

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**NECESSIDADES FORMATIVAS DE BACHARÉIS
DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO**

SABRINA GOMIDE MAION

CAMPINAS/SP

2020

SABRINA GOMIDE MAION

**NECESSIDADES FORMATIVAS DE BACHARÉIS
DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa: Formação de professores e Práticas pedagógicas, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Heloísa Helena de Oliveira Azevedo.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CAMPINAS/SP, 2020

Ficha catalográfica elaborada por Fabiana Rizziolli Pires CRB 8/6920
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

370.71	Maion, Sabrina Gomide
14007	
	Necessidades formativas de bacharéis docentes do ensino superior tecnológico / Sabrina Gomide Maion. - Campinas: PUC-Campinas, 2020.
	100 f.: il.
	Orientador: Heloísa Helena de Oliveira Azevedo.
	Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2020.
	Inclui bibliografia
	CDD - 22. ed. 370.71

SABRINA GOMIDE MAION

**NECESSIDADES FORMATIVAS DE BACHARÉIS
DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO**

Este exemplar corresponde à redação final
da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 15 de dezembro de 2020.



DR^a HELOISA HELENA OLIVEIRA DE AZEVEDO
Presidente (PUC-CAMPINAS)



DR^a MARIA SILVIA PINTO DE MOURA LIBRANDI DA ROCHA
PUC-CAMPINAS



DR GILBERTO JOSÉ MIRANDA
UFU

Dedico esse trabalho à minha família,
amigos e alunos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus e a Nossa Senhora.

À minha família por todo o apoio e incentivo.

À essa Instituição, funcionários e ao corpo docente. Em especial agradeço a minha orientadora Heloísa, por todo suporte, direção e apoio.

À minha amiga Sara pelo incentivo e auxílio.

E a todos que, diretamente ou indiretamente, fizeram parte dessa etapa de formação tão importante e especial para mim.

**“Feliz aquele que transfere o que sabe
e aprende o que ensina.”**

Cora Coralina

RESUMO

Este trabalho enfoca as necessidades formativas necessárias aos docentes nas suas práticas em sala de aula. Investigamos a formação de profissionais docentes, que não possuem formação em licenciatura ou na área de educação, mas são atuantes no ensino superior tecnológico, problematizando as concepções de docência que utilizam nas suas práticas pedagógicas. Nosso objetivo central foi conhecer quais são as concepções da docência no ensino superior, que vão além do domínio do conteúdo técnico. Diante disso, elaboramos a seguinte pergunta de pesquisa: Quais são as concepções de docência que orientam as práticas de profissionais bacharéis no ensino superior tecnológico? Para desenvolver a pesquisa, buscamos informações empíricas que foram produzidas por meio da técnica de entrevistas semiestruturadas com seis professores bacharéis que atuam em uma instituição privada de ensino superior na cidade de Campinas SP, em cursos tecnólogos na área de Gestão Empresarial. O material empírico foi analisado com base em teorias críticas de educação e na teoria histórico-cultural sobre o desenvolvimento humano. Como resultados, podemos inferir que há conexão entre as racionalidades teóricas por nós estudadas e as práticas relatadas dos participantes. Porém tal prática é intuitiva e motivada pelo feedback do aluno que está no mercado de trabalho. Sugere-se fortemente que o professor tecnólogo busque formação na área de educação e pesquisa, para agregar conhecimento acadêmico a sua prática docente.

Palavras-chave: Formação de Professores. Ensino Superior. Bacharel Docente. Formação Profissional. Docência.

ABSTRACT

This project focuses on the training process needs required by professors in their classroom practices. We have investigated the training of teaching professionals who do not have a degree in teaching neither training in education but are active on the technological higher education, questioning the conceptions of teaching which they use in their pedagogical practices. Our central objective was to know what the conceptions of teaching in higher education are, which go beyond the domain of technical content. Therefore, we elaborated the following research question: What are the teaching conceptions that guide the practices of bachelor's professionals in technological higher education? To develop the research, we sought empirical information that was produced using the technique of semi-structured interviews with six bachelor's professors who work in a private higher education institution in the city of Campinas SP, in technological courses in the area of Business Management. The empirical material was analyzed based on critical theories of education and on the historical-cultural theory on human development. As results, we can infer that there is a connection between the theoretical rationales studied by us and the reported practices of the participants. However, such practice is intuitive and motivated by the critical profile of the student who is in the job market. It is strongly suggested that the technologist teacher seeks training in the area of education and research, to add academic knowledge to his teaching practice.

Keywords: Teacher formation. Higher education. Bachelor's teacher. Professional qualification. Teaching.

MEMORIAL

O que você vai ser quando crescer? A essa pergunta respondemos inúmeras vezes na infância. Comigo não foi diferente, e as respostas mudavam de acordo com o vento. Respondia que queria ser jornalista, médica, dona de empresa, entre outras. Mas o que mais lembro era que sempre que respondia, minha mãe dizia logo em seguida: - Você vai ser professora! E eu sempre retrucava, mas eu quero ganhar dinheiro! Desde pequena já ouvia que educação e ganhar dinheiro não eram sinônimos. Mas minha mãe tinha absoluta certeza que a educação iria fazer parte da minha vida, e ela tinha razão.

Uma das minhas primeiras lembranças de brincadeiras era ser professora. Eu tinha, desde os 8 anos, uma lousa gigante num quarto da casa que ninguém dormia. Lá eu tinha mesa, cadeira, cadernos, giz e muita vontade de ensinar. Dava aulas para o vazio, nem bonecas e bichinhos de pelúcia eu colocava para me escutar como alunos. Minha plateia era a imaginação. Eu dava aulas de matemática, ciências e, principalmente, língua portuguesa. Escrevia as lições na lousa, dava broncas e tirava dúvidas. Tudo para o nada, o vazio, mas minha imaginação povoava aquela sala de aula. Essa experiência lúdica aconteceu por alguns anos. Já na adolescência, ajudei um primo mais novo com reforço escolar e obtive grande êxito. Me lembro do orgulho que sentia quando ele ia bem em provas que eu tinha o ajudado a estudar.

No momento do vestibular, mais precisamente final do ano de 1997, entrei na PUC Campinas em Ciências Sociais. Esse curso foi minha segunda opção, a primeira era Jornalismo. Tinha adoração por notícias, telejornal, jornal escrito e muita facilidade para escrever. Mas como tinha feito curso técnico em Publicidade e não fiz cursinho pré-vestibular, não consegui entrar no curso escolhido, que na época era bem concorrido.

Na faculdade de Ciências Sociais, me encantei com as primeiras disciplinas e professores. Mas já no primeiro semestre, entendi que viver de pesquisa na área da sociologia seria um grande desafio com poucas oportunidades neste país. No final do primeiro semestre já tinha a certeza que a faculdade iria me propiciar trabalhar na docência apenas, esse era o campo de trabalho mais óbvio para quem se formasse. E eu, com aquela certeza infundada, que não teria qualidade de vida e sucesso

profissional na docência. Resolvi trancar a faculdade, não estava motivada a ser professora. Estava com 18 anos, cheia de sonhos, vontade de “ganhar a vida”, comprar casa, carro, viajar, entre outras aspirações. E tinha a certeza que ser professora não iria me ajudar no alcance de nada disso. Quando disse para minha mãe que não iria continuar na faculdade porque não queria ser professora, me lembro do sorriso dela e das palavras... “Tudo bem, faça como quiser. Mas sei que você será professora, é sua vocação.” Ela me falou isso com muita certeza e tranquilidade, mas me deu liberdade para escolher e descobrir sozinha meu caminho.

Naquele mesmo ano, nos mudamos de Campinas para Caraguatatuba, cidade no litoral norte de SP. Meu pai e minha mãe receberam propostas interessantes de trabalho, e morar na praia era uma meta para meu pai. Assim, em meados de 1997, a família toda se mudou para o litoral. Eu e minha irmã, 4 anos mais nova que eu, não amamos a ideia, mas não tínhamos direito a voto. No início foi difícil, cidade nova, tudo novo. Para mim, as coisas começaram a melhorar no início de 1998 quando entrei na faculdade. O curso escolhido foi Administração de empresas, a escolha aconteceu de forma natural. Pesquisei as poucas opções que a cidade oferecia e entendi que esse curso iria me trazer uma formação generalista e com foco em negócios e liderança. Características que já havia identificado que tinha potencial para desenvolver no campo pessoal e profissional. Outra motivação importante no início da faculdade, foi fazer amigos e conhecer mais a nova cidade. E foi o que aconteceu, logo no início do curso já tinha novos amigos, emprego e estava adaptada a nova cidade.

Desde criança, sempre tive facilidade em trabalhar em equipe, me comunicar, falar em público, ser líder dos grupos sociais, e tudo isso ficou latente na faculdade. Senti que essas características cresceram muito e todos me identificavam por elas. Trabalhos das disciplinas eram apresentados por mim, organização de grêmio, formatura, eventos, tudo era liderado por mim. Vários feedbacks de colegas e professores sempre tinham a minha forma de comunicação e liderança como focos principais. Eu gostava disso, apresentar trabalho na sala ou em seminários para a faculdade toda não era problema, pelo contrário, me sentia bem, confortável naquele tipo de situação.

Para exemplificar isso, teve um momento em especial. Era o último trabalho do ano de 2001, último ano do curso de Administração, disciplina de Finanças, o que

nunca foi meu ponto forte. O trabalho era individual e o professor iria sortear quem iria ter a “sorte” de apresentar. Meu nome foi o primeiro a ser chamado, naquele momento tive uma insegurança incomum. Muito mais pela falta de confiança no assunto e na minha aptidão não efetiva para a lógica, do que pelo ato da apresentação. Mas fui, apresentei o que tinha preparado e finalizei conforme o planejado. Os comentários do professor foram positivos, mas sem grande entusiasmo. Voltando para minha cadeira, que era no fundo da sala, passei por uma colega que me parou e disse:

- Nossa, entendi tudo o que você falou. Hoje aprendi com você o que não tinha entendido na explicação do professor. Você devia ser professora!

Fiquei sem graça com a abordagem tão efusiva e respondi, com um sorriso:

- Obrigada, você está falando igual minha mãe.

Aquele comentário da colega não saiu da minha cabeça por vários dias. Será que ela tinha razão? Será que minha mãe tinha razão? Para mim ser professora não era algo que eu rejeitasse absolutamente, só entendia que isso poderia fazer parte da minha vida mais para frente, depois de acumular anos de experiência profissional, eu teria bagagem e vivência para transmitir aos outros.

E a vida seguiu seu rumo. Final de ano, final de estágio, formatura, aqueles meses foram agitados. No início de 2002, estava formada e a procura de emprego. Em fevereiro, uma grande amiga, Malu, me ligou dizendo que havia recebido um convite para dar aulas num colégio técnico na cidade vizinha, mas que não tinha interesse. Me perguntou se eu queria, e eu, meio sem pensar, disse que sim. No dia seguinte, estava na cidade de São Sebastião, aguardando para dar uma aula teste para um processo seletivo de professora de Gestão Empresarial para cursos técnicos. A entrevista foi tranquila e obtive sucesso. Me lembro de ter levado um susto quando na saída, a recepcionista me chamou de professora, me dando boas-vindas. Assustei, mas gostei muito.

Já na semana seguinte, iniciei meu trabalho na escola numa turma de 35 mulheres, o curso era secretariado e a disciplina Gestão Empresarial. Já nas primeiras aulas tive retornos favoráveis quanto a minha didática, textos discutidos e exemplos dados. Nesta escola fiquei por dois anos, e só me desliguei porque fui convidada para ministrar aulas no CEFET da minha cidade. Como a estrutura era maior com mais cursos e alunos, entendi ser um ganho para minha carreira.

Nesta instituição fiquei por mais dois anos, quando no final de 2005 minha família e eu, resolvemos voltar a Campinas em definitivo.

Já na cidade natal, consegui emprego na minha área de formação, administração de empresas. Por quase três anos, minha vocação para a docência ficou adormecida. Trabalhei em três empresas como gestora. Nestas experiências liderei muitos jovens, o que sempre me remetia a orientação de jovens nas aulas dos cursos técnicos que lecionei. Isso me trazia uma saudade boa da docência e sempre me lembrava de como era feliz diante de uma sala de aula.

Em 2009, ainda atuando em uma empresa na área administrativa, fui selecionada para uma vaga de professora de curso técnico em Campinas. Como as aulas seriam aos sábados, poderia conciliar com meu trabalho e eu aceitei. Já nas primeiras semanas dando aulas novamente, tive a certeza que ali era meu lugar, a sala de aula. Ficava, durante a semana, contando os dias para chegar o sábado e eu poder dar aula. Não era pelo salário, meu emprego como gestora me rendia um salário muito maior. Era por estar atuando e contribuindo para a mudança de vida dos jovens profissionais. Isso era motivo de orgulho e profunda felicidade para mim. Nesta escola, a FITEL, fiquei por quatro anos chegando à coordenação pedagógica da instituição. Com esse cargo, me desliguei do trabalho como gestora de uma grande construtora que exercia durante a semana. Algumas pessoas, inclusive meu pai, se opuseram a minha escolha de sair de um emprego bom e promissor para me dedicar integralmente à educação. Mas eu tinha claro, agora muito mais madura do que quando tinha 18 anos, que a minha missão era a escola e a docência.

Nesta mesma época, fiz minha primeira pós-graduação para a docência em ensino superior. Meu objetivo era aumentar as possibilidades de trabalho na educação. Assim que finalizei esse curso já estava dando aulas na FATEC de Indaiatuba e na UNIFIA em Amparo, ambas instituições de ensino superior. Consegui, por dois semestres, conciliar a coordenação do curso técnico com as aulas nas faculdades.

Atualmente, ministro aulas e oriento trabalhos de conclusão nos cursos de graduação em duas instituições de ensino privado na cidade Campinas. Além disso atuo, no meio corporativo, com consultorias e treinamentos na área de gestão de pessoas. Também sou responsável pelo curso de Tecnólogo em Gestão de Recursos Humanos em uma instituição de ensino superior particular (unidades de Campinas e Jundiaí).

O Mestrado em educação era um sonho, mas por falta de recursos e tempo, foi adiado por mais tempo que deveria. Mas neste ano (2019) tudo se encaixou, tempo e recursos financeiros, o que propiciou a tão sonhada entrada no mestrado acadêmico. O qual eu espero, mesmo diante de todos os desafios e obstáculos, desenvolver e encerrar da melhor forma possível. O curso me estimula e desperta a vontade de aprender e a me desenvolver como professora e pesquisadora da área de educação, com foco no ensino superior.

Olhando o passado me faz refletir sobre o futuro. A certeza de que quero permanecer na carreira docente até o final da vida produtiva me conforta e me mostra a resposta para a pergunta: O que você vai ser quando crescer? Professora! Hoje sou uma professora em evolução, que se transforma e melhora à cada aula recebida, à cada aluno que afeta e a cada experiência vivida e ainda a viver.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Procura por cursos de curta duração	
41	
GRAFICO 2 – Distribuição de matrículas	42

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Resumo das Racionalidades	
49	
QUADRO 2 – Participantes da pesquisa	
70	

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 FORMAÇÃO	31
1.1 FORMAÇÃO PROFISSIONAL	31
1.2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE	33
1.3 CURSO SUPERIOR TECNOLÓGICO	38
2. MODELOS FORMATIVOS	48
2.1 RACIONALIDADE TÉCNICA	49
2.2 RACIONALIDADE PRÁTICA.....	51
2.2.1 Profissional reflexivo.....	54
2.3 RACIONALIDADE CRÍTICA.....	59
3. PERCURSO DA PESQUISA.....	64
3.1. A PRODUÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO	69
3.2 ANÁLISE E RESULTADOS.....	71
3.2.1 Perfil Profissional dos Docentes.....	73
3.2.2. Feedbacks.....	80
3.2.3. Desafios da docência	84
3.2.4. Ser professor é.....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS.....	96
ANEXO	101

INTRODUÇÃO

Observa-se, nas últimas décadas, um crescimento exponencial dos cursos superiores na modalidade tecnólogos. Essa modalidade tem, dentre outras, as características de menor duração (dois ou três anos) e foco em uma área profissional específica. Vale ressaltar aqui, com base em experiência profissional própria nesse contexto, que os professores que atuam nesse tipo de curso, são profissionais essencialmente técnicos, sem a formação na área de educação (licenciatura ou pós-graduação em educação), em sua maioria.

Nesse contexto, o perfil da maioria dos profissionais docentes é voltado ao desenvolvimento das características técnicas específicas da disciplina que lecionam. Ou seja, são formados em áreas específicas do conhecimento técnico e têm vasta experiência de atuação na área no campo organizacional. Não podemos minimizar a relevância de tal domínio técnico, trazendo suas experiências e vivências como forma de aprendizagem. Porém há outras importantes características que o profissional deve ter para que possa desempenhar a docência, no que se refere aos conhecimentos específicos da sua área. Tardif (2019) chama esse tipo de conhecimento de epistemologia da prática profissional. O autor diz que é um “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar as suas tarefas” (TARDIF, 2019, p. 255). No caso dos docentes que são tecnólogos a gama de características necessárias para a docência é muito maior que apenas o conhecimento técnico. Existem outros saberes importantes que devem ser objeto de atenção e desenvolvimento pelos profissionais que atuam no campo educacional.

O impacto na relação ensino-aprendizagem é visível quando saberes do campo pedagógico não são praticados. Há queixas importantes sobre a ausência de certas características em alguns professores, que para os alunos, são necessárias para a prática docente. Como exemplos, os alunos citam as dificuldades que certos professores têm com os conflitos em sala de aula, dificuldade de comunicação com a sala, avaliações assertivas, motivação dos discentes etc. Sendo assim, é notória a

ausência de competência pedagógica que auxilie esses profissionais no desempenho da docência. Tais afirmações se baseiam nos relatos dos participantes da presente pesquisa, que serão apresentados neste trabalho.

O aluno de ensino superior busca na faculdade um profissional/professor que o prepare para o enfrentamento dos desafios e dificuldades do mundo do trabalho e do ambiente profissional. Para isso, o docente pode e deve adotar uma postura de mentor ou facilitador do conhecimento, utilizando todos os seus saberes, podendo assim ajudar o aluno e dar significado a sua profissão de professor.

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, [...] saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2019, p. 36).

O objetivo central desta pesquisa é conhecer, além do domínio técnico, quais são essas necessidades formativas imprescindíveis para lecionar que os docentes não tiveram contato em suas formações. Além disso, como desenvolvê-las a fim de melhorar como educadores e facilitadores do processo de ensino aprendizagem.

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem (PIMENTA; ANASTASIOU, 2017, p. 37).

Em contextos como o acima descrito consideramos a importância de repensar novas formas de lecionar. Faz-se necessário buscar alternativas mais modernas e dinâmicas de didática, docência, formas de avaliação, relacionamentos, entre outros pontos cruciais para uma boa formação profissional. Para professores que se formaram em licenciaturas ou em outros cursos de pós-graduação relacionados com a educação já é um grande desafio, motivo de reflexões perturbadoras atuar na formação de futuros profissionais. Porém, para os bacharéis docentes, isso se torna mais desafiador ainda. Para ambos os perfis, a responsabilidade da profissão é gigantesca e tal papel deve ser desempenhado com muita ética e compromisso por fazer o melhor, sempre. Pimenta e Anastasiou (2014) afirmam que a profissão de professor tem caráter dinâmico e deve ser conhecido pela sua prática social. Seu

papel é a mediação reflexiva entre as transformações da sociedade e dos indivíduos.

Nosso objeto de estudo é o conjunto das concepções de profissionais bacharéis sobre ser professor no ensino superior na modalidade tecnólogos. Foco nos profissionais que não possuam formação na área de educação e são atuantes como docentes.

O objetivo geral dessa dissertação é conhecer as concepções de docência de profissionais bacharéis do ensino superior.

Como objetivos específicos, buscamos:

- Conhecer o processo formativo histórico e vivências de professores bacharéis na atuação na docência;
- Compreender e sistematizar os modelos de formação profissional já consolidados na literatura científica da área.
- Analisar concepções de professores bacharéis estimulando reflexões e melhorias na docência deste nível de ensino nesta área de atuação.

