



UNIVALI

DANIELA KRÜGER STAMM

TRAJETÓRIA DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O Olhar do Profissional de Mercado

ITAJAÍ (SC)

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVALI
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
Curso de Pós - Graduação *Stricto Sensu*
Programa de Mestrado Acadêmico em Educação – PMAE

DANIELA KRÜGER STAMM

TRAJETÓRIA DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O Olhar do Profissional de Mercado

Dissertação apresentada ao colegiado do PMAE como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação – área de concentração: **Educação** – Linha de Pesquisa: *Formação Docente e Identidades Profissionais*.

Orientadora: Dra. Elisabeth Caldeira Villela

ITAJAÍ (SC)

2008

UNIVALI
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
Curso de Pós - Graduação *Stricto Sensu*
Programa de Mestrado Acadêmico em Educação – PMAE

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

DANIELA KRUGER STAMM

TRAJETÓRIA DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O Olhar do Profissional de Mercado

Dissertação avaliada e aprovada pela Comissão Examinadora e referendada pelo Colegiado do PMAE como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Itajaí (SC), 21 de agosto de 2008.

Membros da Comissão:

Orientadora:

Prof^a. Dra. Elisabeth Caldeira Villela

Membro Externo:

Prof^o Dr. Gilson Ricardo de Medeiros Pereira

Membro representante do colegiado

Prof^a. Dra. Tânia Regina Raitz

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao Bom Deus pelo dom da vida e por todo bem que Ele revelou.

Agradeço à minha família que me incentivou e sempre me fez acreditar em meu potencial.

Agradeço em especial ao meu esposo e ao meu filho pela compreensão nos momentos de minha ausência e impaciência.

À minha orientadora amada Dra Elisabeth, agradeço de todo meu coração, e estendo este agradecimento aos demais professores membros da banca avaliadora.

Agradeço aos amigos do PMAE pelo companheirismo e amizade, assim como é necessário, agradecer toda equipe de professores e colaboradores do programa de mestrado, pois de forma direta ajudaram na construção desta pesquisa.

Quero agradecer em particular minha amiga, companheira, parceira de mestrado, Rosane Bonessi, por ter participado de forma direta, disposta e atuante em toda trajetória deste desafio.

Aos meus colegas de trabalho e alunos por terem acompanhado cada dia desta pesquisa, eu agradeço.

É fundamental diminuir a distância
entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que,
num dado momento, a tua fala seja a tua prática.

Paulo Freire

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Microrregião município de Joinville	49
Tabela 2 – A instituição Educar no contexto joinvilense	52
Tabela 3 – Etapas da análise de conteúdo	60
Tabela 4 - Áreas de atuação profissional dos sujeitos da pesquisa	63
Tabela 5 – Responsabilidades do professor.....	73

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Atuação no mercado e a relação com a prática docente.....	64
Gráfico 2 – Formação dos professores	65
Gráfico 3 – Cursos de Capacitação na Área Pedagógica	65
Gráfico 4 – Influência pela docência.....	68
Gráfico 5 – Ingresso na docência	69
Gráfico 6 – Desafios na relação professor e aluno	78
Gráfico 7 – Desafio pedagógico	82

LISTA DE ABREVIACÕES

FATI – Faculdade de Tecnologia Iesville

CST – Cursos Superiores de Tecnologia

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

INEP – Instituto Nacional de Educação e Cultura

RESUMO

O presente estudo busca resposta para a seguinte problemática: Como se constitui a trajetória docente na educação superior de profissionais que atuam no mercado de trabalho, na profissão de sua formação superior? A discussão gira em torno do significado atribuído pelo professor ao seu trabalho docente. A metodologia da pesquisa é de natureza quantitativa e qualitativa, no trato da análise dos dados obtidos através de questionário semi-estruturado. Os pressupostos teóricos e metodológicos se baseiam nos seguintes autores: Arroyo (2000), Dubar (1997), Loureiro (2001), Nóvoa (1995), Perronoud (2002), Pimenta e Anastasiou (2002), Tardif (2002), Richardson (1999), Rauen (2006), entre outros. A pesquisa foi desenvolvida em uma Faculdade de Tecnologia da rede privada da cidade de Joinville – SC. Os sujeitos deste estudo são profissionais de mercado que atuam como docentes nesta Instituição de Ensino Superior. Os resultados apontam que a possibilidade de mais uma carreira e o aprimoramento pessoal influenciaram o ingresso dos profissionais de mercado na educação superior, permitido pelo avanço da mesma em todo o território nacional. O domínio do conteúdo específico da área de atuação dos profissionais de mercado, bem como o aperfeiçoamento pedagógico constante, são considerados como responsabilidades do professor, detectados através do estudo proposto. De acordo com os resultados obtidos pela análise dos dados da pesquisa, além destes profissionais possuírem capacitação para o exercício da docência através de cursos de pós-graduação, especialmente em Metodologia para o Ensino Superior, enfrentam desafios pedagógicos e metodológicos nas relações entre estratégias de ensino e conteúdos curriculares, com o pensamento fortemente voltado à esfera produtiva. Quanto à dimensão afetiva na constituição do significado atribuído à prática docente, ao trabalharem com a diversidade da sala de aula, afirmam que utilizam as experiências vivenciadas no mercado de trabalho e carregam uma herança que reflete o que aprenderam enquanto seres sociais e culturais. Há uma preocupação com o qualificar-se para dominar saberes e métodos na tentativa de adequar sua função social aos novos tempos, tecnologias e conhecimentos.

Palavras-chave: Trajetória Docente, Educação Superior, Profissional de Mercado.

ABSTRACT

This study seeks to respond to the following question: How is the teaching career in higher education constructed, for professionals in the job market, who work as teachers of the subject they took in higher education? The discussion focuses on the meaning attributed by the teachers to their teaching practice. The research is both quantitative and qualitative, in terms of the way in which it analyzes the data obtained through the semi-structured questionnaire. The theoretical and methodological premises are based on the following authors: Arroyo (2000), Dubar (1997), Loureiro (2001), Nóvoa (1995), Perrenoud (2002), Pimenta and Anastasiou (2002), Tardif (2002), Richardson (1999), and Rauen (2006), among others. The research was carried out at a Technology College in a private network in the city of Joinville, state of Santa Catarina. The research subjects are professionals working in the job market, who also work as teachers at this Higher Education Institution. The results indicate that another career and professional development influences the entry of professionals to the higher education job market, enabled by the advance of this market throughout the country. The domain of specific content of the area of practice of these professionals in the market, as well as professional development in the area of teaching, are considered to be the teacher's own responsibility, as detected through this study. According to the results obtained through the data analysis, besides having training for the exercise of their teaching practice through postgraduate courses, particularly in Methodology for Higher Education, these teachers also face pedagogical and methodological challenges in reconciling the teaching strategies with the curricular contents, and their thinking strongly geared towards the productive sphere. With regard to the affective dimension in the constitution of the meaning given to the teaching practice, when working with the diversity in the classroom, the teachers affirm that they use the experiences gained in the job market, and carry a heritage which reflects what they have learned from their social and cultural environment. There is a concern with becoming qualified in order to master knowledge and methods, in an attempt to adapt their social function to the changing times, technologies and knowledge.

Key words: Teaching Career, Higher Education, Professional in the Job Market.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	iii
LISTA DE GRÁFICOS	vi
LISTA DE ABREVIACÕES	vii
INTRODUÇÃO	12
PROBLEMA	14
OBJETIVO GERAL	14
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	14
JUSTIFICATIVA	14
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
1.1 IDENTIDADE SOCIAL, PROFISSIONAL E IDENTIDADE DOCENTE.....	18
1.1.1 Resgate do conceito de identidade social	18
1.1.2 Identidade profissional do docente	20
1.2 AS PROFISSÕES E O MERCADO DE TRABALHO	25
1.2.1 Como surgiram as profissões.....	25
1.2.2 A constituição da docência como profissão	29
1.2.3 Significados para o exercício da docência na educação superior.....	36
1.3 DEFINIÇÕES E CLASSIFICAÇÕES PARA O PAPEL DA EDUCACAO SUPERIOR NO BRASIL.....	42
2 CONTEXTUALIZAÇÃO	49
2.1 FACULDADE DE TECNOLOGIA IESVILLE - FATI.....	49
2.2 Descrição das Instituições mantidas pela EDUCAR.....	52
3 PERCUSO METODOLÓGICO	56
3.1 A ABORDAGEM DA PESQUISA.....	56
3.2 O UNIVERSO DESTE ESTUDO.....	57
3.2.1 Campo.....	57
3.2.2 Sujeitos da pesquisa.....	57
3.3 COLETA DOS DADOS.....	58
3.4 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS	59
3.5 RESULTADOS ESPERADOS DA PESQUISA	61

4	ANÁLISE DOS DADOS	62
4.1	PERFIL DOS PROFESSORES	62
4.2	O Significado do Trabalho Docente	70
4.3	A Docência como uma Experiência e a Prática em Sala de Aula	75
4.3.1	Desafios da Prática Docente: Afetividade e Ação	78
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
	REFERÊNCIAS	89
	ANEXOS	94
	ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	95
	ANEXO II – INSTRUMENTO DE PESQUISA.....	97
	ANEXO III – QUADROS DE ANÁLISE.....	104

INTRODUÇÃO

O exercício da docência, no contexto da educação superior, demanda mais do que simples transmissão de conteúdos. Ser professor exige saberes, conhecimentos e habilidades na superação da exposição-assimilação para uma aprendizagem significativa.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002) ser professor pressupõe compromisso com a aprendizagem do aluno: conhecimento, domínio do conteúdo específico e envolvimento com dimensões afetivas e pedagógicas. As exigências impostas pelo desempenho do docente na educação superior são consideradas desafios para os profissionais oriundos de áreas sem a devida formação pedagógica. Porém, estes profissionais, na comunidade acadêmica, são apreciados como sujeitos ativos de sua trajetória profissional, capazes de construir as competências para a docência, através da reflexão do seu fazer profissional e as problemáticas vivenciadas no cotidiano escolar, na mediante atualização, superação e aperfeiçoamento de técnicas.

Para Perrenoud (2002) quando o profissional percebe o seu “estar professor”, considera importante as suas competências e aptidões profissionais e pedagógicas, desenvolvendo também uma consciência da necessidade de constantes avanços e melhoras com relação à sua prática pedagógica.

Conhecer a trajetória do profissional de mercado que atua na educação superior, principalmente o processo de construção de sua identidade docente, se faz necessário para compreender e propor alternativas de reflexão para o desenvolvimento e aprimoramento de seu agir pedagógico que envolve o saber-planejar, saber-fazer, saber-intervir e saber-educar. A ponderação acerca do trabalho que o professor desenvolve na sala de aula permite a reflexão sobre quais saberes foram desenvolvidos pelo convívio com seus professores na formação acadêmica e nas relações profissionais estabelecidas no mercado de trabalho.

Pimenta e Anastasiou (2002) comentam que os profissionais autônomos (analistas de sistemas, engenheiros, advogados) encontram no exercício da docência a valorização de suas profissões de formação. Para estes profissionais, que seguem suas carreiras de formação em paralelo com o exercício da docência, as autoras afirmam que não basta competência técnica sobre os conhecimentos específicos das unidades curriculares, é necessário também domínio sobre como ensinar e entendimento nas relações intersubjetivas no meio educacional.

É nesta perspectiva que se desenvolve o presente estudo, diante da constatação da carência de formação pedagógica adequada e a inexistência de reflexão sobre a prática docente, para além de compreender, apontar novos caminhos que possam contribuir na trajetória como professor do profissional de mercado.

Para Loureiro (2001) o desenvolvimento das profissões e das organizações na estruturação social do trabalho constitui um fenômeno importante na vida social. Na atualidade se concebe a imagem da docência como profissão, conseqüentemente, foram se multiplicando estudos que contribuem para o esclarecimento de aspectos pertinentes da profissão docente: ora conferindo e reafirmando a importância do seu papel social no desenvolvimento das sociedades modernas, ora valorizando a sua intervenção ou o seu grau de profissionalismo.

A pesquisadora atua como coordenadora de curso na Faculdade de Tecnologia Iesville – FATI, mantida pela Educar Educacional S/A, com sede na cidade de Joinville-SC. Dessa forma, vivencia o paralelo que existe entre a educação superior e o mercado de trabalho, pois os professores da referida faculdade, sujeitos desta pesquisa, em sua grande maioria, atuam no mercado de trabalho em suas profissões de formação e ingressaram no exercício da docência por convite, por opção, ou até mesmo, através de substituição de professores.

Apresenta-se na seqüência a estrutura deste trabalho, sendo que o capítulo 1 trata da fundamentação teórica, que perpassa por diversos autores para a compreensão do conceito de identidade social e profissional, para então constituir o processo de construção da identidade profissional do docente. Já que se trata de profissionais de mercado, cabe rever a constituição das profissões no mercado de trabalho e como acontece a composição da docência como profissão.

No segundo capítulo, apresenta-se a contextualização da pesquisa e, na subsequência, o terceiro capítulo apresenta o percurso metodológico utilizado para o desenvolvimento desta pesquisa.

No quarto e último capítulo, analisa-se os dados obtidos e sinaliza-se qual o perfil dos professores sujeitos desta pesquisa e como constituem a sua trajetória docente na educação superior através significado que atribuem ao exercício da docência.

PROBLEMA

A problemática da pesquisa busca resposta para a seguinte questão: Como se constitui a trajetória docente na educação superior de profissionais que atuam no mercado de trabalho, na profissão de sua formação superior?

OBJETIVO GERAL

Esta pesquisa tem o propósito de investigar o processo de construção da trajetória docente dos profissionais que atuam no mercado de trabalho na profissão de sua formação superior.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar o significado que o exercício da docência na educação superior tem para o profissional de mercado.
- Identificar os desafios encontrados pelos professores nas dimensões afetivas e pedagógicas.
- Descrever as experiências significativas do mercado de trabalho que o auxiliam no exercício da docência na educação superior.
- Especificar os fatores que influenciam a construção da trajetória docente.

JUSTIFICATIVA

Através da investigação da relação que o profissional de mercado estabelece entre o exercício de sua profissão de formação e a docência na educação superior, permite-se a reflexão sobre como se constitui a sua trajetória docente, de maneira a compreendê-la e percebê-la com responsabilidade social, política e ética.

Culturalmente, a formação e a especialização dos profissionais de mercado são certificadas pelo processo de escolarização. Assim, ao educar o cidadão, um dos princípios da universidade, esta deveria orientar as relações de proximidade entre as necessidades do contexto atual e a construção de conhecimentos nas práticas sociais. No entanto, a inter-relação entre educação e trabalho muitas vezes tem se restringido à transmissão de conhecimentos com ênfase no tecnicismo associado aos conteúdos mecanicistas, moldando a formação de profissionais nos moldes da racionalidade técnica.

A educação, como um espaço de construção cultural, busca inserir o sujeito no processo de apropriação da cultura que objetiva transmitir ao ser humano conhecimentos sistematizados, para que este, por sua vez, constitua-se e reconstrua-se como sujeito histórico e cultural.

Refletir sobre a trajetória docente dos profissionais de mercado implica em reconhecer este percurso como uma atividade social, compreendendo o professor como sujeito de saberes, capaz de, dialeticamente, repensar-se e refazer-se, o que é próprio da condição humana.

Busca-se, assim, contribuir para uma educação em que alunos e professores sejam sujeitos de identidades e subjetividades, e que, nessa perspectiva, o profissional de mercado possa dimensionar suas atividades na organização em que atua na profissão de formação e a instituição de ensino, de maneira a identificar os componentes que organizam o trabalho de professor do profissional de mercado.

Entende-se que,

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. (NOVOA, 1995, p. 25).

Nessa concepção, uma educação que seja voltada simultaneamente para o mercado de trabalho e formadora de sujeitos autônomos de sentido emancipatório, precisa fomentar a construção de um caráter histórico, político e social, com competência técnica indissociável da prática pedagógica.

Assim, uma ação que se fundamenta na reflexão sobre a vivência do trabalho docente permite ampliar, não somente experiências pessoais e profissionais do professor como sujeito histórico, mas contribui para o desenvolvimento de novas autonomias que, segundo Freire

(1997), servirão de mediação entre o prescrito e o autônomo na condução do processo de ensino.

Portanto, analisar a trajetória docente sob o olhar do profissional de mercado torna-se uma pesquisa indispensável para que questões e desafios possam emergir, capazes de gerar novas possibilidades, alternativas temáticas para futuras pesquisas de maior abrangência.

As instituições de ensino superior contratam profissionais intitulados em variadas áreas, com experiência de mercado, que em algumas vezes desenvolvem pesquisas em sua área de formação. Porém, muitos destes profissionais quando ingressam na carreira docente encontram-se despreparados para esta função social.

Cabe ressaltar que a pesquisadora atua como coordenadora do curso superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas da Faculdade de Tecnologia Iesville – FATI, mantida pela Educar Educacional S/A, com sede na cidade de Joinville-SC. Este curso é da área de informática e todos os professores que compõem o quadro docente do referido curso atuam no mercado de trabalho em suas profissões de formação e ingressaram no exercício da docência por convite, por opção, ou até mesmo, através de substituição de professores. Dessa forma, a pesquisadora vivencia o paralelo que se estabelece rotineiramente entre a educação superior e o mercado de trabalho.

Na tentativa de legitimar os dados obtidos através desta pesquisa é conveniente esclarecer que estão diretamente subordinados à pesquisadora, enquanto coordenadora de curso, apenas 15% dos sujeitos da pesquisa. Os outros 85% dos sujeitos são professores dos demais cursos de tecnologia ofertados pela FATI.

Para validação dos resultados apontados pela análise dos dados, preocupou-se em manter-se um afastamento do agir pedagógico docente com relação à gestão da coordenação de curso; isto está explícito quando os temas pertinentes ao questionário distribuído aos professores para levantamento dos dados se fundamentam em saberes, conhecimentos, experiências da carreira profissional que contribuam para formação dos alunos e, assim também colaborem com a construção da trajetória de professor.

Ao acompanhar os programas de capacitação docente oferecidos pela instituição, percebe-se que a relação entre mercado de trabalho e sala de aula é muito próxima, sendo que o significado que os profissionais atribuem ao exercício da docência, como constroem a sua trajetória docente, como enfrentam os desafios da sala de aula são questionamentos que sempre inquietaram a pesquisadora.

Dessa forma, considera-se imprescindível conhecer quais as representações do trabalho docente que os profissionais de mercado constroem sobre sua trajetória na educação superior, o que justifica a realização desta pesquisa, pela relevância social e científica.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 IDENTIDADE SOCIAL, PROFISSIONAL E IDENTIDADE DOCENTE

1.1.1 Resgate do conceito de identidade social

A identidade constitui uma tentativa de explicação do conceito de si, sendo fruto de uma construção psicológica - implica tanto no reconhecimento de que um indivíduo é próprio, como também pertence a um todo, confundindo-se com outros, seus iguais, onde a igualdade é expressa na história social compartilhada pela família, grupo social, localização geográfica, condições econômicas e culturais. Já a diferença pode ser entendida como a constituição da singularidade, a transformação da significação social em sentido pessoal; e isso se dá pela atividade, através da concretização de personagens.

Para Jacques (1998), não se deve limitar o conceito de identidade ao de autoconsciência ou auto-imagem. A identidade é ponto de referência, a partir do qual surge o conceito de si e da imagem de si, de caráter restrito. Para este autor, é por meio do processo da socialização que a identidade se forma como um fenômeno dinâmico de conhecimento entre o eu e o outro, assim como tem uma durabilidade imprevisível, abandonando a imutabilidade. O indivíduo se reconhece na relação com o outro, mas a experiência do outro não é totalmente vivida pelo indivíduo, quando se diz que o *eu sabe quem é através do olhar do outro*. Assim, “a identidade nunca é dada, é sempre construída” (DUBAR, 1997, p.104).

Diz-se, também, que este conceito vai sendo construído de forma dinâmica, quando na tentativa de encontrar um equilíbrio entre o que se é e o que os outros esperam, adotam-se padrões comportamentais, direcionados a preencher as expectativas do outro sobre a sua própria conduta. Embora exista em cada indivíduo sua particularidade, o senso de autoconhecimento é construído com base no outro; justificando a socialização como papel importante para a construção da identidade.

As identidades são edificadas com base em tradições, mitos, eventos históricos, narrativas, códigos e imagens próprios de um tempo e lugar que são impactados pelo processo de globalização:

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar livremente”. (HALL, 2001, p.75)

Esses processos tornam a idéia de uma identidade única e imutável totalmente errônea. O confronto com os apelos da globalização tem um efeito desestabilizador sobre as identidades locais provocando uma ampliação na possibilidade de construção de novas posições de sujeito, de identidades plurais e contestadas:

[...] a globalização tem, *sim*, o efeito de contestar e deslocar as identidades centradas e “fechadas” de uma cultura nacional. Ela tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas e unificadas ou trans-históricas. (HALL, 2001, p. 87)

Diante da diversidade de qualificações e predicativos atribuídos ao conceito de identidade, dá-se ênfase ao termo Identidade Social, uma vez que os elementos que o compõem parecem apontar de forma mais evidente, as duas instâncias: individual e social, que tratam da origem ou da formação da identidade.

As características humanas historicamente desenvolvidas se encontram objetivadas na forma de relações sociais que cada indivíduo encontra em sua existência, como formas históricas de individualidade, e que são apropriadas no desenrolar de sua existência através da mediação do outro, dando condições para sustentação de um desenvolvimento sócio-histórico, como defende Seve (*apud* JACQUES, 1998, p. 162). Dessa forma, a identidade não pode ser considerada inata, e pode ser entendida como uma forma sócio-histórica de individualidade, podendo ser utilizada para expressar uma singularidade construída nas relações com o outro.

O termo identidade social sugere privilégio de um lado, ao indivíduo, e de outro, ao coletivo, numa configuração que resulta no homem inserido na sociedade, bem como nas dinâmicas sociais, como citou Marx (1978, p. 9) “A sociedade é, pois, a plena unidade essencial do homem com a natureza, a verdadeira ressurreição da natureza, o naturalismo acabado do homem e o humanismo acabado da natureza.”, que resulta o entendimento do sujeito como *dois*: coexistindo independentemente e/ou separadamente um “eu” e um homem que se relaciona com os outros.

A percepção da identidade de um grupo acontece quando existe uma comparação entre as características dos grupos na sociedade e, por sua vez, a compreensão das diferenças que são percebidas.

Segundo Dubar (1997), a identidade de um grupo repousa sobre uma representação social construída, sobre a qual a coletividade toma consciência de sua unidade pela diferenciação em relação aos outros grupos, pois a vida no grupo cria um imaginário social, não só pela representação que o indivíduo faz dele, mesmo no seu ambiente social, mas também aos grupos de oposição.

1.1.2 Identidade profissional do docente

Por se tratar da composição de um grupo social, os papéis ligados ao mundo profissional constituem uma face da estrutura identitária dos indivíduos, sendo que a empresa, um lugar de socialização, após a escola e a família, de acordo com Dubar (1997), modela atitudes e comportamentos, a ponto de produzir uma identidade profissional.

Cada profissão na sociedade é composta por comportamentos específicos do ofício, experiências de convívio neste universo produtivo, multiplicando papéis sociais capazes de serem reconhecidos como padrões para determinadas ocupações. Estas relações, estabelecidas no mundo do trabalho, são pautadas em relações de poder, vinculadas aos interesses pessoais e coletivos, que estão por sua vez, articulados com as organizações – para o reconhecimento de dada identidade profissional. Estas articulações se processam no plano afetivo e cognitivo: o fato do profissional de determinada área viver sob uma estrutura institui uma espécie de mentalidade coletiva, com a qual o trabalhador assimila suas regras e normas, estabelecendo vínculos afetivos.

É neste cenário que, elementos, práticas, símbolos, significados e códigos que interagem na composição da identidade docente são hoje questionados, substituídos, superados. Novas realidades, novas emergências e necessidades vão apontando para o surgimento de outros elementos, outros significados, outras práticas que se confrontam, rompem ou se juntam aos anteriores num processo constante de desestruturação e reestruturação. Circunstâncias legais, históricas, econômicas, sociais, éticas, afetivas, institucionais, individuais e coletivas, interagem em nível macro e micro, modificando,

fragmentando, deslocando, desarticulando o estabelecido, criando outras perspectivas e gestando novas possibilidades para as identidades individuais e profissionais dos professores:

Existe, em suma, na vida moderna, uma diversidade de posições que nos estão disponíveis – posições que podemos ocupar ou não. Parece difícil separar algumas dessas identidades e estabelecer fronteiras entre elas. Algumas dessas identidades podem, na verdade, ter mudado ao longo do tempo. As formas como representamos a nós mesmos – como mulheres, como homens, como pais, como pessoas trabalhadoras – têm mudado radicalmente nos últimos anos. Como indivíduos, podemos passar por experiências de fragmentação nas nossas relações pessoais e no trabalho. Essas experiências são vividas no contexto de mudanças sociais e históricas, tais como mudanças no mercado de trabalho e nos padrões de emprego. (WOODWARD, 2000, p. 31).

