão.** São Paulo: Nobel, 1986.

_____. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SENE, José Eustáquio de. **A sociedade do conhecimento e as reformas educacionais.** Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, Brasil, v. 2, n. 1, p. 129-143, jan./jun., 2012. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/geotemas/article/viewFile/254/181> Acesso em: 17 ago. 2014.

SCHWARTZMAN, Simon; CHRISTOPHE, Micheline. **A sociedade do conhecimento e a educação tecnológica.** Brasília: SENAI/DN, 2005. Disponível em:

<<https://archive.org/details/ASociedadeDoConhecimentoEAEducaTecnolgica>>. Acesso em: 03 ago. 2014.

SIEWERDT, Ricardo; RAUSCH, Rita Buzzi. Formação docente de professores que atuam nos cursos superiores de tecnologia. **Formação Docente**. Belo Horizonte, v.4, n.6, p. 98-114, jan./jul. 2012. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em 02 ago. 2014.

_____. **Educação profissional e tecnológica reflexões sobre a profissão docente nos cursos superiores de tecnologia**. Universidade Regional de Blumenau, 2013 (Dissertação de mestrado). 153f.

SILVA, Amarilia Mathilde da. **O ensinar e aprender de professores da educação tecnológica no IFMT-Campus Cuiabá**. Universidade Federal do Mato Grosso, 2011 (Dissertação de mestrado). 141f.

SILVA, Antônio Ozaí da. Reflexões sobre a ideologia produtivista a partir da leitura de “Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação produtivismo acadêmico”. In: **Revista espaço acadêmico (REA)**, v.10, n.109, p. 139-147, junho de 2010.

SILVA, Gilvandro Vieira da. **Concepções de educação e de educação tecnológica dos professores do curso superior de tecnologia em sistemas para a internet no IFPB Campus João Pessoa-PB**. Universidade Federal da Paraíba/ João Pessoa, 2011 (Dissertação de mestrado). 142f.

SILVA JÚNIOR, J. dos R.; SGUSSARDI, V. A Educação Superior Privada no Brasil: Novos Traços de Identidade. In: SGUSSARDI, V. (org.). **Educação Superior: Velhos e Novos Desafios**. São Paulo: Xamã, 2000, p. 155-177.

SOARES, S.R.; CUNHA, M.I. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade[online]. Salvador: EDUFBA, 2010. 134 p. ISBN 978-85-232-0677-2. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

TARDIF, Maurice. Elementos para uma epistemologia da prática dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista brasileira de educação**. Jan./fev./mar./abr., n.13,2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho do magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.21, n. 73, p.209-244, 2000.

TEDESCO, Juan Carlos. **Educar na Sociedade do Conhecimento**. Tradução: Elaine Cristina Rinaldi; Jaqueline Emanuela Christensen; Maria Alice Moreira Silva. Araraquara, SP; Junqueira e Marin, 2006.

THIOLLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Editora Polis, 1987.

TOLEDO, Rodrigo. **De não-professor a professor:** uma reflexão sobre a construção da identidade profissional de professores de cursos superiores de formação tecnológica. Universidade Cidade de São Paulo, 2011 (Dissertação de mestrado). 144f.

TORGA, Andrea Chicri. **O tratamento do conceito de tecnologia e a percepção sobre os cursos superiores de tecnologia na perspectiva da educação profissional tecnológica.** Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2011 (Dissertação de Mestrado). 103f.

TREVISAN, Suzana. **Educação Superior e Tecnológica e Identidade Docente.** Centro Universitária La Salle, 2012 (Dissertação de Mestrado). 99f.

VASCONCELOS, M.L.C. **A formação do professor de ensino superior.** Niterói: Intertexto: São Paulo: Xamã, 2009. ISBN:85-8725-880-9.

VEIGA NETO, Alfredo. Currículo: um desvio à direita ou Delírios avaliatórios. **Texto apresentado e discutido no X Colóquio sobre Questões Curriculares e VI Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo**, no dia 4 de setembro de 2012, na UFMG, Belo Horizonte, MG, Brasil. Disponível em <<http://www.fe.unicamp.br/TEMPORARIOS/veiga-neto-curriculos-delirios-avaliatorios.pdf>>. Acesso em: 28 jul.2014.

_____; NOGUEIRA, C. E. Conhecimento e saber apontamentos para os estudos de currículo. In: **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Organização de Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos et al. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 67-87

VIDOR, Alexandre et al. Institutos Federais: antecedentes. In: PACHECO, Eliezer (org.). **Os Institutos Federais: Uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica.** Ed. Moderna, Brasília, 2011.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário:** seu cenário e protagonista. São Paulo: Aramed; 2004.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação:** a prática reflexiva. Brasília: Plano Editora, 2002.

ZUIN, Vânia Gomes; ZUIN, Antônio A. S. Memória, internet e aprendizagem turbo. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.221-239, Jul/Dez 2011. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/zuin-zuin.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2014.

APÊNDICE

Roteiro da entrevista narrativa



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM CURSOS DE TECNOLOGIA:
formação, identidade e impactos da sociedade informacional

Parte 1- Conhecendo o processo formativo dos docentes

- Como ocorreu seu processo de formação profissional?
- Qual a importância que você atribui ao Currículo *Lattes*?
- Como você percebe as demandas por produtividade na instituição em que trabalha?
- Algum professor (a) o marcou nesse período? Por quê?
- Por que você decidiu se tornar professor?
- Considera que a sua formação preparou-o para o exercício da docência na educação superior? Por quê?
- Considera o instituto como um lugar de formação e desenvolvimento profissional docente? Por quê?

Parte 2: A globalização, a informação e a docência

- Que impactos a globalização e o uso das tecnologias geram no fazer profissional dos professores?

- Em sua concepção, o que caracteriza um professor competente para lidar com os alunos que ingressam atualmente no ensino superior?
- No caso específico dos alunos do curso em que você atua, o que um ensino de qualidade requer do professor?
- Para você o que é informação? O que é conhecimento? Esses dois termos são a mesma coisa? Ou se diferem? Em quais aspectos?
- Você se considera um professor que transmite informação ou constrói o conhecimento? Ou faz as duas coisas? De que forma?
- Na sociedade da informação e do conhecimento qual seria o papel do professor?
- Você se considera um bom professor? O que você tem de positivo como profissional? O que lhe falta?

Parte 3: Ser docente em cursos de tecnologia

- Qual perfil de profissional você considera importante formar?
- Como desenvolver uma formação que instrumentalize os estudantes para a inserção nessa realidade globalizada, multimídia e tecnológica? Que pressupostos, que metodologias?