Além disso, o tema se torna extremamente importante por investigar e analisar as concepções da docência de profissionais bacharéis para a atuação no ensino superior tecnológico. O cenário de bacharéis docentes atuando nas IES se tornou bem frequente nos últimos anos e a tendência é se consolidar e aumentar nos próximos. Faz-se necessário essa investigação com objetivo final de promover a reflexão das práticas docentes nos profissionais e comunidade em geral.

O ponto de partida para desenvolvimento do presente trabalho foi a realização de uma ampla revisão da literatura científica sobre o tema. Essa etapa teve como objetivo buscar nos trabalhos (dissertações, teses e artigos acadêmicos) já publicados, os assuntos objetos da pesquisa. Há a necessidade de conhecer o que já foi pesquisado e analisado para melhor compreensão dos temas e, assim poder contribuir para o avanço das pesquisas, trazendo novos apontamentos e análises para a sociedade.

A revisão foi organizada da seguinte forma:

1. Delimitação dos descritores, estabelecimento de recorte temporal e definição das bases de dados.
2. Consulta nas Bases de dados com base em cada descritor;

3. Leitura dos títulos e resumos para seleção dos trabalhos de acordo com os descritores e ano de publicação;
4. Leitura analítica dos trabalhos selecionados;
5. Elaboração de texto analítico do material selecionado.

Vale ressaltar aqui que a escolha dos descritores em cada fonte de pesquisa bibliográfica era, inicialmente, igual ou semelhante. Entretanto, as combinações de palavras chaves não obtiveram o mesmo resultado nas diferentes fontes, tendo resultados zerados em alguns casos. Assim, fez-se necessário o uso de novas combinações de descritores para filtrar trabalhos sobre os temas de interesse.

A seguir apresentamos o texto com os resultados obtidos na revisão bibliográfica de cada base de dados pesquisada.

1. BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações)

Consulta foi realizada nos dias 04 e 07 de abril de 2019 com revisão em 01 de maio de 2019. Utilizamos o recorte de tempo das publicações: 2015 a 2019. Abaixo, apresentamos os descritores escolhidos e os resultados obtidos:

- "Formação de professores" (Título) e "Ensino superior" (todos os campos) = 70 resultados (01 selecionado);
- "Formação profissional" (todos os campos), "Ensino superior" (todos os campos) e "professor" = 84 resultados (04 selecionados);
- "Formação de professores" (todos os campos) e "professor de ensino superior" (todos os campos) = 37 resultados (02 selecionados);
- "Formação de professores" (todos os campos), "docente universitário" e "desenvolvimento profissional" (todos os campos) = 5 resultados (01 selecionado);
- "Professor de ensino superior" e "práticas docentes" (todos os campos) = 21 resultados (01 selecionado);
- "Profissional docente" e "ensino superior" (todos os campos) = 62 resultados (01 selecionado).

Na base de dados da BDTD encontramos um total de 279 pesquisas, com esses filtros apresentados acima. Foram selecionadas 10 pesquisas (teses e dissertações), sendo aquelas que possuem foco no desenvolvimento do tema de interesse, excluindo as publicações voltadas aos assuntos não pertinentes a esta pesquisa, como: cursos de licenciatura, área de saúde, aposentadoria de professores, EAD, políticas públicas, entre outros.

Mantivemos o foco específico na formação de professores para cursos de ensino superior (bacharelado e tecnólogos), descartando as pesquisas que tratassem de licenciaturas e afins. Os trabalhos repetidos em descritores diferentes foram 05 resultados, que foram descartados.

Dos trabalhos selecionados na base da BDTD, utilizando seis combinações de descritores (palavras-chaves), nos últimos cinco anos, pudemos observar que os trabalhos escolhidos tratavam, de maneira geral, sobre a identidade, formação, motivação e práticas pedagógicas no ensino superior. Os pesquisadores apresentam a problemática do ensino superior e mostram as dificuldades enfrentadas pelos docentes.

Na Tese de Rehem (2018) a autora se debruça na questão norteadora que, muito se assemelha ao presente trabalho, o que contribuiu muito para o presente trabalho. Trata-se de investigar quais os caminhos formativos, trilhados pelos bacharéis que atuam na docência, e como isso repercute na sua ação e práticas. Ela ressalta a carência de formação para o exercício da docência. Afirma em seu trabalho que os professores de ensino superior estão desprovidos de referencial que possam contribuir para uma prática reflexiva e com os devidos significados. “As reflexões sobre o cotidiano da ação docente revelam que os docentes necessitam de conhecimento sobre a ação pedagógica que sustentem suas práticas” (REHEM, 2018, p.16). Essa afirmação vem de encontro com o problema e objetivos desse trabalho.

Já a pesquisa de Lima (2015) apresenta o contexto da docência discutindo qual o sentido para os docentes e suas influências no processo formativo dos profissionais.

A experiência é fonte de saber, mas de saber consciente, de saber que transforma, que mobiliza, que vira ao avesso, que forma questão principal de investigação: Como os professores compreendem a experiência, no exercício da docência universitária, e a relacionam ao seu processo de formação? (LIMA, 2015, p.46).

Lima (2015) sugere que o exercício da docência, suas experiências e o processo formativo de cada profissional acontece de formas diferentes. Isso depende do meio vivido e da forma como cada indivíduo se apropria desses aspectos e como ele ressignifica tais saberes e vivências.

“É por isso que acredito que uma formação que faça sentido para os docentes universitários passa pelo reconhecimento das experiências que foram formativas para cada um e que lhes gerou aprendizagens, dentro de um contexto que lhes permita fazer esse reconhecimento” (LIMA, 2015, p. 47).

Konrad (2015) aborda esse tema com foco nos docentes do curso de Ciências Contábeis em IES particulares, o que se assemelha com nosso propósito. A autora desenvolve sua dissertação levantando que a ação educativa, por exercício da prática docente atua como transformação da realidade social. Isso se dá pelo desenvolvimento dos saberes docentes teóricos, mas não deixa de mencionar que a formação humana do profissional, bem como suas experiências, valores, e vivências, também exercem forte influência na sua formação e no seu trabalho.

Entre as publicações analisadas, a tese de doutorado de Novais (2015), defendida na USP, intitulada “Docência universitária: a base de conhecimentos para o ensino e o conhecimento pedagógico do conteúdo de um professor do ensino superior”, mostra aspectos e críticas importantes à formação do professor universitário. Esse trabalho traz algumas semelhanças e interesses em comum que auxiliarão muito no desenvolvimento deste trabalho. O autor menciona que a formação e práticas ficam apoiadas apenas pela prática ou por estágios pontuais durante a pós graduação. Afirma que a ausência de formação pedagógica é o que justifica que o docente apenas reproduza os modelos recebidos como quando eram alunos e que isso não propicia a crítica e reflexão tão necessárias para a prática docente. Tais críticas estão fundamentadas pela escolha da coleta do seu material empírico, semelhante a essa dissertação, conforme sua fala: “As narrativas configuram um importante recurso para explicar os conhecimentos dos professores, ouvir suas vozes e entender suas percepções, experiências e o raciocínio que utilizam para planejarem e realizarem suas práticas.” (NOVAIS, 2015, p.17)

Na dissertação com o título “A construção da identidade do docente do ensino superior”, a autora critica os modelos de ensino superior com ênfase na formação

técnica dos discentes, entre outras críticas e reflexões. Mostra que a construção da identidade dos professores passa pela formação inicial e continuada, mas que há um rompimento da compreensão com o passar dos anos de experiência em virtude das necessidades impostas no cenário do ensino superior. Com base na análise do material empírico a autora pode constatar:

O entendimento sobre o desenvolvimento profissional docente como processo contínuo que se dá ao longo da vida, significa conceber a formação como iniciação de um percurso de trabalho que se estenderá por toda a carreira a qual é fruto das experiências, conhecimentos, atitudes, saberes e temporalidades, com as quais o professor se depara ao longo de sua existência. É a partir dessa “bagagem” que sua prática se desenvolve, adaptando-se com as condições de trabalho, a relação construída com a profissão e os sentidos que vão sendo atribuídos (SANTOS, 2017, p.123).

Mais uma autora traz à luz o preparo pedagógico ausente em parte do corpo docente nas universidades e instituições de ensino superior brasileiras. Atribui a esse, entre outros pontos, a falta de reflexão por parte dos profissionais e, conseqüentemente, a qualidade motivacional destes. Aponta também a importância das instituições neste contexto, co-responsabilizando-as: “Na atualidade, cabe às instituições de ensino superior formar profissionais com percepção crítica e que sejam capazes de aplicar na prática as habilidades e competências desenvolvidas durante o curso de formação.” (BARROS, 2016, p. 21).

Outro ponto desse trabalho que nos chamou a atenção é quando a autora retrata a necessária reinvenção do trabalho docente. Apoiada em autores como Masetto (2003), a pesquisadora apresenta a reconfiguração da profissionalidade na docência. As necessidades e realidades vivenciadas pelos alunos demandaram alterações no trabalho profissional do professor. Faz-se necessário repensar o planejamento, as práticas, objetivos, metodologias e resultados esperados com o processo. Além disso, vale questionar e entender como esse processo irá afetar e modificar o indivíduo e a sociedade de forma geral. Tal ponto também corrobora a crítica a respeito da ausência de formação adequada ao professor de ensino superior. Pois tal necessidade formativa, alterações no processo de ensino, novas exigências do aluno e do meio, ajudam na crise de identidade do profissional. A autora menciona:

[...] em meio a uma crise generalizada de identidade profissional, em que epistemologias, valores, ideologias e atitudes de todas as profissões

estavam passando por constantes reflexões e atualizações acerca dos posicionamentos éticos profissionais. Dessa contradição se dá a complexidade com que o tema profissionalidade docente se apresenta. O que, a nosso ver, poderá acarretar sobrecarga na atuação dos professores, podendo não saberem lidar com as diversas competências que são exigidas (BARROS, 2016, p. 26).

Isso traz uma crise e instabilidade que desmotivam o profissional, fortalecendo práticas não atuais que apenas reproduzem conteúdo sem a reflexão tão discutidas nestes trabalhos analisados.

Já a tese de Silva (2018) traz uma análise sobre a formação e condições de trabalho de professores iniciantes no ensino superior, em Universidades públicas no estado do Paraná. Ele afirma que a condição de trabalho pode sim influenciar a profissionalidade do professor.

Outro trabalho que vale destaque na revisão bibliográfica neste trabalho é de autoria de Godoi (2015), em sua dissertação “A docência em Administração e algumas contribuições de projetos educativos”, a autora retrata sua experiência como docente em ensino superior na grande São Paulo, no curso de Administração de empresas. Motivou-se a estudar, em sua pós-graduação, a docência e o perfil do profissional, o que se assemelha muito ao nosso trabalho. A autora menciona diversas vezes uma grande obra, dos autores Pimenta e Anastasiou (2014) para fundamentar suas afirmações e análises, assim como nossa pesquisa.

Godoi (2015) apresenta, assim como os demais autores apresentados até aqui, que no perfil desejado para os professores não podem estar ausentes certos preceitos fundamentais como a atitude crítica, a observação e a inovação, por exemplo. A autora cita práticas que ilustram momentos vivenciados pelos professores que requerem tais preceitos. Quando o professor está diante de uma nova disciplina, por exemplo, momento esse que o profissional deve desenvolver formas e estratégias inovadoras, deve olhar para sua prática de forma crítica, promovendo melhorias e se adequando ao meio e às necessidades dos discentes. Isso contraria o modelo cartesiano de fragmentação do conhecimento e propõem outra forma de pensar os problemas contemporâneos e a necessidade de uma prática reflexiva e crítica com seus alunos (GODOI, 2015).

“A necessidade de estar se abrindo as diversas possibilidades na relação ensino-aprendizagem, realizando ações autorreflexivas, propondo uma relação e diálogo com outros campos de conhecimento constituídos e em construção”

(GODOI, 2015, p. 61) é uma das considerações feitas pela autora, que conclui seu trabalho enfatizando que o processo de formação do docente depende do tempo, das experiências vividas, das oportunidades, entre outros aspectos que ajudam a lidar com os desafios. Mas salienta que o conhecimento é o que deve nortear todo esse processo, como o único alicerce relevante.

Em uma pesquisa exploratória, a autora Poliana Chinelli de Oliveira conseguiu reunir 510 questionários de professores para discutir, em sua dissertação (2017), a motivação dos professores do ensino superior. Como resultados mais relevantes, destacam-se que a motivação desses profissionais é mais autônoma e houve baixa desmotivação. Outro resultado mencionado pela autora e que adere ao presente trabalho foi a atribuição interpessoal quando relaciona a motivação dos professores com o senso de pertencimento e de observação do sucesso do aluno. A autora também entende que o tema sobre as concepções dos docentes, motivação e suas necessidades formativas são assuntos ainda pouco explorados na pesquisa no Brasil, opinião semelhante a nossa.

A tese de Ferreira (2015) intitulada “Docência no ensino superior: aprendendo a ser professor de contabilidade”, foi selecionada para leitura e análise por apresentar alguns tópicos semelhantes ao nosso objeto. A tese retrata a docência no ensino de contabilidade, mesmo não sendo curso tecnólogo há diversas semelhanças por tratar de um curso onde a experiência técnica do docente é relevante para sua prática. Outro ponto de aproximação é a formação exigida para atuação neste curso, bem como outras competências. Ferreira afirma:

Em se tratando de professores de áreas profissionais não docentes, como são os de contabilidade, esse contexto sociocultural inclui forte influência e interferência do ambiente de exercício profissional não docente do qual também – quase sempre – fazem ou fizeram parte. De tal modo o exercício da docência dos professores de contabilidade está impregnado, como talvez não poderia deixar de ser, pelas influências da dinâmica dos distintos ambientes profissionais em que desenvolvem suas atividades, ou seja, o docente e o não docente (FERREIRA, 2015, p. 98).

Tais trabalhos apresentados, elevam a necessidade da discussão acerca da formação, ou ausência dela, aos profissionais de educação superior, tanto no tocante ao desenvolvimento do docente quanto ao impacto desta formação aos alunos e sociedade. Esse tema é fundamental para a reflexão da educação superior no Brasil, pois impacta significativamente na qualidade do ensino.

Pudemos perceber que a maioria dos trabalhos dispendeu suas análises tendo como base documentos e publicações já realizadas. Nos trabalhos que foi utilizada a metodologia de escuta de participantes, houve como critério, a escolha de profissionais formados em cursos de licenciaturas ou com perfil de pesquisadores, formados em pós-graduações (mestrados e doutorados). Com exceção de um, onde houve a escuta de professores bacharéis, assim como a escolha para o presente trabalho, onde foi escolhido o perfil de professores com formação técnica, exclusivamente.

Quase de forma unanime, os trabalhos selecionados trazem como proposta de solução para as críticas e problemas levantados, a necessidade de formação docente, inicial e continuada. Além disso, demonstram a real importância da crítica e reflexão sobre a prática por parte dos docentes. Isso será abordado de forma mais detida no capítulo II que trata do Profissional reflexivo e da Racionalidade Crítica, apoiada em autores e obras da área, criticando o modelo mais presente nas salas de aula, de mecanização e reprodução de conceitos e ferramentas de forma instrumental, denominado de Racionalidade técnica.

2. Scielo Educa

A busca na base de dados da Scielo Educa foi realizada nos dias 08 e 09.04.19 (com revisão em 30.04.10). Buscamos artigos científicos cujos temas e discussões fossem de interesse desta pesquisa. Utilizamos os descritores abaixo e encontramos os seguintes resultados:

- "Formação de professores" e "Ensino superior" (todos os campos) = 48 resultados (02 selecionados);
- "Professor universitário" e "identidade" = 04 resultados (01 selecionado);
- "Professor universitário" e "desenvolvimento profissional" = 02 resultados (02 selecionados).

Encontramos um total de 54 artigos e após leitura de seus títulos e resumos selecionamos 05 artigos que discutiam de forma pontual o tema desta pesquisa.

Muitos foram descartados, pois estavam fora do intervalo de tempo determinado como critério de filtro (2015 a 2019). Além disso, alguns não foram selecionados por desenvolver temas não relacionados com o foco da pesquisa, tais

como: políticas públicas, licenciaturas, pós-graduação, tecnologias aplicadas à educação, educação no campo, licenciaturas, avaliação de alunos, entre outros.

Dos artigos lidos, destaca-se um de Nóvoa (2017), além do artigo tratar de assuntos pertinentes ao presente estudo, também vale ressaltar a relevância do autor no campo de pesquisa da docência. Neste artigo ele aborda a questão da formação dos professores, reflete sobre as necessidades formativas e repensa a posição do professor na sociedade. Traz contribuições fundamentais sobre a concepção da profissão, valorização e formação dos docentes. O que também, trouxe importantes contribuições para essa pesquisa.

Já no artigo “Colaboração entre pares em programas de desenvolvimento profissional docente”, os autores trazem uma importante sugestão para auxílio na formação dos docentes em quatro universidades. Como o título sugere, o foco é ressaltar os benefícios de programas de formação que estimulem a socialização e colaboração entre pares. Além de evidenciar os ganhos neste modelo de aperfeiçoamento, os autores lembram que há a necessidade de se pensar em estratégias inovadoras para a formação e que estimulem a colaboração entre os profissionais com ganhos ainda maiores para a formação pedagógica.

Souza e Silvestre (2016) retrataram os aspectos relacionados aos sentidos e significados de educação e formação para os docentes do ensino superior. Concordamos com os autores na crítica que fazem em seu artigo sobre a ausência de programas de formação inicial e continuada nas instituições de ensino superior. E que isso ajuda a justificar que o significado da profissão muitas vezes vem de profissões anteriores à docência dos profissionais.

Ruza, Silva e Pádua, em seu artigo “Ser professor universitário: identidades construídas entre aspectos de satisfação e insatisfação profissional”, retratam a pesquisa realizada na Universidade do Estado de Minas Gerais sobre a identidade profissional e satisfação profissional. Analisaram tal temática com base em três pilares: condições de trabalho, ambiente de trabalho e autonomia profissional. Como resultados destaca-se a precariedade das condições de trabalho, como infraestrutura ruim e baixa remuneração, por exemplos. Porém tal situação provoca um movimento de unificação dos professores para melhorar as condições que ajudam a melhorar a satisfação profissional e o ambiente profissional. Além disso, os autores concluem que as condições de trabalho propiciam um caráter mais autônomo e relações entre pares mais solidárias. Há uma relação contraditória entre

satisfação e insatisfação profissional, que flutua diante das variáveis que afetam o trabalho docente. Os autores finalizam lembrando que tais construções podem sofrer transformações diante do dinamismo do ensino superior, o que justifica novas pesquisas sobre o tema.

Para entender as necessidades formativas dos docentes no início da carreira, selecionamos o artigo: “O professor universitário novato: tensões, dilemas e aprendizados no início da carreira docente.” É importante entender as dificuldades que os professores sentem no início da carreira. Os autores desse artigo compilaram, através de entrevistas semiestruturadas, e apresentaram as queixas e dificuldades apresentadas pelos entrevistados:

Diversas dificuldades estão relacionadas à gestão de sala de aula, como o relacionamento interpessoal, gestão de conflitos, disciplina dos alunos, liberdade para aprendizagem individual; a insegurança didática por desconhecer estratégias próprias para o ensino de conteúdo específicos que sejam eficientes para determinado público; e ao domínio dos conhecimentos a ensinar, caracterizados pela necessidade de estudar muito para poder lecionar uma disciplina e pela insegurança sentida pelos professores que não estudaram algum conteúdo que precisariam ensinar (FREIRE e FERNANDEZ, 2015, p.16).

Destacamos nesta citação, a insegurança didática apontada pelos participantes da pesquisa. Entendemos que a ausência de formações específicas para o exercício da docência, traz tal sentimento. Deve-se, segundo os autores, que essa formação propicie o desenvolvimento das potencialidades do profissional. Alguns exemplos de superação dessas dificuldades estão apontados no artigo, como planejamento das ações didáticas e grupos de estudos, entre outros. Os autores finalizam refletindo sobre os desafios dos profissionais novatos quanto a imagem perante aos alunos e comunidade universitária.