A identidade que se forma a partir das relações profissionais também está relacionada à afinidade no grupo e suas relações diretas.

Para Loureiro (2001) a identidade construída no espaço das relações sociais, pode ser de tipo profissional (modelo de ofício) ou de tipo organizacional (modelo burocrático). No primeiro caso, os indivíduos do grupo constroem a sua identidade profissional baseada na qualificação, que implica no reconhecimento de “profissionalidades estruturantes”; no segundo caso, a identidade profissional é construída com base na hierarquia, sugerindo reconhecimento de “responsabilidades estruturantes”.

Ainda de acordo com este autor, a base da construção da identidade profissional é a formação inicial; o momento da consolidação da identidade está ligado à inserção e à aquisição progressiva de uma qualificação profissional; o momento do reconhecimento da identidade profissional está ligado ao assumir as responsabilidades da profissão. Segundo Dubar (1997), esta transação possui uma forma inconveniente de privilegiar os espaços de trabalho na organização como local prioritário e único desta construção identitária pela legitimização dos saberes.

A identidade profissional, dentre outras identidades sociais do indivíduo, é construída em espaços de formação ou de emprego, sendo, portanto, resultante do encontro de trajetórias socialmente condicionadas por campos socialmente estruturados. Dubar (1997), com base em Berger e Luckman (1966), define-os como “maquinarias conceptuais compreendendo um vocabulário, receitas (ou fórmulas, proposições, procedimentos), um programa formalizado, um verdadeiro ‘universo simbólico’” (DUBAR, 1997, p. 100).

Os modelos de identidades profissionais produzidos no ambiente das relações cotidianas de trabalho fornecem, assim, um caráter de prospecção, no sentido que articulam

variáveis de ordem profissional, organizacional e até cultural – podendo de certa forma repercutir na reconfiguração de aspectos estruturantes das representações das profissões, que segundo Loureiro (2001), atingem os valores dos professores acerca do processo de profissionalização da docência.

A identidade profissional que o indivíduo adquire no exercício da docência resulta de um amálgama das especificidades que diferenciam o magistério de outras profissões, haja vista que “ser professor” requer afetividade, envolvimento e responsabilidade na formação integral do aluno como cidadão. De acordo com Codo & Gazzotti (1999), em qualquer trabalho há um investimento afetivo por parte do trabalhador na relação com os pares e com o produto do seu trabalho. No caso do trabalho do professor, a especificidade está na obrigatoriedade de a relação afetiva ser estabelecida, isto é, na afetividade como catalisadora no ato de ensinar, por sua vez, consubstancia-se pela mobilização de saberes, entendendo que estes encerram um projeto de ação ativando recursos administrativos, contextuais, técnicos, afetivos, experienciais, pedagógicos e científicos.

Os saberes docentes, segundo Tardif (2002) são reconhecidos na prática de ensino, quando exercidos em sua plenitude nas instituições, que lhes garantam espaço e tempo contextualizados à realidade social que as circundam. Eles visam à construção de conhecimentos acrescidos de complexas experiências geradoras de outros novos, atendendo a especificidades próprias do ensino-aprendizagem. Os saberes são frutos de realizações coletivas permanentes. Os saberes profissionais do professor são o conjunto de conhecimentos (teóricos e práticos) e competências (habilidades, capacidades e atitudes) que estruturam a prática e garantem a atuação do professor.

Afirmar a origem desses saberes significa, de alguma maneira, estabelecer formas de agrupá-los. Embora existam muitas maneiras de agrupar esses saberes, poderíamos dizer que eles são: saberes disciplinares, saberes pedagógico-didáticos e saberes da cultura profissional (GUIMARÃES, 2001). Tais saberes têm uma forte conotação experiencial. Aliado a isso, esses saberes têm traços do que efetivamente o professor é, do que vive e viveu, e dos seus talentos pessoais. É comum dizer que os professores ensinam não só o que sabem, mas também o que são.

Contudo, a relação do professor com esses saberes não acontece de maneira fragmentada ou subordinando-se a eles. O professor lida com saberes disciplinares numa perspectiva pedagógica (de apoio intencional à aprendizagem e formação dos alunos) e de construção de uma profissão. Portanto, com certa independência, recriando-os conforme o contexto, os recursos, sua história de vida, opções pessoais e as necessidades dos alunos. A

construção desses se dá numa organização e numa cultura escolar, ou seja, é numa determinada estrutura de influências e no interior de uma ou de várias escolas com características peculiares que o professor vai se formando, construindo formas de atuar e se desenvolvendo profissionalmente.

É vinculado a esse contexto que o professor lida com o arranjo de maneira que garante a aprendizagem dos alunos e a produção da sua existência. Mas ninguém aprende a ser professor trancado numa sala de aula. Os sucessos e insucessos na empreitada de ensinar, associados às trocas e conversas com colegas, à reflexão e ao estudo, vão contribuindo para consolidar um conjunto de modos de agir, mais ou menos fundamentados, que estruturam a atuação do professor. Segundo Nóvoa (1995) na construção do processo identitário do professor, existe uma mistura de três elementos fundamentais: adesão, ação e autoconsciência. Diz-se adesão por entender que o professor adere a princípios e valores de um grupo; diz-se ação porque as escolhas das maneiras de agir derivam do foro pessoal e profissional e, por fim, autoconsciência porque tudo parte do princípio da reflexão.

Logo, para este autor, pode-se dizer que a identidade docente se desenvolve e se adapta ao contexto social em que o professor atua. Ela faz parte de um projeto de sociedade que se fundamenta na concepção histórica e social e tem como paradigma educacional as relações entre cultura, sociedade e educação.

Conforme Pimenta e Anastasiou (2002, p. 13), “A identidade do professor é simultaneamente epistemológica e profissional, porque se realiza no campo teórico do conhecimento e no âmbito da prática social”. Nesse sentido, uma identidade profissional constrói-se:

[...] com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições [...] na reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. [...] Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor, bem como em sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 77).

Os processos sociais contemporâneos fomentam implicações decisivas nas culturas relativas ao trabalho. Percebe-se uma tendência pesada de diferenciação e cristalização institucional no campo das atividades profissionais que, por sua vez, se sobrepõem a uma tendência de redefinição de regras, estatutos, fórmulas. A natureza do trabalho que era

centrada no sentimento do dever e na instrumentalidade para sobrevivência e ascensão social, voltou-se para a realização pessoal, da reivindicação de proteção do indivíduo pela sociedade e da valorização dos lares como meio de realização profissional.

Para Loureiro (2001), assiste-se então, por um lado, a crescente valorização pessoal projetando-se também na esfera do trabalho, desenvolvendo atitudes mais exigentes face a ele, fruto de dinâmicas sociais continuadas, tais como: o progressivo aumento dos níveis de escolarização, a crescente circulação de informação, a cada vez maior incorporação dos saberes científicos e tecnológicos, o desenvolvimento de novos quadros de valores em que se dá maior prioridade à realização profissional, qualidade de vida, autonomia individual, direito à participação e respeito pelas diferentes identidades pessoais e coletivas. Percebe-se, porém, a instalação de uma preocupação coletiva com as elevadas taxas de desemprego, as dificuldades de acesso a uma vida economicamente ativa, a ausência de qualificações, relações salariais precárias e maior coeficiente de instabilidade profissional.

Neste sentido, a “profissionalização é o acesso à capacidade de resolver problemas complexos e variados pelos seus próprios meios, com objetivos pautados em ética” (LOUREIRO, 2001, p. 97), sendo que a produção das identidades profissionais passa pela procura de novas modalidades de exercício profissional inscritas nos contextos do trabalho, cujas características valorizam a capacidade de gerir o incerto e o aleatório. Diante desta realidade, o trabalho docente é afetado, de maneira que a inércia dá lugar ao dinamismo profissional. É a partir desse repertório, que os professores produzem, a todo o momento, novas articulações de saberes para fundamentar suas decisões de ação junto aos discentes - a profissionalização aumenta quando, na profissão, a implementação de regras preestabelecidas cede lugar a estratégias orientadas por objetivos e por uma ética.

A questão da identidade é complexa, uma vez que é múltipla, dinâmica, num constante devir. É uma intrincada rede de representações, em que cada personagem reflete tantos outros, todos constitutivos da identidade, ou melhor dizendo, instituintes de um processo identitário, desaparecendo, assim, qualquer possibilidade de se estabelecer um fundamento originário para cada uma delas.

1.2 AS PROFISSÕES E O MERCADO DE TRABALHO

1.2.1 Como surgiram as profissões

Para Manfredi (2002) o trabalho é a atividade social que garantiu a sobrevivência de homens e mulheres, e ainda organizou o funcionamento das sociedades, constituindo um dos principais eixos de produção teórica nas ciências sociais e humanas: economia, sociologia, filosofia. Identificam-se pelo menos três idéias forças que mostram a relevância deste tema como atividade social:

1. O trabalho constitui uma das bases fundadoras da economia de qualquer sociedade, uma força social de produção de bens e serviços e uma fonte de renda e sobrevivência de grandes segmentos das populações humanas [...];
2. O trabalho é base para estruturação de categorias socioprofissionais, faz nascer práticas coletivas, ordena ritmos e a qualidade de vida, enfim, determina as relações entre os diferentes grupos, classes e setores da sociedade, mediante os quais se definem parâmetros de identidade social e cultural [...];
3. O trabalho constitui objeto de ação e de intervenção de políticas governamentais: regulação, controle, distribuição e locação de postos de trabalho. (MANFREDI, 2002, p. 34).

A primeira divisão social do trabalho aconteceu nas economias de coletas, de pesca e de agriculturas rudimentares: sexo e idade eram fatores para diferenciação das atividades. Por isso que os estudiosos dizem que os trabalhadores pré-industriais controlavam o seu trabalho, o seu ritmo de produção. O aperfeiçoamento dos instrumentos agrícolas, o aparecimento das cidades e o surgimento das guerras geraram maior complexidade na divisão do trabalho: surgiram as classes sociais diferenciadas: agricultores, senhores feudais, guerreiros e artesãos. Para Manfredi (2002, p. 36),

as categorias de divisão social do trabalho, segundo a noção durkheimiana associa-se à idéia de uma repartição de funções sociais ligadas ao domínio da produção (bens agrícolas, indústrias), da distribuição e do comércio de bens, do exercício das funções religiosas e políticas.

Logo, aparecem as primeiras noções de profissões ou especializações profissionais: banqueiro, ferreiro, tecelão.

Transformações importantes ocorrem quando esta sociedade de produção de subsistência passa sua produção com ênfase na troca e nos mercados. A produção de bens materiais acontece para os mesmos serem vendidos e trocados no mercado. Iniciou-se pela produção agrícola e, posteriormente, avançou para os produtos fabricados em oficinas e fábricas. A metamorfose do trabalho se dá quando, de autônomo e independente surge o assalariado, dependente e sob o controle do capital.

Nas sociedades contemporâneas, o trabalho assalariado é a modalidade corrente. Muito forte e crescente é o trabalho autônomo, que não é subordinado a nenhum contrato, e é exercido em sua grande maioria por profissionais liberais. Existe para Manfredi (2002) uma falsa idéia de que não exista o controle sob este trabalho, porém este é exercido pelos regulamentos estatais, normas organizacionais e profissionais como, por exemplo, médicos, dentistas e arquitetos.

No assalariamento o trabalhador troca sua força/capacidade de trabalho por um salário ou remuneração, cujos valores, em geral, são estipulados pelo mercado. Nos trabalhadores assalariados pode-se distinguir diversos grupos de acordo com Manfredi (2002):

- Grupos de trabalhadores com alto índice de escolaridade;
- Grupos de dirigentes e executivos das organizações;
- Trabalhadores que ocupam posições ou postos subordinados, e que não possuem nenhum controle ou capacidade de decisão sobre o produto de seu trabalho.

Processos recentes de reestruturação produtiva, que envolvem inovações técnico-organizacionais, apesar de todas as falácias, só em poucas situações ampliam graus de liberdade e tornam o trabalhador mais autônomo e criativo. Pesquisas que têm por objeto de estudo os processos de trabalho nos setores mais dinâmicos da economia capitalista, mostram sinais de intensificação do ritmo de trabalho, e não de incorporação de conteúdos mais elaborados e de maior autonomia.

Nos anos 70, durante o auge da expansão do emprego na indústria, cerca de 20% dos trabalhadores ocupavam postos sob a responsabilidade da indústria da transformação. Vinte anos depois, esta indústria tinha apenas 13% do total das ocupações nacionais, muito abaixo, portanto, do patamar atual de empregos industriais encontrados nas economias avançadas (no mínimo 18% do total de empregos pertencentes ao setor manufatureiro). Além disso, ainda aconteceu um decréscimo no número de empregos registrados com carteira assinada, de acordo com Manfredi (2002).

A partir de 1990, com a abertura do mercado para o exterior marcado pela inserção competitiva na economia mundial, o país passou a conviver com a perda absoluta e relativa dos postos de trabalho na indústria manufatureira. Logo, percebe-se que as políticas macroeconômicas, adotadas pelos governos brasileiros, têm característica excludente, ou seja, não resultam em crescimento do número de empregos, das taxas de ocupação do trabalho formal – entende-se por trabalho formal aquele que garante ao empregado os direitos sociais e contratuais, garantidos por lei.

Em tese, considera-se que os “profissionais” sabem muito bem o que devem fazer e como fazê-lo. O grau de profissionalização de um ofício não é um certificado de qualidade entregue sem necessidade de exame a todos os que o exercem. Ele é mais uma característica coletiva – o estado histórico de uma prática – que reconhece aos profissionais uma autonomia estatutária, baseada na competência e na ética. Em contrapartida, eles assumem a responsabilidade por suas decisões e por seus atos, tanto no aspecto moral como no âmbito do direito civil e penal, mas isso não pode acontecer sem saberes abrangentes, saberes acadêmicos, saberes especializados e saberes oriundos de experiência. Um profissional nunca parte do nada, ele tenta não reinventar a roda, considerando as teorias, os métodos já testados, a jurisprudência, a experiência, os gêneros consagrados e o “estado da arte”, de acordo com Perrenoud (2002).

A história das profissões tem seu marco no industrialismo capitalista do século XIX, quando aumentou a competitividade no campo de trabalho, mas primeiramente as profissões surgiram das preocupações com a satisfação das necessidades advindas com as transformações dos processos produtivos. As ocupações, na seqüência, começaram a buscar um lugar seguro na economia e a disputa levou à criação de associações e instituições próprias. Surgiram as associações, os credenciamentos, a licença, o registro e os cursos superiores. São esses fatores que elevaram o status de algumas ocupações para a esfera da profissão (FREIDSON, 1998).

Os conceitos apontados por Freidson (1998) para especificar as características das profissões dentro da estrutura das ocupações são:

1. Profissão é um tipo de trabalho pago, feito em tempo integral, que inclui o mercado informal;
2. Profissão é de caráter especializado, de base teórica, com competência discricionária de julgamento sobre uma área do saber;
3. Profissões são aquelas ocupações que controlam a divisão do trabalho, que é determinada pelas suas relações, que negociaram as delimitações e fronteiras

jurisdicionais de cada uma, diferente do método baseado no livre mercado ou controlado por uma administração racional-legal externa à profissão;

4. Na profissão, o controle do mercado de trabalho é ocupacional, feito através do credenciamento dos membros da profissão;
5. A profissão envolve a pessoa com conhecimento abstrato e autoridade sobre um campo do saber profissional, obtido fora do mercado de trabalho, nas instituições de ensino superior.

Para Dubar (1997), é possível associar à oposição entre profissões e ofícios um conjunto de distinções socialmente estruturantes, porém, a origem participa do mesmo modelo: as corporações, ou seja, as comunidades, ou ainda, os trabalhadores unidos por laços morais e por respeito às regulamentações e estatutos. A valorização pela função aparece quando a carreira é compreendida com a seqüência de funções importantes empenhadas numa etapa, que resulta num jogo muito complexo de atores.

Em se tratando de qualificação profissional, a estratégia é criar um grupo de postos similares e, depois, definir as condições mínimas e necessárias para ocupação destes postos de trabalho. Define-se como especialidade, isto é, a competência especializada adquirida pela formação de base e pelo saber-fazer adquirido com a aprendizagem cumulativa. Segundo Dubar (1997, p. 154) “a carreira sanciona o domínio progressivo da soma dos conhecimentos (saberes formalizados) e do saber-fazer correspondente”.

Na luta pela igualdade de interesses entre empregadores e assalariados, o desafio é a construção conjunta da profissionalidade dos indivíduos, que implica na articulação, segundo o ator citado, de três processos:

- Processo de formação inicial e contínua de competências pela articulação das suas diversas origens: saber formalizado, saber-fazer, experiência;
- Processo de construção e evolução dos empregos e da sua codificação nos sistemas de emprego;
- Processo de reconhecimento das competências, resultado no jogo das relações profissionais (DUBAR, 1997, p 156).

Para compreender as dinâmicas da socialização profissional, é preciso que os parceiros consigam construir espaços de racionalidade a partir destes processos acima referidos, para que as negociações resultem em compromissos que codifiquem, simultaneamente os requisitos exigidos pelos empregadores e as qualidades adquiridas dos assalariados.

1.2.2 A constituição da docência como profissão

O desenvolvimento das profissões e das organizações na estruturação e divisão social do trabalho constitui talvez um dos fenômenos mais importantes da vida social. Está claro, segundo Loureiro (2001), que, na atualidade, a atenção das pesquisas em educação, voltam seu olhar para a imagem da docência como uma profissão, e, na seqüência, remetem-se aos professores como profissionais, assim como também aos contextos educacionais onde estão inseridos são considerados locais de trabalho. E isso não é surpresa de acordo com este autor.

A docência vive, de um lado, o mito de uma idade de ouro, onde detinha um prestígio e reconhecimento social inquestionável; e de outro lado, a construção de um novo futuro para a profissão, que se baseia na premissa de que esta aspiração permita o acesso a um estatuto social e ocupacional elevado e a legitimação perante a sociedade, o que implica o conhecimento de uma ideologia profissional.

Segundo pesquisa realizada por Nóvoa (1995), acerca da docência como profissão, pode-se caracterizar a profissionalização dos docentes destacando quatro etapas para:

1. O exercício a tempo todo, ou pelo menos, como ocupação principal, constituindo o ensino o modo de vida de um grupo profissional cada vez mais especializado – sendo os professores do ensino “primário”, os primeiros a se profissionalizarem;
2. Criação, pelas autoridades públicas ou estatais, de um suporte legal para o exercício da atividade sob a forma de licença adequada;
3. Criação de instituições específicas para a formação especializada e longa dos professores, que permita adquirir um corpo de saberes e de saberes-fazer próprios da profissão;
4. Constituição de associações profissionais representativas do grupo profissional, normalmente de características sindicais, que desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de um espírito de corpo e na defesa do estatuto socioprofissional dos professores. (NÓVOA, 1995, p. 40).

Dois etapas deste processo de profissionalização dos professores, como explica Nóvoa (1995), revelam as Reformas Pombalinas de 1759 e 1772, que se consolidam, de acordo com este autor, no final do século XIX, proporcionando aos professores uma estabilidade profissional que os distingue claramente de seus antecessores, cuja passagem pelo ensino era temporária e ocasional. A intervenção do Estado fez uma homogeneização bem como uma unificação e uma hierarquização à escala nacional de diversos grupos.

A consagração da obrigatoriedade da posse de uma licença que vai trabalhar como suporte legal é uma arma importante que os mestres vão utilizar para confirmarem a sua condição de especialistas e profissionais do ensino. Todavia, a determinação das associações profissionais em que a formação dos futuros professores devia ficar a cargo dos que possuíam habilitação legal para o magistério, se por um lado traduzia uma forte capacidade reivindicativa, por outro lado, deixava aos professores um universo sociologicamente fechado e de afirmação da profissão docente do ponto de vista cultural e científico.

A terceira etapa, segundo Nóvoa (1995) começa a desenhar-se a partir de 1962, através da edificação de uma rede nacional de escolas de formação de professores, que se consolida com a segurança após a Reforma de 1878, cuja institucionalização está na base da mudança radical que se verifica no estatuto profissional dos professores, assim como a construção da pedagogia como saber identitário da profissão docente. Estas instituições de formação ocupam lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e sistemas de normas da docência como uma profissão: contribuindo dessa forma para a elaboração de conhecimentos pedagógicos e de ideologias comuns.

Por último, a quarta etapa do processo de profissionalização da atividade docente caracteriza-se por um intenso movimento associativo a partir da segunda metade do século XIX: acompanhando de perto o desenvolvimento do ensino normal, o nascimento e a constituição das primeiras associações representativas de professores marcam o processo de construção da profissão docente, “intensificando o processo de aquisição de uma identidade profissional e a adesão a um conjunto de valores éticos e ideológicos” (LOUREIRO, 2001, p. 43).

Ainda segundo Loureiro (2001), as associações desempenharam um papel relevante na criação de um espírito de corpo nos professores, mas o movimento da Educação Nova, teve um maior impacto na afirmação da docência como profissão, quando estruturou um conjunto de conhecimentos e de princípios culturais e científicos, que detiveram um forte poder de atração para a definição dos professores como profissionais. Surgiu, então, a oportunidade da fundação da ciência da educação, através da reivindicação de um estatuto científico para pedagogia, organizando um conjunto de referências como valores e normas, simultaneamente culturais e científicas. Isso aconteceu nos anos 20, sendo que aparentemente a docência permaneceria firme em seu processo de profissionalização, porém com o Estado Novo fez tábua rasa para o este percurso adquirido, retomando uma concepção da ação educativa e do estatuto dos professores anterior à estatização do sistema de ensino.

O autor Loureiro (2001) usa como exemplo a passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de massas que implicou no aumento quantitativo de professores, e também, no aparecimento de problemas de ordem qualitativa no ensino, que ainda hoje, perdura para a docência. Conseqüentemente, a escola de massas tem vindo a ser confrontada por um profissionalismo baseado numa ética da responsabilidade docente, que questiona e interpreta a conveniência política e moral da sua ação. Logo, assiste-se a tentativa de homogeneização da cultura profissional docente, através da qual se procurou reduzir a heterogeneidade das práticas desenvolvidas no interior do sistema e combater a “natural” resistência dos professores à mudança: conjunto de medidas legislativas visando promover a educação para o trabalho.

Dá-se assim a deslocação das instâncias de produção social de uma identidade negativa dos professores, que se confinava ao espaço macro-estrutural da sua relação com o Estado, para as meso-estruturas da administração (LOUREIRO, 2001, p. 47).

Com efeito, o Estado foi um ator que predominou o processo de constituição e desenvolvimento da profissão docente assim como sua degradação, envolvendo-se de forma direta ou indireta em diversos aspectos deste percurso, pois justamente tinha o receio que o professorado construísse uma corporação tão poderosa quanto o Clero no Antigo Regime, logo, sempre teve os professores sob sua tutela. É evidente que a identidade profissional dos professores foi afetada pela degradação da atividade, no entanto, a degradação é um fenómeno que ocorre em qualquer profissão, que em alguns casos conduziu ao seu desaparecimento ou segmentação, ou em outros casos, levou à sua redefinição e ao reforço da sua legitimidade no campo social e profissional.

Se, nas sociedades contemporâneas, o campo das atividades profissionais é um dos principais núcleos estruturadores de toda a vida social, não deixa de ser menos verdade a importância das organizações. Do ponto de vista de uma administração da educação, tradicionalmente centrada, a escola é a mais freqüentemente considerada como uma unidade elementar de um grande sistema – o sistema o educativo. Ora, a escola possui algumas características organizacionais e sociais que influenciam o trabalho dos agentes escolares. Este lugar, segundo Tardif e Lessard (2007), define o trabalho dos professores: como será dividido, realizado, planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros; é o produto de convenções sociais e históricas que traduzem em rotinas organizacionais historicamente estáveis, sendo um espaço onde atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de

relações mais ou menos formalizadas, abrigando: tensões, negociações, colaborações e conflitos.

Em nossos dias, como a vasta maioria das organizações, a escola se caracteriza amplamente pela codificação e burocratização do trabalho dos agentes que ali trabalham. Uma atividade simbólica que possui “tecnologias” particulares: “programas, disciplinas, discursos, idéias, objetivos, etc. que são realidades primeiramente cognitivas ou discursivas, com as quais os docentes devem agir e lidar para atingir seus fins” (TARDIF e LESSARD, 2007, p. 55). A escola não é uma fábrica, a sua produção depende de uma série de circunstâncias e fatores humanos imprevisíveis e incontroláveis; logo, possui características de uma organização flexível, capaz de adaptar-se à evolução social.

Recorre-se às “classes” ou “salas de aula”, pois estão presentes em pequenos grupos escolares ou em gigantescas universidades, como sendo as primitivas células da escola moderna, assume-se a configuração que se conhece até hoje, quando a instrução se torna obrigatória e as classes se unem para estabelecer bases de um sistema mais estável. Neste contexto, o acesso à profissão docente vai se tornando, lentamente, um sistema de controle das atividades do ensino, a docência se torna autônoma e adquire traços de uma ocupação estável, beneficiada, pouco a pouco, pela proteção do espaço de exercício profissional. O grupo docente tem a oportunidade de se recolher em suas classes, garantindo o seu posto de trabalho – ensinar passa a ser trabalhar a maior parte do tempo nessas e com essas condições básicas.

Mas, ao contrário de outras profissões e organizações, tanto as escolas como as atividades docentes não sofreram grandes alterações ou transformações estruturais. A redefinição das escolas e do trabalho docente passaria por uma maior descentralização, um grau elevado de diferenciação interna e a existência de unidades de trabalho mais autônomas. A indeterminação do saber é sugerida como barreira necessária para as profissões se protegerem da rotinização e da desqualificação. Os desafios profissionais com que os professores hoje se deparam, exigem cada vez mais uma vasta e sólida preparação teórica, geradora de flexibilidade, polivalência e criatividade, e condições de acentuada autonomia no exercício de suas competências profissionais específicas.

A docência universitária é uma profissão que tem como característica construir um processo mediador entre os sujeitos essencialmente diferentes, “é necessário estudar e propor encaminhamentos necessários ao envolvimento, à construção e à sistematização do coletivo que se pretenda atender”, dizem Pimenta e Anastasiou (2002, p. 110).

Na visão das autoras, são aspectos relativos ao processo de profissionalização continuada da atividade docente:

- Sujeitos presentes no universo da docência: professor como pessoa e a pessoa do professor como profissional; aluno como sujeito do processo cognitivo; processos cognitivos partilhados entre os diversos sujeitos;
- Determinantes do processo educativo: Projeto Político-Pedagógico Institucional e o Projeto de Desenvolvimento Institucional com a inserção destes no contexto social; projeto de curso e a realidade institucional; teoria didática praticada; responsabilidade com a atuação técnica e social do profissional no mercado de trabalho;
- Ação docente na universidade: construção coletiva interdisciplinar; definição de conteúdos; enfoques metodológicos; acompanhamento do processo mediante a avaliação.

Ainda de acordo com as autoras citadas anteriormente, e a respeito da relação estabelecida entre mercado de trabalho e sala de aula, afirmam que:

O profissional que inicia 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 o desenvolvimento social – terá mais facilidade de atuar e assumir o seu papel profissional como docente com as mesmas características do que aquele que exerce apenas uma função técnica, numa ocupação preocupada em atender às demandas normais da sociedade mediante a repetição de soluções já concebidas por outros. Porém, profissionalização continuada, uma vez que conceber novas saídas para a situação de ensinagem exigirá conhecimentos específicos da área pedagógica, além da reflexão sistemática acerca da própria prática. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 197)

O trabalho de professor, na educação superior, exige de seus profissionais alteração, flexibilidade e imprevisibilidade, isto quer dizer que a experiência acumulada no mercado de trabalho serve apenas de referência, não podendo ser tratada como um padrão de ação ou modelo, pois apenas repetir em sala de aula as práticas vivenciadas no mercado de trabalho não permitirá a construção do conhecimento.

O profissional que inicia sua atuação como professor e já exerce sua profissão de formação como projeto de vida – com cooperação, com concepção de novos processos a cada desafio surgido, visando o desenvolvimento social – terá mais facilidade de atuar e assumir o seu papel docente, pois consegue fazer o distanciamento entre teoria e prática, favorece a

autocrítica, reconstrói os conceitos, permite aos acadêmicos a concepção de novas alternativas diante dos caminhos comumente utilizados, como uma oportunidade de mostrar o que ainda não foi pensado, dito ou feito, ou seja, oportunidade de construção do conhecimento.

Para Masetto (2003) dificilmente pode-se falar de profissionais do processo de ensino-aprendizagem que não dominem, no mínimo, quatro grandes eixos do mesmo: em primeiro lugar, o processo ensino-aprendizagem.

Na seqüência apontada pelo autor, o professor deve ser um como conceptor e gestor do currículo: É fundamental que o docente perceba que o currículo de formação de um profissional abrange o desenvolvimento de área cognitiva quanto à aquisição, elaboração e organização de informações. O currículo abrange também aprendizagem de habilidades; fazer relatórios em bibliotecas; como usar o computador para as atividades acadêmicas e profissionais. O currículo estará preocupado ainda com a valorização do conhecimento e sua atualização, com a pesquisa, a crítica, a cooperação, os aspectos éticos do exercício da profissão, os valores sociais, culturais, políticos e econômicos, a participação na sociedade e o compromisso com sua evolução.

Dominar ou conhecer em profundidade a relação professor-aluno e aluno-aluno no processo de aprendizagem: o professor atua como orientador das atividades que permitirão ao aluno aprender, um professor que forme com seus alunos um grupo de trabalho com objetivos comuns, é importante assim, que o professor desenvolva uma atitude de parceria e coresponsabilidade com os alunos planejando o curso juntos, usando técnicas em sala de aula que facilitem a participação e considerando os seus alunos adultos que podem se coresponsabilizar por seu período de formação profissional.

Por fim, segundo Masetto (2003), profissionais do processo de ensino-aprendizagem também devem dominar a tecnologia educacional: para que os objetivos sejam atingidos de forma mais completa e adequada possível, e para isso não pode-se abrir mão da ajuda de uma tecnologia pertinente, ou seja, uso de diferentes dinâmicas de grupo; uso de técnica de planejamento em parceria tornam o processo de ensino-aprendizagem mais eficiente e mais eficaz. As novas tecnologias de informação e comunicação relacionadas com informática servem como apoio ao processo de ensino-aprendizagem.

Demo (2004) tem uma forte preocupação com relação aos elementos que envolvem a prática docente, que aqui é destacada como a ênfase que se atribui à aula e não à aprendizagem, característica como denomina o autor de instrucionismo: “O signo maior do instrucionismo é a aula reprodutiva, através do repasse de conhecimentos.” (DEMO 2004, p. 9). Sendo que acontece de fora para dentro e de cima para baixo, autoritário e reprodutivo.

Este autor, defende que os problemas mais comprometedores do desempenho escolar é o instrucionismo: os alunos são condenados a escutar o professor, tomar nota e fazer prova, apenas como reprodução de conhecimentos. Não cabe ao aluno o saber pensar. Parte dos professores não sabe lidar com aprendizagem e conhecimento, porque foram deformados em entidades instrucionistas, e porque continuam, na vida escolar, a praticar o instrucionismo absoluto a medida que só dão aulas reprodutivas e não se recapacitam de maneira minimamente adequada, pois nas semanas pedagógicas, nas quais se repete o mesmo ritual vazio e fútil de repasse de conhecimentos de fora para dentro.

Em contrapartida ao instrucionismo, Demo (2004) entende a aprendizagem como a dinâmica reconstrutiva política do saber pensar, de estilo autopoietico, que acontece de dentro para fora, mantendo o aluno como sujeito, parceiro do aprendiz no processo reconstrutivo político. Para cuidar da aprendizagem do aluno, supõe-se que o professor saiba aprender, através do saber pensar, pesquisar e elaborar com autonomia.

Por certo, para aprender é preciso envolvimento, porque se trata de dinâmica que atinge a pessoa por inteiro. Hoje a informação está mais disponível, inclusive eletronicamente. O conhecimento penetrou todas as dobras da sociedade, porém conhecimento não se reproduz, transfere ou repassa. Dizer que se reproduz conhecimento é equivocado, inviável e inútil. “O ser vivo não é informado, é formado. Sua marca mais própria é de ser máquina então autopoética, semântica, complexa e jamais linear.” (DEMO, 2004, p. 58).

A aula é um procedimento didático informativo, instigador, ordenador, apresentador, sempre secundário. Aula em si não é reflexo do processo de produção do conhecimento, é o ato de exposição do conhecimento. Porém,

Aprendizagem é processo dinâmico, complexo e não linear, hermenêutico, tipicamente interpretativo, fundado na condição de sujeito que participa desconstruindo e reconstruindo o conhecimento. [...] A parte central da aprendizagem está no relacionamento dialético maieutico entre professor e aluno, ambos na condição de sujeitos, que se influenciam sem deixar se influenciar. No processo de aprendizagem ocorre sempre dinâmica desconstrutiva e reconstrutiva através de um qual mudam-se conhecimentos através de outros conhecimentos. [...] Trata-se de um ambiente que exige algum esforço, porque coloca em xeque conhecimentos acalentados pela via do questionamento. (DEMO, 2004, p. 60)

Essa forma de conceber o processo de ensino e aprendizagem, baseado então na concepção interacionista da construção do conhecimento, faz com que o trabalho do professor mude seu lugar estático de detentor do conhecimento para um lugar que lhe exige constante reflexão sobre os aspectos que envolvem sua prática.

O problema é que não se questiona mais o modelo baseado em aulas que acontece na escola e na universidade, pois se tornou cultural. Os professores horistas foram inventados para dar aula. Não se pergunta de maneira eficaz se podem, se estudam, se publicam. Na escola e na universidade, tudo se resume em aula. O semestre é ordenado numa sucessão de aulas, e cada aula um tanto do pacote destinado ao conteúdo, até findar-se o mesmo.

Diante destes conceitos interativos da função docente e profissional cabe ressaltar que a função dos professores define-se também pelas necessidades sociais que o sistema educacional visa atender, pois sofre influência do contexto socioeconômico, cultural e político.

1.2.3 Significados para o exercício da docência na educação superior

No caso da Educação Superior, um dos condicionamentos mais fortes da docência universitária é o estabelecimento de ensino em que o professor exerce sua atividade, pois a missão da instituição e as conseqüências de funções que esta instituição de ensino prioriza, define o tipo de atividade docente.

Isso quer dizer que de acordo também com a mantenedora, se é governamental ou privada, o pensar e o exercer a docência serão diferentes, assumirão diferentes pressões. Por exemplo, se o professor atua num grupo de pesquisa em uma universidade, provavelmente sua visão de docência terá um forte condicionante de investigação; se ele atua numa faculdade isolada ou num centro universitário, sua visão de docência terá uma forte inclinação para o ensino sem pesquisa, atividades de extensão comunitária, ou ainda, ensino com pesquisa, sendo que a ênfase do seu trabalho é dada à primeira opção.

O significado que o professor atribui à sua função é de extrema importância para o desenvolvimento de sua trajetória na docência. Valorizar ou acreditar na profissão que exerce serve para alavancar sua motivação para novas aprendizagens e reflexões sobre seu papel no contexto social da instituição de ensino na qual trabalha.

Pimenta e Anastasiou (2002) enfatizam o trabalho docente para além da docência dando um novo significado para a docência através das suas responsabilidades: planejamento, orientação, prestação de serviços para a universidade, comprometimento com a descoberta de novos saberes e a divulgação destes ressaltando, ainda, os aspectos éticos envolvidos nesta

consecução. Neste sentido, acrescentam que o significado relacionado à docência ultrapassa aquele que os professores realizam quando estão na sala de aula com seus alunos.

Assim, estas autoras lembram que, para além do trabalho em sala de aula, espera-se que os professores envolvam-se com todos os aspectos acadêmicos: tomando decisões sobre currículos, políticas de pesquisa. Dessa forma, atribuindo um significado mais amplo ao exercício da docência na educação superior.

Com relação à constituição do significado atribuído à prática docente, Arroyo (2002) ao referir-se aos professores, afirma que esses profissionais carregam para a sua prática pedagógica uma herança que reflete o que aprenderam enquanto seres sociais, culturais, no convívio com outras e outros (signos, instrumentos, sujeitos e objetos), não somente através dos cursos de formação e treinamento e que, portanto, influenciam o significado que atribuem ao ser professor. Este autor utilizou o termo “Ofício de mestre” porque remete a um coletivo de trabalhadores qualificados, que sabem o significado do seu trabalho para a sociedade: uma identidade reconhecida e respeitada socialmente.

Muitos saberes de ofícios, segundo Arroyo (2002), foram destruídos pela industrialização e muitas profissões perderam seus significados pelo avanço das tecnologias. Já para a educação:

O saber-fazer, as artes dos mestres da educação do passado deixaram suas marcas na prática dos educadores e das educadoras dos nossos dias. Esse saber-fazer e suas dimensões ou traços mais pertinentes sobrevivem em todos nós [...]. A perícia das artes dos mestres não são coisas do passado descartadas pela tecnologia, pelo livro didático, pela informática ou pela administração da qualidade total (ARROYO, 2002, p. 18).

A história mostra que tem sido pelo investimento nos profissionais e nas condições para desenvolverem seu ofício com profissionalismo que a garantia dos direitos sociais tem avançado em todas as áreas. Um exemplo dado por Arroyo (2002) é que já desde a Grécia se criou uma figura especializada para conduzir a infância: o pedagogo. Como também se criou o ofício para área da saúde: figuras que souberam agir com maestria e ética.

Diante das ameaças trazidas pelas gestões tecnocráticas com suas soluções modernizantes e pelas gestões progressistas que trazem a responsabilidade social e comunitária e a descentralização da ação qualificada dos profissionais - a categoria de trabalhadores em educação se volta sobre ela mesma e tenta defender a reafirmar a especialidade e o significado de sua ação, de seu ofício, de seu saber-fazer, planejar, intervir.

As diferenças de reconhecimento social do exercício da docência dependem de processos de reconhecimento dos próprios professores. A idéia de “professor por vocação”, por exemplo, foi perdendo peso. Portanto, essa visão ainda é forte na auto-imagem de muitos professores segundo pesquisa realizada por Arroyo (2002, p. 33):

Vocação, profissão nos situam em campos semânticos tão próximos das representações sociais em que foram configurados culturalmente. São difíceis de apagar do imaginário social e pessoal sobre o ser professor, educador, docente. É a imagem do outro que carregamos em nós.

Na tentativa de superar uma herança social, historicamente colada ao significado de ser professor, em especial da educação superior, faz parte um imaginário que perpassa traços sociais afetivos, culturais e até religiosos (professar), trata-se de uma imagem e um significado construídos historicamente: escreve-se muito sobre o que é ser um professor ideal, mas como formá-lo e construí-lo com o perfil progressista, compromissado e crítico, eis a questão.

Há uma preocupação com o qualificar-se, por dominar saberes, métodos, para adequar sua função social aos novos tempos, tecnologias, conhecimentos. Porém, uma inquietação é ainda maior: o próprio significado, por assim dizer, o sentido social de suas vidas, de seus esforços e de sua condição de mestre, na tentativa de entender o papel que exercem enquanto professores na educação superior.

Quando esta questão acerca do significado atribuído ao exercício da docência puder ser respondida, o professor poderá, segundo Arroyo (2002), entender-se melhor, e assim dessa forma, entender quais traços, quais valores, quais representações fazem parte desse construto social, desta categoria de trabalhadores tão específica. Nos encontros de professores, sugere este autor, discutir temáticas como conteúdos, currículo, reorganização dos tempos é tranquilo, o que falta é discutir o tema “professor”, o seu significado, a imagem que se tem do outro e do professor que está em cada um, sendo que é pouco sereno o professor voltar-se sobre ele mesmo:

Através dessa relação apaixonada de amor e ódio nós aprendemos e apreendemos formas diferentes, mais nossas de ser e de vivenciar o magistério. Nem tudo o que somos nos pertence. Somos o que resultamos de tudo. Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou. (ARROYO, 2002, p. 56)

Para Tardif e Lessard (2007) o significado do ensino era visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo, quando analisada a

importância do trabalho que se dava sobre a matéria inerte (matérias-primas, instrumentos, máquinas, artefatos) e a matéria viva (animais e vegetais) na base das sociedades industriais modernas. A docência ficava, então, como subordinada à esfera da produção, porque sua missão primeira era a de preparar os trabalhadores.

Contudo, esta visão de significado para docência não corresponde à realidade socioeconômica das sociedades modernas, que, conforme Tardif e Lessar (2007, p. 17), está:

Longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho.

Para defender esta afirmação, os autores baseiam-se ou apóiam-se em quatro constatações:

A primeira delas fala que a categoria de trabalhadores produtores de bens materiais está em queda livre nas sociedades modernas avançadas há cerca de 50 anos. Na seqüência, afirmam que na sociedade dos serviços, os grupos de profissionais, cientistas e técnicos ocupam posições de destaque, sendo que criam e controlam os conhecimentos técnicos, teóricos e práticos necessários às suas ocupações e que, por sua vez, são criados e controlados por processos de produção, gestão e manipulação de conhecimentos.

A terceira constatação fala acerca do crescimento exacerbado do número de profissões, diretamente ligado ao crescimento dos conhecimentos formais, das informações abstratas e das tecnologias que exigem, claro, uma formação longa, de alto nível e contínua. E, por último, afirmam que entre todas essas transformações anteriormente descritas, segundo os autores, parece essencial observar o crescimento do *status* que gozam as profissões que têm seres humanos como “objeto de trabalho”.

Em geral, estas constatações através dos fenômenos que elas indicam, mostram que as transformações do significado do trabalho docente estão longe de concluir-se, porém lembram que a docência é uma das mais antigas ocupações modernas, hoje representa um setor em expansão e dá algumas indicações de seu alcance.

Esse olhar conduz à percepção das dimensões constitutivas do trabalho docente: dimensão pedagógica que envolve os processos e as técnicas da profissão utilizadas em sala de aula; dimensão afetiva que se estabelece nas relações de natureza interpessoal com os alunos e os outros professores; dimensão política que remete ao trabalho com a coletividade (de um lado o trabalho com seus pares e de outro lado o trabalho com a classe); dimensão cultural quando percebe-se o professor pertencente a um sistema sociocultural, fazendo parte

do quadro docente de uma instituição de ensino que tem a sua cultura organizacional instituída, com missão e valores difundidos entre seus colaboradores e a dimensão reflexiva a medida que os profissionais entram em contato com o seu trabalho e se familiarizam com ele.

Assim, Shön (2000) defende que o significado que o professor atribui ao exercício de sua profissão está baseada em sua prática, na qual o professor não pode lançar mão da experiência profissional, mas valorizá-la no seu contexto social, por meio da reflexão e do conhecimento tácito.

O conhecimento tácito que o autor sugere é o conhecimento voltado para ação, para o prático, interiorizado e implícito no professor, que foi adquirido em um conjunto de hábitos cotidianos, tornando-se uma rotina:

O que os professores sabem define-se como um corpo de significados, conscientes ou inconscientes, que surgem a partir da experiência e que se expressa nas ações pessoais. É um conhecimento íntimo, social e tradicional que se orienta pela ação e se contextualiza pela profissão. (SHÖN, 2000, p. 55)

Partindo desta concepção de significado atribuído ao conhecimento profissional do professor, pode-se caracterizar perfis de saberes docentes, segundo Becker (1993), que utiliza a “epistemologia subjacente ao trabalho docente” na relação pedagógica.

Becker (1993) então descreve três tipos de epistemologias do trabalho docente que revelam como os professores concebem o ensino por meio das ações e representações que demonstram, por sua vez, como os alunos constroem o conhecimento, aqui entendido como matéria-prima do processo de ensino-aprendizagem.

- a. **Epistemologia empirista:** o professor que pensa e age de acordo com esta tendência pedagógica concebe o conhecimento como algo que emana do meio físico o social do objeto, logo, o aluno exerce papel passivo, porque acredita-se que o conhecimento do aluno será determinado pelo mundo que cerca o objeto de estudo.
- b. **Epistemologia inatista ou apriorista:** o professor que se apropria desta tendência concebe a aprendizagem como algo inato do aluno, é só seguir os estágios psicológicos que o aluno se apropria do conhecimento.
- c. **Epistemologia construtivista:** o professor que concebe esta tendência, por sua vez, concebe o aluno como sujeito ativo. O seu repertório de conhecimento na ação exprime um saber fazer apoiado em teorias construtivistas, cuja ênfase é dada

nas possibilidades do aluno e professor aprenderem na interação com os objetos em estudo.

Shön (2000) alerta que o conhecimento que muitos profissionais constroem é, porém, insuficiente para solucionar os problemas advindos da prática, logo, segundo este autor é preciso que o professor observe com atenção a sua sala de aula de maneira que a observe como heterogênea, conflituosa e incerta.

O desfecho dessa composição do significado da prática docente parte do enfoque que privilegia o professor como um ser unitário, porém constituído nas relações com os seus pares que lhe são significativos, com a trajetória pessoal e profissional que o permeia.

Segundo Morosini (2003), através do estudo da trajetória de vida dos professores, contemplando o modo como articulam o pessoal e o profissional e, conseqüentemente, como os mesmos vão se (trans)formando ao longo do tempo, é possível descrever o significado da docência na educação superior, enfatizando a condição de sujeito e um dos atores do processo educativo superior.

A idéia de trajetória como carreira pedagógica encontra suporte em Huberman (1992), sendo entendida como um processo que envolve o percurso de professores em uma ou em várias instituições de ensino, nas quais estaria ou não engajado. Esse processo é influenciado pela trajetória pessoal e pelo contexto institucional e social onde estão inseridos, procurando sempre entender o professor como pessoa, ao longo da carreira.

Huberman (1992) define fases para o ciclo de vida profissional dos professores e, ao analisar esses percursos, acentua que não existem carreiras lineares ou engessadas, pois,

O desenvolvimento adulto é um processo dialético no qual o indivíduo se encontra sempre em estado de tensão entre duas forças – internas: maturacionais, psicológicas e, externas: culturais, sociais e físicas. (HUBERMAN, 1992, P. 55).

Também para (2003) e Tardif (2002), tanto o desenvolvimento pessoal como profissional podem ser concebidos como um processo dialético, que integra essas forças internas e externas, importando para a compreensão deste processo como estas forças adjacentes são enfrentadas ao longo da vida e da carreira.

Dessa maneira, percebe-se que as fases definidas por Huberman (1992) estão diretamente condicionadas aos contextos e pela vivência particular de cada professor, incluindo o seu percurso profissional e o desenvolvimento da carreira do professor. Não pode

ser visto como uma seqüência de fatos que acontecem no exercício da profissão, mas sim um processo que recebe influências do meio social.

Cabe observar que o processo de desenvolvimento profissional do docente é individual, mas reconhece-se a importância da troca de experiências, discussões e reflexões entre os professores e os seus pares. Sendo que no decorrer deste desenvolvimento profissional é que o professor constrói sua identidade profissional através do significado que atribui ao exercício da docência.

1.3 DEFINIÇÕES E CLASSIFICAÇÕES PARA O PAPEL DA EDUCACAO SUPERIOR NO BRASIL

A estrutura vertical da educação constitui-se de alguns níveis que se sucedem e, no ensino regular, são condições para o prosseguimento dos estudos nos níveis subseqüentes. Compreende a Educação Básica, que tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Esta, é formada por:

- Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade;
- Ensino Fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, que objetiva a formação básica do cidadão;
- Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, habilitando ao prosseguimento de estudos, que deverá atender à formação geral do educando e poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB Lei 9394/96), no Capítulo IV – Da Educação Superior, artigo 45, “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”, como descreve Souza (2001).

Embora considera-se a criação dos cursos de Arte e Teologia no colégio jesuíta da Bahia (Real Colégio de Jesus), em 1572, como um marco do início da educação superior no

Brasil, seu desenvolvimento ocorreu somente a partir de 1808, quando o Rei D. João VI e a corte portuguesa transferiram-se de Portugal para o Brasil.