Na revisão bibliográfica pudemos comprovar a pouca quantidade de trabalhos e artigos publicados sobre os assuntos, nos últimos anos. Isso reforça a necessidade de mais estudos e pesquisas sobre o tema para atualizações e contribuições para os profissionais refletirem sobre suas práticas e vivências como docentes no ensino superior.

Diante disso, apresentaremos a presente dissertação organização nos seguintes capítulos:

No primeiro capítulo, apresentamos os conceitos acerca da formação profissional. Primeiro discorreremos sobre formação em geral, fazendo destaque para a formação profissional docente. Neste capítulo ainda, trazemos um panorama geral

acerca dos cursos superiores de curta duração, denominados Tecnólogos, com dados e informações. Finalizaremos esse capítulo destacando as características e realidade dos professores deste segmento de ensino superior.

No capítulo II, conceituamos as teorias que fundamentam e apoiam esse trabalho. Apresentamos a teoria, bem como provocamos reflexões sobre os modelos formativos, entendendo seus tipos, aplicações e como esses modelos são vivenciados e apreendidos.

No terceiro capítulo, explicitamos a metodologia da pesquisa escolhida, argumentando com citações de autores tal escolha. Indicamos as informações relevantes da pesquisa como o problema, objetivos, campo, perfil dos participantes etc. O ponto de destaque desse capítulo é, sem dúvida, a análise do material empírico, material esse produzido por meio de entrevistas semiestruturadas com professores de ensino superior, na modalidade Tecnólogos, em uma Instituição de ensino particular na cidade de Campinas SP. Essa análise foi desenvolvida por meio da identificação de eixos temáticos que emergiram das falas dos participantes. Esse trabalho é norteado pelos modelos de formação profissional dos docentes (racionalidades) e pela Pedagogia Histórico-crítica e em princípios da Teoria Histórico Cultural sobre desenvolvimento psicológico humano.

Nas considerações finais, buscamos refletir sobre a perspectiva do processo formativo necessário para a docência, a partir da análise do material coletado, correlacionando-o com as teorias que nos apoiam. Sugerindo a formação no campo educacional aos professores bacharéis que atuam nos cursos tecnólogos.

1 FORMAÇÃO

1.1 FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Podemos conceituar formação profissional como o conjunto de meios utilizados pelos indivíduos para a obtenção de conhecimento, seja ele prático ou teórico. Alcançando essa formação, o sujeito se prepara para desempenhar funções e responsabilidades na sua carreira profissional. Essa formação profissional tem objetivos e duração determinados (FROZINO, 2006).

Além dos conceitos e práticas apreendidas em sua formação profissional de origem, consideramos que a formação em outros aspectos é igualmente relevante. Entre eles podemos citar os conhecimentos sobre o contexto histórico-político-social no qual está inserido, além da ética, por exemplo. Assim, o homem não somente se prepara para os desafios da sua profissão, como também contribui para a evolução da sociedade em que vive.

As constantes mudanças no chamado “mundo do trabalho” exigem dos trabalhadores conhecimentos explícitos e implícitos, que poderão ser adquiridos durante a formação profissional e pessoal. Os processos educacionais propiciam o desenvolvimento de conhecimentos teóricos e práticos, criando um diferencial competitivo para o indivíduo no mercado de trabalho. A educação e a formação visam à cidadania, procuram identificar as habilidades e as aptidões dos indivíduos para a construção de uma carreira profissional e é nesse momento que começam os percursos e desafios para a escolha da formação profissional (FROZINO, 2006, p. 13).

Para se alcançar tal objetivo, as instituições de ensino devem oferecer currículos e organização escolar eficientes para que haja a assimilação dos conhecimentos profissionais em todas as suas esferas. A fase da formação inicial pode ser transformadora, mas exige que os envolvidos estejam abertos e aptos a usufruírem o máximo possível da experiência educacional.

Tardif (2019) conceitua os saberes sociais como o conjunto de elementos do saber que a sociedade tem à disposição. Já educação, ele aponta como a soma dos processos de aprendizagem social que tem como resultado capacitar os indivíduos de uma sociedade

Lembrando que a formação profissional, segundo Tardif (2019) é um processo, podemos defini-la como algo que tem início, meio e fim. Detalhando melhor essa definição, podemos afirmar que a entrada no curso profissionalizante é a inserção de um insumo, o meio é o desenvolvimento e o fim é o resultado. Ao iniciar o curso o aluno traz seus conhecimentos e experiências (início), entra em contato com novos conhecimentos, articulações e reflexões (meio) e conclui o curso sendo um indivíduo diferente do que entrou, transformado (fim). Ou seja, a formação significa um processo transformador. Cada etapa desse processo deve ter um objetivo a ser alcançado e formas de avaliar tais conquistas. Consideramos que as fases devem ser ricas de teorias, contextualizações, fontes bibliográficas, exemplos, práticas e reflexões.

Os trabalhadores devem sempre estar em processo de aprendizado e formação profissional. Buscando novos conhecimentos a fim de agregar valor ao seu trabalho com processos novos e alternativas inovadoras. Fazendo cursos, lendo publicações atuais acerca dos assuntos voltados à sua profissão, participando de eventos e palestras, entre outras formas de se manter atualizado. Outro ponto bastante discutido e valorizado pelas organizações trata-se do desenvolvimento das habilidades comportamentais. Hoje, não basta que o indivíduo tenha o conhecimento técnico, por exemplo. Exige-se que, além da técnica, ele tenha o comportamento adequado ao cargo, a postura adequada à cultura da empresa e que esteja alinhado à estratégia da organização. Vale destacar que, para a maioria das profissões e realidades, é válido que o trabalhador tenha desenvolvido características como: saber trabalhar em equipe, lidar com as pressões, saber se relacionar, saber se comunicar, entre outras.

A formação profissional deve ter como resultado um indivíduo que tenha embasamento teórico, esteja apto a operacionalizar, racionalizar e com responsabilidade ética.

1.2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

Segundo Tardif (2019, p.11): “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer.” Ele ressalta que o saber está a serviço do trabalho. Ou seja, o saber fornece meios para o trabalho, seus desafios e superações.

Pimenta e Anastasiou (2014) apontam a formação docente como um conjunto organizado de conhecimentos científico e profissional. Esse conjunto, aliado à docência, propicia a construção do conhecimento pelo aluno. Sendo assim, afirmam que a relação professor-aluno é essencial para o desenvolvimento da autonomia do aluno e seu desenvolvimento, evidenciando o papel do professor neste processo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, pelo Parecer nº. 009/2001 do CNE definem também o papel da pesquisa na formação profissional docente, demonstrando que o professor deve buscar a compreensão dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. Deve também, interpretar a realidade e os conhecimentos que constituem seus objetos de ensino. O documento apresenta as etapas de pesquisa que o docente deve dominar, entre elas: levantamento de hipóteses, delimitação de problemas, registro de dados, análise e comparação de dados e verificação.

Tardif (2019) discorre ainda sobre a relevância de não isolar o saber docente, não se trata de uma categoria autônoma e isolada. O saber profissional docente está dentro das outras realidades sociais. É algo relacionado com a identidade social, experiências, histórico e relações humanas.

Mas não somente o que o profissional sabe, e sim a sua ação em oferecer isso para o outro. “Professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros” (TARDIF, 2019, p. 31).

O foco deste trabalho não é fazer um registro ou análise histórica sobre a formação profissional docente, mas apresentar as contribuições recentes sobre o

assunto. Porém, vale destacar que até a década de 80, poucas publicações eram voltadas para a formação profissional docente. Já no início da década de 90, há um aumento significativo de publicações e obras sobre o tema. Principalmente no ensino superior, foco deste trabalho, o assunto ganhou evidência nas pesquisas nacionais e fora do país nesta década (TANURI, 2000).

A principal característica exigida do docente do ensino superior ainda é, no Brasil, que ele tenha domínio técnico da área que leciona. Vale a sua experiência e formação na área técnica, deixando como menos relevante o conhecimento pedagógico, como a didática por exemplo. Isso se dá desde meados do século XIX, onde o modelo universitário implantado no país sofreu forte influência do sistema francês¹. Neste modelo, a ênfase estava no domínio das técnicas da profissão ensinada. Esta realidade perdura com o passar dos anos, atualmente, ainda notamos tal merecimento. Um dos principais motivos para isso pode ser explicado pela demanda dos alunos do ensino superior. Na maioria dos casos, os indivíduos procuram o ensino superior para aprender ou se aprimorar em uma profissão. Buscando assim uma carreira profissional ou ascensão na sua profissão.

[...] Observa-se, porém, que as exigências continuaram as mesmas, pois se referem ao domínio do conteúdo em determinada matéria e experiência profissional. Essa situação se fundamenta em uma crença inquestionável até há bem pouco tempo mantida tanto pela Instituição que convidava o profissional a ser professor quanto pela pessoa convidada a aceitar o convite feito: quem sabe, automaticamente sabe ensinar. Mesmo porque ensinar significava ministrar aulas expositivas ou palestras sobre determinado assunto dominado pelo conferencista, mostrar na prática como se fazia; e isso um profissional saberia fazer (MASETTO, 2003, p 12-13).

Outro ponto que contribui para essa condição é a epistemologia dominante que influenciou a concepção do ensino universitário. O domínio das ciências exatas e da natureza como saberes mais relevantes diante das ciências sociais. Conforme Cunha (2006), esse domínio trouxe um valor superior, deixando o conhecimento pedagógico como conhecimento complementar, secundário. A docência não tinha, e ainda não tem, o prestígio devido na comunidade acadêmica. “Assim, dos docentes universitários costuma-se esperar um conhecimento do campo científico de sua

¹ Modelo Napoleônico.

área, alicerçado nos rigores da ciência, e um exercício profissional que legitime esse saber no espaço da prática” (CUNHA, 2006, p. 21).

Com o passar do tempo, a necessidade formativa para os docentes foi se alterando e se transformando, de acordo com as exigências e mudanças da sociedade. O processo da industrialização, por exemplo, exigiu um novo perfil de trabalhadores, com conhecimentos e características novas para aquela época. Isso provocou também transformações nas escolas e profissionais inseridos, fazendo-se necessária a alteração da concepção da formação docente que atendesse às novas exigências da sociedade. Outro marco importante neste processo de transformação da sociedade e das instituições de ensino, foi a inserção da tecnologia. Padrões de trabalho foram extintos, dando lugar a novos processos e métodos. Isso exigiu dos indivíduos novos saberes e habilidades. Assim as escolas e professores também precisaram se adequar, adquirindo novas competências, a fim de atender as novas exigências dos discentes e comunidade.

Essa compreensão das novas exigências da sociedade moderna faz parte da formação e trabalho docente. O profissional da área da educação deve estar atento e compreender o processo histórico, entender o meio que está inserido e conhecer as novas práticas e ferramentas disponíveis para a melhor execução do seu ofício. Assim, ele pode organizar suas práticas pedagógicas.

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (NOVOA, 1992, p. 28).

Consideramos que, além dos saberes docentes e da relação do conhecimento com o meio, o professor deve entender seu papel político. O docente tem a responsabilidade de ensinar e conscientizar, estimulando a ação transformadora. O intermédio do docente é, muitas vezes, o responsável pela mudança tão desejada pela sociedade.

Vislumbramos uma prática profissional docente, no ensino superior, que busque responder ao imperativo de uma educação conscientizada em meio a uma sociedade fortemente regulada pelo mercado. Disso, empenhamo-nos na conscientização de uma concepção de educação e formação, que por intermediário de sua ação transformadora, ocupe uma posição relevante

e decisiva na sociedade. Assim sendo, a seriedade assumida por essa ação profissional estabelece uma ponderação sobre a sua objetivação histórica e a conscientização de uma profissão. (SOUZA E SILVESTRE, p. 142)

Destaca-se também que a formação docente precisa estar em consonância com as necessidades do mercado. Moura (2008) afirma que a formação do professor deve ser desenvolvida também, e não somente, sob as demandas e realidade do mercado. Se a sociedade precisa de novos bens e serviços, deve-se promover pesquisas e novas tecnologias para atender tais exigências. Ainda segundo Moura (2008), a entidade de ensino e pesquisa tem função valiosa neste processo. O autor aponta que o desenvolvimento das pesquisas, por exemplo, se dá, primeiramente nas instituições de ensino e pesquisa, onde os professores são os agentes responsáveis por promover a construção de novos saberes, ou seja, da ciência. “É preciso conjugar a <<lógica da procura>> (definida pelos professores e pelas escolas) com a <<lógica da oferta>> (definida pelas instituições de formação), não esquecendo nunca que a formação é indissociável dos projetos profissionais e organizacionais” (NOVOA, 1992, p. 31).

Para Moura (2008) uma formação docente efetiva precisa criar as relações entre as disciplinas e assuntos da formação geral e as da formação profissional. Isso visa a formação holística e não somente especialista em determinada carreira, docência em uma área específica. “O professor como técnico-especialista que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico e o professor como prático autônomo, como artista que reflecte, que toma decisões e que cria durante a sua própria acção” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 96).

O trabalho docente é tão valioso e relevante, que devemos sempre analisar e criticar as ações voltadas à formação. A ação de educar não pode se embasar em uma visão romântica, sem a crítica e reflexão necessárias para as melhorias da ação docente.

Vigotski, na sua teoria de desenvolvimento psicológico humano, afirma que o conhecimento só é criado a partir da socialização. Ou seja, o desenvolvimento do homem é construído a partir do processo sociocultural que está inserido, a partir da interação com o outro. Sendo assim, o docente estabelece sua formação e crescimento quando valoriza suas relações humanas, frutos das experiências e vivências acumuladas.

Nesta perspectiva, obter conhecimentos e partilhá-los tornam-se momentos valiosos para o processo de aprendizagem e de ensino para os professores. Refletindo sobre sua formação, seja inicial ou contínua, o profissional de ensino consegue analisar seu trabalho buscando redirecioná-lo.

Tardif (2019) nos diz que a pedagogia, didática da aprendizagem, não tem função se não existirem tentativas de trazer essas ferramentas para a situação vivenciada. Ou seja, devemos relacionar as funções com a realidade do meio. Essa é mais uma característica que o docente deve exercer em sua profissão. Saber contextualizar e relacionar seus saberes teóricos com o sujeito que recebe esse trabalho e com o contexto histórico vivido.

Neste processo, a instituição escolar, a comunidade e as políticas públicas também têm participações importantes para que isso ocorra plenamente. Existem diversos outros pontos que contribuem para o alcance dessas metas, tais como: recursos didáticos, infra estrutura adequada, apoio pedagógico, ferramentas tecnológicas, entre outras. Sem deixar de citar o apoio externo da família e comunidade.

Isso deve ocorrer nos mais diferentes níveis de ensino, desde o início do processo de ensino aprendizado de crianças pequenas. Para o ensino superior, essa prática também deve ser valorizada. O professor precisa articular teoria e prática com o objetivo de despertar a curiosidade do aluno, contribuir para a apropriação do conhecimento e estimulá-lo a buscar as mudanças que a sociedade necessita, elevando sua qualidade de vida e desenvolvimento sócio intelectual.

A atitude do professor está mudando: de um especialista que ensina para o profissional da aprendizagem que incentiva e motiva o aprendiz, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue a seus objetivos (MASETTO, 2003, p. 24).

Isso mostra, que com o passar dos anos, a figura do professor foi se transformando e agregando novas características e funções. Torna-se necessário, assim, que o profissional de ensino busque sempre sua atualização e formação continuada para atender esses novos papéis que a sociedade espera que ele exerça. Masetto (2003, p. 26) ainda afirma: “Exige-se de quem pretende lecionar que seus conhecimentos e suas práticas sejam atualizados constantemente por intermédio de participações em cursos, especializações e congressos.”

1.3 CURSO SUPERIOR TECNOLÓGICO

Rossetti Junior e Schimiguel (2011) trazem um panorama do surgimento dos cursos superiores de tecnologia no Brasil. Apontam dados históricos, desde o governo Afonso Pena (1906 – 1909) citando o início do curso técnico, como forma de capacitação de operários, no início do processo de industrialização no país. Com o passar dos anos e desenvolvimento brasileiro, o curso técnico ganhou diversas entidades (SENAI, SENAC, por exemplos) e novas diretrizes. No início da década de 70, essa modalidade de curso cresceu muito devido ao “milagre econômico”, o crescimento da economia impulsionou a demanda por mão de obra especializada. Mas, os registros mostram que os tecnólogos já são uma realidade brasileira há mais tempo. Na Lei Federal nº 5.540/68 já constava a implantação de cursos de tecnologia com status de curso superior. Em 1969, por meio de Decreto, o Governo do Estado de São Paulo criou o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo. Esse centro educacional foi pensado para o oferecimento de cursos superiores de tecnologia. Em 1973, o centro recebeu o nome de "Centro Paula Souza", sendo reconhecido como importante instituição de educação tecnológica até os dias de hoje.

No final dessa década, surgiu uma nova modalidade de curso voltado a capacitação:

No ano de 1978, com a Lei nº 6.545, três Escolas Técnicas Federais são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs. Esta mudança confere àquelas instituições mais uma atribuição, formar engenheiros de operação e tecnólogos, processo que se estende às outras instituições mais tarde. Foi o início, no âmbito federal, dos cursos superiores de tecnologia (ROSETTI e SCHIMIGUEL, 2011, p 5).

Desde então, o Brasil conheceu essa modalidade de cursos superiores de curta duração, chamados de tecnológicos ou tecnólogos. Seu crescimento aconteceu na década de 1990 em função da regulamentação na LDB (Lei de Diretrizes e Bases) da Educação Nacional nos artigos 39 a 57 da Lei 9.394, de 20 de novembro de 1996. Esses cursos possuem foco profissionalizante, assim como os

cursos de bacharelados. O aluno, formado em tecnólogo, pode, após sua formação, ingressar em cursos de pós graduação, seja lato sensu ou stricto sensu.

A LDB entende a educação profissional brasileira como uma parte integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia. Contribuindo para o desenvolvimento das competências e habilidades para a fase profissional do indivíduo. Sendo assim, os cursos tecnólogos fazem parte desse contexto legal da formação profissional do Brasil.

O novo modelo de educação profissional e tecnológico, nesse sentido, traduz uma tentativa de adequar a educação às novas demandas sociais. A ideia é estruturar um tipo de formação que capacite o aluno e/ou trabalhador a empregar-se e manter-se em atividade (FAVRETTO e MORETTO, 2013).

A origem da demanda por tecnólogos é o setor de tecnologia. Esse setor foi o primeiro a entender essa demanda e oferecer cursos neste formato, a fim de formar profissionais aptos aos desafios do setor, num menor tempo possível. Essa aceitação foi tão positiva num contexto de necessidade de mão de obra qualificada. Outras áreas vislumbraram essa possibilidade também, como administração, turismo, gestão, saúde, entre outras. Os tecnológicos são cursos de curta duração, dois a três anos, com disciplinas mais focadas em alguma área específica e voltadas às necessidades do mercado de trabalho.

O MEC (Ministério da Educação) aponta que a educação na modalidade de tecnólogos cresceu dez vezes até o ano de 2004. As Faculdades de Tecnologia e os Centros de Educação Tecnológica ofereceram 74 cursos em 1999. Em 2004, esse número foi para 758, conforme o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira)². O último censo, que aconteceu em 2018, revela mais de um milhão de estudantes matriculados em cursos tecnológicos no país. O número apurado para o censo de 2008 era de, aproximadamente, 539 mil, com crescimento de 103%. Essa quantidade de estudantes, frequentando cursos de grau tecnológico, subiu 9,9% entre 2017 e 2018.

Os cursos na modalidade tecnólogo, foram os que conseguiram maior crescimento em número de ingressantes entre 2017 e 2018 com índice de 16,6%. Já o tipo bacharelado e a licenciatura obtiveram 3,1% e 8,9%, respectivamente.