Neste período foram criados cursos voltados à formação de burocratas e de profissionais liberais (Direito, Medicina, Farmácia e Engenharias) necessários ao Estado, seguindo o modelo da Universidade de Coimbra, iniciando-se também, as tentativas de reuni-los em uma universidade. (CHAUÍ, 2001, CUNHA, 1986; RIBEIRO, 1982)

O modelo de profissionalização do corpo docente baseava-se na transmissão de um conjunto organizado de conhecimentos e experiências profissionais, ou seja, como diz Masetto (2003, p. 64) “um professor que sabe ensina um aluno que não sabe e não conhece”, caracterizando que não existia a preocupação de criar a ciência ou de aplicá-la.

Os professores das primeiras escolas superiores do Brasil, segundo este autor, foram inicialmente trazidos das universidades européias. Com a Proclamação da República, o corpo docente precisou ser ampliado e foi procurado entre os profissionais renomados, que tinham sucesso em suas atividades profissionais. Neste contexto, ressalta Masetto (2003) que ensinar significava ministrar aulas expositivas e palestras sobre determinado assunto. Acreditava-se que quem soubesse fazer, saberia também ensinar – conseqüentemente o professor não tinha o preparo para o exercício da docência.

De modo geral, a qualidade do trabalho docente não era sequer questionada, como completa Masetto (2003, p. 12):

Em nenhum momento, por exemplo, perguntava-se se o professor tinha transmitido bem a matéria, se havia sido claro em suas explicações, se estabelecera uma boa comunicação.[...]. Tudo era percebido como supérfluo, porque, para ensinar, era suficiente que o professor dominasse muito bem apenas o conteúdo da matéria a ser transmitida.

A República Populista, datada de 1945-1964, mostrou uma tendência urgente de modernização da educação superior, a fim de acompanhar as exigências da ideologia nacionalista que propagava a realização de pesquisa e estudos para o desenvolvimento. Criaram-se as cidades universitárias seguindo o modelo dos *campi* norte-americanos, sendo que através da oferta de cursos de pós-graduação, a universidade brasileira conseguiu se transformar em um centro criador de ciência e cultura, não esquecendo sua função formadora de profissionais.

Dessa forma, cabia à universidade, através dos cursos de pós-graduação, formar os quadros para o magistério superior e criar as mais altas formas de cultura universitária, como destaca Marafon (2001).

A partir da década de 1970, observou-se uma expansão na oferta do ensino superior brasileiro, acompanhada de um avanço com relação às ações voltadas para a formação do professor universitário, para atender esse novo contingente, o que acarreta o crescimento do corpo docente e da população estudantil nas universidades.

Este foi o período em que a produção da ciência, da tecnologia e da cultura, condensadas em atividades de pesquisa, sobrepunham-se às atividades de ensino que, até o momento, definiam o papel da universidade, mudando sua identidade. Ela não deixa de estar ligada ao ensino, mas os recursos do governo priorizam a pesquisa e os programas de pós-graduação.

Para Pimenta e Anastasiou (2002), neste período o papel do professor como simples transmissor de conteúdos é substituído pelo de parceiro dos alunos na busca do conhecimento e ainda, segundo Marafon (2001), existe a separação entre graduação e pós-graduação, o ensino da pesquisa, e o modelo voltado à formação profissional dos estudantes de graduação do modelo que é voltado à formação dos pós-graduandos e centrado nas grandes universidades. Separam-se assim as grandes universidades das demais instituições de ensino superior, muitas das quais faculdades isoladas que se garantem financeiramente por recursos próprios.

As legislações que se seguiram e sempre retratavam a Educação Superior foram, de alguma forma, inovadoras e implantaram reformas. Algumas foram alvo de críticas por trazerem inovações ao ambiente acadêmico, reconhecido como conservador. Estas legislações procuravam modernizar o Ensino Superior para adaptá-lo às mudanças sociais, políticas e econômicas que impactavam a sociedade brasileira. Um fator que tem influenciado a Educação no Brasil é a inconstância do regime político dominante, que oscila entre o totalitarismo (pleno ou disfarçado) e a democracia, impregnada de autoritarismo.

Como apresenta Santos (2001), a LDB de 1996 foi resultado de um longo processo legislativo na Câmara de Deputados, com início em 1988 (Projeto 1258/88). Este Projeto, por ter sofrido 1275 destaques, foi arquivado e retomado, no Senado, como Projeto 67/1990, finalmente aprovado como Lei 9394/96.

Esta lei, em seu artigo 43º, estabelece que a educação superior tem por finalidades:

- i. Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- ii. Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para inserção em setores profissionais e para participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

- iii. Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- iv. Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- v. Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- vi. Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- vii. Promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei de diretrizes e bases da educação: lei 9.394/96, p. 46)

A classificação das instituições de educação superior no Brasil, de acordo com o Decreto 2306, de 1997, apresentado por Souza (2001), se dá através das universidades, centros universitários, faculdades integradas, institutos ou escolas superiores. As instituições universitárias caracterizam-se por desenvolver ensino, pesquisa e extensão, ter autonomia didática, administrativa e financeira, e congregar um corpo docente com titulação acadêmica significativa de, no mínimo, mestrado e doutorado.

Segundo descreve este autor, as instituições não-universitárias podem ser divididas em:

- Centros universitários: caracterizam-se por desenvolver ensino, atuar em uma ou mais áreas de conhecimento, tendo autonomia para abrir ou fechar cursos de graduação sem autorização prévia do CNE (Conselho Nacional de Educação);
- Faculdades Integradas: um conjunto de instituições em diferentes áreas do conhecimento, que oferecem ensino e, às vezes, pesquisa e extensão, são estabelecimentos que dependem do CNE para criar vagas;
- Institutos Superiores ou Escolas Superiores: atuam em geral em uma área do conhecimento e podem fazer ensino ou pesquisa, dependendo do CNE para expandir sua área de atuação.

Com relação às modalidades da Educação Superior, estas se apresentam em quatro modalidades: bacharelados, tecnólogos, licenciaturas e seqüenciais. Dando ênfase aos cursos superiores de Tecnologia, que são o foco deste estudo, os graduados desta categoria definem-se como tecnólogos, possuem formação direcionada pela aplicação, desenvolvimento e

difusão de tecnologias. Originaram-se na década de 1960, no período em que aconteceu no Brasil a implantação da reforma do ensino industrial e a nova organização da Educação Brasileira. Ofereciam-se, então, cursos com currículos flexíveis e conteúdos mais aplicáveis às necessidades produtivas, integralizados em tempo menor que o exigido para os cursos universitários correntes. O indicador referente à curta duração passou a ser o principal para a identificação desses cursos no país.

Nasceram, dessa forma, e apoiados neste contexto pelas necessidades do mercado, onde os maiores atores econômicos foram estatais, as empresas de capital nacional e as multinacionais. Foi uma expansão e posterior retratação do crescimento populacional e econômico (GRINSPUN, 2001).

Atualmente são classificados em 20 áreas profissionais definidas na legislação, através do Decreto nº 5.773/2006, quando foi definido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia: Agropecuária, Artes, Comércio, Comunicação, Construção Civil, Design, Geomática, Gestão, Imagem Pessoal, Indústria, Informática, Lazer e Desenvolvimento Social, Meio Ambiente, Mineração, Química, Recursos Pesqueiros, Saúde, Telecomunicações, Turismo e Hospitalidade e Transportes. Estes cursos atendem às necessidades específicas das empresas e, por isso, vêm conquistando cada vez mais espaço no mercado. Os profissionais oriundos destes cursos superiores são especializados em segmentos de áreas específicos com total predominância, justificando que foram criados para atender às necessidades específicas das empresas. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) informam que estes cursos cresceram 74,7% entre os anos de 2000 e 2002, mais que a totalidade dos de graduação do Brasil, que apresentaram aumento de 36%. Entre 2004 e 2006, cresceram cerca de 96,97%. Em 2002, existiam no País 636 cursos tecnológicos.

Cabe ressaltar, diante do contexto onde as instituições de ensino superior estão inseridas, que nos últimos quinze anos, segundo Weber (2000), fez com que a aula universitária tornou-se um tema de interesse crescente nas pesquisas na área da educação, apesar de a produção em torno deste tema, apresentar-se discreta. O interesse justifica-se pelas novas demandas educacionais da contemporaneidade que submetem a universidade à crítica e exigem o repensar dos seus espaços formativos.

A universidade, como “lugar da formação profissional, produção e disseminação do conhecimento e da cultura” (WEBER, 2000, p. 15), tem vivenciado processos de desestabilização nas suas funções historicamente conquistadas. A aula, por ser o “espaço nuclear” da formação (TARDIF e LESSARD, 2007) e lugar privilegiado da materialização do

currículo, tem sofrido o impacto desses processos, haja vista os movimentos de reforma curricular por que têm passado os diversos cursos universitários.

Desde 1980, ocorre uma verdadeira proliferação de instituições de ensino superior privadas que ofertam ensino superior no país, segundo Chauí (2001) por um lado, como instituição social, essas instituições de ensino buscam a preservação de sua autonomia, de modo que as decisões sejam tomadas em seus órgãos colegiados e representativos, mas por outro lado, como uma organização, passam a ser regidas pela prática da instrumentalidade, tendo apenas a si mesma e ao mercado como referências, orientadas pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito e não questionando, inclusive, sua própria existência. Transformada numa organização administrativa, as instituições de ensino privadas “perdem a idéia e a prática da autonomia, reduzindo-se à gestão de receitas e despesas cujo interesse principal é o lucro” (CHAUÍ, 2001, p. 216).

Ainda segundo esta autora, no Brasil, como sintomas desta lógica operacional para educação superior, pode-se observar grande número de horas-aula por professor/ professora, avaliação docente e dos cursos, tendo como critérios a quantidade de publicações e participação em congressos, multiplicação de comissões e de relatórios, a docência como habilitação rápida para graduados. Essa é uma forma de restringir o tempo para as atividades coletivas, para a reflexão, para a crítica da própria prática docente, para a pesquisa da sala de aula e da universidade.

A educação superior é então convocada a atender, prioritariamente, aos interesses de um mercado cada vez mais exigente, tanto na definição de competências do novo trabalhador, como na definição do perfil do novo consumidor. Exige-se um trabalhador que seja empreendedor, versátil, criativo, inovador, que tenha habilidades para trabalhar com várias máquinas ao mesmo tempo, que domine várias línguas; seja capaz de discutir e opinar sobre a qualidade do produto e das formas mais adequadas de produzi-lo e que tenha um perfil altamente qualificado, num campo de trabalho que se torna cada vez mais restrito e especializado.

Oliveira (2000), destaca as contradições do Relatório da Comissão Internacional da UNESCO, no qual se apresentam as diretrizes para a educação mundial do século XXI, fazendo uma crítica astuta e considerando utopia uma educação que fornece pessoas qualificadas para o mundo econômico, para o emprego e, de ainda produzem um desenvolvimento humano que respeita a natureza e a diversidade das tradições e cultura,

Daí, entre outras coisas, a necessidade de uma iniciação precoce à ciência, aos seus métodos de aplicação ao difícil esforço por dominar o progresso dentro do respeito pela pessoa humana e da sua integridade [...], e a preocupação ética. (DELORS, 2004, p. 17)

Ressalta-se aqui o desafio de oferecer à sociedade a oportunidade de uma educação com preparação técnica para o mercado de trabalho e em paralelo uma formação integral da pessoa humana.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO

2.1 FACULDADE DE TECNOLOGIA IESVILLE - FATI

A Faculdade de Tecnologia Iesville - FATI compreende os Cursos Superiores de Tecnologia (CST) da mantenedora EDUCAR INSTITUTO EDUCACIONAL S/S LTDA com foro e sede em Joinville, a 180 km da Capital do Estado de Santa Catarina, na Rua Presidente Campos Salles, 850, bairro Glória, na cidade de Joinville. Fundada pelo Sr. Taury Rocha Ramos e demais sócios em 1999, sociedade simples por cotas de responsabilidade limitada, com personalidade jurídica de direito privado, cujo objetivo é organizar manter e administrar entidades educacionais nos seus mais diversos níveis e modalidades principalmente do Ensino Superior.

Joinville localiza-se na microrregião nordeste de Santa Catarina e é a principal cidade do Estado no que se refere ao número de habitantes. Em 2005, segundo o IBGE, contava com um contingente populacional de 481.045 habitantes, com crescimento anual de 1,9%, e participação no desenvolvimento socioeconômico e cultural. A microrregião abrange os municípios especificados a seguir:

Tabela 1 – Microrregião município de Joinville

Nº de ordem	Municípios	Área (km ²)	População
1	Araquari	402,6	23.547
2	Balneário Barra do Sul	110,6	6.039
3	Barra Velha	142,4	15.528
4	Campo Alegre	502,0	11.549
5	Corupá	407,9	11.835
6	Garuva	499,7	11.365
7	Guaramirim	243,2	23.787
8	Itaiópolis	1.242,6	19.078
9	Itapoá	256,1	8.830
10	Jaraguá do Sul	540,0	108.377
11	Joinville	1.135,05	436.585
12	Mafra	1.788,1	50.039
13	Massaranbuba	394,5	12.545
14	Monte Castelo	566,2	8.349
15	Papanduva	777,3	16.818
16	Rio Negrinho	589,2	37.691
Nº de ordem	Municípios	Área (km ²)	População
17	São Bento do Sul	487,7	65.388
18	São Francisco do Sul	541,8	32.261
19	São João do Itaperiú	151,4	3.161
20	Schroeder	149,4	10.813
Total		10.927,75	913.585

Fonte: Fundação Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Joinville – IPPUJ.

A estrutura econômica de Joinville constitui-se de 1708 indústrias, 7688 estabelecimentos comerciais e 9622 prestadores de serviços. O parque fabril do município, com 1708 indústrias, onde se destacam os setores metal mecânico, têxtil, plástico, metalúrgico, químico e farmacêutico, abriga indústrias e marcas de renome no cenário nacional e internacional como: Whirlpool (Cônsul e Embraco), Tigre, Döehler, Schulz, Wetzell, Douat, Amanco, Docol, Tupy Fundições, Dânica e White Martins, dentre outras. Emprega 58 mil funcionários, gera um faturamento industrial de US\$ 14,8 bilhões por ano e cresce em média 5,67% ao ano. Responde por cerca de 70% da arrecadação municipal e por cerca de 20% das exportações catarinenses.

O segmento da prestação de serviços e comércio varejista caminha em franco desenvolvimento com 7688 empreendimentos comerciais. O Pavilhão de Exposições Expoville, o Expocentro e o Centreventos também são grandes centros de eventos localizados junto ao principal acesso à cidade e têm completa infra-estrutura para a realização de feiras, congressos e outras atividades. Três entidades reúnem empresários dos diversos segmentos: a Associação Comercial e Industrial de Joinville (ACIJ) conta com mais de 1000 associados dos setores industrial, comercial e de serviços, a Câmara de Dirigentes Lojistas (CDL) integra e promove o intercâmbio de informações no universo comercial e a Associação de Joinville e Região da Pequena, Micro e Média Empresa (AJORPEME) reúnem 2500 associados e estimulam a excelência dos seus empreendimentos.

Pesquisa intitulada "Censo Empresarial 2002/2003" realizada pelo SEBRAE em parceria com a Prefeitura Municipal revelou dados importantes sobre o mercado joinvilense. Dos participantes da pesquisa, 63,6% da área industrial, 47% da área comercial e 43% prestadores de serviços declararam a intenção, para os próximos anos, de aumentar os investimentos em desenvolvimento tecnológico. Declararam, também, a intenção de aumentar a informatização das empresas 62,5% dos pesquisados da área industrial, 54,1% da área comercial e 43% da área de prestação de serviços.

Em Joinville, nos últimos quatro anos, houve uma significativa expansão do ensino superior. Porém, na atualidade, apenas 3,7% da população urbana da cidade possui curso superior completo. Para dar conta da complexidade do mundo dos negócios e das mudanças na sociedade, são necessários indivíduos qualificados profissionalmente e, para tanto, é preciso criar espaços destinados ao ensino, à pesquisa e à extensão gerando conhecimentos, competências, habilidades, aperfeiçoamento e desenvolvimento do conhecimento e suas aplicações. Além disso, essas transformações sinalizam para o mercado a grande importância do profissional habilitado. Com base neste cenário, e com o objetivo de proporcionar

conhecimentos atualizados sobre conceitos, práticas e estratégias utilizadas nas organizações modernas, possibilitando ao aluno tornar-se um profissional apto, orientado para um mercado em constante transformação e acirrada concorrência, é que a Instituição atua oferecendo curso de Educação Superior.

A cidade de Joinville hospeda referências da indústria nacional e internacional, em campos de tecnologia avançada. A indústria absorve por volta de 40% da população economicamente ativa. Os empresários estão se transformando cada vez mais em estrelas do mercado que envolve ousadia, esforço, inteligência, imaginação e capacidade de superar obstáculos. Na economia do município de Joinville destaca-se o setor secundário, contando com mais de 1700 indústrias de vários portes e uma atividade rica e dinâmica, sendo o terceiro maior pólo industrial do sul do país (18% do total da produção industrial catarinense). Joinville abriga uma das três maiores fundições do mundo. Da mesma forma os refrigeradores e os tubos e conexões de PVC (setor plástico) dominam metade do mercado brasileiro, bem como a área metalúrgica é líder nacional e mundial na produção de compressores, compressores de ar a pistão e de dispositivos de fixação.

Na evolução educacional, apesar de a população do Estado estar passando por um problema de rendimento econômico, em função da conjuntura nacional, a educação tem sido fator preponderante no município de Joinville, que conta atualmente com onze instituições de ensino superior cadastradas no SIED/Sup-Sistema Integrado de Informações de Educação Superior do MEC, gerando um ponto de equilíbrio entre oferta e procura, haja vista o número de alunos que prestaram o vestibular nos últimos semestres. Contudo, existe uma demanda reprimida em nível de ensino médio que, segundo o Plano Nacional de Educação, pressionará, em dez anos, a duplicação da oferta de vagas.

Assim, a Educar, de acordo com o PDI¹ – Plano de Desenvolvimento Institucional, disponível em: <http://www.iesville.com.br>, estabeleceu como meta prioritária a adequação/atualização de sua infra-estrutura às mais recentes exigências tecnológicas e normativas do MEC.

A tabela 2, a seguir, demonstra a participação da Instituição Educar no mercado de atuação específico na área de educação:

Tabela 2 – A instituição Educar no contexto joinvilense

IES	Tipo
UNIVILLE	Privada - Comunitária
EDUCAR	Privada - Particular em sentido estrito
UDESC	Estadual
ACE	Privada - Particular em sentido estrito
SOCIESC	Privada - Filantrópica
FCJ	Privada - Comunitária
IELUSC	Privada – Comunitária – Confessional - Filantrópica
UTESC	Privada - Particular em sentido estrito
SENAI	Privada - Particular em sentido estrito
INESA	Privada - Particular em sentido estrito

Fonte: MEC/SIED/SUP (2007).

Atualmente, além de ser mantenedora da FATI, integra as seguintes Instituições de Ensino Superior, como demonstra o PDI da instituição:

- a) Instituto de Ensino Superior de Joinville (IESVILLE);
- b) Instituto Superior de Educação de Santa Catarina (ISESC);
- c) Faculdade de Tecnologia São Carlos (FATESC);
- d) Faculdade de Tecnologia de Jaraguá do Sul (FATEJ).

Tem como missão contribuir para a construção de projetos que facilitem a melhoria de qualidade de vida, compartilhando conhecimentos e experiências na comunidade acadêmica e na sociedade.

2.2 DESCRIÇÃO DAS INSTITUIÇÕES MANTIDAS PELA EDUCAR

O Instituto de Ensino Superior de Joinville foi credenciado em 2001 pelo Ministério da Educação e possui atualmente os cursos:

- Administração - Gestão de Negócio
- Administração – Habilitação em Administração de Empresas
- Administração²
- Ciências Contábeis

² Alteração da nomenclatura para atender a Resolução nº 04 de 13/07/2005 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior – D.O.U.

O Instituto Superior de Educação de Santa Catarina (ISESC) foi credenciado em 2002 e possui o curso de Licenciatura:

- Normal Superior – Anos Iniciais
- Normal Superior – Educação Infantil
- Pedagogia

A Faculdade de Tecnologia Iesville – FATI, que comporta os professores sujeitos desta pesquisa, foi credenciada em 2002 e possui atualmente os cursos:

- CST em Análise e Desenvolvimento de Sistemas de Informações com Autorização pela Portaria nº 390 de 07/02/2002 (D.O.U. de 13/02/2002) com Reconhecimento nº. 2450 de 11/08/2004 (D.O.U. de 12/08/2004), Portaria de Adiantamento nº. 85 de 10/10/2006 (D.O.U. de 13/10/2006);
- CST em Marketing com Autorização pela Portaria nº. 2846 de 08/10/2002 (D.O.U. de 10/10/2002), Retificação da Portaria (D.O.U. de 21/02/2002) com Reconhecimento pela Portaria nº. 676 de 02/03/2005 (D.O.U. de 03/03/2005), Adiantamento pela Portaria nº. 85 de 10/10/2006;
- CST em Gestão Financeira, Autorizada pela Portaria nº 2845 de 08/10/2002 (D.O.U. de 10/10/2002), Reconhecido pela Portaria 677 de 02/03/2005 (D.O.U. de 03/03/2002);
- CST em Produção Multimídia, Autorizado pela Portaria nº. 3381, de 06/12/2002 (D.O.U. de 09/12/2002), Reconhecido pela Portaria nº 4.264 de 21/12/2004 (D.O.U. de 22/12/2004). Portaria de Adiantamento nº 85 de 10/10/2006 (D.O.U. de 13/10/2006);
- CST em Eventos, Autorizado pela Portaria nº. 442, de 20/02/2004 (D.O.U. de 25/02/2004), Reconhecido pela Portaria nº 442 de 20/02/2004 (D.O.U. de 25/02/2004), Reconhecido pela Portaria SETC nº. 12 de 02/01/2007 (D.O.U. de 05/01/2007);
- CST em Gestão Tributária, Autorizado pela Portaria nº 109 de 12/01/2004 (D.O.U. de 14/01/2004), aguardando a Portaria de Reconhecimento;
- CST em Logística Autorizado pela Portaria nº 101 de 12/10/2004 (D.O.U. de 14/01/2004), Reconhecido pela Portaria nº. 11 de 02/01/2007 (D.O.U. de 05/01/2007), Adiantamento pela Portaria nº. 85 de 10/10/2006 (D.O.U. de 13/10/2006);
- CST em Gastronomia, solicitação de autorização em 2006;
- CST em Jogos Digitais, solicitação de autorização em 2006;

- CST em Gestão de Recursos Humanos, solicitação de autorização em 2006.

Integram os CST, atualmente, 1149 alunos e 77 professores.

O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI permitiu esclarecer detalhes quanto à contratação de professores para atuação na educação superior: que busca esclarecer a experiência na docência da educação superior e a experiência profissional não acadêmica. O docente de cursos superiores de tecnologia deve possuir dois requisitos iniciais: formação mínima exigida para a docência no nível superior conforme LDB e formação profissional equivalente ou preponderante à produção acadêmica.

Dessa forma, a definição da formação profissional torna-se um elemento importante no perfil do docente, equivalente à sua experiência no campo de atuação do curso em questão. Essa experiência pode ser medida a partir da sua produção técnica, específica na área que vai lecionar; experiência profissional, de atuação, em organizações: públicas, privadas, ONGs etc. Pela prática interdisciplinar materializada por meio da produção técnica e acadêmica, trabalhos em equipe, liderança de projetos entre outras. O docente, que tenha a experiência profissional acima definida, está apto a lecionar nessa modalidade de curso.

Esse perfil começa a configurar uma nova função dentro da IES, a do professor especialista, que não possui, necessariamente, titulação acadêmica (mestrado, doutorado etc.), mas que tem em sua formação profissional conhecimentos e experiências atualizados e necessários para formar o egresso do curso superior em tecnologia. Naturalmente, o professor que associar tal formação com aquela oriunda da carreira acadêmica também estará apto à docência nos cursos superiores de tecnologia.

Quanto aos critérios de seleção e contratação de docentes para esta instituição, primeiramente, os critérios para abertura de vagas para o corpo docente são:

- I. Oferta de novos cursos e início de novos módulos nos cursos iniciados;
- II. Substituição de docente demissionário.

Os requisitos para a seleção de novos docentes são:

- I. Experiência profissional comprovada e relevante na área da disciplina/unidade curricular em aberto;
- II. Experiência profissional e/ou formação na docência do ensino superior;
- III. Titulação acadêmica comprovada e com afinidade com o curso e/ou com a disciplina/unidade curricular.