² http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/cursos-tecnologicos-tem-o-dobro-do-numero-de-estudantes-em-10-anos-51-a-distancia/21206 Acesso em 20.03.20

No ano de 2018, quando comparado a 2017, houve um crescimento de 7,6%. Enquanto o bacharelado registrou aumento de 6,9% e a licenciatura teve uma pequena queda de concluintes (-1%). De 2008 a 2018, registrou-se que houve um aumento de concluintes nos cursos tecnológicos de 94,6%. Para efeito comparativo, o total de concluintes no bacharelado foi de 63% e quase 20% para os cursos de licenciatura.

Ainda segundo o INEP, o Censo da Educação Superior registrou 16 instituições que ofereciam essa modalidade de curso em 1999. Já em 2002, o número se eleva para 53. Em 2004, 144 instituições já aderiram à essa forma de curso superior, ofertando diversos cursos tecnológicos no Brasil. No mais recente Censo no MEC, não há esse número atualizado.

Quanto às matrículas, o INEP apontou que em 2018 os cursos tecnólogos tiveram procura de 20,9% dos alunos (contra 58% dos cursos bacharelados e 20,5% dos cursos de licenciatura). Esses números demonstram um crescimento de mais de 140% na procura por cursos de curta duração, nos últimos 10 anos, conforme aponta o gráfico abaixo:

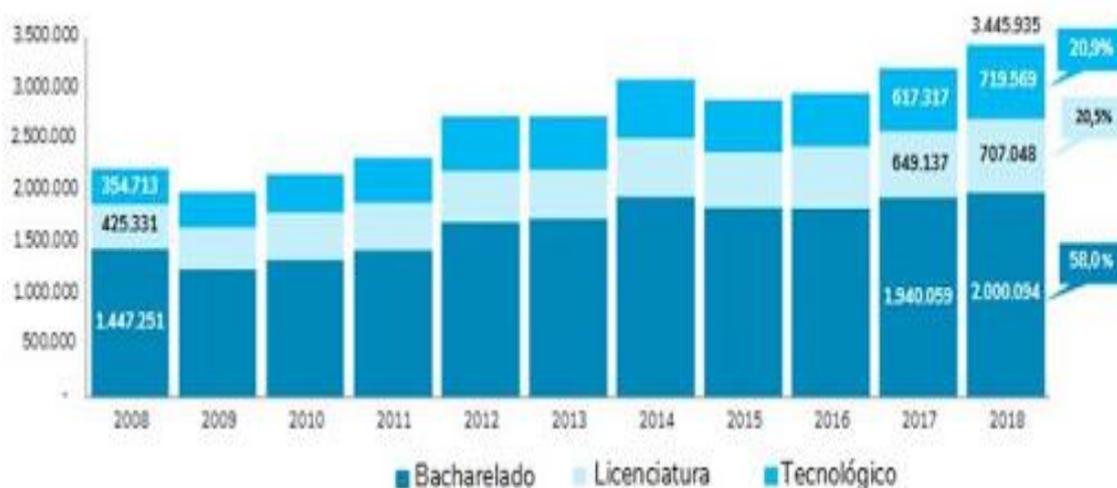


Gráfico 1. Procura por cursos de curta duração
Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior³

³ http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/cursos-tecnologicos-tem-o-dobro-do-numero-de-estudantes-em-10-anos-51-a-distancia/21206 Acesso em 20.03.20

Segundo o Censo do MEC de 2017, 8 em cada 10 alunos de cursos tecnológicos estão matriculados em instituições da rede privada. Outra característica importante, e que vem crescendo, é que mais da metade dos ingressantes estuda a distância.

A seguir um gráfico apresenta os números do Censo de 2018, distribuição da matrícula, em cursos de graduação tecnológicos, por grande área do curso:

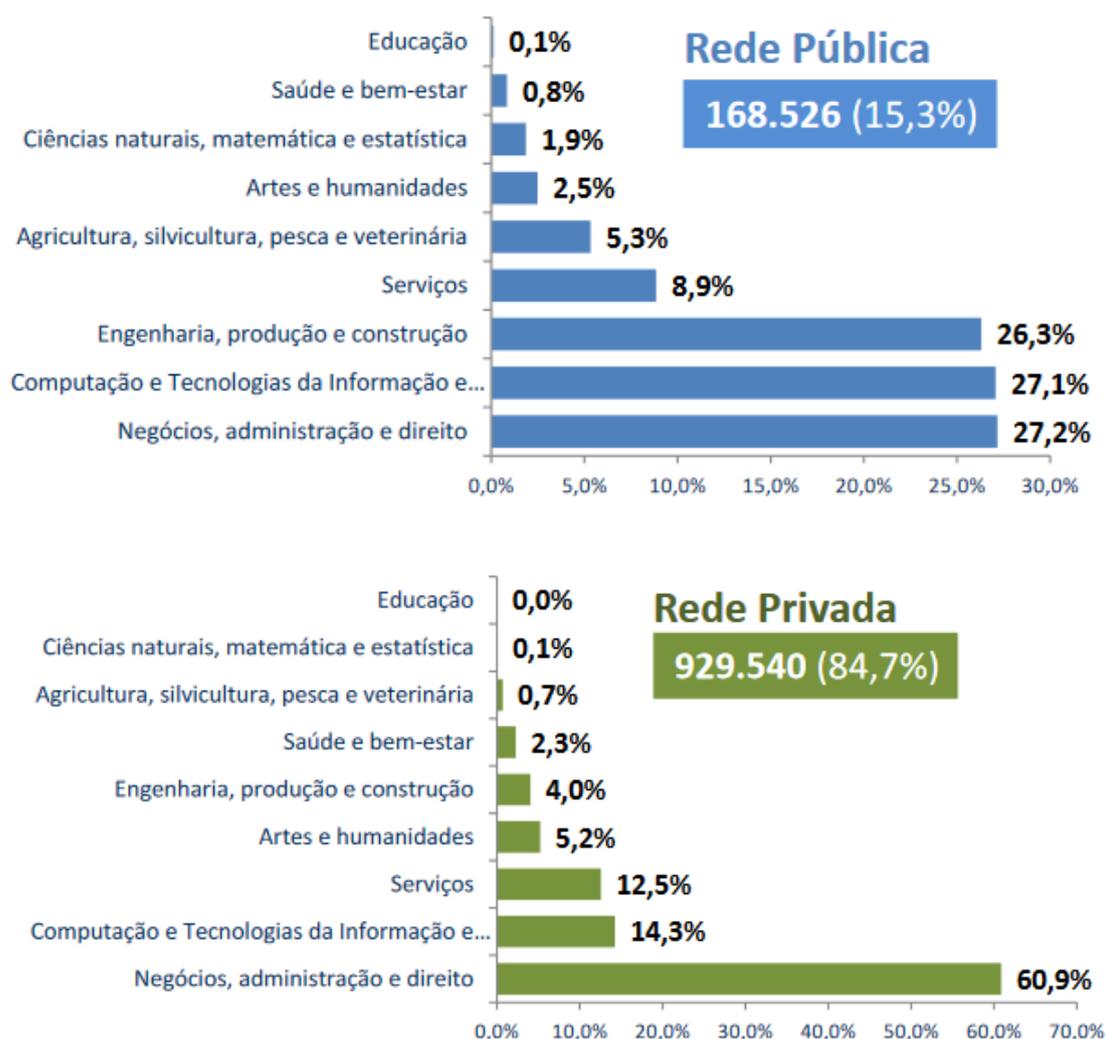


Gráfico 2. Distribuição de matrículas
Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior⁴

⁴ http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/cursos-tecnologicos-tem-o-dobro-do-numero-de-estudantes-em-10-anos-51-a-distancia/21206 Acesso em 20.03.20

Houve uma expansão significativa na oferta de vagas para os cursos tecnológicos nos últimos anos, porém ainda representa o menor percentual de cursos de ensino superior. Registrou-se, em 2018, 8,4 milhões de matriculados:

- 67,3% (5.689.335) - alunos de bacharelado
- 19,3% (1.628.676) – alunos de licenciatura
- 13% (1.098.066) – alunos de tecnólogos

A grande maioria dos alunos de cursos tecnológicos (85%) estão na rede privada de ensino superior. Desses, 60% estão em cursos à distância. No caso dos 15% que estão na rede pública, a maioria estão em cursos presenciais.

Há 134 opções de cursos Superiores de Tecnologia, segundo o CNCST (Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia), divididos em 13 eixos tecnológicos. Esse catálogo está na terceira edição, na primeira (2006) havia 98 opções de cursos. Já em 2010, o catálogo contou com 113 cursos tecnólogos oficiais disponíveis em território brasileiro.

De acordo com o MEC, os cursos de graduação tecnológica são divididos em eixos temáticos. Esses eixos servem de referência e organização por assuntos que nortearam o conteúdo programático. Cada eixo contempla diversos cursos que foram criados a partir de cada eixo. Abaixo, seguem os principais eixos temáticos:

- ambiente e saúde;
- apoio escolar;
- controle e processos industriais;
- gestão e negócios;
- hospitalidade e lazer;
- informação e comunicação;
- infraestrutura;
- militar;
- produção alimentícia;
- produção cultural e design;
- produção industrial;
- recursos naturais;
- segurança.

Os cursos superiores de tecnologia, ou cursos tecnológicos, são estruturados em grupos de conhecimentos chamados de módulos. Esses cursos, assim como os

demais cursos do ensino superior, são destinados aos egressos do Ensino Médio, Ensino Técnico e de matriculados e egressos do ensino superior.

Em conformidade com as orientações do Conselho Nacional de Educação, em sua Resolução acerca dos cursos tecnológicos:

Os cursos de educação profissional de nível tecnológico serão designados como cursos superiores de tecnologia e deverão:

I - Incentivar o desenvolvimento da capacidade empreendedora e da compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos;

II - Incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica, e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho;

III - Desenvolver competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, para a gestão de processos e a produção de bens e serviços;

IV - Propiciar a compreensão e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias;

V - Promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho, bem como propiciar o prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação;

VI - Adotar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos;

VII - Garantir a identidade do perfil profissional de conclusão de curso e da respectiva organização curricular. (BRASIL, 2002).

Atualmente, as organizações como um todo necessitam vencer diversos obstáculos para a sobrevivência no mercado e o atingimento de suas metas. Para isso, as empresas precisam de mão de obra altamente especializada e treinada para as exigências do mercado, conquistar clientes, vencer a concorrência, entender as oscilações do mercado externo, entre outras variáveis que as influenciam. Esse desafio tem menor impacto negativo, se a empresa conta com pessoas que dominam suas áreas de trabalho, tem habilidades e comportamentos adequados, ou seja, que agregam valor à operação e à organização.

As empresas precisam se adequar e se preparar para lidar com esse novo perfil de profissionais. Não se pode mais entender a operação da empresa com velhos valores e processos arcaicos. Hoje, é extremamente válido atrair e manter talentos que entregaram suas competências a fim de alcançar as estratégias e metas. Muitos desses profissionais virão das faculdades de tecnologias e dos cursos tecnólogos, com perfil prático e especialista na área que estudou. Além de já ter, amplamente desenvolvidas, as habilidades e competências tão valorizadas pelo mercado, como trabalho em equipe, liderança, comunicação, tomada de decisão, administração do tempo, estratégias, entre outras.

Esse desenvolvimento das competências ocorre porque as instituições de ensino superior apresentam mecanismos e ferramentas que estimulam os alunos a praticarem a realidade do mercado dentro da escola. Os cursos, professores e infra estruturas são escolhidos para que o aluno, mesmo num curto espaço de tempo, possa vivenciar os conhecimentos e a prática do curso que escolheu. Com baixo custo, na maioria das vezes, comparado com outras modalidades de cursos superiores.

Indicadores do mundo do trabalho mostram que a escolaridade está relacionada com a remuneração do trabalhador. Afirma-se que, quanto maior forem os anos de estudos, maior será também sua remuneração e ascendência no plano de carreiras. Vale destacar também o processo de globalização que demanda ainda mais novas habilidades e conhecimentos, não necessários décadas atrás. O mercado global provocou alterações profundas no ambiente das empresas e na postura dos profissionais. A internacionalização do mercado de trabalho brasileiro elevou as exigências por escolaridade e formação superior. Uma nova e promissora opção foram os Cursos Superiores de Tecnologia (CST's), e isso só se consolidou com o passar dos anos. Essa forma de ensino atendeu essas novas necessidades de formação superior requeridas pelo mercado de trabalho.

Um erro ainda muito comum é entender o ensino tecnológico como um bacharelado resumido ou compactado. Na realidade, as diferenças são mais profundas. O foco do bacharel é amplo, trabalhando os conceitos teóricos de forma mais detalhada, o que demanda mais tempo.

Já os cursos tecnólogos buscam o desenvolvimento de conduta, processos, postura e habilidades que o mercado requer. Os cursos de tecnólogo, também

denominados de graduações tecnológicas, surgiram para satisfazer a necessidade de formar profissionais para segmentos específicos.

Listamos as principais características dessa modalidade de educação superior que a difere dos demais modelos de educação superior:

- O tempo de duração é menor: o tempo de duração varia de 2 a 3 anos. Esse tempo é de acordo com o objetivo do curso, que tem menos disciplinas teóricas e forte atuação na prática e desenvolvimento de competências.
- O custo é menor em relação aos outros tipos de graduação: Essa é outra vantagem desse curso. No mercado, nas instituições de ensino privadas, nota-se que os cursos tecnológicos têm valores menores.
- Grande variedade de opções de cursos: Como já mencionado, há diversos eixos que ampliam as opções de cursos de curta duração, 134 opções no total, de acordo com CNCST.
- Especialização para quem já está no mercado: existem muitos profissionais que estão atuando no mercado, mas ainda não possuem um diploma de curso superior. O baixo custo também é um atrativo para esse público que já está atuando.
- Entrada no mercado de trabalho: a graduação, neste modo mais prático e focado nas tendências e exigências do mercado, traz uma experiência e o desenvolvimento de competências que o mercado tanto está valorizando e contratando.
- O diploma é válido para pós graduação: após o término do curso superior, o aluno pode ingressar num programa de pós graduação, seja lato senso ou stricto senso (mestrado e doutorado, respectivamente).

1.3.1 Perfil dos professores no Ensino Tecnológico

Dentre as características mais presentes nos docentes que atuam no ensino superior, na modalidade tecnológicos, podemos afirmar que seja a atuação no mercado de trabalho. A grande maioria dos professores está atuando nas empresas e demais organizações em cargos técnicos, além da docência. Assim esses profissionais têm, além do conhecimento técnico, a capacidade de entender as

exigências do mercado, quais são as competências necessárias para os profissionais e, assim, conseguem passar para os alunos a realidade da profissão e do mercado atual. Trata-se do alinhamento entre teoria e prática, tão valorizado neste tipo de curso.

Se admitirmos que o saber dos professores não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e carreira profissional, essa própria diversidade levanta o problema da unificação e da recomposição dos saberes no e pelo trabalho (TARDIF, 2019, p.21). Nesta afirmação, o autor menciona a importância da experiência profissional na atuação como docente.

Assim, os alunos já conseguem, ainda no processo de aprendizagem, um conhecimento amplo e prático da realidade e desafios da profissão. Os professores acabam sendo uma referência de evolução de carreira e comportamento exigido pelas organizações. Cabe a esse docente a apresentação de situações, chamadas de *cases*, para que os alunos tenham acesso às suas experiências e possam aprender com elas.

Os docentes devem, dentro de suas organizações e experiências técnicas, buscar exemplos e registros do dia a dia. Registros como manual de conduta, documentos, manuais de processos, *cases* etc. Promover atividades, eventos e pesquisas utilizando esse material com o objetivo de estreitar a distância entre o ambiente de aprendizado e o ambiente real do mercado. Desta forma, consegue-se aliar a teoria e a prática, uma reforçando a outra.

Esse comportamento docente é vital para a qualidade do curso e, principalmente, torna-se um diferencial quando o aluno se inserir no mercado de trabalho ou buscar ascensão de carreira.

O grande desafio desses profissionais é transmitir essa realidade organizacional dentro da sala de aula. Muitas vezes, as salas têm número elevado de alunos com perfis heterogêneos, o que dificulta ainda mais o trabalho docente. No capítulo III, desse trabalho, traremos relatos que ilustram tais desafios e demandas desta modalidade de ensino e perfil docente, bem como, análises dessas falas contextualizando com as teorias e modelos que serão apresentados no decorrer deste trabalho.

O objetivo é retratar a formação profissional com foco na docência no ensino superior. Mais ainda, focando essa formação para a modalidade de ensino superior

tecnólogo. Esse tipo de educação traz novos desafios aos profissionais de ensino. Nova postura e habilidades são necessárias para o cumprimento da docência neste cenário, com as demandas da sociedade e alunos. Sendo assim, vale a reflexão sobre quais modelos formativos temos a disposição dos professores e como deve ser a prática docente, diante dessas demandas profissionais e sociais.

Para entender melhor os diferentes modelos formativos e suas interfaces, precisamos conhecer e entender as formas de racionalidade conforme apresentaremos no próximo capítulo.

2. MODELOS FORMATIVOS

Neste capítulo, traremos as definições e aplicações sobre os modelos formativos disponíveis para a prática docente. Abordaremos as características e demais informações sobre a Racionalidade técnica, Racionalidade prática (com o profissional reflexivo) e a Racionalidade crítica. Para embasar tais explicações, apresentaremos as discussões de autores, estudiosos do assunto, e analisaremos cada modelo com o objetivo de refletir sobre os modelos formativos. O quadro abaixo representa um resumo dos princípios, meios e finalidades de cada concepção de modelo:

Racionalidade	Princípios	Meios	Finalidades
Técnica	<ul style="list-style-type: none"> • Teoria na prática • Reprodução 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação de técnicas pré formuladas • Professor passivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Processos e rigidez • Sistematização
Prática	<ul style="list-style-type: none"> • Teoria sustenta a prática • Reflexão na ação 	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo reflexivo • Experiência do professor 	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução prática • Novas ações e práticas do professor
Crítica	<ul style="list-style-type: none"> • Foco na transformação • Futuro baseada nas relações sociais e 	<ul style="list-style-type: none"> • Papel político do professor • Lógica dialética 	<ul style="list-style-type: none"> • Interferência no processo • Agente de mudança

	contexto histórico		
--	-----------------------	--	--

Quadro 1. Resumo das Racionalidades
Fonte: Elaborado pela autora.

Visando assim, estabelecer uma análise associando tais modelos formativos com a análise do material empírico, que será mostrado no próximo capítulo desse trabalho.

2.1 RACIONALIDADE TÉCNICA

Segundo Schön (2000), a racionalidade técnica é um modelo formativo de base epistemológica positivista. Esse modelo considera que os profissionais formados neste sistema serão capazes de aplicar a teoria em forma de técnicas aplicadas e derivadas de conhecimentos científicos. Como exemplos de profissões que se utilizam desse modelo, temos a administração e a medicina, segundo o autor.

Podemos afirmar que a base da racionalidade técnica é a reprodução de saberes. Ou seja, o processo de ensino-aprendizagem é reduzido a repetição de saberes e técnicas já produzidos por outros, a mecanização do saber.

Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objetivo é aplicar à prática cotidiana os princípios da ciência aplicada. Mas, de facto, se o *practicum* quiser ter alguma utilidade, envolverá sempre outros conhecimentos diferentes do saber escolar. Os alunos-mestres têm geralmente consciência deste desfasamento, mas os programas de formação ajudam-nos muito pouco a lidar com essas discrepâncias (SHON, 1992, p.91).

Esse modelo formativo entende que a produção da ciência fica a cargo dos pesquisadores e instituições, onde o professor é passivo dessa produção. Percebe-se um distanciamento entre a realidade de sala de aula e os materiais que obedecem a moldes pré-definidos pela pesquisa universitária. “O modelo de racionalidade técnica talha a personalidade profissional do professor, desprezando

as peculiaridades do trabalho docente e do lugar profissional” (NETTO e AZEVEDO, 2018).

A educação, neste modelo, adota um pragmatismo de imposição de um sistema pré-formulado. Visando a aplicação de roteiro e processos já determinados, independentemente das necessidades, demandas, anseios ou quaisquer outras variáveis que pudessem interferir no planejamento, execução e avaliação dos processos educacionais.