Os candidatos a docentes na instituição serão selecionados através dos procedimentos de seleção descritos abaixo:

- I. Entrevista realizada pelo coordenador do curso;

II. Aula prática que deverá ser preparada pelo professor candidato e apresentada para uma banca de no mínimo três (03) membros do colegiado do curso;

III. Análise do currículo pelo coordenador do curso, que levará em consideração:

- Experiência profissional relevante;
- Experiência profissional no ensino;
- Publicações;
- Pesquisa e extensão.

IV. Comprovação da documentação necessária para a função:

Com relação ao regime de trabalho destes professores, são todos professores horistas, sem dedicação exclusiva à instituição de ensino.

3 PERCUSO METODOLÓGICO

3.1 A ABORDAGEM DA PESQUISA

A abordagem metodológica da pesquisa se baseia no estudo quantitativo e qualitativo. Para tanto, utilizou-se, para o levantamento dos dados, um questionário semi-estruturado com perguntas fechadas e abertas relacionadas ao objetivo do estudo, e, para aprofundamento da análise, foi adotada a técnica da análise de conteúdo.

As pesquisas em educação segundo Bogdan e Biklen (1994) eram dominadas por questões de mensuração, definições operacionais, variáveis, teste de hipóteses e estatística, mas isso foi abandonado para se contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais.

A pesquisa qualitativa possibilita ao pesquisador mergulhar na profundidade dos fenômenos. Faz isto de forma compreensiva, abrindo-se para apreender o fenômeno, considerando toda sua complexidade e particularidade. Não almeja alcançar a generalização, mas sim o entendimento das singularidades, enquanto a pesquisa quantitativa aplica-se à dimensão mensurável da realidade.

Optou-se pela abordagem qualitativa, pois Richardson (1999, p. 38), diz que “o que justifica o uso da pesquisa qualitativa, é, sobretudo, por ser uma forma adequada de se entender a natureza de um fenômeno social”. Nesta pesquisa toma-se como base o significado que o professor da educação superior atribui ao exercício da docência e quais as relações estabelecidas entre o seu trabalho docente e a sua atuação no mundo corporativo. Nos últimos tempos, esta abordagem tem aumentado sua credibilidade pela capacidade que se tem de relacionar a opinião dos entrevistados com um processo abrangente de análise histórica e estrutural.

3.2 O UNIVERSO DESTE ESTUDO

3.2.1 Campo

A pesquisa foi realizada na Educar Instituição Educacional S/S Ltda, sendo esta mantenedora das seguintes instituições:

- Faculdade de Tecnologia Iesville – FATI: que envolve os cursos superiores de tecnologia: Análise e Desenvolvimento de Sistemas de Informação, Eventos, Gestão Financeira, Gestão Tributária, Logística, Marketing e Produção Multimídia;
- Instituto de Ensino Superior de Joinville – IESVILLE: que compreende os cursos de bacharelados: Administração e Ciências Contábeis;
- Instituto Superior de Educação de Santa Catarina – ISESC: que compreende o curso de Pedagogia.

3.2.2 Sujeitos da pesquisa

A base da pesquisa aconteceu nos cursos de tecnologia, compreendidos pela FATI que, segundo o departamento de ensino da instituição, é a modalidade de ensino superior que concentra o maior número de professores que possuem em paralelo ao exercício da docência, uma carreira no mercado de trabalho, exercendo suas profissões de formação, e que, por sua vez, compreendem os sujeitos desta pesquisa, totalizando 70 professores.

Com sede na cidade de Joinville/SC, esta instituição de ensino superior possui um total de 7 (sete) cursos superiores na área de tecnologia, sendo: um curso na área de comércio, um na área da comunicação, um na área de informática, um na área de turismo e os outros três cursos são da área de gestão.

3.3 COLETA DOS DADOS

Um questionário semi-estruturado foi então elaborado a partir da fundamentação teórica desta pesquisa, com questões abertas e fechadas que permitiram direcionar a pesquisa de forma a facilitar a codificação e/ou classificação das respostas, atendendo os objetivos propostos pelo estudo.

O questionário foi escolhido como instrumento fundamental nesta pesquisa, pois, de acordo com Rauén (2006), o questionário facilita a obtenção de dados numa pesquisa por sistematizar e ordenar as questões baseadas em critérios estabelecidos, constituindo-se numa listagem de indagações escritas, caracterizando-se como instrumentos que servem para coletar dados elaborados com perguntas fechadas para quantificar os resultados; e com perguntas abertas para favorecer respostas pessoais, espontâneas, dos sujeitos pesquisados.

Pádua (2000, p. 70) afirma que “As perguntas abertas, por exigirem uma resposta pessoal, espontânea, do informante, trazem dados importantes para uma análise qualitativa, pois as alternativas de respostas não são todas previstas como no caso das perguntas fechadas”.

Como método de aplicação dos questionários optou-se pelo contato direto, sendo que a pesquisadora teve oportunidade de explicar e discutir as questões, ou ainda, tirar dúvidas que porventura ocorressem.

Os professores optaram por responder o questionário no período no qual o mesmo foi entregue, compreendendo os meses de novembro e dezembro de 2007. Alguns devolveram à pesquisadora o questionário preenchido no mesmo dia, sendo que outros por sua vez, preferiram levar, ponderar e responder com mais calma e entregar o questionário respondido num segundo momento.

Para cada professor, foi esclarecido que seria mantida a confidencialidade nas respostas, uma vez que a folha de autorização foi entregue junto com o questionário e está demonstrada no Anexo I. As falas descritas, através das respostas às perguntas abertas do questionário, são utilizadas ao longo do texto que compreende a análise dos dados, porém sem mencionar o nome do professor e enumerando-o. Exemplo: (professor 1), (professor 2) etc.

Dessa forma, sessenta e cinco questionários foram distribuídos aos professores da FATI (cujo modelo encontra-se no Anexo II), sendo que cinquenta e um foram devolvidos a pesquisadora, que por sua vez são utilizados efetivamente nesta pesquisa.

3.4 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Como método de análise e interpretação dos dados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, que segundo Bardin (1979) consiste num conjunto de técnicas de análise das comunicações, permitindo a criação de categorias, como sendo uma síntese da realidade. As categorias foram fundamentais para a identificação dos fatores que implicam na formação da identidade de professor, dos docentes que atuam na educação superior e atuam no mercado de trabalho em forma paralela. “É a técnica que não tem modelo pronto: constrói-se através de um vai-e-vem contínuo e tem que ser reinventada a cada momento”, conforme Bardin (1979, p. 31).

Para Richardson (1999), a técnica de análise de conteúdo possui três características metodológicas: objetividade – criação de um conjunto de normas a fim que minimizar reflexos de subjetividade, sistematização: estabelecimento de regras consistentes e inferência: aceitação de uma proposição em virtude de sua relação com outras já aceitas como verdadeiras, permitindo a busca do sentido ou dos sentidos de um texto. Seu ponto de partida é, conforme o autor, a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, figurativa, documental ou indiretamente provocada. Dessa forma, pode-se atender a expectativa de considerar o conteúdo manifesto, com o conteúdo latente:

O primeiro (conteúdo manifesto) pode orientar para conclusões apoiadas em dados quantitativos, numa visão estática e ao nível, no melhor dos casos, de simples denuncia de realidades negativas para o indivíduo e a sociedade; e o segundo (conteúdo latente) abre perspectivas, sem excluir a informação estática, muitas vezes, para descobrir ideologias, tendências etc., das características dos fenômenos sociais que se analisam e, ao contrário da análise, apenas do conteúdo manifesto, é dinâmico, estrutural e histórico. (TRIVINOS, 1987, p. 161)

Esta técnica, como prevê Trivinos (1987), foi desenvolvida em três fases: primeiro, a pré-análise; depois a exploração do material; e, por último o tratamento dos dados. O que se busca então através deste artifício, é o aprofundamento do tema da pesquisa, desvelando a complexa rede de relações que envolvem a realidade social dos sujeitos.

A etapa 1, que pode ser chamada de pré-análise, compreendeu uma leitura superficial dos dados resgatados através da sistematização, que por sua vez permitiram perceber quais aspectos relevantes dominavam as falas dos professores e, por assim dizer, poderiam ser mais tarde, utilizados na análise.

Logo em seguida, na etapa 2, definida como descrição, se fez um estudo aprofundado do material considerando-se os objetivos e o referencial teórico. Na seqüência, foi então possível definir quais falas que apareciam com mais freqüência nas respostas dos professores, determinando as categorias dos eixos de análise como:

- A construção da trajetória docente
- O significado atribuído à profissão docente
- Desafios da prática docente
- Experiências trazidas do mercado de trabalho

A sistematização e a análise dos dados foram organizadas nos Quadros de Análise, demonstrados no Anexo III.

Na última etapa, depois da definição das categorias, chegou a fase de interpretação dos dados, com a busca pelo conteúdo latente nas descrições que ultrapassa o conteúdo manifesto, pois esta é uma das características da análise de conteúdo, sendo muito usada quando se quer ir além dos significados, da leitura simples do real, é uma técnica que permite ao pesquisador ultrapassar o que está disposto às claras. Segundo Barros e Lehfeld (2000, p. 70),

É atualmente utilizada para estudar e analisar material qualitativo, buscando-se melhor compreensão de uma comunicação ou discurso, de aprofundar suas características gramaticais às ideológicas e outras, além de extrair os aspectos mais relevantes.

As etapas da análise de conteúdo, segundo Trivinos (1987), são descritas na tabela 3, a seguir:

Tabela 3 – Etapas da análise de conteúdo

Etapa 1	Pré-análise	Definição do material para levantamento dos dados
Etapa 2	Descrição	Estudo aprofundado do material considerando-se objetivos e referencial teórico
Etapa 3	Interpretação	Busca pelo conteúdo latente das descrições, ultrapassando o conteúdo manifesto

Fonte: Trivinos (1987).

3.5 RESULTADOS ESPERADOS DA PESQUISA

Os resultados da pesquisa apontam para o processo de construção da identidade docente dos profissionais que atuam na educação superior e em paralelo exercem no mercado de trabalho sua profissão de formação. Buscou-se conhecer o que influenciou o profissional de mercado a ingressar também na carreira docente e quais experiências que, por sua vez, são trazidas do mercado de trabalho. Espera-se conhecer como estas experiências anteriormente citadas podem ser utilizadas de forma apropriada na sala de aula, desde o planejamento, execução e avaliação dos programas de ensino que fazem parte do conjunto de unidades curriculares ministradas por estes docentes.

Na seqüência, pretende-se apresentar e divulgar os dados oriundos da análise dos resultados da pesquisa em eventos científicos na área da educação, periódicos e outros meios de socialização, bem como apresentá-los e discuti-los em capacitações continuadas oferecidas pela instituição de ensino superior para retorno dos resultados aos sujeitos de pesquisa.

Com base nos resultados apontados por este estudo, é fácil a identificação dos desafios encontrados pelos professores, nas dimensões afetivas, no que diz respeito ao relacionamento entre professor e alunos e também na dimensão pedagógica. Logo, é possível propor temas para capacitações docentes e sugestões para compor a formação continuada destes professores na instituição de ensino a que pertencem.

4 ANÁLISE DOS DADOS

4.1 PERFIL DOS PROFESSORES

A formação dos professores preocupa a área educacional de longa data e tem sido considerada por muitos (empresários, mídia, políticos, intelectuais) com diversos enfoques (formar professor-reflexivo, professor-pesquisador, professor-profissional) diante das críticas e das dificuldades que emergem do meio educacional no contexto sociocultural atual da educação superior.

Exercer atividade profissional na sua área de formação em paralelo à docência na educação superior foi o critério de seleção dos professores para pesquisa, logo os professores sujeitos desta pesquisa realizam no mercado de trabalho a sua profissão de formação. São administradores atuando efetivamente como gestores de qualidade e de produção nas indústrias da região, consultores que atendem as áreas de marketing e as áreas financeiras nas empresas públicas e privadas. Professores economistas que atuam em financeiras e na área bancária da região fortemente no planejamento estratégico e mercado de capitais, exercendo mediação, perícia e arbitragem. São profissionais oriundos dos cursos na área de informática, que no mercado exercem as funções de: analista de sistemas, gerente de projetos, administrador de banco de dados, gestores de segurança da informação e rede de computadores, *designers* para internet. Psicólogos que atuam nos relacionamentos interpessoais das empresas e trabalham com a psicologia aplicada às organizações. Professores também formados bacharéis em direito que atuam como advogados em escritórios particulares de advocacia, departamentos jurídicos de empresas, fiscal de tributos e até delegados de polícia.

Professores formados na área de contabilidade, que atuam como auditores, gestores de custos, contabilidade financeira. Engenheiros de formação que desenvolvem no mercado de trabalho atividades relacionadas à gestão de produção, consultoria técnica nas indústrias metalúrgicas, têxteis e de PVC.

Através da tabela 4, a seguir, é possível observar quais profissões exercem os referidos professores no mercado de trabalho.

Tabela 4 - Áreas de atuação profissional dos sujeitos da pesquisa

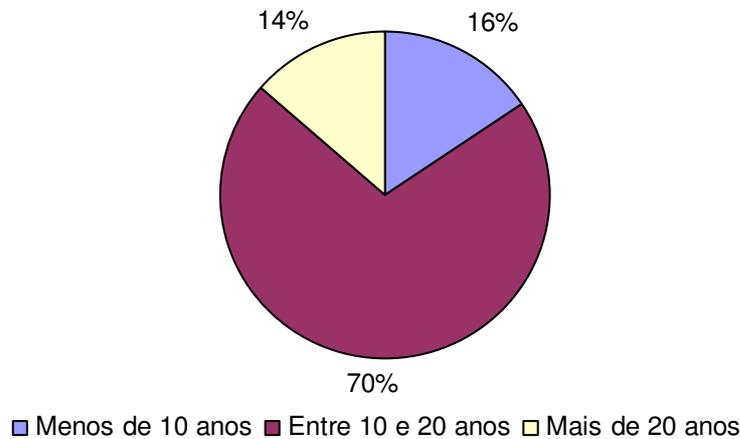
Professores	Formação	Áreas de Atuação no Mercado de Trabalho
11	Administração	Administração mercadológica, gerência de negócios internacionais, gestão da qualidade, supervisão da produção, analista de RH, planejamento estratégico, consultoria empresarial.
8	Informática	Análise de Sistemas, desenvolvimento (programador) de softwares, administração de banco de dados, design para web, gerência de projetos.
6	Ciências Contábeis	Contador, Analista financeiro, Auditoria, Fiscal da Fazenda
5	Engenharia	Engenharia civil e mecânica, supervisão de Produção, consultor técnico.
5	Direito/Ciências Jurídicas	Direito civil, trabalhista. Fiscal de Tributos
3	Publicidade e Propaganda	Gerência de Marketing e Vendas, publicidade
3	Economia	Consultor Financeiro, Gerente de Negócios
3	Comunicação Social	Gestão de Marketing, Responsabilidade Social
2	Jornalismo	Redação, acessoria de imprensa.
2	Psicologia	Gestão de RH

Fonte: A pesquisadora.

Quando questionados sobre o tempo de atuação no mercado de trabalho cuja atividade profissional está relacionada às disciplinas ministradas na educação superior, chama atenção o fato de 70% dos professores atuarem no mercado de trabalho, entre 10 e 20 anos, na área em que ministram as aulas, ou seja, suas unidades curriculares casam com sua atividade profissional desenvolvida no dia-a-dia. Isso mostra que os professores possuem uma relativa vivência no mercado com certo acúmulo de conhecimentos e experiências na área em que atuam como docentes.

Acompanham como sujeitos e cidadãos ativos o processo de transformações, novas pesquisas, descobertas, valores emergentes que são desenvolvidos neste mundo de trabalho. Carregam a identidade profissional de suas ocupações enquanto profissionais de mercado.

Gráfico 1 – Atuação no mercado e a relação com a prática docente



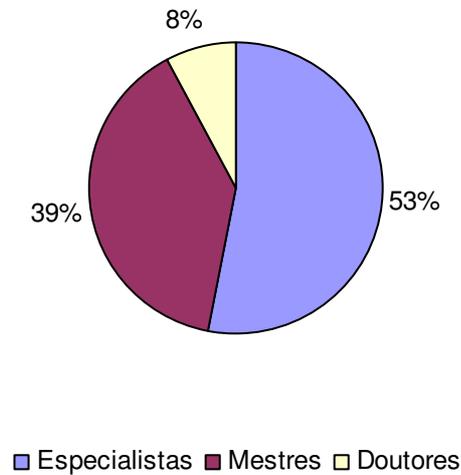
Fonte: A pesquisadora.

Para Masetto (2003) o professor ao entrar na sala de aula para ensinar uma disciplina não deixa de ser um cidadão, alguém que faz parte de um povo, de uma ação, que se encontra em um processo histórico e dialético, participando da construção da sociedade, e que traz pra dentro da sala de aula valores, aspectos pertinentes à sua identidade profissional. Assim, o exercício da dimensão política é imprescindível no exercício da docência universitária. Essa dimensão segundo o autor, visa abrir espaço para discussão entre os professores e alunos sobre os aspectos da profissão na medida em que estimam a formação e o exercício profissional.

Existem alguns caminhos que possibilitam a abertura para o professor beneficiar-se do tempo de atuação no mercado como forma criteriosa de reflexão e pode acontecer através do tratamento sistêmico de diversos temas, seleção de textos para leitura, escolha de estratégias que, ao mesmo tempo, permitam ao aluno adquirir informações sobre a profissão, reconstruir seu entendimento sobre ela, debater aspectos que envolvam o assunto, e manifestar suas opiniões a respeito disso. Para este autor, “conciliar o técnico com o ético na vida profissional é fundamental tanto para o professor quanto para o aluno.” (MASETTO, 2003, p. 32)

Quanto à formação destes professores, os dados mostram que a maioria deles possui especialização, compreendendo 53% do total, sendo que 39% são mestres e 4%, doutores.

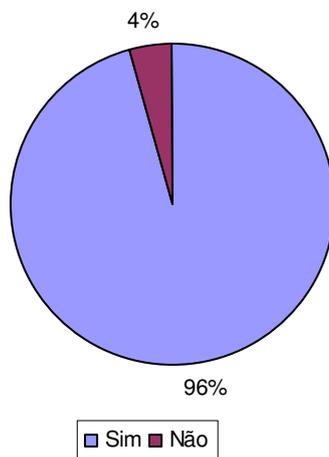
Gráfico 2 – Formação dos professores



Fonte: A pesquisadora.

Quanto à formação específica para a docência, 47 profissionais responderam que fizeram cursos voltados para área pedagógica, conforme demonstra o gráfico 3. Este número corresponde a 96% dos professores entrevistados.

Gráfico 3 – Cursos de Capacitação na Área Pedagógica



Fonte: A pesquisadora.

Dos 47 professores que responderam possuir capacitação para docência, 53% afirmaram possuir através de sua especialização, o módulo de “Docência no ensino superior”, sendo que estes programas têm por objetivo propiciar as bases teórico-metodológicas para o exercício da docência no ensino superior articuladas à produção do conhecimento, além de levá-los a identificar as estratégias básicas de ensino e avaliação. Os outros 47% dos

professores já participaram de capacitações internas na instituição de ensino em que atuam como professores.

Masetto (1998) aponta que só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que a docência, como a pesquisa ou o exercício de qualquer outra profissão, exige capacitação específica para a área. Mas o ensino, fundamentalmente, não pode receber apenas profissionais professores recém-formados; exige-se hoje sujeitos com uma visão global com habilidade para trabalhar as características de um especialista em aprendizagem: conhecer a estrutura de uma sala de aula, individualmente e em grupo, modificar-se quando necessário ajustando as condutas pessoais frente os desafios, e essas competências são desenvolvidas, sim, através de cursos de capacitação na área específica de formação docente.

Porém, os questionamentos em relação à formação adequada dos professores da educação superior são influenciados pelas mudanças no campo de atuação do professor, uma com vez que aconteceu a ampliação da oferta do ensino superior, e na seqüência então, gerou demanda de profissionais para atuarem nesta área.

Segundo Tardif (2002), “no mundo do trabalho, o que distingue as profissões é em grande parte a natureza dos conhecimentos que estão em jogo.” (TARDIF, 2002, p. 247). O trabalho docente é então definido como uma prática social não só por conta da interação entre professores e alunos, mas porque reflete a cultura e o contexto social ao qual pertencem, ou seja, as circunstâncias de sua vida influenciam o exercício da docência.

Logo, conhecimento da matéria ensinada e conhecimento pedagógico são evidentemente importantes, mas estão longe de abranger todos os saberes dos professores no trabalho e não são adquiridos unicamente através de cursos que podem ser intitulados de capacitação pedagógica.

O conceito de professor, enquanto ator e profissional, tem contribuído e influenciado a formação dos professores no que se refere a práticas de formação reflexiva e reconhecimento do valor dos saberes profissionais do docente, pois Tardif (2002, p. 230) define:

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente de determinados mecanismos sociais, mas é um ator, sujeito que assume sua prática e possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria prática.

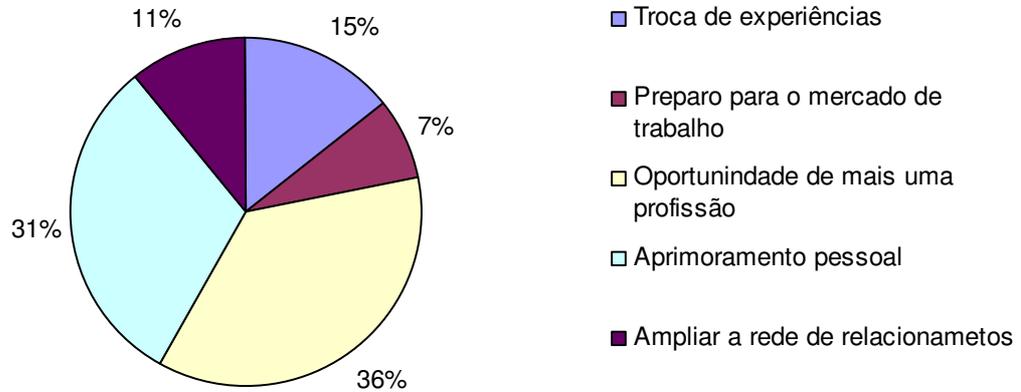
Numa perspectiva subjetiva, diante destes estudos, demonstra-se que o professor constrói sua profissão através das aprendizagens que realiza ao longo da vida, como um ser

histórico que se desenvolve num contexto social e é ao mesmo tempo produto cultural e sujeito da sua cultura enquanto profissional.

Um dos objetivos desta pesquisa é especificar os fatores que influenciam a construção da trajetória docente. Dessa forma, foi necessário questionar quais foram as influências que levaram os profissionais de mercado a buscar um espaço na docência da educação superior. Percebeu-se muito latente nas respostas dos professores que a oportunidade de mais uma profissão (36%) e o aprimoramento pessoal (31%) levaram os profissionais a buscar um espaço como professores. De acordo com as falas:

- 1) *“[]...O chamado plano B, estou completando o tempo de contribuição por serviço (35 anos) e preciso buscar “boas” alternativas, que possam me manter um bom nível de informação.” (Professor 12)*
- 2) *“A oportunidade de mais uma profissão influenciou meu ingresso na docência, pois com esta profissão preciso estudar sempre e manter-me atualizada, logo estarei contribuindo para minha profissão no mercado de trabalho de forma muito direta”. (Professor 41)*
- 3) *“Por muitos anos ministrei treinamentos e capacitações na empresa onde trabalho, pois sou da área de psicologia, mas meu grande interesse sempre foi em lecionar na educação superior.” (Professor 11)*
- 4) *“O que me motivou a ingressar na docência foi o desafio de aprender enquanto se ensina, a convivência com pessoas diferentes e aprender com elas permitiu que eu conseguisse quebrar minhas barreiras com a timidez”.(Professor 39)*

Gráfico 4 – Influência pela docência



Fonte: A pesquisadora.

Percebe-se, através do gráfico exposto, que ampliar a rede de relacionamentos e a possibilidade de troca de experiências entre os profissionais de diversas áreas, também contribuíram para o ingresso na docência da educação superior, mas com percentuais pouco significativos.