De acordo com o modelo da racionalidade técnica, o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas. Assim, para se preparar o profissional da educação, conteúdo científico e/ou pedagógico é necessário, o qual servirá de apoio para sua prática. Durante a prática, professores devem aplicar tais conhecimentos e habilidades científicos e/ou pedagógicos (DINIZ - PEREIRA, 2014, p.36).

Segundo no modelo de racionalidade técnica, “a atividade do profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas”. (PÉREZ GÓMEZ, 1992).

Neste sistema, o papel do educador é meramente de distribuidor de conhecimento, previamente organizado. Essa distribuição acontece de forma linear, ou seja, independente da Instituição, necessidades formativas ou demandas do mercado, o sistema organizado de informações compiladas sobre determinado assunto é aplicado.

As demandas da sociedade são, na racionalidade técnica, um conjunto de situações que exigem tratamento técnico e que será resolvido se as técnicas e procedimentos forem aplicados com rigor da ciência.

Diniz-Pereira (2014) apresenta três sub tipos de formação de professores dentro do modelo da racionalidade técnica: o modelo de treinamento de habilidades comportamentais, o modelo de transmissão e o modelo acadêmico tradicional. Como características fundamentais, esses tipos apresentam que a formação dos docentes é focada no conteúdo apresentado e no desenvolvimento de certas habilidades propostas. Toda a formação deve ser avaliada e mensurado seus resultados, privilegiando o conhecimento científico adquirido. Portanto, a racionalidade técnica se fundamenta na aplicabilidade dos conhecimentos científicos e pedagógicos que auxiliam os professores na prática.

As grades curriculares, muitas vezes, ficam longe das necessidades dos cursos de ensino superior e da formação necessária para os futuros profissionais. Assim, não se consolidam as aspirações discentes, os alunos buscam um ensino superior que os orientem e capacitem para as exigências do mercado de trabalho. Mas os cursos estão cada vez mais burocráticos e com disciplinas não aplicáveis, dependendo da região geográfica ou características econômicas e sociais, por exemplo.

A homogeneização dos desafios e a negação dos saberes do profissional professor marcam a formação no modelo da racionalidade técnica, centrada no fato educacional, na prática docente isolada e, concebida em perfis universais de professores e alunos (NETTO e AZEVEDO, 2018, p.8).

No modelo da racionalidade técnica não cabe a reflexão, os questionamentos e a inovação. Busca-se a reprodução, a sistematização e a aplicação de roteiros previamente estabelecidos, a exibição sem a abertura para a interpretação e reflexão.

De qualquer modo, os limites e lacunas da racionalidade técnica são mais profundos e significativos. A realidade social não se deixa encaixar em esquemas preestabelecidos do tipo taxonômico ou processual. A tecnologia educativa não pode continuar a lutar contra as características, cada vez mais evidentes, dos fenômenos práticos: complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 99)

Não devemos menosprezar ou abandonar, de forma generalizada, a utilização da racionalidade técnica. Às vezes, se faz necessário o aprendizado e emprego da racionalidade e de técnicas em alguns casos específicos no contexto educativo e profissional tecnológico. Em certos momentos é mais relevante o emprego de técnicas pré comprovadas que atrairá os resultados esperados. O que não podemos, segundo Pérez Gómez (1992), é considerar a atividade profissional do professor, como uma atividade unicamente técnica. Correto é afirmar a atividade docente como uma atividade reflexiva e artística, na qual cabem algumas aplicações concretas de caráter técnico.

2.2 RACIONALIDADE PRÁTICA

Esse modelo formativo profissional busca o aprendizado da prática baseada na teoria, ou seja, a teoria sustenta a prática aplicada. Na formação de professores, tal exercício é fundamentado pela racionalidade científica. É a capacidade do professor em saber, decidir e aplicar a teoria de forma real no seu processo de trabalho. A experiência do profissional contribui muito para a prática desta modalidade. Pérez Gómez (1992) afirma que a racionalidade prática também conhecida como conhecimento prático, é um processo de reflexão na ação ou ainda como um diálogo reflexivo com a situação problemática concreta.

O professor que trabalha nessa perspectiva visa utilizar suas capacidades para resolver situações problemas de forma prática. Utilizando os recursos e experiências disponíveis, atrelando o conhecimento técnico com o meio que está inserido, por exemplo.

Nesse modelo, a valorização das reflexões e decisões de acordo com a experiência do professor são premissas básicas. “A experiência torna-se central na perspectiva da racionalidade prática, valorizando-se os aspectos do exame reflexivo sobre o cotidiano”, dizem NETTO e AZEVEDO (2018, p.8). Nesse sentido, a experiência trará o conhecimento e novas formas de formação e desenvolvimento da profissão docente.

Pérez Gómez (1992) também classifica o pensamento prático em três diferentes dimensões:

- I. **conhecimento na ação: é o saber fazer:** Segundo o autor, é a capacidade de saber fazer e a capacidade de saber explicar.
- II. **reflexão na ação:** é a forma de diálogo entre a situação problema e a intervenção. É o processo de reflexão sem, ainda, a organização do rigor reflexivo.
- III. **reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação:** trata-se da reflexão crítica, ou seja, é a utilização do conhecimento de forma sistemática (descrever, analisar e avaliar). Ainda, analisar a situação problema com o seu contexto que irá influenciar o pensamento.

Estes três processos constituem o pensamento prático do profissional (neste caso, do professor), com o qual enfrenta as situações <<divergentes>> da prática. Estes processos não são independentes, completando-se entre si para garantir uma intervenção prática racional (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p.105).

Vale ressaltar a importância de entender e vivenciar o pensamento prático do professor, ajudando a entender os processos de ensino-aprendizagem. Compreendendo esse processo, é possível refletir sobre possíveis mudanças nos processos e formação dos docentes. Visando sempre a melhor qualificação profissional possível, além da qualidade de ensino dado aos discentes.

Essa compreensão da práxis pedagógica é valiosa para se entender o caráter subjetivo e singular do papel do professor neste contexto. Dando sentido a ação do profissional no processo dinâmico e dialético de ensino.

Na racionalidade prática o professor é produtor, e não produto de uma teoria. Ele domina uma capacidade de criação inventiva de novos modos de compreensão do mundo à sua volta. A mudança na perspectiva de um profissional passivo para um mobilizador de saberes e conhecimentos promove não somente uma resignificação da figura do professor, mas também uma transformação na sua maneira de vislumbrar os acontecimentos, colocando-o em movimentos de pensamentos e ações que contribuirão para a formação profissional e humana do docente (NETTO e AZEVEDO, 2018, p. 10).

A racionalidade prática considera que o trabalho profissional docente é “guiado por critérios advindos do processo por si mesmo, ou seja, critérios baseados na experiência e aprendizagem” (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 37). Segundo o autor, há três modelos de formação de docentes segundo a racionalidade prática. São eles: o modelo humanístico, o modelo de ensino como ofício e o modelo voltado para pesquisa. Como característica comum, os modelos trazem o professor como o agente que identifica os problemas e escolhe como será sua reflexão das práticas afim de conseguir sanar tais problemas identificados. Isso também contribuirá para o desenvolvimento de pesquisas educacionais, pois as questões que provocam as pesquisas serão dadas pelos reais problemas e dilemas identificados pelos professores. A realidade da escola e a prática dos educadores darão subsídios para que os pesquisadores desenvolvam seus trabalhos. E, também, contribuem para a formação dos professores, uma vez que as práticas são objetos de análises e reflexões pelos próprios sujeitos. Segundo Diniz-Pereira (2014), o professor, neste tipo de racionalidade, ganha notoriedade se planejar suas ações com intencionalidade e possui domínio de suas ações na sua prática em sala de aula. A racionalidade prática traz esse controle capaz de produzir novas ações e práticas, por exemplo.

2.2.1 Profissional reflexivo

Na racionalidade prática, o professor busca desenvolver uma atitude inovadora, dinamismo e novas práticas dentro de sala de aula. O profissional consegue promover as devidas reflexões sobre sua prática e intervém no processo buscando novos meios de formação e prática profissional, dando significado atual e domínio sobre sua ação docente. Aqui trataremos mais especificamente do perfil do professor dentro da racionalidade prática, com essas características, práticas e reflexões.

O profissional reflexivo busca entender o meio, as características e todas as variáveis que possam refletir no processo e, conseqüentemente, nos resultados de sua ação.

Do ponto de vista conceitual, as questões levantadas em torno e a partir do professor reflexivo, investindo na valorização e no desenvolvimento dos saberes dos professores e na consideração destes como sujeitos e intelectuais, capazes de produzir conhecimento, de participar de decisões e da gestão da escola e dos sistemas, trazem perspectivas para a reinvenção da escola democrática. O que é o contraposto da concepção de professores na racionalidade técnica característica dos anos 1970, que resultou em controle cada vez mais burocrático do trabalho destes, evidenciando uma política ineficaz para a democratização do ensino, sem resolver a exclusão social no processo de escolarização (PIMENTA e GHEDIN, 2006, p. 36).

No campo educacional isso também é visto na prática dos professores reflexivos. O processo de ensino-aprendizagem, bem como os resultados obtidos por professores e alunos sofrem a interferência dessa reflexão do todo no processo. Como características desse modelo, vemos professores responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento, buscando capacitar-se para as atuais exigências, admitindo e corrigindo falhas, buscando novas motivações e projetos de desenvolvimento.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NOVOA, 1992, p.25).

Os autores da obra “Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito” apresentam um panorama esclarecedor acerca do tema. Neste livro podemos conhecer a linha histórica, mostrando as origens do tema. Apresentam também, os fundamentos e características sobre o assunto e sobre o professor reflexivo e pesquisador. Valoriza a formação profissional dos professores, em vários países, desde 1990, e como isso influenciou as políticas públicas brasileiras. O livro também enfatiza o papel de Donald Schön, como o precursor e principal formulador desse modelo formativo.

A incerteza, a singularidade e os conflitos de valores – escapam aos cânones da racionalidade técnica. Quando uma situação problemática é incerta, a solução técnica de problemas depende da construção anterior de um problema bem-delineado, o que não é, em si, uma tarefa técnica. No entanto são exatamente tais zonas indeterminadas da prática que os profissionais e os observadores críticos das profissões têm visto, com cada vez mais clareza nas últimas décadas, como sendo um aspecto central à prática profissional (SCHON, 2000, p.17-18).

Desde o início da década de 90, a expressão "professor reflexivo" chegou ao cenário educacional, como um novo modelo. Trata-se de um movimento teórico de compreensão do trabalho e das práticas dos professores. Pimenta e Ghedin (2006) esclarecem que, na época, questionavam-se se a formação técnica dos professores era suficiente para formar profissionais preparados para enfrentar as situações desafiadoras em sala de aula. Situações essas instáveis, com conflitos frequentes e difíceis de reproduzir modelos prontos. Entendiam que o processo de ensino é uma prática social, com contextos específicos. Sendo assim, o modelo de racionalidade técnica, empregado até então, se mostrava limitado e com lacunas importantes para a formação e prática docente.

Outro ponto de discussão foi o protagonismo do professor na tomada de decisões. Até aquele momento, o papel do professor era apenas de reproduzir conceitos e modelos pré formulados, ou seja, apenas executores. Nota-se, neste momento, que o professor pode e deve exercer outras funções neste contexto. O reconhecimento dessas novas funções e responsabilidades como sujeitos participantes justificava essa mudança no paradigma. O conceito do professor reflexivo abrangia tais mudanças e firmava esse novo modelo formativo como imprescindível para correção das falhas apontadas pelo modelo atual.

Assim, Schön propôs a reforma da formação inicial e continuada dos professores, trazendo essas reflexões para a discussão dos professores. Propõe a alteração dos currículos de formação, dando prioridade para o desenvolvimento da reflexão.

O profissional assim formado, conforme a análise de Schön, não consegue dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas. A partir daí, constroem um repertório de experiências que mobilizam em situações similares (repetição), configurando um conhecimento prático. Estes, por sua vez, não dão conta de novas situações, que colocam problemas que superam o repertório criado, exigindo uma busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim (PIMENTA e GHEDIN, 2006, p. 21).

Schön chama esse movimento de reflexão sobre a reflexão na ação. Trata-se da valorização da pesquisa na ação e novas ações dos profissionais, em sua prática. Os profissionais reflexivos no ensino transformam tais reflexões em ações concretas direcionadas para os anseios e necessidades de seus alunos. Assim, a aderência entre expectativa e realidade se torna visível. Isso ocorre porque as linhas teóricas se articulam com as experiências vividas pelo processo de ensino.

No referido modelo, o professor agrega valor trazendo suas vivências, bagagens, situações vividas, por exemplo, para a sala de aula. Isso tudo atrelado aos seus valores, crenças e cultura. “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, 1992, p.25).

Uma das principais características desse modelo é a busca do docente pela autonomia do aluno, ou seja, ajudar o aluno na construção do seu conhecimento, motivá-lo a sempre querer buscar novos saberes, liderar o seu processo de transformação pela educação. O papel do docente é participar e orientar nesta caminhada liderada pelo aluno.

Na prática, o docente, com o papel de facilitador, orienta e mostra para seus alunos os caminhos e opções a serem seguidas. Porém a escolha deve ser do aluno. Os discentes devem participar das discussões acerca de melhorias no

processo ensino-aprendizagem, bem como, tomar decisões que irão impactar na sua rotina e em melhorias para a comunidade e sociedade.

Para se ter uma sociedade com cidadãos protagonistas das suas vidas e de seu papel social, faz-se necessária uma escola que promova tal comportamento. Nesse ponto, a função do professor é fundamental para que tal conduta seja assertiva. É na figura do professor que o aluno se espelha e tem como padrão correto a ser copiado. Sendo assim, com tal responsabilidade vital, o docente deve estar preparado para isso. Não somente espelhar esse modelo reflexivo, mas também vivenciá-lo na sua prática profissional e social.

Pimenta e Ghedin (2006) lembram autores de referência que apoiam esse modelo. Citam Dewey, falando da importância da experiência e a reflexão na experiência, e Luria e Polanyi referindo-se ao conhecimento tácito. Tais pontos são apoios importantes para Shön, quando ele propõe que a formação dos docentes seja pautada em uma epistemologia da prática. Podemos explicar essa afirmação de Shön como a valorização da prática profissional, dando relevância para a construção do conhecimento através da análise, reconhecimento tácito e reflexão sobre a prática.

Questionamentos incessantes devem fazer parte da rotina desse profissional, sempre buscando maior qualidade, novas formas e cumprimento de seu papel. Algumas perguntas, como: Por que utilizo essa metodologia? Por que uso tais ferramentas de ensino? E se fizesse de outra forma? Se adotasse tal processo? Como faço para melhorar minha comunicação e relacionamento com a turma? Por que faço como faço? O que posso fazer de diferente? Como agrego valor? Quais inovações posso adotar em sala de aula? São inúmeras perguntas que inquietam os profissionais reflexivos. Tal postura questionadora sobre seu ensino é um critério para atribuir aos docentes reflexivos tal título. E isso deve ser um hábito em seu cotidiano. Não se deve reduzir essa reflexão apenas à prática, o professor deve, também, criar novas soluções e processos mediante às novas situações e necessidades da sua prática. Quando o profissional adota esse padrão de questionamentos em busca de novas e melhores formas de execução de seu trabalho, podemos afirmar que ele é um professor reflexivo, com todas as relevantes vantagens que esse título tem para diferenciá-los dos demais tipos profissionais.

A prática reflexiva tem se firmado como um modelo de destaque no cenário da educação, pois apoia-se na produção de conhecimento docente oriunda da reflexão e análise das práticas, experiências e vivências do profissional.

Esse modelo formativo aguça as indagações acerca da prática e desafios da docência. Nessa proposta, quais são as reflexões que os profissionais estão fazendo na prática? Qual o resultado dessas reflexões? Ou ainda, há condições e incentivos para o professor refletir? Não se trata de reduzir o modelo apenas nas perguntas, mas sim valorizar as respostas, análises e o que foi produzido após tais reflexões. Que pesquisas foram realizadas? Como essas reflexões conseguiram alterar o currículo de formação profissional do docente no Brasil, nos últimos anos? Perguntas que ajudam a ilustrar quais ganhos devemos mensurar para validar o modelo além da teoria.

Nóvoa (1992, p. 26) diz: “O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente”.

O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamentos mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência. A reflexão não é um conhecimento <<puro>>, mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 103).

Como características do professor reflexivo, Dewey (1959) destaca os seguintes pontos:

- Há sempre uma ligação entre os assuntos ensinados;
- Baseia-se na realidade dos alunos e do meio;
- Trabalha de forma prática;
- Foca em assuntos pertinentes às experiências e ambientes vividos pelos alunos;
- Busca ferramentas que facilitem o aprendizado;
- Tem paciência, conhece e entende seus alunos (comunicação, ritmo, etc.).

Dentre as críticas citadas pelos autores Pimenta e Ghedin (2006), queremos destacar quando eles alertam para um possível problema. Quando colocamos o

professor como protagonista das reflexões e das inovações das práticas docentes, podemos correr o risco da supervalorização do indivíduo. Isso pode levar a um “praticismo”, ou seja, basta a prática do profissional para a construção do conhecimento docente. Pode-se levar à uma reflexão individual, única e superestimada da experiência do indivíduo de forma isolada e suficiente para a produção do saber. Isso traz um desprezo pelas teorias, pesquisas e história do modelo e dos personagens que compõem essa forma de racionalidade. Para evitar ou corrigir essa problemática, os autores sugerem:

Ao colocar o papel da teoria como possibilidade para a superação do praticismo, ou seja, da crítica coletiva e ampliada para além dos contextos de aula e da instituição escolar, incluindo as esferas sociais mais amplas e ao evidenciar o significado político da atividade docente, no reverso da crítica ao professor reflexivo e pesquisador da prática, a fertilidade desses conceitos para novas possibilidades (PIMENTA e GHEDIN, 2006, p. 25).

Sendo assim, há a necessidade de não somente valorizar a prática e a reflexão sobre a prática. Mas também entender o contexto e as teorias que sustentam tais preceitos. Além disso, o profissional deve buscar formações para a atualização constante do que se tem pesquisado e estudado no âmbito da área.

Os docentes que atuam neste sentido, na práxis reflexiva, estão dispostos a trabalharem sempre dando significado ao aprendizado. Não trabalham como repetidores de definições e conceitos, produzem seu conhecimento com forte influência de suas experiências, meio e outros participantes do processo escolar. Externando suas reflexões para além do processo, buscando novas ideias e procedimentos para executar seu trabalho, buscando alternativas para resolver conflitos e dilemas. Sendo assim, esses profissionais nunca estão plenamente desenvolvidos e nunca chegam ao ápice de seu trabalho. Sempre estão em evolução e se desenvolvendo. E, dessa forma, planejam suas ações, criando formas inovadoras de atuação.

2.3 RACIONALIDADE CRÍTICA

“No modelo da racionalidade crítica, a educação é historicamente localizada – ela acontece contra um pano de fundo sócio-histórico e projeta uma visão do tipo de futuro que nós esperamos construir”. (DINIZ-PEREIRA, 2014, p.39). Com essa

afirmação, podemos entender esse modelo de racionalidade fortemente contextualizada com a Pedagogia Histórico-crítica. Nesta racionalidade entendemos o papel do professor e dos demais agentes como fontes de críticas aos modelos vivenciados e atuação na transformação da realidade.

Freire (1981), na obra *Educação e Mudança*, diz: “[...] a estrutura social se renova através da mudança de suas formas, da mudança de suas instituições”. Ele fala também sobre o papel do trabalhador social neste processo de mudança.

Falar, pois, do papel do trabalhador social implica na análise da mudança e da estabilidade como expressões da forma de ser da estrutura social. Estrutura social que se lhe oferece como campo de seu fazer. Deste modo, o trabalhador social que atua numa realidade, a qual, mudando, permanece para mudar novamente, precisa saber que, como homem, somente pode entender e explicar a si mesmo como um ser em relação com esta realidade; que seu que fazer nesta realidade se dá com outros homens, tão condicionados como ele pela realidade dialeticamente permanente e mutável e que, finalmente, precisa conhecer a realidade na qual atua com os outros homens (FREIRE, 1981, p.47–48).