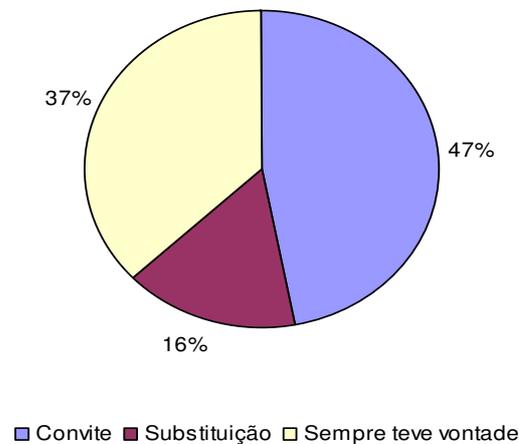
Sabendo o motivo que impulsionou os profissionais de mercado a buscarem um espaço na educação superior, vale indagar como aconteceu este ingresso na docência.

Pimenta e Anastasiou (2002), apontam que o ingresso do professor na carreira docente ocorre de maneira diversa em cada tipo de instituição, por exemplo, nas instituições públicas, ele se dá por concurso, mesmo no caso de professores substitutos. O candidato a professor efetivo passa por um período de “estágio probatório”, ao final do qual a efetivação será confirmada. Por sua vez, nas instituições particulares, o convite e o contrato pautam-se pela função exclusiva da docência, raramente existem concursos.

Nesse contexto, ensinar restringe-se ao tempo na sala de aula e, por sua vez, as responsabilidades institucionais com o docente limitam-se às da contratação trabalhista para regime de tempo parcial ou como horistas.

Foi então que a pesquisa apontou que a maioria dos professores, ou seja, 47% deles, receberam convite para trabalhar como professores, outros 37% alegaram pelas respostas que sempre tiveram interesse em lecionar e os 16% restantes declararam que o ingresso na docência aconteceu através de substituição como demonstra o gráfico a seguir.

Gráfico 5 – Ingresso na docência



Fonte: A pesquisadora.

Nos depoimentos dos professores, extraídos através das respostas abertas, é comum a pronúncia de quem já trazia a vontade de lecionar ao longo dos anos, e outros, se prepararam para isso através de cursos de especialização, enquanto ainda tiveram professores surpreendidos por convites inesperados de substituição e encantaram-se pela prática:

1. *“Desde minha graduação já havia despertado o meu desejo pela docência, apenas nunca tinha tido a oportunidade, até que recebi o convite para ministrar aulas no curso de gestão tributária.” (Professor 25)*
2. *“Iniciei a carreira docente num período de substituição de um professor na universidade, que coincidiu justamente com a conclusão da minha especialização. Na ocasião estava me preparando para dar continuidade na vida acadêmica, com o objetivo de conciliar as duas carreiras: no mercado e na docência.” (Professor 4)*
3. *“Inicialmente um desejo muito antigo que guardo desde a minha infância, mas com a carreira em pleno vapor no mercado sempre deve que ser adiado, aí quando decidi que era a hora fui atrás de cursos de pós-graduação: especialização e com o mestrado sim consegui ingresso na docência.” (Professor 25)*
4. *“Por muitos anos ministrei treinamentos e capacitações na empresa onde trabalho, pois sou da área de psicologia, mas meu grande interesse sempre foi em lecionar na educação superior.” (Professor 11)*

Masetto (2003) alerta que no Brasil, já no ano de 1980, iniciou-se uma autocrítica por parte de diversos membros participantes do ensino superior, principalmente de professores, sobre a atividade docente.

Na oportunidade, segundo este autor, começou-se a perceber que assim como para a pesquisa se exigia desenvolvimento de competências próprias (e a pós-graduação buscou resolver esse problema), a docência no ensino superior também exigia competências que, se fossem desenvolvidas, trariam para esta atividade uma conotação de profissionalismo.

Por sua vez, diante da constatação da existência de competências para a docência, o ingresso na mesma seria capaz de superar as influências do ensinar “por boa vontade”, a busca apenas de um lugar como professor por consideração ao título de “professor de faculdade”, ou apenas para “complementação salarial”, ou ainda somente para se “fazer alguma coisa no tempo que restasse do exercício da outra profissão”, o que infelizmente ainda aparece, como demonstra esta pesquisa, em algumas falas.

4.2 O SIGNIFICADO DO TRABALHO DOCENTE

Numa visão generalista, segundo Tardif e Raymond (2000), as especificidades do trabalho docente configuram ao professor sua identidade num processo que envolve: interação, assimilação e socialização, sendo que o significado que o professor atribui ao seu trabalho docente é instituído pela finalidade da ação de ensinar. O professor é o agente mediador entre o processo de apropriação dos conhecimentos pelo acadêmico e o significado da sua prática.

Dessa forma, os saberes profissionais são, entre outros, componentes da profissionalidade ou da identidade profissional do professor. É, principalmente, com base nesses saberes que o professor vai estruturando a sua vida profissional, a sua relação com a escola e com os colegas professores. Enfim, vai compondo o significado que atribui ao ser professor, pois os saberes dos professores têm origens diversas e não decorrem diretamente da ciência, embora a base científica seja imprescindível. Tais saberes constituem-se num conhecimento em ação.

A função do professor como apenas transmissor de conhecimentos atualizados está no seu limite. Para Tardif (2002), no âmbito do conhecimento, a educação superior percebe a universidade já não é o centro da produção de conhecimentos e de pesquisa, sendo que existe

a necessidade de se abrir para o diálogo com outras organizações, centros, ambientes e espaços tanto públicos como privados, e os professores, por sua vez, já não se reconhecem como os únicos detentores do saber a ser transmitido, mas como um dos parceiros a quem compete compartilhar seus conhecimentos com outros e mesmo aprender com seus próprios alunos como uma nova perspectiva na relação entre professor e aluno.

Dessa forma, a efetivação do trabalho docente exige planejamento (prévia da idéia-ação), conhecimento de conteúdo, conhecimento de aspectos subjetivos implícitos no processo ensino-aprendizagem e conhecimento dos meios necessários para a realização da ação. (NÓVOA, 1995; PERRENOUD, 2002; TARDIF e RAYMOND, 2000)

Quando questionados sobre o que é ser professor na educação superior, e quais as responsabilidades de ser professor, os sujeitos da pesquisa dividiram suas opiniões e conceitos, mas justamente todos deram ênfase em direcionar suas respostas para o conhecimento.

Através da sistematização dos dados é possível destacar a preocupação dos professores com o “conhecimento” visível em suas falas:

- 1) *“Transmitir conhecimento técnico que foi adquirido na prática e na vivência com as empresas.” (Professor 17)*
- 2) *“Contribuir com a formação dos alunos mantendo-se em contato constante com os conhecimentos da área de atuação.” (Professor 43)*
- 3) *“É fazer parte de um processo global na transmissão de conhecimentos” (Professor 3)*
- 4) *“Ser um multiplicador de conhecimentos”. (Professor 6)*
- 5) *“Socializar conhecimentos e experiências a fim de mostrar ao aluno o que existe de mais moderno e atual no mercado de trabalho.” (Professor 22)*
- 6) *“Ser ético e profissional na construção do conhecimento acadêmico e na seqüência profissional dos alunos.”(Professor 15)*
- 7) *“Motivar os alunos para o aprendizado e aquisição de conhecimentos adquiridos na vida real e ambiente de trabalho.” (Professor 31)*

Segundo Becker (1993), há uma tendência dos professores considerarem o conhecimento como algo externo ao sujeito e em dicotomia com a prática, sem se questionar sobre sua origem. “Trata-se de uma concepção estática e empirista do conhecimento”. (BECKER, 1993, p. 35) Logo, os professores profissionais, sujeitos da pesquisa, concentraram atenção demasiada no conhecimento de conteúdo, no conhecimento que é produzido no mercado empresarial e que por sua vez é trazido e reproduzido na sala de aula, como se este exercício fosse uma garantia de efetivação de aprendizagem.

É perceptível através da fala dos professores que a tendência pedagógica que concebem é a da epistemologia empirista de Becker (1993), pois consideram o aluno um sujeito passivo e o conhecimento é para estes professores produto como perfeito e inquestionável. Como está pronto, é só repassá-lo aos alunos.

O conhecimento então entendido pelos professores como conteúdo ou acúmulo de matérias não pode, segundo Demo (2004), ser simplesmente repassado ou guardado. Este conhecimento só tem valor se for desconstruído e sempre construído novamente, porque é orientado pelo senso de inovação e não de reprodução:

Engolir conteúdos não ajuda ninguém, porque apenas entupimos o aluno. Ele precisa compreender, entender, digerir o que o currículo lhe apresenta e isto se faz verticalmente perpassando os demais saberes. [...] Saber pensar é dinâmica penetrante, exigente, revolve para refazer e repensar. Quem não sabe pensar acredita no que pensa. Mas quem sabe pensar questiona o que pensa. A alma do conhecimento é o questionamento. O aluno precisa aprender a questionar os conteúdos e os reproduzir em uma prova. (DEMO, 2004, p. 62)

Porém, vale caracterizar os conhecimentos ou saberes necessários para envolver e efetivar uma completa prática do trabalho docente que são trazidos claramente por Shulman (*apud* LIMA, 1996, p. 33):

- Conhecimento do conteúdo;
- Conhecimento pedagógico geral: com referência especial aos princípios e estratégias de manejo de classe e organização que transcendem o conteúdo da matéria;
- Conhecimento do *currículum*: compreendendo principalmente as matérias e os programas que servem como ferramentas de trabalho para os professores;
- Conhecimento pedagógico do conteúdo – fundamental território dos professores, já que constitui sua própria formação de compreensão profissional;
- Conhecimento do contexto educacional, que envolve trabalhos de grupo e classe;

- Conhecimento dos fins educacionais, propósitos e valores.

O conjunto destes conhecimentos faz com que o professor passe de um especialista no que ensina para profissional da aprendizagem, pois ultrapassa o conteúdo e preocupa-se em ser uma ponte entre o sujeito aluno e sua aprendizagem.

De acordo com as responsabilidades atribuídas ao papel do professor do ensino superior, foi possível destacar as respostas que apresentaram mais frequência no momento da análise dos dados – mais uma vez a preocupação com o “conhecimento” ficou evidente, pois o conhecimento pedagógico, o conhecimento específico de sua área de formação/atuação no mercado de trabalho (domínio), dominou as respostas somando 68% do total, como demonstra a tabela a seguir.

Tabela 5 – Responsabilidades do professor

Responsabilidades do professor:	Professores (%)
Buscar conhecimento pedagógico	35
Domínio do conteúdo	33
Ser exemplo para os alunos	18
Atualização constante	8
Estimular a pesquisa	6

Fonte: A pesquisadora.

Para Masetto (2003) o domínio da área pedagógica é um ponto carente dos professores da educação superior, como já demonstrado anteriormente. Os professores afirmam ter uma formação voltada para o exercício da docência, porém inexiste na fala dos professores a preocupação com o desenvolvimento profissional docente, aqui entendido como algo contínuo que não permite considerar os professores como produtos acabados, mas sujeitos em evolução e desenvolvimento constantes.

O desenvolvimento profissional do professor ainda não se isola na melhoria do desempenho do trabalho docente, do indivíduo ou do grupo, mas está atrelado ao desenvolvimento institucional como um todo, ou seja, tem relação com programas de formação continuada e é um processo de aprimoramento dos professores já em atividade.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), o conceito de desenvolvimento profissional dos professores parece ser mais adequado do que o de formação, pois envolve ações e programas de formação inicial ou de formação em serviço que:

Valorizam a formação docente não baseada na racionalidade técnica, que os considera meros executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir. (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002, p. 89)

Seguindo o quadro de responsabilidades do professor da educação superior, na tentativa de descrever o significado que o exercício da docência tem para o profissional de mercado, “Ser exemplo para os alunos universitários” apareceu logo na seqüência.

Fica evidente nas falas dos sujeitos que através de suas práticas como profissionais e professores, sugerem que os alunos os reconheçam por assim dizer como exemplos e porque não dizer, verdadeiras autoridades no campo de suas áreas de atuação:

- 1) *“Somos exemplos para os nossos alunos, nossas atitudes precisam ser éticas, estimulando o auto-conhecimento.” (Professor 15)*
- 2) *“Cobrar dos alunos um comprometimento com a ética e a responsabilidade da profissão, mostrando que se pode melhorar sempre.” (Professor 24)*
- 3) *“Além de conhecimento e domínio de conteúdo, são responsabilidades do professor ser exemplo para os alunos não só nas questões éticas, mas também profissionais. O professor tem obrigação de ser um profissional de mercado muito capaz em sua área, para que os alunos também assim o queiram ser.” (Professor 36)*

Segundo Morin (2003) o professor precisa partir do princípio que jamais conseguirá desenvolver no aluno aspectos que ele próprio não possui. Isso quer dizer que se o professor não for ele próprio um constante aprendiz, os alunos também não o serão. Ele afirma categoricamente que é necessário que os professores se auto-eduquem, e se eduquem prestando atenção nas tendências e necessidades do mercado, no que se referem a posturas, condutas e, claro, competências profissionais.

O papel do professor da educação superior como fonte de inspiração para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes continua sendo o eixo que fundamenta do trabalho docente.

A verdadeira responsabilidade do professor é voltar-se sobre a aprendizagem do aluno em detrimento da sua aula. A aula é um auxílio para o desenvolvimento da prática docente que se centra na dinâmica mais profunda da aprendizagem e emerge como profissional que bem aprende e sabe fazer o aluno aprender bem, comprometendo-se com o aluno de forma profissional. “Professor de matemática não é aquele que dá aula de matemática, mas quem consegue que o aluno aprenda matemática.” (DEMO, 2004, p. 60)

Diante destas constatações e redefinições das responsabilidades do professor da educação superior, pode-se averiguar o quanto a cultura da aula e a epistemologia empirista subordina e oprime, já que é parte deste inconsciente coletivo e escolar que “professor” é quem dá aula. Basta dar aula e já é considerado um professor.

4.3 A DOCÊNCIA COMO UMA EXPERIÊNCIA E A PRÁTICA EM SALA DE AULA

Como os sujeitos desta pesquisa têm uma experiência significativa no mercado de trabalho em paralelo ao exercício da docência, logo um dos objetivos específicos deseja descrever as experiências significativas do mercado de trabalho que auxiliam o professor na educação superior, pois segundo Tardif (2002) os saberes profissionais do professor são o conjunto de conhecimentos (técnicos e práticos) e competências (habilidades, capacidades e atitudes) que estruturam a prática e garantem a atuação do professor.

Para os professores, ficou evidenciado em suas falas que as experiências profissionais oriundas das práticas exercidas no mercado de trabalho auxiliam de forma direta o exercício da docência, pois 90% dos professores afirmaram que utilizam a experiência profissional na docência.

Através dos depoimentos deixados pelos professores, é possível exemplificar algumas experiências de mercado que contribuem significativamente para a construção da prática docente:

- 1) *“Como administrador desenvolvo o planejamento estratégico da minha empresa, e isso exige uma visão do ‘todo’ da organização, chamada de visão sistêmica. Diante deste fato, também na sala de aula, preciso ter conhecimento do todo.” (Professor 38)*
- 2) *“Estou há 16 anos como gerente de marketing de uma empresa do ramo alimentício, acredito que o lidar diário com as tendências do mercado permitem que eu esteja sempre atualizado para a sala de aula”. (Professor 14)*
- 3) *“Como gerente de relações internacionais de uma empresa multinacional estou sempre à frente do que acontece no mercado, dessa forma toda a teoria da sala de aula se transforma em prática com os exemplos que posso dar com base na minha experiência prática.” (Professor 23)*

- 4) *“Minha tarefa profissional é trabalhar com base em resultados, o conceito de fazer mais com menos me permitiu administrar com facilidade a sala de aula, trabalhando a multifuncionalidade das equipes, como faço na empresa.” (Professor 22)*
- 5) *“Como desenvolvedor e certificado na linguagem de programação JAVA, possibilito aos alunos o contato com a experiência que tenho no mercado de trabalho, sendo que na minha profissão a atualização precisa ser constante.” (Professor 39)*
- 6) *“A experiência do mercado sob o aspecto jurídico, no meu caso, possibilita ter um conhecimento teórico e prático do conteúdo que ministro em sala de aula, com capacidade de através das associações mostrar a importância do conteúdo da minha disciplina para o profissional que está se formando.” (Professor 34)*
- 7) *“É de grande valia minha experiência de mercado, pois é através dela que se mostra do ‘saber se’” do profissional em formação: com o desenvolvimento do perfil profissional e pessoal que se deseja.” (Professor 42)*

Porém, diante da constatação da utilização das experiências práticas em sala de aula, Becker (1993) alerta que “A experiência que produz conhecimento não se confunde com o saber fazer, com a prática; mas com a reflexão sobre o saber fazer, sobre a prática” (BECKER, 1993, p. 70). Sendo assim, as experiências de mercado dentro da sala de aula só terão valor se, escapando aos automatismos do mundo do mercado e das massas civilizadas, trouxerem mais do que a mera tomada de consciência do objeto e de seus processos; essas experiências terão valor se permitirem internalizar a maneira como se constituiu essa consciência do objeto em foco.

Cabe aqui mencionar a importância que os professores atribuíram às experiências que os alunos têm. Na questão número 8, 49% dos professores responderam que consideram as experiências dos alunos elemento importante para o desenvolvimento de sua disciplina, bem como o conhecimento prévio sobre o tema de sua aula, bem como os exemplos que os alunos trazem de suas realidades específicas para sala de aula, ou seja:

- 1) *“Nada pode ser descartado, toda experiência anterior dos alunos é valorizada.” (Professor 18)*

- 2) *“Considero a aprendizagem uma via de mão dupla, assim a abordagem dos temas precisa passar primeiramente pelo conhecimento dos alunos”. (Professor 22).*
- 3) *“Os alunos não possuem conhecimentos técnico/científicos anteriores sobre a disciplina que ministro, porém as experiências práticas vivenciadas por eles no dia-a-dia do mercado de trabalho são de suma importância para o desenrolar de minhas aulas.” (Professor 38)*
- 4) *“A prática dos alunos fundamenta a teoria das aulas, e eles se sentem valorizados.” (Professor 45)*

No tratamento dado aos conhecimentos que são trazidos pelos alunos para sala de aula, Demo (2004) alerta que conhecer não é afirmar, confirmar, verificar, constatar, mas questionar. É necessário ao professor em sua prática docente, com o foco na aprendizagem, a busca do exercício que vise arquitetar a autonomia do aluno.

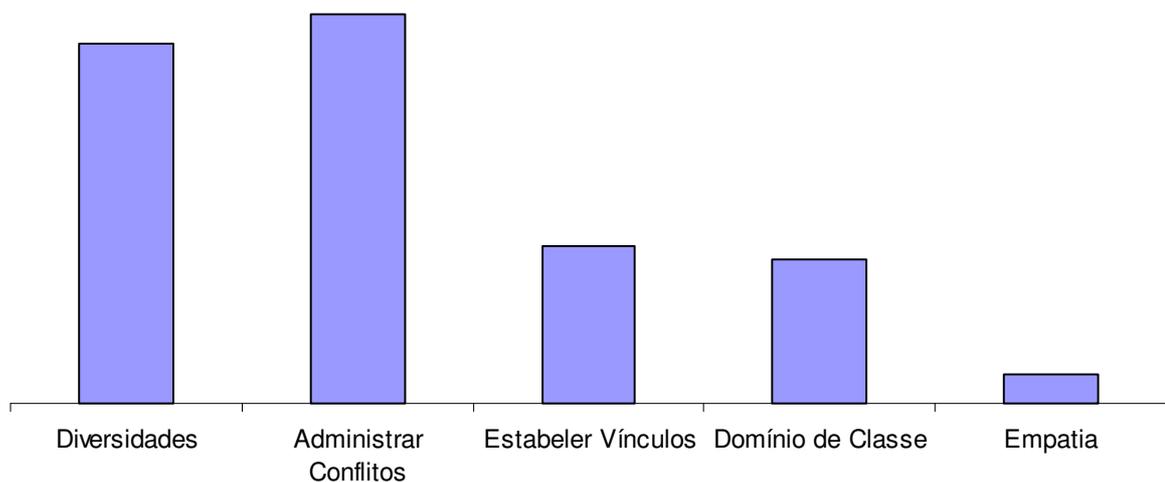
Na perspectiva de fomentar a autonomia deste aluno, o professor não pode pesquisar, elaborar, pensar e argumentar pelo aluno. O professor, segundo este autor, não pode facilitar nada. Precisa manter-se como referência socrática, maieutica, pois, como imaginava Freire (1997), educar é saber influenciar o aluno de tal modo que o aluno não se deixe influenciar, como tentativa de chegar àquele ambiente social, no qual o aluno vem pra escola, não para ter aula, mas para aprender, pesquisando, re-elaborando o que já sabe; possibilita-se assim ao aluno o preparo para a autonomia, no sentido emancipatório.

Com o olhar um pouco mais a frente destes tempos, Demo (2004) arrisca dizer que o professor precisa ser um profissional tanto no sentido inovador por excelência, como principalmente no sentido ético: empresta sentido às inovações, para que prevaleça o bem comum e não o mercado, para começar a questionar suas próprias aulas: não mudar por mudar, por temor, por pressão, mas por convencimento que se deve dar ao aluno direito de aprender, numa concepção de que se o aluno não aprende bem, o ensino perde seu sentido.

4.3.1 Desafios da Prática Docente: Afetividade e Ação

Aos professores, sujeitos deste estudo, foi questionado sobre os desafios que os mesmos enfrentam ao adentrar na sala de aula e conduzir o que foi proposto pelo plano de ensino de suas unidades curriculares. Deu-se importância às dimensões afetivas, no que diz respeito às relações entre professor e aluno, o saber intervir e às dimensões pedagógicas, no que se refere ao saber planejar e fazer o trabalho docente.

Gráfico 6 – Desafios na relação professor e aluno



Fonte: A pesquisadora

Para Perrenoud (2002), está claro que conforme sua profissão, o professor tem de enfrentar todos os dias a alteridade de seus alunos. Alguns se parecem com ele, provêm do mesmo ambiente social, compartilham alguns gostos e valores, e por esse motivo, parecem-lhe menos estranhos; outros, porém, não falam uma língua que o professor compreende, vêm de um país para onde ele nunca foi, ou são oriundos de uma cultura cujos valores ele não compartilha e da qual não domina o código, relacionados, por exemplo, higiene, trabalho, pontualidade etc. A essas distâncias culturais deve-se acrescentar a alteridade que existe entre pessoas que não pertencem à mesma geração, ao mesmo sexo ou até mesmo, à mesma família.

A cooperação entre colegas pode acontecer através de transparência e segredo, partilha e concorrência, desinteresse e cálculo, poder e dependência, confiança e medo, euforia e

raiva. Perrenoud (2002) dá o exemplo que, mesmo entre dois técnicos que estão consertando um sistema de aquecimento, entre dois programadores concebendo o mesmo *software*, entre dois mecânicos desmontando o mesmo motor, há uma negociação e o espaço de divergências que nem sempre são racionais. Quando se convive com alunos e com intervenções de grupos, não é de se surpreender que nem sempre a cooperação seja serena e neutra, que nunca seja a simples conjugação eficaz de competências e de forças. Além disso, negocia-se com alunos, com colegas, com pais, com a administração, com autoridades locais, ou seja, atores cujos objetivos nem sempre vêm de encontro com aqueles objetivos que o professor traçou.

Para Perrenoud (2002) o ofício de professor e a escola enfrentam demasiadas mudanças e crises para que uma tranqüilidade entre professores e alunos possa ser definida. Portanto, não surpreende o fato de 53% dos sujeitos deste estudo responderem que “administrar conflitos” é um desafio cotidiano para a prática docente. Segundo o mesmo autor, isso ocorre devido ao avanço no ciclo de vida profissional, à expectativa de alcançar alguns objetivos, à perda de certas ilusões, à usura mental e ao tédio dos profissionais, à tomada de consciência, às reformas de todo tipo, à heterogeneidade do público escolar, à degradação das condições de trabalho e de recursos, a questão do sentido do ensino e da escola tornam-se ainda mais importante – não se pode obter uma resposta satisfatória e definitiva. Para Perrenoud (2002, p. 63):

A formação de uma prática reflexiva não responde, como tal, à questão do sentido. No entanto, ela permite suscitar o problema, oferece algumas ferramentas e estimula uma forma de sensatez, a qual consiste em abandonar as certezas, os problemas definitivamente resolvidos e os pareceres egocêntricos. O profissional reflexivo vive na complexidade.