Podemos definir a racionalidade crítica como o modelo que analisa e propõe uma visão de futuro baseada nas relações sociais e no momento histórico vivido. A partir dessa forma é possível interpretar a atividade social, suas consequências e como podemos intervir nesse processo, buscando as mudanças.

Com isso, o profissional de educação, além da análise sobre sua prática, pode interferir no processo, transformando seu trabalho de acordo com os valores, estruturas, necessidades e realidades do meio e de si próprio. Conquista-se, neste processo, o protagonismo para a mudança e para a transformação. Utilizando-se de estratégias e formas de alteração, o professor se torna o agente de mudanças práticas. Tais movimentos trazem melhorias e condições positivas para seu trabalho e desenvolvimento. Tais ações trazem também benefícios para a sociedade que recebe o serviço de ensino.

Essa racionalidade, no campo da Psicologia, busca referência em princípios da Teoria Histórico Cultural no que se refere ao desenvolvimento psicológico humano. Nos oferecendo diretrizes para entender aluno, o professor e as relações entre todos os que participam do processo de ensino aprendizagem como sujeitos inseridos em um grupo social e num dado momento histórico. O principal elaborador dessa teoria foi Lev Vigotski (1896 – 1934). Seus estudos sobre aprendizado e desenvolvimento humano mostram que o homem deve ser entendido como um ser

que transforma e é transformado pelo meio que vive. "Na ausência do outro, o homem não se constrói homem". Neste contexto, os participantes se transformam e são transformados em um movimento dialético. Nessa perspectiva, o indivíduo necessita do contato com o outro para se desenvolver. Além disso, o meio também influencia neste processo de desenvolvimento.

No convívio social, a experiência interpessoal possibilita o processo de elaboração e reelaboração de sentidos que organizam e integram a atividade psíquica dos participantes da relação. O movimento relacional cria múltiplas possibilidades de significação, construídas no momento próprio da relação, com caráter intersubjetivo (TUNES, TACCA e JUNIOR, 2005, p. 8).

Desse modo, podemos entender a racionalidade crítica como a possibilidade de criar as relações, entender o contexto histórico e buscar as transformações. As histórias de vida dos sujeitos, experiências e vivências contribuem para a criação das relações. Para que isso seja assertivo o professor planeja suas ações com objetivo de afetar os alunos e se transformarem mutuamente pelas interações.

Cabe-lhe permitir que o aluno revele-se por si, mostre-se naquilo que pede como ajuda. Para isto o que lhe compete fazer? A nosso ver, seu papel desdobra-se em muitas funções que devem ser descobertas e assumidas conforme o fluxo do desenvolvimento do aluno. E o professor é o organizador do ambiente social (conforme escreveu Vigotski, 2003), que é o fator educativo por excelência. É por isso que ele enfatiza a posição do aluno como aquele que dirige o seu próprio processo de aprendizagem (TUNES, TACCA e JUNIOR, 2005, p. 9).

A racionalidade crítica tem sua lógica dialética, enquanto a racionalidade técnica é objetiva e a prática é subjetiva (DINIZ-PEREIRA, 2014). Na racionalidade técnica, o papel do professor é o de reproduzidor de conhecimentos e técnicas. Já no modelo prático, sua função é aplicar a teoria. A racionalidade crítica entende a educação situada em seu contexto sócio-histórico, visualizado o futuro e sua influência na sociedade. Ou seja, trata-se de uma atividade social e política, não apenas no ambiente escolar. Ainda segundo o autor Diniz-Pereira (2014), a educação tem papel político na vida dos indivíduos.

A grande diferença para o modelo crítico, é que neste, o professor desempenha seu papel político no processo, promovendo a identificação do problema, sua análise e discussão, estimulando a ação. Freire (1996) afirma que o

professor é quem dirige o diálogo crítico em sala de aula, e isso é a ação da pedagogia.

Freire também enfatiza a necessidade de colaboração e trabalho mútuo entre alunos e professores. Quando há esse trabalho coletivo, centrado no aluno, criam-se critérios mais adequados para o processo de ensino aprendizagem, pois a fala do aluno também é valorizada. Deixa-se de lado o esquema tradicional, onde o professor determina as diretrizes (de cima para baixo). Tais estratégias são decididas em conjunto, num ambiente democrático e inovador.

Anima perceber que as pessoas, em geral, e os professores, em particular, são capazes de viver nos limites, submetidos à lógica predominante nos processos sociais e educativos, mas navegando na fronteira das práticas que ficam às margens. Talvez daí possa sair explicação para seus silêncios. Quem sabe são eles uma possibilidade de esperança. Mencionar inovação, num contexto tão adverso, é fazer uma profissão de fé, que envolve a nossa condição de humanidade e a possibilidade de transformar os silêncios em possibilidades (CUNHA, 2006, p.19).

É nesse modelo que visualizamos uma perspectiva de mudança, a educação tem forte papel neste contexto de transformação. Não somente da escola, mas da comunidade entorno e da sociedade de maneira ampla. O professor tem, nesse modelo formativo, um papel fundamental nesse processo de crítica e transformação.

O professor é um sujeito que deve estar compromissado com uma educação socialmente responsável, a qual constitui-se na relação de observação e compreensão das relações sociais com o ensino, o conhecimento e o sujeito a ser formado. Assim, a racionalidade crítica considera as inter-relações entre educação e sociedade, entre o ensino e o projeto de sujeito social ao qual está atrelado. A problematização parte primeiro do professor, o qual deve problematizar-se como sujeito social, assumindo uma postura de pensar o mundo em uma perspectiva dialética e questionadora (NETTO e AZEVEDO, 2018, p. 11).

O aluno também tem figura de destaque nesse processo. Como já mencionado, Freire (1987), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, critica o modelo de ensino da época, chama de educação bancária. Essa educação é baseada na transmissão e depósito de conteúdo, sem intenções de acordo com as necessidades, conhecimentos prévios e realidade social dos discentes.

Nessa obra, Freire (1987) destaca que ensinar deve ser uma ação com intenção de formação social do indivíduo. O autor propõe uma nova forma de ensino, com os aspectos sociais e políticos respeitados. A proposta do autor tem

forte relação e semelhanças com a racionalidade crítica vista até aqui, seja entendendo o professor como agente de mudanças, como colocando o aluno também em posição central do processo, professores e alunos questionadores, críticos do processo e com responsabilidade ativa no processo democrático da educação.

Netto e Azevedo (2018) destacam que, nesse modelo, a reflexão ganha nova proporção. Extrapolando a sala de aula, as ações transformadoras afetam a vida do aluno, família e sociedade. Nesse contexto de trabalho coletivo de professor e aluno, podemos afirmar que a comunicação ganha um papel importante e social desse processo.

As suas relações com o mundo têm sempre como intermediário a relação do homem aos outros seres humanos; a sua atividade está sempre inserida na comunicação. A comunicação quer esta se efetue sob a forma exterior, inicial de atividade em comum, quer sob a forma de comunicação verbal ou mesmo apenas mental, é a condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade (LEONTIEV, 1978, p.272).

Momentos de interação e comunicação, como os conhecidos feedbacks, trazem as devidas reflexões e caracterizam as mudanças necessárias no processo. Esse trabalho coletivo reafirma o modelo crítico, pois diante das necessidades sinalizadas na interação os responsáveis irão propor as transformações.

O protagonismo do professor em relação a sua formação é fundamental para seu desenvolvimento e autonomia. Nesse sentido, a racionalidade crítica apoia e potencializa essa reflexão da formação e prática, baseando-se meios e novas formas de trabalho, para ressignificar sua função social. Ao contrário da visão positivista, a racionalidade crítica permite a interpretação da prática e a compreensão do sentido político da profissão.

Os modelos formativos apresentados neste capítulo contribuem para a formação do professor e sua reflexão. Os profissionais da educação devem estudar e se apropriar das características e análises dos modelos para fundamentar sua prática e escolhas, de acordo com o contexto vivido e demandas dos alunos. Entendendo a profissão com necessidade de contínua formação, o professor deve promover seu desenvolvimento afim de ampliar seus conhecimentos durante sua carreira. Concordamos com os autores Netto e Azevedo (2018), quando afirmam:

Ter a possibilidade de questionar-se como profissional por meio desses três referenciais permite ao docente descobrir e/ou aperfeiçoar os saberes e

conhecimentos que já possa dominar ou que esteja a descobrir. A proposta não é separar as racionalidades técnica, prática ou crítica. A ideia é compreender a coexistência das três racionalidades e refletir sobre como elas possibilitam ao professor ampliar a compreensão sobre sua função social (NETTO e AZEVEDO 2018, p. 14).

No próximo capítulo apresentaremos a produção do material empírico deste trabalho, com as devidas análises. As análises serão feitas pautadas no corpo teórico apresentado até aqui, buscando construir reflexões que ampliem os conhecimentos sobre formação profissional docente.

3. PERCURSO DA PESQUISA

Para a elaboração, execução e análise da presente pesquisa, antes vale retomar o que provocou a escolha do tema. A curiosidade e entendimento da relevância sobre as concepções formativas dos docentes de ensino superior, nos cursos tecnológicos. Muitos professores que atuam nesta modalidade de curso superior não possuem licenciatura ou pedagogia como formação inicial. Nem, tão pouco, outros cursos na área da educação. Para atuarem, são escolhidos com base em sua formação técnica e experiência na área de atuação. Sendo assim não há o preparo para a docência. Não há uma exigência formal para a contratação dos docentes no que tange sua formação na área de educação. O objeto de estudo desse trabalho é o conjunto de concepções de profissionais bacharéis sobre ser professor e suas práticas em sala de aula no ensino superior. Foco nos profissionais docentes que não possuam formação na área de educação e são atuantes (técnicos e professores). Para isso, foi elaborada a seguinte pergunta como problema da pesquisa: Quais são as concepções de docência de profissionais bacharéis no ensino superior tecnológico?

O objetivo geral dessa dissertação é conhecer as concepções de docência de profissionais bacharéis que atuam em curso superior tecnólogo. Como objetivos específicos nos propusemos a: i) conhecer o processo formativo histórico e vivências de professores bacharéis na atuação na docência; ii) Compreender e sistematizar os modelos de formação profissional já consolidados na literatura científica da área; iii) Analisar concepções de professores bacharéis estimulando reflexões e melhorias na docência deste nível de ensino nesta área de atuação.

Para alcançarmos os objetivos desse trabalho, nos pautamos em uma abordagem qualitativa de pesquisa. Assim, serão apresentadas as respostas dadas pelos entrevistados nas questões das entrevistas semiestruturadas. Essa metodologia de produção de material empírico permite não somente o levantamento das informações de interesse, mas principalmente privilegia-se a interpretação das mesmas.

De acordo com Gómez, Flores e Jiménez (1996), há fases necessárias para a elaboração de uma pesquisa qualitativa, conforme a seguir:

- Fase preparatória: estruturação e revisão bibliográfica;
- Fase de trabalho em campo: coleta de dados;
- Fase analítica: análise do material coletado;
- Fase informativa: divulgação à sociedade dos resultados.

Além disso, esse tipo de abordagem metodológica permite relacionar os dados levantados na coleta do material empírico com os princípios e teorias estudados. Essa relação contribui para melhor realização da análise e apropriação dos argumentos e teses apontadas no trabalho. A análise do material empírico foi realizada baseada nos modelos de formação docente, racionalidades técnica, prática e crítica. Também utilizamos princípios da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2008, p.7).

Essa linha teórica da Pedagogia também ressalta o papel da escola como espaço social onde acontece o saber de forma intencional e universal, e nessa socialização do conhecimento se tem a apropriação crítica e reflexiva. Ou seja, com essa socialização crítica do conhecimento o homem consegue compreender sua realidade e, assim, consegue ser seu agente transformador.

Outro ponto positivo dessa abordagem trata das interpretações dadas aos fenômenos, como conseguir identificar a apropriação, julgamentos e significados dados pelos indivíduos aos acontecimentos vivenciados.

Do ponto de vista metodológico, os modelos qualitativos defendem que a melhor maneira para se captar a realidade é aquela que possibilita ao pesquisador colocar-se no lugar do outro, apreendendo os fenômenos pela visão dos pesquisadores. A preocupação essencial da investigação refere-se aos significados que as pessoas atribuem aos fenômenos. O desafio imposto ao pesquisador é então, captar os universos simbólicos tendo em vista o entendimento dos mesmos (MARTINS, 2006, p. 6).

A produção do material empírico dar-se-á por meio da aplicação de entrevistas semiestruturadas. A entrevista é um dos instrumentos disponíveis no meio acadêmico e um dos mais utilizados para produzir o material empírico de uma pesquisa.

[...] A entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado (SZYMANSKI, *et al.*, 2018, p.12).

A entrevista é considerada uma técnica importante para investigar o tema escolhido, pois segundo Lakatos e Marconi (2001, p. 195), “é, um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social”.

A entrevista semiestruturada foi escolhida por proporcionar a interação entre pesquisador e pesquisados de forma que traga as informações necessárias para o trabalho. Esse tipo de entrevista possui um roteiro pré-determinado, mas propicia a interação entre as personagens dando liberdade para maior exploração, no decorrer da entrevista, de um ponto ou outro que o pesquisador julgar importante.

Esse instrumento tem como característica principal a interação entre entrevistador e entrevistados. Esse momento reflexivo é citado por Szimanski (2018), conforme a seguir:

[...] A entrevista também se torna um momento de organização de ideias e de construção de um discurso para um interlocutor, o que já caracteriza o caráter de recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado. Esse processo interativo complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre os significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas (SZYMANSKI, *et.al.*, 2018, p.13 e 14).

A produção do material empírico obedeceu a seguinte ordem: (i) convite aos professores que atendessem os critérios estabelecidos; (ii) agendamento das entrevistas, mediante disponibilidade dos entrevistados e (iii) entrevista face a face, que foi áudio gravada mediante autorização que consta no TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) lido e assinado pelas partes.

O campo de pesquisa foi uma instituição privada de ensino superior, instalada há 17 anos na cidade de Campinas SP. Além dessa, que é a primeira unidade dessa faculdade, há outras unidades nas cidades de: São Paulo, Jundiaí, Itu, Santos, Sorocaba e Uberlândia. Nesta IES há cursos superiores e pós-graduação (*latu sensu*) nas áreas de Engenharia, Negócios, Comunicação e Tecnólogos (cursos de curta duração). A escolha por essa IES aconteceu por dois motivos: a pesquisadora tem acesso à Instituição e corpo docente e porque, a faculdade tem relevância no cenário de oferta de ensino tecnológico na região metropolitana de Campinas SP. O quadro de docentes conta com profissionais que atuam na docência nos cursos de tecnólogos na área de negócios, são eles: Tecnólogo em Finanças, Tecnólogo em Comércio Exterior, Tecnólogo em Logística, Tecnólogo em Qualidade, Tecnólogo em Marketing, Tecnólogo em Gestão Comercial e Tecnólogo em Recursos Humanos.

Do total de 24 professores com o perfil apresentado e que atuam nesses cursos mencionados, obtivemos a aceitação de 06 professores para serem entrevistados, que não têm formação na área de educação e licenciatura. Caso os convidados não aceitassem ou não tivessem disponibilidade, outros professores seriam convidados. Porém, todos os professores convidados inicialmente, aceitaram participar da presente pesquisa.

Individualmente, os professores da IES foram informados da pesquisa e convidados a participar de forma espontânea. Na ocasião, fizemos a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e informamos sobre a garantia de liberdade para, em qualquer fase da pesquisa, recusar-se a participar ou retirar seu

consentimento, sem penalização alguma, bem como, sobre a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes durante todas as fases da pesquisa, de acordo com a Resolução CNS nº 446/2012.

Todo o material coletado foi analisado com o propósito de interpretar as falas dos entrevistados sobre o tema proposto. A análise do material empírico foi realizada dentro dos princípios da Teoria Histórico-Cultural sobre desenvolvimento humano, e, principalmente, sob a luz dos Modelos Formativos de Docentes, conforme já apresentado.

A interpretação dos dados qualitativos será uma fase crucial para a qualidade da pesquisa. O foco é se manter fiel à validade e ao rigor das informações coletadas, evitando as interpretações baseadas em sentimentos, preconceitos ou pré-julgamentos do entrevistador.

O material foi registrado por meio de áudio-gravações no momento da entrevista face a face. Após isso, cada áudio foi transcrito para melhor análise e detalhamento no trabalho final.

Para a análise das entrevistas, utilizamos os seguintes procedimentos, conforme apresentados por Szymanski (2018):

- Subjetividade na análise: analisar é demonstrar a compreensão pelos dados obtidos;
- Contextos Sociais: além das informações passadas pelo entrevistado, há de se analisar o meio que a entrevista está acontecendo;
- Análise como processo: imprevistos, interrupções e novas interpretações fazem parte do processo e devem ser considerados na pesquisa;
- Registro contínuo: o pesquisador deve anotar todas as percepções acerca da pesquisa e do entrevistado. Isso ajudará no enriquecimento do material coletado;
- Transcrição: produto escrito resultado da escuta e análise dos dados coletados e registrados nas áudio-gravações;
- Referência: a transcrição somente será o texto final, quando se retira os vícios de linguagem, erros de ortografia e outras falhas que possam prejudicar a qualidade do texto.
- Rever e Analisar: a análise também é o momento de reviver a entrevista e a interação entre os personagens dessa relação;

- **Categorização:** trata-se de organizar o texto final das entrevistas, buscando as semelhanças e separando-as. Referências parecidas podem ser colocadas em categorias, a fim de facilitar o entendimento e demonstrar que a repetição, muitas vezes, traz ainda mais relevância para o ponto em questão.

Esses procedimentos contribuíram para a análise sistemática do material coletado. O objetivo foi trazer para o trabalho todas as informações e dados relevantes de acordo com o objeto do estudo e o problema da pesquisa.

Com o presente trabalho finalizado, esperamos contribuir para o trabalho pedagógico no âmbito do ensino superior com o foco na identificação das concepções de ensino dos profissionais formados na área de negócios (bacharéis) que atuam na docência do ensino superior em articulação à análise das práticas pedagógicas, para melhoria contínua de suas atividades docentes com impacto positivo nos discentes.

A relevância desse estudo é significativa, pois trata-se de um tema atual e frequente na realidade do ensino superior privado no país. Sendo que a modalidade, ensino tecnológico, vem crescendo no Brasil, conforme apresentado no primeiro capítulo deste trabalho.

Por meio da Revisão Bibliográfica, já apresentada nesta obra, constatamos que há poucas publicações voltadas a esse tema, principalmente quando o foco é nos professores bacharéis sem formação na área de educação. A grande maioria dos trabalhos publicados até o momento desta pesquisa é voltada para professores de cursos de Licenciatura, Pedagogia e Saúde. Isso nos motiva ainda mais a estudar sobre o tema escolhido, pois ainda há muito o que se levantar e analisar sobre essa temática nesta modalidade de ensino superior.

3.1. A PRODUÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas nos meses de novembro e dezembro de 2019, com seis participantes que atenderam aos critérios de inclusão como participantes desta pesquisa. Conforme quadro abaixo:

Quadro 2. Participantes da Pesquisa

Prof. 01	Bacharel em Administração. Pós graduação lato sensu: Marketing Digital e Gestão de Projetos. Mestrado Profissional em Administração	Marketing Vendas Estratégia de Técnicas de Negociação	6 anos
Prof. 02	Bacharel em Administração com ênfase em Logística. Pós graduação lato sensu: Gestão de administração pública e MBA em Gestão de Pessoas.	Recursos Humanos Qualidade Gestão Financeira Orientação de TCC	6 anos e 6 meses
Prof. 03	Bacharel em Administração. Pós graduação lato sensu: Gestão de Negócios e Gestão de Pessoas	Recursos Humanos Cultura Organizacional	1 ano e 6 meses
Prof. 04	Bacharel em Ciências Contábeis. Pós graduação lato sensu: Controladoria e Finanças Empresariais	Macroeconomia Microeconomia Contabilidade Custos Matemática Financeira	8 anos
Prof. 05	Bacharel em Direito Pós graduação lato sensu: Negócios Internacionais e Logística Internacional	Direito Internacional Negócios Internacionais Comércio Exterior	8 anos
Prof. 06	Tecnólogo em Hotelaria Bacharel em Administração Mestrado em Sistemas Produtivos	Logística de Gestão de Projetos	7 anos

Fonte: Dados coletados e organizados pela autora.

O quadro acima aponta que dois participantes possuem curso de pós graduação scrito sensu. Porém vale ressaltar que ambos mencionaram não ter tido contado com disciplinas ligadas a educação, docência ou outro assunto pertinente a

esfera pedagógica, em seus mestrados. Os participantes mencionaram que seus cursos foram em áreas de interesse técnico.

De forma voluntária, os participantes responderam oralmente às perguntas do roteiro pré-determinado, com intervenções da pesquisadora quando necessário. O roteiro foi elaborado pela pesquisadora, com aprovação da instituição, campo da pesquisa e pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Campinas. Segue roteiro de perguntas:

1. Identificação:
 - 1.1 Formação acadêmica e demais cursos de qualificação
 - 1.2 Tempo de atuação na docência
 - 1.3 Disciplinas que leciona

2. Quais características/ competências que o professor deve ter que você julga serem importantes para a docência? Classifique-as em ordem de relevância.

3. Como você iniciou seu trabalho como docente?

4. Quais dificuldades e desafios você enfrenta em sala de aula? Na sua opinião, o que ocasiona isso?

5. Já buscou feedback dos alunos sobre seu trabalho como docente? Quais as impressões ou queixas mais frequentes?

6. O que é ser professor para você? Gostaria de relatar alguma experiência gratificante que teve com os alunos e ou com a docência?

Procedemos à transcrição na íntegra de todas as entrevistas realizadas e áudio-gravadas, assegurando o sigilo acordado com os participantes.

3.2 ANÁLISE E RESULTADOS

Inicialmente procedemos a leitura integral das transcrições realizadas após a coleta das falas dos participantes. Nesta leitura, buscamos identificar termos e expressões que mais apareceram nas falas dos entrevistados. Depois procedemos a separação desses trechos mais frequentes de acordo com os autores e obras apresentados nos capítulos anteriores desse trabalho. Neste momento, buscamos relacionar as falas dos participantes com as teorias estudadas, criando um diálogo e trazendo nossa contribuição para essa discussão.

Abaixo, apresentaremos essa tríade, visando criar a conexão entre os autores, falas dos participantes e nossas análises.

Analisando o material de forma generalista, notamos alguns pontos relevantes, relatados abaixo:

- Dos seis entrevistados percebemos que, os que têm mais anos de experiência foram mais detalhistas e falaram mais sobre suas experiências e conflitos, trazendo contribuições assertivas para a pesquisa;
- Apenas um participante mencionou que tem interesse em realizar algum curso na área da Educação;
- Todos demonstraram muito carinho e afetividade pela profissão e pelo desejo de contribuir para o sucesso do aluno e da sociedade;
- Mencionaram, no final da entrevista, a satisfação em participar da pesquisa. Não somente para contribuir com as pesquisadoras, mas também mencionaram a vantagem para si. O exercício de falar sobre sua prática, trouxe uma reflexão importante e motivadora para busca de melhores formas e ações positivas da docência;
- Nenhum dos participantes afirmou se apoiar em teorias da educação para seu exercício profissional, demonstrando estarem apoiados em suas vivências e experiências nas áreas que atuam tecnicamente.

Depois, o trabalho foi de sistematizar as respostas dos participantes em eixos temáticos identificados com base na leitura analítica das respostas, tomando como indicadores o problema e os objetivos da pesquisa. Essa organização visou facilitar a análise do material empírico, bem como sua apresentação.

Abaixo, seguem os quatro eixos temáticos, de acordo com a análise do material coletado nas entrevistas, com suas características que ajudam a compreender cada um.

3.2.1 Perfil Profissional de docentes tecnólogos

Neste eixo buscamos identificar como os professores entendem o perfil profissional relacionando-os com as teorias que fundamentam este trabalho. Como relatos mais frequentes, destacamos as principais características citadas nas entrevistas, assim como NÓVOA (1992) evidencia no modelo do profissional reflexivo, onde sugere que o professor deve agregar valor à sua prática, com vivências e bagagens, por exemplo, “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 construção permanente de uma identidade pessoal” (NOVOA, 1992, p.25).

O ponto mais recorrente nas falas dos participantes diz respeito à afirmação de que o professor deve saber relacionar a teoria com a prática. Nas seis entrevistas realizadas, pudemos registrar essa opinião. Os professores citaram que, na sala de aula, é fundamental que o docente tenha conhecimento técnico e que demonstre essa vivência profissional. Como por exemplo, na fala do Prof.05:

É fundamental para o perfil do aluno tecnólogo, é um ponto de equilíbrio entre teoria e prática que deve ser oferecida para o aluno. Não basta só prática, tem que ancorar na teoria e não basta a teoria, tem que ancorar na prática.

Alguns citaram a importância de utilizar *cases*, exemplos reais e compartilhar os desafios da profissão com os alunos. Para a maioria, é essencial que o professor esteja atualizado com o mercado profissional. Alguns exemplos dos relatos a respeito desse tema:

Prof. 01 fala:

Mostrar a prática dos assuntos também é valioso, o aluno quer o relacionamento teoria e prática”

Além da prática, o participante, Prof.02, comenta sobre o mercado profissional e atualização do professor quando menciona:

Eu acho que ele tem que ser 'linkado' com o mercado sempre, sempre atualizado, né? Sempre se atualizar, uma competência seria essa atualização constante.

Seguindo esse critério, podemos dizer que tal característica é pautada na racionalidade prática. Neste modelo formativo profissional, a busca é pelo aprendizado da prática baseada na teoria. Podemos dizer que a teoria sustenta a prática aplicada. Conforme apresentando no capítulo II deste trabalho, nessa racionalidade o docente utiliza suas capacidades e experiências para resolver situações problema de forma prática, buscando contextualizar a teoria com a prática e a demanda do mercado que o aluno já está inserido, ou será apresentado em sua vida profissional. Pérez Gómez (1992) afirma que a racionalidade prática também conhecida como conhecimento prático, é um processo de reflexão na ação ou ainda como um diálogo reflexivo com a situação problemática concreta. Vale salientar nossa crítica a esse modelo de racionalidade prática. Vale a premissa de evitar a repetição de modelos prontos, onde a aplicação da prática é baseada em experiências similares já vivenciadas. Isso não significa que o aplicado antes terá o mesmo efeito hoje. Deve-se criticar e refletir sobre o momento presente, sem a repetição de modelos já prontos. Sentimos isso em algumas falas dos participantes apoiados na racionalidade prática, estudada no presente trabalho.

Outros participantes também mencionaram esse assunto em suas entrevistas, por exemplo, o Prof.04 quando destaca a relevância da prática desvinculando da teoria:

Focando mais na graduação tecnológica, acho mais esses exemplos práticos, eu acho assim [pausa], eles se sentem mais próximos da realidade e, muitas vezes, o perfil dos alunos [pausa], é isso que eles querem. A maioria dos alunos que eu tive já trabalham, e mesmo que não trabalham na área, mas já trabalharam. Então eles querem saber a prática, a gente sai um pouco da teoria e vai para a prática, gera discussões que eu acho ótimo.

Já o Prof.05 também ressalta a importância de o professor estar atualizado em relação às exigências do mercado:

Esse professor, ele tem que estar sabendo o que tá rolando no mercado ele tem que estar sabendo que tá no jornal do dia ele tem que estar sabendo que tá assim na “crista da onda”. Porque esse aluno vai levar para empresa [pausa], ele é tecnólogo, ele vai levar para o departamento dele, ele vai levar para o líder dele, para o gerente dele, para o departamento dele, enfim né [pausa].

Cunha (2006) destaca isso em sua obra, quando afirma que se espera dos docentes universitários o conhecimento específico de sua área e para comprovar isso, espera-se também uma prática profissional.

Outro destaque, ainda sobre o perfil profissional do docente que pudemos analisar na coleta do material empírico, foi a respeito da postura e a forma de se comunicar que o professor deve ter em sala de aula. Quando a pesquisadora perguntou para o participante a respeito que quais características, além do conhecimento técnico, são necessárias para a docência no ensino superior, alguns lembraram esses pontos: comunicação e postura. O Prof. 01 menciona:

Empatia e boa comunicação... Empatia, em primeiro lugar com certeza. O aluno gosta quando mostramos que nos preocupamos com eles.

Em outra entrevista, o participante (Prof.02) comenta sobre postura:

Adaptabilidade, porque cada turma é uma turma e eu acho que ele tem que ter a seriedade na medida certa do trabalho que ele faz [pausa]. Com a postura enquanto professor dentro da sala de aula por que hoje o mercado mudou muito né? Então é uma linha muito tênue e eu acho importante no nível de faculdade.

Na entrevista com o Prof. 03, outros pontos desse tema foram citados, como motivação de manter o aluno em sala de aula:

Eu acho que postura também [pausa], de certa forma liderança, você tem que ser sempre inovador, para também fazer apreender o conteúdo. Porque quando você pega uma turma

de tecnólogo, você pega pessoas de várias formações, muita gente acha que RH não faz sentido algum para o curso deles, então fica mais difícil de repente manter a pessoa na sala.

O Prof. 05, fala sobre a coletividade que o professor deve entender e tratar:

O professor tem que entender que ele tem que tratar do coletivo, então uma boa preparação de aula, uma boa comunicação e tratar todos de maneira igual é fundamental.

Ele ainda lembra que a motivação do aluno também é conquistada com uma boa preparação de aula e que o aluno entende esse trabalho:

É a aula que você preparou, que você lapidou e que você vai transpirar muito, mas você vai falar assim, valeu! [entusiasmo]
E os alunos também vão entender esse valor.

A pesquisadora questiona o entrevistado quanto à melhor forma de comunicação e dificuldades de comunicação com os diferentes tipos de alunos.

O Prof. 05 destaca:

A grande dificuldade é como você se comunica, você não pode, na verdade, ser rebuscado. Você tem que pecar pela simplicidade, tentar fazer com que o aluno participe do evento, participe do encontro, estimulando isso. E estimular significa fazer com que o aluno se sinta pertencido.

Nesta fala podemos perceber a afetividade contribuindo para a melhora da comunicação entre alunos e professores, incentivando a motivação do aluno e do trabalho docente.

Nas análises construídas neste eixo temático, podemos destacar os autores Pimenta e Anastasiou (2014) quando citam que a formação docente é um conjunto de conhecimentos científico e profissional. E isso, associado à docência, propiciam a construção do conhecimento pelo aluno. Eles afirmam que a relação professor-aluno é essencial para o desenvolvimento da autonomia e desenvolvimento do aluno. Destacam também a influência do professor neste processo.

O Prof.06 também menciona a motivação do aluno. Ele ressalta que é papel do professor estimular essa motivação quando diz:

Acho que a primeira e mais importante, a cada semestre isso é mais visível, é a motivação. Eu acho que é, nem tanto do lado técnico que é fundamental, mas acho que é o lado da capacidade de motivar e prender o aluno, primeiro em aula segundo dentro do conteúdo.

Para corroborar essa questão destacamos Masetto (2003), quando ele lembra que a atitude do professor está mudando, deve-se incentivar e motivar o aprendiz. O professor deve ser uma ponte entre o aprendiz e seu aprendizado. Sendo o professor o exemplo da turma, devemos repensar a postura do professor enquanto estudioso e pesquisador.

Planejamento de aula, regras e acordos, também foram destacados por alguns participantes em suas respostas como sendo necessários para que o docente consiga realizar seu trabalho.

O Prof.03 comenta a relação que já ouviu de uma turma quanto a outro professor:

Na turma do semestre passado, eles reclamavam muito de um professor, eles estavam enlouquecidos com esse professor, porque ele mudou a regra do jogo no meio do jogo, ele tinha dito que seria prova no final do semestre e mudou para um trabalho.

Essa reclamação demonstra o descontentamento da turma com a mudança das regras impostas no início do semestre, por exemplo. Mostra também a necessidade de diálogo e empatia do professor com os alunos para que os alunos também sintam que podem “negociar” numa boa as atividades e prazos de entrega e avaliação. Tardif (2019) aponta como saberes sociais, o conjunto de elementos do saber que a sociedade disponibiliza. Como educação, ele menciona os processos de aprendizagem social, que resultam na capacitação do indivíduo na sociedade. Neste processo educacional, o professor é exemplo e, tem influência direta no resultado da experiência vivida pelo aluno.

Sendo assim, concordamos com os autores estudados neste trabalho, sobre a importância do professor neste contexto e a necessidade de formação do mesmo,

para que busque meios assertivos para tal influência. A resposta do Prof.04 exemplifica bem essa questão:

Os alunos reclamam de falta de comprometimento de alguns professores. Comentam, né? Que tem professores que combinam as regras no início do semestre e depois mudam, sem justificar. Não demonstram interesse pelo sucesso do aluno, essas coisas.

Sobre isso o Prof. 01 apresenta um exemplo que ilustra bem esse quesito:

Eu acho extremamente importante marcar as provas no início do semestre, por exemplo, e cumprir as datas. Tem professores que marcam e mudam, sem explicar o motivo. Qualquer injustiça que aconteça é ruim, de novo, o professor tem que respeitar o aluno.

Já o Prof. 05 menciona o cronograma de aula como um dos pontos chaves para o sucesso da aula:

O cronograma de aulas é tudo! Além do cronograma, tem outros pontos fundamentais também [pausa], como: um bom planejamento bibliográfico, mais a somatória da expertise desse profissional no mercado. Eu acho que fecha um combo né?.

Ele destaca que a organização, regras e cronograma agregam valor ao trabalho docente. Elenca características dos professores que resultam na melhor competência do professor. Tal preocupação demonstra uma reflexão acertada sobre a relevância do preparo da aula, escolha bibliográfica e instrumentos pedagógicos. Isso cabe a qualquer profissional, inclusive ao professor atento e compromissado com a docência.

Rios (2010), por sua vez, critica essa definição de competência trazendo sua interpretação sobre o assunto. A autora alerta que o termo competência, muitas vezes, é entendido como profissional qualificado, referenciando-se ao discurso de “Qualidade Total”, adotado pelas empresas. Isso gera maior competitividade, visão

de produção e critérios mercadológicos que não devem estar no campo da educação.

A autora menciona também que competência não deve ser entendida como apenas uma demanda de mercado, mas principalmente como uma demanda social. Rios alerta para a importância do tema e da sua significação: “O que desejo é afastar do conceito de competência uma compreensão ideologizante.” (RIOS, 2010, p. 85). Afirma ainda que não podemos ensejar no tecnicismo para falar do trabalho pedagógico e que é preciso entender a realidade concreta das instituições escolares neste contexto. Ainda sobre a significação da expressão competência, a autora afirma que devemos estar atentos neste processo de reflexão e da prática educativa e profissional, evitando sempre a metodologia de entender os profissionais da educação como recursos humanos, assim como observados nas empresas e organizações produtivas.

A posição da autora é compartilhada pela autora desse trabalho, por entender a grandeza social do trabalho do professor, com cunho crítico e de transformação. Não visualizamos a relevância de entender o professor como um membro da organização escolar com metas de produção ou ainda, como recurso para obtenção de algo. Embora tal conceito mercadológico embutido na temática sobre competência seja muito presente no ensino superior, inclusive nos cursos tecnológicos. Seja pelas instituições, seja pelos professores e alunos, visualizamos que, em muitas vezes, o foco é alcançar metas empresariais e financeiras. Entretanto, precisamos pensar também no resultado do processo com foco na transformação do indivíduo aluno e, nesse caso, a empatia que o professor demonstra para com seus alunos é um elemento muito importante na formação.

Essa postura inerente ao professor reflete no aluno, o Prof.06 demonstra isso na sua fala:

E eu acho, que em terceiro lugar a gente ser modelo, queira ou não, a gente [pausa], não adianta, outro dia né, duas alunas conversando no início do semestre, uma falou para outra: Você já entrou no LinkedIn do professor? Falou assim: Quando eu crescer eu quero ter um currículo que nem o seu. Eu falei estamos aqui para isso, vamos “ralar”, vamos fazer [risos]. Então é isso né, eu acho que a gente tem que mostrar que vale a pena.

Concordamos com a fala acima, pois ela expressa bem a opinião do participante, que exemplifica o sentido da responsabilidade e exemplo social que o professor deve ter e ser para seus discentes.

3.2.2. Feedbacks

Neste eixo, reuniremos as respostas dos participantes quanto ao uso ou não do recurso de *feedbacks* de seu trabalho docente. Trata-se de uma consulta aos alunos quanto a qualidade da aula percebida por eles. Neste momento, podemos relacionar essa prática de comunicação com a Teoria Histórica Cultural, pois trata-se de um momento de relação com o outro. O feedback é a troca de experiências, opiniões e expectativas que podem resultar em mudanças e transformações do processo de aprendizagem. Neste momento, vemos o papel do professor como o agente que estimula a comunicação com seus alunos, buscando informações para crítica, assim como Freire (1996) quando diz que o professor é quem dirige o diálogo crítico em sala de aula, e isso é a ação da pedagogia.

É uma forma de comunicação e alinhamento de expectativas, como mencionado pelo Prof. 01:

Eu tento avaliar sempre, eu trabalho com isso, até por ser profissional de marketing, eu tento sempre alinhar as expectativas. E isso gera um nível de satisfação por parte dos alunos. Tento trabalhar neste acordo informal, faço questão de perguntar como eles estão recebendo a proposta, a minha proposta. “Eu “tô” pronto para tentar entregar o que eles gostariam.

O Prof.02 relata:

Já sim [pausa], eu falo para eles na sala de aula se quiserem falar alguma coisa, que estou aberta ao diálogo e as críticas. Peço comentários e críticas.

Essas interações, que denominamos aqui como *feedbacks*, retrata bem os aspectos estudados da racionalidade crítica. Onde vemos como característica principal, que a visão do futuro deve ser permeada pelas relações sociais e no momento histórico vivido, promovendo transformações.

O Prof.03 escolhe para quem pede *feedback*, não generalizando as turmas, conforme sua fala:

Eu pergunto para alguns, que eu sinto que tem maturidade para responder [risos]. Mas nunca apliquei alguma coisa formal na sala.

O Prof.04 entende o *feedback* como um momento importante, seja no seu trabalho docente como no seu trabalho como líder de equipe:

Sim, eu gosto muito de fazer isso. Faço isso informalmente no meu ambiente de trabalho em reuniões com a equipe, e sempre que possível, faço isso com os alunos. Então eu pergunto: “Gente, principalmente no meio do curso, o que vocês acham que até aqui valeu, não valeu, gostaram, tem alguma coisa para mudar?”

O Prof.05 lembra que o processo de *feedback* é parte essencial do trabalho. Na sua fala ele enaltece o envolvimento professor e aluno, além da escuta do professor sobre os anseios e desejos dos alunos, diz:

As pessoas são diferentes e os alunos também, a gente tem que jogar de maneira muito transparente. Quando digo jogar, é ser muito claro naquilo que a gente vai fazer naquele encontro semanal. Nós estamos aqui para cumprir esse plano de voo e a gente vai fazer isso da melhor maneira possível. No trabalho há várias maneiras possíveis, os *feedbacks* são altamente encantadores porque em toda aula eu paro e falo: Fomos bem hoje? Trabalhamos bem hoje? Muitos alunos trazem ideias de temáticas que me obrigam a pesquisar durante a semana para oferecer uma resposta. Naquele combo para próxima semana, lembra? Os alunos trazem questionamento também do local que ele trabalha, [pausa] falam assim: Olha, lá na empresa a

gente faz diferente, por que que tá diferente? O professor acaba se envolvendo e a escuta que eles oferecem é bastante significativa.

Essa fala demonstra o sentido do feedback bem próximo de uma racionalidade crítica, pois exemplifica a intenção do docente em entender as opiniões dos alunos, escutar suas sugestões e refletir sobre as mudanças necessárias.