Nenhum envolvimento com pessoas é simples; qualquer grupo, mesmo que unido, é ameaçado por divisões, conflitos, abusos de poder, desequilíbrios entre retribuições e contribuições de seus membros. Essas divergências provocam sensações de injustiça, exclusão, revolta e humilhação. Até mesmo as equipes mais experientes sofrem dessas atribuições; no entanto, sabem prevê-las e contê-las evitando que resultem em crises. A capacidade de reflexão de cada um é um ingrediente de análise coletiva do andamento do grupo e um dos principais trunfos no ajuste das relações profissionais em equipe.

É preciso tomar cuidado, pois estas questões podem levar, segundo Masetto (1998), o desinteresse em adquirir novas aprendizagens, gerar uma indiferença frente aos sujeitos que aprendem ou até uma alienação agressiva, inferindo na qualidade de vida de professores e alunos, e, na seqüência, nos processos de ensino-aprendizagem. Quando se considera todas as

habilidades que são consideradas pela sociedade contemporânea, percebe-se a necessidade de modificar, com urgência, alguns aspectos na formação destes professores, pois,

As instituições de ensino superior, sendo educativas, têm sua parcela de responsabilidade pela formação de seus membros como cidadãos (seres humanos e sociais) e profissionais competentes (MASETTO, 1998, p. 13).

Segundo Morin (2003), além das habilidades técnicas convencionais, o professor necessita estar preparado para trabalhar com as características de como o adulto aprende, como se dá a construção do conhecimento na estrutura de uma sala de aula, para se tornar cada vez mais especialista em aprendizagem, reforçando a idéia anteriormente citada de que o professor precisa ser ele mesmo, um indivíduo capaz de pesquisar e aprender continuamente, e que se perceba como elemento em mudança constante, renovando-se em posturas e atitudes de adaptação dinâmicas.

Tratar a diversidade em sala de aula realmente é um aspecto delicado, pois percebe-se que o próprio professor esquece que ele mesmo, em seu trabalho, está em condições de ser humano em situações de relacionamento com outros seres humanos, seus alunos. Logo, aqueles que já valorizam e aplicam conhecimentos atualizados do processo de ensino-aprendizagem, também consideram aspectos de relacionamento interpessoal e a noção de conjunto que o grupo traz. Masetto (1998) lembra que, ao admitir que existe uma relação afetivo-emocional na sala de aula, os espaços se abrem para a expressão e aperfeiçoamento da atenção, respeito, colaboração, solidariedade, segurança pessoal, que valorização a singularidade e as mudanças que sempre surgem.

O volume de conhecimentos que os professores possuem sobre como acontece o processo da aprendizagem é grande, quando a pesquisa nos revela que a maioria dos professores participaram de capacitações que tratam da docência para o ensino superior. Portanto, tem aquela consideração que é difundida no meio acadêmico que afirma que nada chega à mente racional sem ter passado pelo canal afetivo. Conforme defendem Martinelli (2001) e Bossa (2000), para haver um bom desempenho cognitivo é preciso que haja interação de afetividade, confiança, entusiasmo. Isso quer dizer que se o indivíduo não tiver suas funções emocionais ativadas junto à racionalidade, o aprendizado não acontece de forma significativa. Por isso as crescentes correntes práticas pedagógicas sugerem situações simuladas, vivenciadas, comunitárias, ou de interpretação personalizada, sendo que as emoções facilitam o entendimento e aplicação prática dos conteúdos teóricos.

A afetividade “não é somente da ordem das coisas sentidas subjetivamente” (TARDIF e LESSARD, 2007, p. 159); constitui, sim, um dos recursos utilizados pelos alunos e professores para chegar a seus fins durante suas diversas interações. Para estes autores, não existe educação possível sem um envolvimento afetivo e/ou emocional dos alunos na tarefa, é o que se chama de “motivação”. O aluno pode ser estimulado de diversas maneiras, mas, em todo caso, não se trata de um processo estritamente racional, faz-se apelo sim a emoções.

Para Cunha (1995), como demonstra em sua pesquisa sobre o perfil do “bom professor”, a relação entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem requer estabelecimento de um vínculo afetivo. Certo está aquele professor que consegue estabelecer uma relação pessoal com seus alunos considerando a história e a subjetividade dos mesmos, assim, claro, como a sua própria. Ser afetivo, segundo este mesmo autor, não é estar fora do papel de mediador, mas colocar-se como protagonista do processo, enquanto ser humano que participa efetivamente da construção de si e do outro. É o mesmo que diz Vasconcelos (1997) ao comentar em seu livro “Ao redor da mesa grande”, que entende a educação de qualidade não apenas como um somatório de competências e técnicas apropriadas, mas um modo de vida, um compromisso firmado pelo educador.

Tem-se encontrado, com muita frequência, indicadores da fragilidade da prática docente universitária, nas diversas áreas do saber. São sintomas como dificuldades de relacionamento do docente, como aponta o resultado desta pesquisa, professores têm dificuldades em trabalhar com a diversidade e administrar os conflitos que são gerados em sala de aula.

Nos saberes pedagógicos, como aponta o gráfico 7, a fragilidade dos professores encontra-se em escolher as estratégias de ensino adequadas para a prática na sala de aula. Cerca de 76% dos professores responderam que possuem dificuldade no que se trata da competência didática:

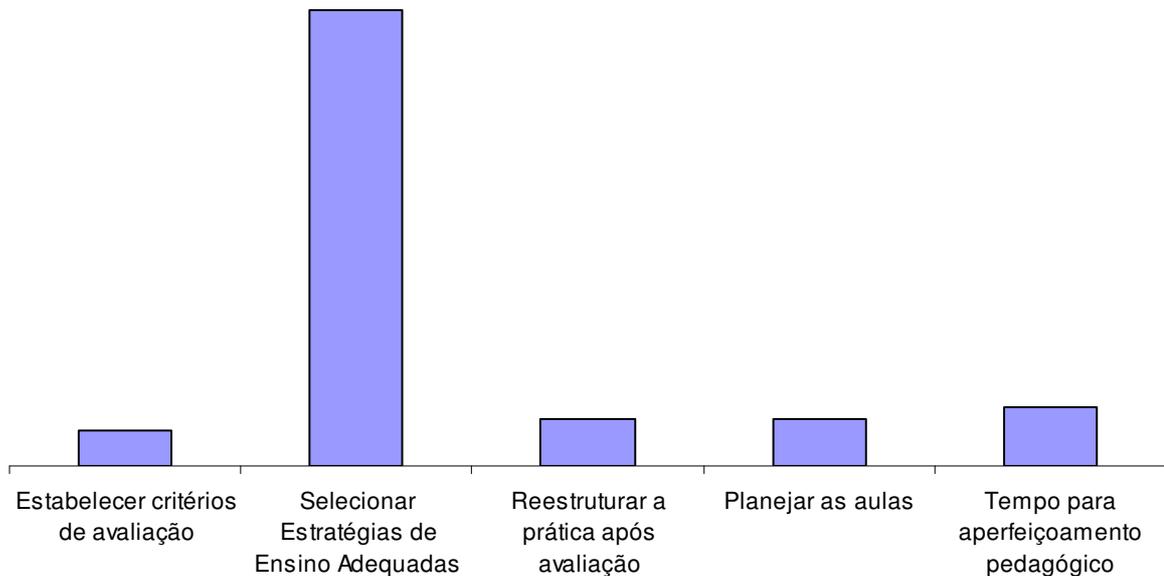
- 1) *“Pois em cada turma faz-se necessário escolher uma estratégia adequada. O que utilizei ontem, não aplica-se hoje.” (Professor 34)*
- 2) *“Hoje em dia, há um desafio para que o aluno esteja satisfeito em sala de aula, então o professor precisa saber e escolher qual estratégia de ensino é apropriada para cada conteúdo.” (Professor 18)*

3) “Dentro da minha realidade pedagógica tento ser muito criativo e fazer todas minhas aulas de um jeito diferente, mas sempre tenho dúvidas se escolhi a estratégia adequada.” (Professor 10)

4) “A pergunta que sempre me norteia é ‘o que os alunos precisam aprender?’ e na seqüência a que eu tenho ainda mais dificuldade de responder: ‘como eu vou ensinar ou qual é a estratégia de ensino adequada?’”. (Professor 22)

Observa-se, no gráfico 7, que os professores sujeitos desta pesquisa afirmaram que escolher estratégias de ensino adequadas é um desafio para a prática docente. Esta descoberta não espanta, pois o docente vive num contexto instrucionista, ou seja, ele mesmo não aprendeu a aprender e acostumou-se com a sociedade da reprodução.

Gráfico 7 – Desafio pedagógico



Fonte: A pesquisadora.

Dessa forma, numa perspectiva que minimiza a ação docente, parece que convém a este professor procurar fórmulas, receitas, prescrições, ou seja, técnicas ou estratégias mágicas e prontas, que seriam no entendimento do mesmo como alternativas para melhorar a sua aula.

Portanto, torna-se imprescindível a criação de práticas que rompam com as idéias e valores estritamente tecnicistas, que desumanizadoras, deixam de lado o ser humano e sua

complexidade, dignidade e potencial. Segundo Morin (2003), a educação deve promover a inteligência geral apta a referir-se ao complexo, ao contexto, multidimensional e dentro da concepção global. Faz-se importante refletir a educação como transformadora, tanto no espaço escolar, quanto numa prática social mais ampla colaborando com o desenvolvimento global. Faz-se importante também refletir a prática pedagógica como abrangente às dimensões político-sociais e a formação docente em sua construção.

Na dimensão pedagógica, Masetto (2003) aponta que é comum a docência universitária colocar sua ênfase no processo de ensino, com uma organização curricular estritamente baseada nos conteúdos. A metodologia está centrada em transmissão ou comunicação oral de temas ou assuntos acabados por parte dos professores. Não espanta esta pesquisa então demonstrar que escolher estratégias de ensino adequadas à aprendizagem é um desafio aos professores da educação superior atualmente.

Ainda segundo Masetto (2003), se a universidade dirigir o seu foco para a aprendizagem, terá como consequência uma organização curricular que valoriza um currículo flexível com o estudo de temas transversais, um currículo voltado para o “aprender-a-aprender”. Para a metodologia de aula dá-se então ênfase à participação entre professores e alunos, facilitando a execução de objetivos propostos e, na seqüência, então uma aprendizagem significativa e contínua que envolve o aluno como pessoa, como um todo. Em geral, isso permitirá que os alunos aprendam, além de conhecimentos e informações, também habilidades humanas e profissionais que fomentarão o desenvolvimento de seus valores profissionais, tornando-os cidadãos comprometidos com os problemas e a evolução de sua sociedade.

Para que ocorra uma aprendizagem significativa que permita a construção de conhecimento ultrapassando a simples transmissão de conteúdos e troca de experiências relacionadas com o mercado de trabalho. Masetto (2003) diz que a interação entre os sujeitos da aprendizagem, através de uma mediação pedagógica, voltada para a atitude de parceria e co-responsabilidade facilita e incentiva a aprendizagem.

Esta mediação para o autor acima citado, envolve atitudes como: debater dúvidas, apresentar perguntas orientadoras, auxiliar nas carências e dificuldades técnicas, apresentando-se a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem:

A atitude de parceria e co-responsabilidade entre professor e aluno visando desenvolver o processo de aprendizagem se estabelece e se fortifica mediante atitudes e comportamentos que os colocam juntos, lado a lado trabalhando pelos mesmos objetivos, como equipe de trabalho. (MASETTO, 2003, p. .50).

Vários autores como Shön (2000), Nóvoa (1995), Cunha (1995), Perrenoud (2002) e Tardif (2002) desenvolveram pesquisas e estudos sobre o “professor reflexivo”, com considerações acerca da formação docente enquanto produção de saberes por parte dos professores e valorização da profissão de professor. Em geral, estes autores querem dizer que uma nova compreensão dos desafios encontrados atualmente no dia-a-dia do trabalho docente pode ser gerada a partir da reflexão de sua própria prática, a fim de permitir um desenvolvimento pessoal e, na seqüência, profissional. Também defendem estes autores que ao dar-se a importância devida ao pensar o professor como ser humano, que em suas práticas produzem vínculos afetivos, valores, saberes, maneiras de pensar, pontos de vista, padrões de comportamentos, é o que permite fazer avançar o fazer pedagógico.

Toda ação é única, mas, em geral, ela pertence a uma família de ações do mesmo tipo, provocadas por situações semelhantes. Para Shön (2000), depois da realização da ação singular, a reflexão sobre ela só tem sentido para compreender, aprender e integrar o que aconteceu. Portanto, a reflexão, não se limita a uma evocação, mas passa por uma crítica, por uma análise, por uma relação com regras, teorias ou outras ações imaginadas ou realizadas em uma situação análoga.

A reflexão na ação contém uma reflexão sobre a ação, pois “reserva” questões que não podem ser tratadas naquele momento, mas às quais o profissional promete retomar com a cabeça fria; ele não faz isso com regularidade. Em contrapartida, esta é uma das fontes de reflexão sobre a ação. Ela permite antecipar e prepara o profissional mesmo que essa não seja sua intenção, para refletir de forma mais ágil na ação e para considerar um maior número de hipóteses, que possibilita a defesa de aspectos complementares: desenvolver, muito mais do que já se espontaneamente, desenvolver a capacidade de refletir sobre a ação sob e além dos momentos de compromisso ativo em uma tarefa ou em uma interação. “Desenvolver a capacidade de refletir sobre o sistema e sobre as estruturas da ação individual ou coletiva”, como enaltece Perrenoud (2002, p. 33).

Assim, a reflexão pode ser considerada como o trampolim para mudanças educacionais. O professor tomado de consciência emerge no mundo da experiência, pressupõe um distanciamento do senso comum, criando oportunidades para que educadores criem uma postura crítica de suas práticas e da estrutura na qual estão inseridos. Destaca-se, aqui, que

para o desenvolvimento de capacidades reflexivas, exige-se a socialização da vida escolar, articulando estruturas de gestão e organização, práticas formativas, situações reais de trabalho, contribuindo para a constituição da cultura organizacional e, na seqüência, identidade docente destes profissionais nela inseridos. Como diz Perrenoud (2002, p. 51):

Pensar a prática não é somente pensar a ação pedagógica na sala de aula, nem mesmo a colaboração da didática dos colegas professores; é pensar a profissão, a carreira, as relações de trabalho e o poder do profissional nas organizações escolares, a parte da autonomia e responsabilidade conferida aos professores primeiramente individual e na seqüência, coletivamente.

Quando o professor reflete sobre a sua prática com os seus pares, permite uma compensação da superficialidade da formação profissional, possibilita um enfrentamento da crescente complexidade das tarefas, aumenta a cooperação entre os colegas no lidar com a alteridade dos aprendizes, assume responsabilidade política e ética, amplia sua capacidade de automação contribuindo para a evolução de sua profissionalização.

É preciso salientar que a prática reflexiva não é uma fórmula mágica para responder aos desafios com os quais o professor depara em sala de aula, mas crê-se que através do pensar e agir reflexivo, torna-se o processo educativo mais claro, os problemas apontados mais visíveis e com a socialização dos mesmos, as soluções mais próximas, pois os professores usam sua maior qualidade: a preocupação com o conhecimento, a sabedoria do bom senso para perceber as oportunidades das decisões a tomar, aliadas à intencionalidade das ações necessárias, contribuindo para o desenvolvimento da trajetória docente do profissional de mercado.

A trajetória docente destes profissionais de mercado, sujeitos da pesquisa, é construída ao longo da prática pedagógica aliada à formação específica, num processo de construção da identidade profissional, através das questões norteadoras definidas por Dubbar (1997), que aprofunda e defende as relações estabelecidas entre o mercado de trabalho e a educação superior.

E assim como o conceito de formação da identidade profissional: dialético e contraditório, a trajetória docente também é dinâmica, acontece no e pelo pluralismo do grupo onde se está inserido e não se finda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retoma-se, neste momento, a problemática que norteia o tema da pesquisa: “como se constitui a trajetória docente na educação superior de profissionais que atuam no mercado de trabalho na profissão de sua formação superior?” e, após um processo reflexivo no desenvolvimento do estudo em pauta, solidificou-se que a trajetória docente constitui-se por um *processo de formação*, baseado em experiências trazidas do mercado de trabalho e em competências didáticas desenvolvidas ao longo da jornada em sala de aula.

Para constituição da trajetória docente é preciso respeitar os professores como seres humanos incompletos e eternos aprendizes, que têm a oportunidade de, através da reflexão de sua prática profissional, resignificar a todo instante o seu papel como professores da educação superior.

Um profissional do ensino é alguém que deve habitar e construir o seu próprio espaço pedagógico de trabalho de acordo com as limitações complexas que o conjunto oferece e, dessa maneira então, constituir-se de autonomia para construir sua trajetória como docente permeado por atualizações constantes, busca de qualidade nas soluções e a segurança demonstrada através das atitudes, fazer dos limites um desafio, tornando assim, do ensinar uma permanente, contínua e renovada aprendizagem.

As organizações que empregam os professores podem, assim, limitar ao máximo a autonomia dos profissionais e investir em prescrições cada vez mais rigorosas, em procedimentos padronizados, em apoios tecnológicos; ou, ao contrário disso, podem confiar neles, elevando seu nível de competência de acordo com a necessidade, a fim de que eles sejam dignos dessa confiança.

Os resultados deste estudo sinalizam que os profissionais de mercado, quando buscaram um espaço nas instituições de ensino superior, acreditaram que o exercício paralelo das duas profissões fosse de grande valia bem como a possibilidade constante de aprimoramento pessoal. As oportunidades de emprego vêm aumentando com a expansão das instituições privadas de ensino em todo o território nacional, expansão que pode não vir acompanhada do processo de profissionalização.

São professores então que restringem-se ao magistério poucas horas semanais, pelo regime de contrato de trabalho o qual se sujeitam, não permitindo o envolvimento com os

alunos, e os demais professores que também lecionam nos cursos, o departamento a que pertencem e até mesmo a própria instituição.

Porém, como profissionais em pleno exercício, considera-se com preciosidade as suas experiências vivenciadas em sua área de atuação e a interação dos alunos com as provocações e as exigências do mundo mercadológico, desde que aliadas à prática docente, não sejam consideradas apenas para reprodução, mas reconstrução do conhecimento, sendo assim, trazem a realidade de mercado para sala de aula e contribuem significativamente na formação dos acadêmicos como sujeitos autônomos, críticos, capazes de questionar e modificar a realidade em que atuam.

Os desafios expostos pelos professores vão de encontro com a crença que até bem pouco tempo não era questionada: quem sabe fazer, também sabe ensinar. Os professores têm a consciência que o exercício da docência na educação superior exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de especialização, mestrado ou doutorado. É necessária formação pedagógica, que permita o desenvolvimento profissional do professor, de forma que o mesmo tenha envolvimento, perspicácia, desenvoltura e clareza da sua responsabilidade pela aprendizagem efetiva do aluno.

Cabe aos gestores das instituições de ensino superior oferecer uma formação continuada aos professores, profissionais de mercado, que os aproxime de paradigmas inovadores, que funcione como elemento articulador de novas práticas pedagógicas baseadas em práticas reflexivas e críticas. Que permitam ao professor colocar-se no contexto da sala de aula, na história da situação, participar ativamente na ação e tomar postura ante os problemas. A reflexão assim induz uma atividade pública, reclamando a organização das pessoas envolvidas e dirigindo-se na elaboração de processos sistemáticos para reformular a prática social e na seqüência, as condições do trabalho docente.

As dificuldades percebidas pelos professores poderiam, dessa forma, permitir-lhes avançar num processo de transformação da prática pedagógica mediante a transformação deles próprios como intelectuais, mas isso requer tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos na atuação docente. A reflexão crítica prevê interiorização de valores sociais dominantes, como maneira de tomar conhecimento claro de suas origens e de seus efeitos.

Para tanto, um programa de formação continuada que permita o desenvolvimento profissional dos professores profissionais de mercado deve contemplar os aspectos pedagógicos práticos (didáticos e metodológicos) do fazer docente e deve englobar também as dimensões relativas às questões afetivas, éticas, político-sociais envolvidas no exercício da

docência, fundamentando uma formação integral. Trata-se de um projeto coletivo, integrado, institucionalizado e que partilhe de uma filosofia “formativa” e “constitutiva” da trajetória docente.

Cabe ressaltar que esta pesquisa abre a possibilidade de novos questionamentos a respeito da trajetória docente do profissional de mercado:

- Percebem-se conflitos entre as duas profissões: profissão no mercado de trabalho e profissão de professor na universidade. Como são administrados estes conflitos? Como conciliar as duas carreiras? Existe uma possível “mais importante” para o professor profissional?

- E por fim, com relação ao mercado de trabalho: Valoriza ou reconhece o exercício da docência na educação superior? Ou seja, o que significa para o mercado de trabalho a atuação de seus profissionais como docentes universitários?

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia científica: um guia para a iniciação científica**. 2. ed. ampliada. São Paulo: Makron, 2000.

BECKER, F. **A epistemologia do Professor: O cotidiano da escola**. Porto Alegre: ARTMED, 1993.

_____. F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

BOGDAN, R. BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradutores: ALVAREZ, M. J.; SANTOS, S. B.; BAPTISTA, T. M. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOSSA, N. **Dificuldades de aprendizagem: o que são? Como tratá-las?** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

BRASIL, Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei 9.394/96**. Apresentação Carlos Roberto Jamil CURY. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia**. Versão Preliminar, maio de 2006. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>, acesso em: 12 dez. 2007.

CIAMPA, A.C. **Identidade**. In: W. Codo & S. T. M Lane (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento** (pp. 58-75), São Paulo: Brasiliense, 1984.

CODO, W., & GAZZOTTI, A. A. **Trabalho e afetividade**. In: W. Codo (Dir.). **Educação, carinho e trabalho**. 3.ed. (pp.48-59). Petrópolis: Vozes, 1999.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Unesp, 2001.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

DELORS, Jacques. **Educação, um tesouro a descobrir**. São Paulo: Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2004.

DEMO, P. **Aprendizagem no Brasil** - Ainda muito por fazer. Mediação: Porto, 2004.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção de identidades sociais e profissionais. Portugal: Porto Editora, 1997.

FREIDSON, Eliot. **Renascimento do profissionalismo**. São Paulo: Edusp, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GRINSPUN, Mirian. Paura Sabrosa Zippin. **Educação tecnológica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2001.

GUIMARÃES, Valter S. **Saberes docentes e identidade profissional** – a formação de professores desenvolvida na Universidade Federal de Goiás. Tese (Doutorado) – FEUSP, São Paulo, 2001.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HUBERMAN, M. **O Ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1992.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>, acesso em: 03 nov. 2007.

JACQUES, M. G. C. **Identidade**. In: M. N. Strey et al. *Psicologia social contemporânea* (pp. 159-167). Petrópolis: Vozes, 1998.

LIMA, Licínio C. **Construindo modelos de Gestão Escolar**: Cadernos de organização e Gestão Escolar, Lisboa n. 4. Instituto de Inovação Educacional, 1996.

LOUREIRO, Carlos. **A docência como profissão**. Culturas dos professores e a (in)diferenciação profissional. Porto: ed. ASA, 2001.

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

MARAFON, Maria Rosa Cavalheiro. **Articulação Pós-graduação e Graduação**: desafio para a educação superior, 2001. 208p. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Unicamp.

MARTINELLI, S. C. (orgs). **Os aspectos afetivos das dificuldades de aprendizagem**. In: **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis- RJ: Vozes, 2001.

MARX, K. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos**: Terceiro Manuscrito (pp. 3-48). São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MASETTO, Marcos Tarciso (org). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MOROSINI, Marília Costa. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre, FAPERGS/ RIES, 2003.

NOVOA, Antonio (coord.) **Os professores e a sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1992.

NOVOA, Antonio (org). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, D.A. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do estado. In: FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A.S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasse, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: ARTMED, 2002.

PIMENTA, Selma Guarrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camaro. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática.** Campinas, SP: Papyrus, 2000.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL – PDI. Disponível em <<http://www.iesville.com.br>>, acesso em 10 out. 2007.

RIBEIRO, D. **A universidade necessária.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

RAUEN, F. J. **Roteiros de Pesquisa.** Rio do Sul – SC: Nova Era, 2006.

RICHARDSON, J.R. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** São Paulo: Cortez, 2001.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. **LDB e educação superior: estrutura e funcionamento.** São Paulo: Pioneira, 2001.

TARDIF, Maurice, RAYMOND, Danielle. **Saberes, Tempo e Aprendizagem do trabalho no magistério.** Educação e Sociedade, Campins, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam e o que almejam. São Paulo, Editora Moderna, 2004.

VASCONCELOS, Teresa, M. S. **Ao Redor da Grande Mesa**. Porto: Porto Editora, 1997.

WEBER, S. **Políticas do ensino superior**: perspectivas para a próxima década. *Avaliação*, Campinas, v. 5, n. 1, mar. 2000.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença**: Uma Introdução Teórica e Conceitual. In: SILVA, Tomás Tadeu da (org.) *Identidade e Diferença A Perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ANEXOS

ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Trajetória docente na educação superior: o olhar do profissional de mercado

Pesquisador Responsável: Daniela Krüger Stamm

Telefone para contato: (47) 3435-6737 / (47) 9978-1760

Esta pesquisa tem o objetivo de investigar o processo de construção da trajetória docente dos profissionais que atuam no mercado de trabalho na profissão de sua formação superior. Aproximadamente 65 professores da Educar Instituição Educacional S/C Ltda, vinculados à Faculdade de Tecnologia Iesville – FATI participarão da pesquisa respondendo um questionário semi-estruturado com perguntas fechadas e abertas.

Todas as informações coletadas nesta pesquisa são estritamente confidenciais, de forma que a identidade dos sujeitos será preservada. Os relatos descritos através das respostas às perguntas abertas serão identificadas por códigos, preservando, portanto, a sua identificação.

Ao participar desta investigação, o professor terá como benefício a discussão e o detalhamento da construção da trajetória docente.

Os participantes do estudo não terão qualquer tipo de despesa e não sofrerão qualquer tipo de dano. Fica reservado o direito de se retirar do estudo a qualquer momento sem sofrer nenhum tipo de constrangimento. Ao final desta pesquisa serão oferecidos informações e esclarecimentos a respeito das conclusões do estudo para os interessados.

Antecipadamente agradeço sua colaboração.

- Nome do Pesquisador: Daniela Krüger Stamm

- Assinatura do Pesquisador: _____

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DO SUJEITO

Eu, _____, RG _____, CPF _____ abaixo assinado, concordo em participar do presente estudo como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento.

Local e data: _____

Nome: _____

Assinatura do Sujeito: _____

Telefone para contato: _____

ANEXO II – INSTRUMENTO DE PESQUISA**QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES****PERFIL DOS PROFESSORES**

Professor(a): _____

Graduação: _____ Ano de conclusão: _____

Pós-graduação:

() Especialização: _____ Ano de conclusão: _____

() Mestrado: _____ Ano de conclusão: _____

() Doutorado: _____ Ano de conclusão: _____

1- Quanto tempo atua nesta instituição de ensino superior? _____

Curso(s) em que ministra aulas:

1.

2.

3.

4.

Disciplina(s) ministrada(s):

1.

2.

3.

4.

2- Quanto tempo atua no mercado de trabalho? _____

3- Profissão paralela ao exercício da docência: _____

4- Quanto tempo atua no mercado de trabalho cuja atividade profissional está relacionada às disciplinas ministradas na educação superior? _____

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

QUESTÕES:

1- Qual o significado que você atribui ao “ser professor” da Educação superior?

Ser professor na educação superior é

As responsabilidades do professor em relação à aprendizagem do aluno, segundo Pimenta e Anastasiou (2002), pressupõem compromissos: conhecimento, domínio do conteúdo específico e envolvimento com dimensões afetivas e pedagógicas.

2- Quais são as responsabilidades que você considera importantes para o professor da Educação Superior?

Os conhecimentos anteriores dos alunos constituem elemento importante para o desenvolvimento de sua disciplina.

8 - Quais são os conhecimentos dos alunos que têm sido considerados relevantes para o desenvolvimento dos conteúdos de sua disciplina?

9- Quais as fontes que você utiliza para selecionar os conteúdos a serem trabalhados em sua disciplina?

- Experiências profissionais
- Experiências pessoais
- Livros
- Internet
- Necessidades dos alunos
- Todas as alternativas
- Outros. Quais?

Para Pimenta e Anastasiou (2002), o papel do professor era de transmitir conteúdos, mas foi substituído pelo de parceiro dos alunos na busca do conhecimento.

10 – Na relação com o aluno:

a) Quais os desafios/dificuldades que você encontra nas questões afetivas?

() Trabalhar com a diversidade em sala de aula: cultural, social, econômica, política

() Domínio de classe

() Estabelecer vínculos entre professor e aluno

() Administrar conflitos

() Outros. Descreva:

b) Quais os desafios/dificuldades você encontra nas questões pedagógicas?

() Planejamento das aulas

() Relacionar teoria dos conceitos à realidade profissional (aplicação das teorias)

() Selecionar estratégias de ensino adequadas

() Ministras aulas

() Estabelecer critérios de avaliação

() Reestruturar a prática após resultado da avaliação

() Outros. Descreva:

ANEXO III – QUADROS DE ANÁLISE

Categorias gerais de análise

1. O significado atribuído à profissão docente
2. Desafios
3. A construção da trajetória docente
4. Experiências de trazidas do Mercado de Trabalho

Categoria 1: O significado atribuído à profissão Docente		
Questão 1 – Qual o significado que você atribui ao “ser professor” da Educação Superior?		
Unidades de Registro	Freq.	Unidades de Contexto
Transmitir conhecimentos técnicos	4	(2) “Transmitir conhecimento técnico que foi adquirido na prática e na vivência com as empresas.” (professor 17). (1) “É fazer parte de um processo global na transmissão de conhecimentos” (professor 3). (1) “Ser um multiplicador de conhecimentos”. (professor 6).
Contribuir com o desenvolvimento dos alunos	9	(3) “Contribuir com a formação dos alunos mantendo-se em contato constante

e na seqüência com a sociedade		<p>com os conhecimentos da área de atuação.” (professor 43).</p> <p>(2) “Ser ético e profissional na construção do conhecimento acadêmico e na seqüência profissional dos alunos.”(professor 15).</p> <p>(4) “Motivar os alunos para o aprendizado e aquisição de conhecimentos adquiridos na vida real e ambiente de trabalho.” (professor 31).</p> <p>“Se eu ajuda na evolução dos alunos, contribuo também para o desenvolvimento de nossa sociedade. “ (professor 6)/</p>
Desenvolver a criticidade nos alunos através do conhecimento	10	<p>(4) “ Através do conhecimento desenvolver a criticidade dos alunos” (professor 5).</p> <p>(3) “Surpreender-se com a criticidade dos alunos e desenvolvê-la cada vez mais.” (professor 12)</p> <p>“Desenvolver alunos críticos.”</p> <p>(3) “Formar alunos críticos para enfrentar os desafios do mercado de trabalho.”(professor 10)</p>

		“Alunos críticos para formar novas tendências no mercado.” (professor 2).
Ser Instrumento de Suporte, pois o professor possui um grande conhecimento	14	<p>(5) “Socializar conhecimentos e experiências a fim de mostrar ao aluno o que existe de mais moderno e atual no mercado de trabalho.” (professor 22)”</p> <p>“Sempre estar na condição de apoio para os alunos.” (professor 40).</p> <p>(2) “Servir de suporte para o aluno no desenvolvimento de sua profissão”. (professor 15)</p> <p>(7) “Ser um suporte muito audacioso para quem busca na educação superior uma nova direção profissional.” (professor 33)</p> <p>“Orientar o alunos profissionalmente.” (professor 10)</p>
Construir conhecimentos	15	<p>(7) “construir conhecimento”</p> <p>(5) “Trabalhar em parceria com os alunos na construção do conhecimento” (professor 2)</p> <p>“Construir conhecimentos ao longo da jornada acadêmica rumo a profissionalização.” (professor 21)</p> <p>(3) “Construir conhecimento técnico aprendido na prática e na vivencia com as</p>

		grandes empresas.” (professor 17)
Questão 2 – Quais as responsabilidades que você considera importantes para o professor da educação superior?		
Unidades de Registro	Freq.	Unidades de Contexto
Comprometimento com a educação	9	(7) “Comprometimento e profissionalismo” (professor 17) (2) “Saber o seu papel na educação dos alunos.” (professor 26) “Consciência da necessidade do comprometimento com a educação.” (professor 49)
Estimular a pesquisa	12	(12) “Através da pesquisa despertar o interesse do acadêmico pela sua área de atuação no mercado de trabalho.” (professor 12)
Atualização constante	14	(3) “Reelaboração Constante do plano de aula” (professor 30) (5) “Acompanhar as tendências do mercado de trabalho e trazer isso pra sala de aula”. (professor 37) (6) “Estar em constante atualização através de leituras e notícias da área de atuação.” (professor 12) “Estar em constante aprendizagem.” (professor 28) “Gostar de estar sempre atualizado.” (professor 22)

Ser exemplo para os alunos	16	<p>(4) “Somos exemplos para os nossos alunos, nossas atitudes precisam ser éticas, estimulando o auto-conhecimento.” (professor 15).</p> <p>(3) “Cobrar dos alunos um comprometimento com a ética e a responsabilidade da profissão, mostrando que se pode melhorar sempre.” (professor 24).</p> <p>(9) “Além de conhecimento e domínio de conteúdo, são responsabilidades do professor ser exemplo para os alunos não só nas questões éticas, mas também profissionais. O professor tem obrigação de ser um profissional de mercado muito capaz em sua área, para que os alunos também assim o queiram ser.” (professor 36).</p> <p>“Ser reconhecido no mercado profissional. (professor 25)</p>
Domínio do conteúdo	17	<p>(5) “Transmitir segurança para os alunos através do conhecimento técnico” (professor 19)</p> <p>(4) “Conhecimento técnico”.</p> <p>(6) “Domínio de conteúdo é fundamental para professores da área técnica.”</p>

		(professor 13)
Buscar conhecimento pedagógico	18	(7) “Além de conhecimento técnico buscar o conhecimento pedagógico” (professor 39) (4) “Nada adianta o conhecimento técnico sem o saber fazer do docente”. (professor 22) (3) “Envolvimento com os alunos nas questões didáticas.”(professor 28) (4) “Atualização constante das ferramentas pedagógicas e as tendências pedagógicas.” (professor 23)

Categoria 2: Desafios

Questão 10 a– Quais os Desafios/Dificuldades que você encontra nas questões afetivas?

Unidades de Registro	Freq.	Unidades de Contexto
Diversidades	25	(12) “O problema é justamente trabalhar nos diferentes níveis de escolaridade.” (professor 37)

		<p>“Os alunos chegam despreparados no ensino superior. Existe muita diferença entre eles.” (professor 22)</p> <p>(5) “Na teoria todos têm o mesmo nível de conhecimento, mas a prática mostra turmas heterogêneas demais, daí a dificuldade de trabalhar com toda esta diversidade.” (professor 14)</p> <p>(3) “A diversidade cultural dificulta o desempenho do professor na sala de aula”. (professor 42)</p> <p>(7) “Até a diferença de interesses por parte dos alunos atrapalha o andamento das aulas, como o professor conseguiria conciliar?” (professor 21)</p>
Administrar Conflitos	27	<p>(12) “Acredito que só quando cada um entender o seu papel na educação (professor e alunos) será possível uma convivência adequada.”(professor 12)</p> <p>“Colocar-se cada um em seu lugar para haver respeito sobre tudo e todos.” (professor 37)</p> <p>(3) “As dificuldades vividas fora da sala de aula são trazidas para o cotidiano da relação professor e aluno, logo, o trabalho na sala de aula é prejudicado.”</p>

		<p>(professor 14)</p> <p>(7) “Acredito cada vez mais, frente ao aumento desenfreado das instituições de ensino superior e, nos valores latentes da atual sociedade, os alunos em geral valorizam pouco o educador, enfrentando-o com demasiada falta de respeito” (professor 19)</p> <p>(5) “São muitos os conflitos enfrentados em sala de aula”. (professor 36)</p>
Estabelecer Vínculos	11	<p>(5) “é tarefa do professor convencer os alunos que você está lá para ajudar” (professor 32)</p> <p>(4) “O pouco tempo de contato não permite vínculos entre professor e aluno.” (professor 10)</p> <p>(2) “Quando o professor for considerado parceiro do aluno no processo de ensino-aprendizagem será bem melhor.” (professor 48).</p>
Domínio de Classe	10	<p>(5) “Trabalhar a auto-estima e afetividade para quem o alunos tomem consciência da necessidade de comprometerem-se com a sua própria educação.” (professor 8)</p>

		<p>(3) “Os alunos estão cada vez menos dispostos a escutar o professor que vem lhes falar.” (professor 17)</p> <p>(2) “Turmas cheias quase que impossibilitam o domínio de classe.” (professor 44)</p>
Empatia	2	(2) “É difícil colocar-se no lugar do aluno que é o aprendiz.” (professor 51).
Questão 10b Quais os Desafios/Dificuldades que você encontra nas questões pedagógicas?		
Unidades de Registro	Freq.	Unidades de Contexto
Estabelecer critérios de avaliação	3	<p>(3) “Estabelecer critérios de avaliação apropriados.” (professor 21)</p> <p>“Nos problemas de avaliação, está implícito a diversidade” (professor 1).</p>
Selecionar Estratégias de Ensino Adequadas	39	<p>(8) “Pois em cada turma faz-se necessário escolher uma estratégia adequada. O que utilizei ontem, não aplica-se hoje.” (professor 34)</p> <p>(17) “Hoje em dia, há um desafio para que o aluno esteja satisfeito em sala de aula, então o professor precisa saber e escolher qual estratégia de ensino é apropriada para cada conteúdo.” (professor 18).</p> <p>“Satisfazer o aluno é um desafio para o professor.” (professor 25)</p>

		<p>“O aluno nem sempre se satisfaz com a estratégia escolhida.” (professor 7).</p> <p>“Quando se fala em estratégia não existe uma fórmula mágica.” (professor 11).</p> <p>(4) ”Dentro da minha realidade pedagógica tento ser muito criativo e fazer todas minhas aulas de um jeito diferente, mas sempre tenho dúvidas se escolhi a estratégia adequada.” (professor 10).</p> <p>“Só com muita criatividade para diversificar a aula e escolher a estratégia adequada” (professor 24)</p> <p>(3) “A pergunta que sempre me norteia é “o que os alunos precisam aprender?” e na seqüência a que eu tenho ainda mais dificuldade de responder: “como eu vou ensinar ou qual é a estratégia de ensino adequada?””. (professor 22).</p> <p>“Como saber como ensinar cada conteúdo? “ (professor 9)</p> <p>(7) “Escolher a estratégia adequada comparando-a com o conteúdo e com a turma.” (professor 26).</p>
Reestruturar a prática após avaliação	4	(2) “Depois que você avaliou a aprendizagem do aluno, o complicado é você mudar sua maneira de trabalhar para atender os alunos que não se saíram bem na avaliação.” (professor 15)

		<p>(1) “Se não for para mudar, por que avaliar?, mas esse é o problema, como mudar e atender a demanda necessitada? “ (professor 20)</p> <p>(1) “Reestruturar a prática sempre que necessário.” (professor 33).</p>
Planejar as aulas	4	(4) “Planejar as aulas”. (professor 50).
Tempo para aperfeiçoamento pedagógico	5	<p>(3) “Com a carga horária cheia, é difícil encontrar tempo para atualização nas questões pedagógicas.” (professor 11)</p> <p>(2) “Dedicar-se às questões pedagógicas ainda é um desafio.” (professor 44).</p>

Categoria 3: Construção da Trajetória Docente

Questão 11 – Como foi o ingresso na carreira docente?

Unidades de Registro	Freq.	Unidades de Contexto
----------------------	-------	----------------------

Convite	24	<p>(15) “ Com o mestrado surgiu o convite”. (professor 10)</p> <p>(7) “O convite veio de forma inesperada, não tinha pensado até então.” (professor 45)</p> <p>(2) “O convite veio como uma forma de reconhecimento profissional para mim.” (professor 19).</p>
Substituição	8	<p>(8) “Iniciei a carreira docente num período de substituição de um professor na universidade, que coincidiu justamente com a conclusão da minha especialização. Na ocasião estava me preparando para dar continuidade na vida acadêmica, com o objetivo de conciliar as duas carreiras: no mercado e na docência.” (professor 4).</p>
Sempre teve vontade	19	<p>(4) “Desde minha graduação já havia despertado o meu desejo pela docência, apenas nunca tinha tido a oportunidade, até que recebi o convite para ministrar aulas no curso de gestão tributária.” (professor 25).</p> <p>(6) “Inicialmente um desejo muito antigo que guardo desde a minha infância, mas com a carreira em pleno vapor no mercado sempre deve que ser adiado, aí quando decidi que era a hora fui atrás de cursos de pós-</p>

		<p>graduação: especialização e com o mestrado sim consegui ingresso na docência.” (professor 25).</p> <p>(9) “Por muitos anos ministrei treinamentos e capacitações na empresa onde trabalho, pois sou da área de psicologia, mas meu grande interesse sempre foi em lecionar na educação superior.” (professor 11)</p> <p>“Os treinamentos ministrados na empresa despertaram meu interesse” (professor 22)</p>
Questão 3 – O que influenciou o seu ingresso na docência		
Unidades de Registro	Freq.	Unidades de Contexto
Troca de experiências	8	<p>(5) “Troca de experiências com outros profissionais da da área de atuação . “ (professor 25)</p> <p>(2) “Com a convivência dos alunos, trocar experiências para o exercício da profissão no mercado.” (professor 17)</p> <p>(1) “Busca de partilhamento de experiências. “ (professor 41)</p>
Preparo do mercado de trabalho	4	(4) “Ministrando aulas precisa-se estudar sempre, logo o reflexo no mercado de trabalho é sempre estar atualizado com as tendências.”

		(professor 42) “O mercado de trabalho conhecerá através de mim quais os conteúdos que são trabalhados para cada área.” (professor 6).
Oportunidade de mais uma profissão	20	(7) “[]...O chamado plano B, estou completando o tempo de contribuição por serviço (35 anos) e preciso buscar “boas” alternativas, que possam me manter um bom nível de informação.” (Professor 12). “Como me aposentei na minha profissão, para não ficar parado procurei uma vaga na educação superior.” (professor 25) (3) “Sair daquele ciclo vicioso que é trabalho casa, casa trabalho.” (professor 15) (4) “Mudar de carreira.” (professor 13) (8) “Com mais uma profissão, ampliar a renda da família.” (professor 2)
Aprimoramento pessoal	17	(10) “O que me motivou a ingressar na docência foi o desafio de aprender

		<p>enquanto se ensina, a convivência com pessoas diferentes e aprender com elas permitiu que eu conseguisse quebrar minhas barreiras com a timidez.” (Professor 39).</p> <p>(5) “A oportunidade de mais uma profissão influenciou meu ingresso na docência, pois com esta profissão preciso estudar sempre e manter-me atualizada, logo estarei contribuindo para minha profissão no mercado de trabalho de forma muito direta. (professor 41).</p> <p>(2) “O desejo de ensinar e aprender mais.” (professor 22)</p>
Ampliar rede de relacionamentos	6	(6) “Ampliar rede de relacionamentos.” (professor 3)
Questão 4 – Quais são as maiores fontes de aprendizagem do exercício da docência?		
Unidades de Registro	Freq.	Unidades de Contexto
Estudando sempre	22	<p>(20) “Estudando sempre, atualização constante”. (professor 50)</p> <p>(2) “Antes de ser professor, foi-se aluno, dessa forma, a característica não pode ser perdida: Estudar Sempre”. (professor 21)</p>
Troca de experiências com colegas professores	16	(10) “Interação com os demais professores da instituição.” (professor 41)

		(4) “Discussão com colegas docentes da mesma unidade curricular.” (professor 15) (2) “Participando de seminários da área de atuação.” (professor 29)
Livros	4	(3) “Leituras diversas. “ (professor 14) (1) “Leituras específicas da área de estudo”. (professor 3)
Professores anteriores: graduação e pós	5	(2) “O exercício da docência me fez resgatar valores que eram pregados por professores que eu tive na minha graduação e que me marcaram de forma muito positiva. “ (professor 13) (3) ”Bons exemplos recebidos quando aluno.” (professor 46).
Questão 5 – Capacitação/aperfeiçoamento para Docência		
Unidades de Registro	Freq.	Unidades de Contexto
SIM (disciplina Metodologia do Ensino superior)	24	(24) Já cursaram através do curso de especialização a disciplina de Metodologia do Ensino Superior.
SIM (capacitação Interna)	21	(21) professores participaram de programas de capacitação docente

		oferecidos pela própria instituição de ensino.
Não	4	(4) Declaram que não tiveram acesso a cursos de capacitação docente.
Categoria 4: Experiências Trazidas do Mercado		
Questão 7 – Saberes profissionais que auxiliam o exercício da docência:		
Unidades de Registro	Freq.	Unidades de Contexto
Experiência Prática	46	<p>(46) “Como administrador desenvolvo o planejamento estratégico da minha empresa, e isso exige uma visão do “todo” da organização, chamada de visão sistêmica. Diante deste fato, também na sala de aula, preciso ter conhecimento do todo.” (professor 38).</p> <p>“Estou a 16 anos como gerente de marketing de uma empresa do ramo alimentício, acredito que o lidar diário com as tendências do mercado permitem que eu esteja sempre atualizado para a sala de aula”. (professor 14).</p> <p>“Como gerente de relações internacionais de uma empresa multinacional estou sempre à frente do que acontece no mercado, dessa forma toda a teoria da sala de aula se transforma em prática com os exemplos que posso</p>

	<p>dar com base na minha experiência prática.”(professor 23).</p> <p>“Minha tarefa profissional é trabalhar com base em resultados, o conceito de fazer mais com menos me permitiu administrar com facilidade a sala de aula, trabalhando a multifuncionalidade das equipes, como faço na empresa. “ (professor 22).</p> <p>Como desenvolvedor e certificado na linguagem de programação JAVA, possibilito aos alunos o contato com a experiência que tenho no mercado de trabalho, sendo que na minha profissão a atualização precisa ser constante.” (professor 39)</p> <p>“A experiência do mercado sob o aspecto jurídico, no meu caso, possibilita ter um conhecimento teórico e prático do conteúdo que ministro em sala de aula, com capacidade de através das associações mostrar a importância do conteúdo da minha disciplina para o profissional que está se formando.” (Professor 34).</p> <p>“É de grande valia minha experiência de mercado, pois é através dela que se mostra do “saber ser” do profissional em formação: com o</p>
--	--

		desenvolvimento do perfil profissional e pessoal que se deseja.” (professor 42).
Trabalhar em Equipe	11	(8) “Na empresa é necessário mantermos um bom relacionamento interpessoal e isso facilita também o trabalho docente, para o professor administrar bem o relacionamento com os seus colegas na faculdade também.” (professor 14) (3) “Trabalhar em equipe.” (professor 3)
Ministrar Treinamentos	5	(5) “Os treinamentos ministrados na empresa despertaram meu interesse” (professor 22) “Ministrar treinamentos permite o professor acompanhar as tendências do mercado, conhecer como os profissionais aprendem.” (professor 41)
Perfil Profissional de Inovação	2	(2) “A empresa busca profissionais pró-ativos e isto também é importante na sala de aula.” (professor 46)
Questão 8 – Quais são os conhecimentos dos alunos que são utilizados no desenvolvimento da disciplina:		
Unidades de Registro	Freq.	Unidades de Contexto
Experiências	25	(10) “Seus conhecimentos práticos nas atividades acadêmicas.” (professor 7)

		<p>(6) “Nada pode ser descartado, toda experiência anterior dos alunos é valorizada.” (professor 18)</p> <p>(3) “Os alunos não possuem conhecimentos técnicos/científicos anteriores sobre a disciplina que ministro, porém as experiências praticas vivenciados por eles no dia-a-dia do mercado de trabalho são de suma importância para o desenrolar de minhas aulas.” (professor 38)</p> <p>(6) “A prática dos alunos fundamenta a teoria das aulas, e eles se sentem valorizados.” (professor 45).</p>
Conhecimento	12	<p>(5) “Considero a aprendizagem uma via de mão dupla, assim a abordagem dos temas precisa passar primeiramente pelo conhecimento dos alunos”. (professor 22).</p> <p>(6) “O aluno que está maduro pode auxiliar as aulas com os conhecimentos prévios sobre os assuntos que compreendem a unidade curricular em questão.” (professor 41)</p> <p>(1) “O aluno sempre tem conhecimento anterior”. (professor 2).</p>

Exemplos	9	<p>(4) “Cabe ao professor instigar os alunos a participarem das aulas com exemplos que vem do dia-a-dia deles mesmos” (professor 11).</p> <p>(2) “Buscar exemplos é uma forma de resgate.” (professor 25)</p> <p>(3) “Ninguém é tão soberano que não possa permitir as intervenções alheias.” (professor 34).</p>

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)