Diferentemente da maioria, o Prof.06, relata que não realiza *feedbacks* com suas turmas e argumenta o porquê de sua escolha:

Olha, [pausa] infelizmente não. Porque eu já fiz isso no começo, quando eu comecei aqui, eu era meio “alemão” [risos], seguia tudo que a instituição mandava. No primeiro, segundo semestre me dei muito mal porque eu fui muito sabe, o cliente tem razão, aluno é cliente, olha vocês podem tudo, podem falar, reclamar então [pausa] eu sou meio carrascão, mantenho todo mundo de rédea curta.

Porém entendemos que no final da sua resposta, o participante menciona sua ação de consulta à turma no final de cada período de aula. Tal ação também pode ser entendida como um processo de *feedback*. Ele diz:

O que sim eu faço, no encerramento de módulo eu pergunto se tem alguma coisa que não tá boa, se é a exposição, o trabalho, o enunciado das perguntas na prova. Minhas provas são todas dissertativas, sem múltipla escolha, então as perguntas tem que ser claras, enfim. [...] Então em toda devolutiva de prova eu faço sim um ponto de avaliação. Mas, digamos, sem deixar viajar senão eles vão [pausa] levar isso para outra coisa.

Mesmo com limites, podemos entender esse relato como sim, uma espécie de feedback, pois trata-se de uma interação de comunicação entre professor e alunos.

Neste contexto, vale destacar o relato do Prof.05, quando ele ilustra sua resposta com uma experiência vivida:

Eu recebi um e-mail semana passada, daqueles vários que você recebe no final de uma jornada de semestre. Um aluno já experiente, na casa dos seus 40 anos de idade, ele narra o seguinte: que jamais na vida dele ele tinha visto um professor ter sido aplaudido no último dia de aula em função da maneira com que lida com os alunos, da maneira com que lida carinhosamente com as situações.

Com muita satisfação, o participante destaca o seu trabalho como professor e como isso afeta o aluno e seu trabalho:

Não existe certo ou errado ele tem que vir e ele tem que sentir pertencido [entusiasmo], não é? Você é importante para mim, talvez eu não seja importante para eles, mas você é importante para mim e a gente tenta fazer o melhor. Nem tudo são flores, tem alunos que são diferenciados, que não se adaptam a isso. Enfim estão acostumados com dois mais dois “é” quatro porque dois mais dois são quatro, não adianta fazer três mais um que vai dar quatro, não vai entender essa conta [risos]. Tudo é a maneira com que você lida com situações, e os feedbacks são muito bons. Eu fico bastante estimulado e convencido que eles são importantes.

Essa contribuição do participante permite que façamos a relação com a teoria preconizada por Vigotski, pois vemos que o docente valoriza e relação com o outro e entende o movimento dialético como fundamental para o seu desenvolvimento profissional e também, para o desenvolvimento do aluno.

Pudemos perceber que a maioria dos participantes entendem o feedback como uma ferramenta de comunicação e aproximação. Sabem que, neste momento, podem coletar informações e opiniões para melhorias das suas práticas, sendo benéfico para o seu desenvolvimento profissional. O feedback é um momento valioso de exposição de opiniões e impressões sobre o processo de ensino realizado e sobre o perfil do docente, com suas características presentes e ausentes. Os entrevistados demonstram entender esse processo e utilizam isso na sua rotina semestral com seus alunos, com uma assertividade valiosa para seu

trabalho docente. Porém, vale destacar que a prática da realização do feedback é muito mais evidenciada pelas experiências organizacionais dos profissionais docentes do que pelo entendimento da relevância no campo educacional. Os professores migraram seus modelos de feedback das empresas e experiências profissionais para a sala de aula, não tendo nenhum apoio de teorias educacionais para a realização dessa mediação.

3.2.3. Desafios da docência

Neste eixo, buscamos as falas mais recorrentes sobre os desafios do exercício da docência. A pergunta, na entrevista, que teve o objetivo de investigar quais são os principais desafios da docência no ensino superior para os profissionais sem a formação na área de educação, era: Quais dificuldades e desafios que você enfrenta em sala de aula? Os participantes mencionaram como exemplos de desafios: salas cheias e heterogêneas, falta de motivação dos alunos, uso do celular, entre outros.

O Prof.01 relata:

O grande desafio é entender os alunos, temos perfis muito diferentes em sala de aula. Algumas salas são imensas, com perfis e realidades heterogêneas.

Concordando com isso, o Prof.04 diz:

Eu já dei aula na XXX [referindo-se ao curso] com sala de 250 alunos e, assim, joga 250 alunos na sala, professor na frente no microfone e tranca a chave fora e só abre na hora do intervalo [risos]... então ali você não consegue gerir conflitos, você não consegue nada. Metade para trás, o pessoal não está nem me escutando não está prestando a atenção, com certeza.

Essa fala demonstra uma certa frustração no trabalho em sala de aula. Como desafio, esse participante também cita a falta de motivação quando diz:

O desânimo, a desmotivação dos alunos, isso é uma coisa que me incomoda não só na aula, mas também no trabalho. Sou

gestor de equipe, eu tenho um time relativamente grande, isso me irrita muito a falta de compromisso, o desengajamento e a desmotivação.

Ele ainda tenta explicar o porquê isso ocorre:

Eles não têm tempo ou não têm interesse, maturidade [pausa], eles vêm motivados porque a empresa está pagando, porque a empresa precisa, porque o pai acha o curso legal e eles não fazem o que gostam.

Sobre esse aspecto Tardif (2019) lembra que se trata de um processo. O aluno, no início, traz seus conhecimentos e experiências. Se abre para novos conhecimentos, articulações e reflexões (meio) e finaliza o curso sendo um indivíduo diferente do que entrou, alterado. Trata-se de um processo transformador. Cada fase deve ter um objetivo a ser alcançado e formas de avaliar os resultados e conquistas. Porém temos que ressaltar que esse processo não acontece de forma igual para todos os envolvidos. Cada indivíduo é afetado de forma única pela experiência. De acordo com suas vivências, valores, contexto e motivação.

Já o Prof. 06 lembra do uso do celular como forma de distração e conflito em sala:

Olha em primeiro lugar, [pausa] o celular. Isso é uma coisa que o aluno está, mas não está, quando eu vejo, começo a ver certos exageros, tô começando a colocar gente para fora. Se o celular é mais importante, não precisa ficar, pode ir embora.

Outros, de maneira indireta, também mencionam frustrações quanto à falta de interesse e foco dos alunos. Para resolver tais desafios, alguns participantes mencionaram como tentam driblar essas situações. O Prof. 02 relata o que faz:

Alguma coisa extra ou até mesmo em sala de aula algum exercício. Alguma coisa para tentar fazer a pessoa se interessar pelo estudo. Alguns se interessam e vão procurar por si ou entendem a importância disso, para o aprender.

Já o Prof. 05 enfatiza:

Então não é segredo, é mais um sentimento de fazer com que a sala de aula seja o recolhimento de todas as potencialidades e de toda a vivência do aluno também, e não simplesmente uma aula expositiva. Aula expositiva faliu! Se você não buscar metodologias ativas se você não buscar maneiras de que o aluno se sinta pertencido àquele meio, àquele dia, não vai funcionar.

O Prof. 03, por sua vez, mostra que tenta maneiras inovadoras para atuar, mas enfatiza que, muitas vezes, não se sente preparado para isso:

Tento trazer coisas novas, enfim [pausa] trazer novas ferramentas. A faculdade deve ajudar, porque quer trazer docentes do mercado e muitas vezes a gente não está preparado para isso, para essas dificuldades.

Nessa fala, podemos perceber nitidamente a insegurança do profissional frente aos desafios em sala de aula. Sugere-se que tal desconforto é ocasionado pela ausência de saberes didáticos-pedagógicos que poderiam propiciar alternativas para a superação dos desafios.

Tais atitudes como as que relatamos acima são exemplos da prática reflexiva. Schön (2000), apresenta esse modelo que converge com alguns depoimentos analisados nas entrevistas. Onde, na prática, o docente, tem o papel de facilitador, orientando seus alunos nos caminhos do aprendizado. Porém a escolha final de como isso será utilizado, deve partir do aluno. Quando observamos tais posturas negativas em sala de aula, há frustração por parte dos profissionais. Mas isso, dentro de uma prática reflexiva, deve ser motivo para novas reflexões e inovações do trabalho docente. Destacamos que, se os profissionais tivessem acesso aos modelos de racionalidade e pudessem refletir sobre, conseguiriam meios para minimizar os impactos negativos dos problemas apresentados nesta questão dos desafios em sala de aula.

Como mencionado no segundo capítulo, os professores estão dispostos a trabalhar sempre dando significado ao aprendizado. Não como repetidores de definições e conceitos, mas sim na produção de seu conhecimento influenciado pelo

meio e pelos outros. Buscando novas ideias e procedimentos para executar seu trabalho, alternativas criativas para resolução de conflitos.

3.2.4. Ser professor é...

Neste eixo, reuniremos os relatos quanto ao sentido da docência para os participantes. “Professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros” (TARDIF, 2019, p. 31). Algumas falas dos participantes lembram tal afirmação do autor. Vemos que para os entrevistados ser professor é contribuir, com seus aprendizados e experiências, na vida dos alunos.

Para ilustrar, selecionamos a fala do Prof.06:

Iniciar na docência foi, na verdade, uma decisão. Eu era consultor na época, aí fiz um exame de consciência e falei: Meus Deus do céu, eu estou aprendendo, aprendendo, aprendendo e estou compartilhando com quem isso? Que legado eu vou deixar e para quem? [pausa] E aí coincidentemente, eu também entrei para a XXX [referência ao local onde dava aulas] e temos o propósito de ser construtor social. [...]. Ou seja, é por prazer, por obrigação social de construir um ser humano melhor, e [pausa] compartilhar essa bagagem. Porque levar isso para o túmulo não parece legal, foi isso que me motivou.

Nesta fala, podemos perceber que o professor demonstra características oriundas da racionalidade crítica. Quer contribuir para a transformação social, e para isso, acredita que a educação pode ser a sua forma de contribuição.

Podemos entender a racionalidade crítica como ponto de destaque quando o Prof.04 afirma que ser professor para ele é:

É mudar efetivamente as pessoas para melhor, e eu consigo ver isso quando eu pego uma turma por dois ou três semestres seguidos, você consegue ver a mudança nas pessoas.

Ou ainda, o Prof.05 diz:

É tentar construir um Brasil mais justo e honesto [reflexão]. A gente não vai mudar o Estado, a gente não vai mudar o país, mas se eu conseguir transformar a vida de uma família, eu já tô feliz.

Esses exemplos nos remetem a Paulo Freire, em *Educação e Mudança* (1981), quando diz que o trabalhador social interage nas mudanças da estrutura social. Sendo assim, o professor pode interferir no processo de transformação social. Com estratégias e novas formas, o professor se torna o agente de mudanças práticas. Para o Prof.02, ser professor é:

(...) gostar, não só de ensinar mas ver a evolução do aluno, ver o que ele aprende, ver o que ele aplica, ver o retorno, o entusiasmo dele. Perceber que você está ensinando e você está realmente transformando a vida de alguém, com aquele conteúdo que você sabe e está aplicando para ele, tanto teórico quanto prático, de experiência. Muitas vezes vemos tão forte essa evolução, isso é muito bom.

Evidencia-se nessa fala a sensação de impactar a vida do aluno com sua atuação profissional.

Vale destacar que a formação docente precisa estar em consonância com as necessidades do mercado, como afirma Moura (2008). Além disso, saber contextualizar e relacionar seus saberes teóricos com o sujeito que recebe esse trabalho e com o contexto histórico vivido. A resposta do Prof. 03, também demonstra essa ligação:

Cativar, para que esse aluno seja um profissional diferente. Eu falo para eles: Eu desejo para vocês [pausa] que, quando eu encontrar com vocês quero que vocês me digam: professora eu utilizo aquelas ferramentas que você me ensinou, é isso que eu quero ouvir.

Os participantes puderam, também, apresentar momentos vividos que exemplificam esse sentido da profissão. Na pergunta: Você gostaria de relatar

alguma experiência que foi gratificante que você teve para ilustrar isso que acabou de dizer? Estimulamos os entrevistados a relatarem situações reais onde pudessem demonstrar o sentido da profissão e qual sentimento afirmaram ter.

O Prof.01 relata:

Não uma em especial, mas assim, diversos momentos que encontrei alunos e ex-alunos e me relataram que conseguiram atingir seus objetivos de carreira e valorizar o que eles aprenderam, eles valorizam a importância disso para atingir seus objetivos pessoais. Eles creditam em alguns professores esse mérito, dizem que foi a gente que inspirou [risos].

Já o Prof.02 lembra:

Nossa tem várias [pausa], semana retrasada um aluno veio e disse: Professora, aquela aula que você deu com as dicas de currículo, eu mudei o meu currículo, e fui chamado para entrevista. Isso é fantástico! O mercado de trabalho está em crise e com poucas vagas. Saber que você ajudou uma pessoa com seu currículo e isso ajudou a se destacar e ser chamado para um processo seletivo é muito bom.

O Prof.03, por sua vez, relembra seu papel como inspirador dos alunos para novos estudos:

Acho que o que mais me marcou foi esse que comentei. Duas meninas que disseram que amaram a disciplina e vão fazer MBA em gestão de pessoas porque se inspiraram em mim, esse foi o melhor relato.

Para as pesquisadoras o relato do Prof.04 tem grande impacto neste sentido profissional, conforme ele conta:

Foi lá na faculdade XXX, o menino, não sei se ele tinha algum nível de dificuldade, ele fazia o curso de Contabilidade porque ele queria sair dessa vida de motoboy. Ele falava: “Tenho medo de morrer, medo de acidentes”. Mas ele tinha uma dificuldade fora do normal, em qualquer cálculo simples ele tinha muita

dificuldade. Várias vezes ele falou que ia desistir do curso, falava assim: Eu não tô conseguindo, me desculpa. [pausa] Diversas vezes eu “segurei ele”. Fiquei conversando várias vezes com ele, falando para ele não desistir, dei aula de reforço para ele, e aí no final ele não [pausa] não cancelou e não trancou o curso, terminou o curso de contabilidade e hoje ele trabalha na área. Tudo bem que, ele tem mais de 30 anos e ainda é assistente contábil, mas pelo menos saiu daquela vida de motoboy. Ele tem muita dificuldade ainda, mas ele é muito esforçado, ele tenta ser esforçado para compensar essa deficiência de entender. E conseguiu, hoje ele é um assistente contábil, trabalha na área. Isso foi um prazer pessoal porque assim, se ele trancasse o curso, talvez ele não fizesse outro curso e continuaria motoboy alguns anos até ter um acidente. Para mim foi muito gratificante, [pausa] me lembro até o nome dele.

Outro relato significativo também foi a resposta do Prof.05, quando lembra de um momento vivido com emoção:

Essa mãe falou assim: O senhor não tem ideia do quanto o senhor mudou a vida da nossa família com as suas aulas. E como eu vou ser operada a semana que vem, eu vim aqui trazer um presente para o senhor em agradecimento. Não preciso nem falar o quanto isso me emocionou, né? A gente sai chorando, eu que já choro por qualquer coisa, eu falo assim [pausa] isso não aconteceu! mas aconteceu, eu vibro, fiz o meu papel! A gente ter que ser firme, falar a verdade. O mercado hoje é extremamente concorrido, extremamente complexo, extremamente dinâmico, repito sempre isso. Se a gente não está preparado para assumir nossas responsabilidades, não vai funcionar. Então é mais que formar um profissional é tentar encontrar um sentimento de que precisamos construir um Brasil melhor, que precisa construir relações melhores. As pessoas

são importantes [pausa] e é isso que a gente tenta levar para a sala de aula.

Tais situações vivenciadas pelos participantes, nos remetem Netto e Azevedo (2018) quando destacam que as ações transformadoras no exercício da docência afetam a vida do aluno, família e sociedade.

Percebemos que a prática docente dos participantes é intuitiva, calcada em vivências da prática profissional e justificada nas necessidades profissionais que os professores consideram que os alunos terão na sua vida profissional. Esse entendimento se dá pela experiência acumulada, no âmbito técnico, pois os professores também são profissionais atuantes no mercado de trabalho, na esfera organizacional. Observamos também, que essa última característica, é bem vista pelos alunos e motivo de orgulho dos professores. Os alunos que buscam a modalidade de ensino tecnólogo, onde uma das principais características é a curta duração, são indivíduos que já estão no mercado de trabalho ou que desejam sua inserção breve, por isso, buscam o ensino mais prático e atualizado com o mercado. Quando há professores que estão atuando no mercado e que conseguem trazer essa realidade para a sala de aula, o aluno entende isso como assertivo, elevando sua motivação e valorizando os profissionais da instituição.

Entretanto, em alguns relatos, pudemos perceber que há reclamações dos discentes em relação a problemas de comunicação, postura do professor e empatia. Podemos entender essas narrativas como pontos de atenção e que se justificam pela ausência de uma formação para a prática docente. Muitas vezes, esses e outros desafios e obstáculos estão justificados pela atuação, desses profissionais, sem a devida reflexão e crítica da profissão.

Além disso, observa-se que, para alguns, a profissão não é vislumbrada como carreira principal da sua trajetória. Vimos isso com certa cautela, já que tais aspectos podem resultar em menos investimento de recursos e dedicação para seu desenvolvimento profissional docente.

É possível constatar também, nas entrevistas, que os participantes com maior tempo de atuação têm as características para a atuação docente mais fortalecidas e consolidadas. Demonstrando motivação e desejo de contribuir para o sucesso do aluno.

Apenas um participante relatou a intenção de iniciar uma formação específica na área da docência. Por exemplo, o Prof. 02 quando fala:

Tenho vontade de fazer curso de XXX, por exemplo, PNL, ajudaria bastante. Tenho vontade também, até já fui atrás de ver para transformar minha formação em licenciatura, acho que é um ano ou um ano e meio, mas no momento a questão financeira não permite. Eu acho que deveria, com certeza!

Já outros entrevistados entendem a profissão de docente como algo complementar e que, sendo assim, não há como investir tempo e recursos para especializar-se, conforme relata o Prof. 03:

Está sendo desafiador, não é a minha carreira principal e nunca será. Nunca vou deixar de trabalhar para ser professora. Gosto de estar na faculdade duas vezes por semana, três no máximo. Gosto de me atualizar, eu me cobro, mas eu acho que não serei só professora. Por que eu perdi o tempo de fazer um mestrado ou doutorado, para me dedicar a isso eu teria que me desvincular do emprego CLT e ter um outro estilo de carreira, não sei se é esse o momento, pode ser que daqui cinco ou seis anos, não sei.

Essa fala representa o sentido da docência para esse participante, como um segundo trabalho, menos importante que o seu trabalho principal. Podemos identificar que a participante não denomina como trabalho sua ação docente. Demonstra também uma indecisão quanto a longevidade de sua atuação em sala de aula.

Sendo assim, a análise contribuiu significativamente para compreendermos como os docentes veem a profissão e suas práticas profissionais. Além disso, buscar conhecer quais são as necessidades formativas e quais estão sendo praticadas pelos professores, mesmo sem a formação docente, seja inicial ou continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento desse trabalho buscamos compreender as concepções formativas de bacharéis que atuam como docentes no ensino superior, na modalidade ensino tecnológico. Nosso objeto de estudo é o conjunto de concepções de profissionais bacharéis sobre ser professor e suas práticas em sala de aula no ensino superior. Para desenvolvê-lo, elaboramos como questão norteadora da pesquisa, a seguinte pergunta: Quais são as concepções de docência de profissionais bacharéis no ensino superior tecnológico?

Conseguimos correlatar que as práticas apresentadas pelos participantes muito se assemelham aos modelos de formação do profissional docente, quando entendemos as racionalidades técnica, prática e crítica, estudadas aqui.

Diante das análises, podemos afirmar que a prática dos docentes no ensino superior muito se aproxima da racionalidade prática, principalmente. Em alguns casos, percebe-se que essa prática é intuitiva, já que os profissionais consultados não possuem conhecimento acadêmico sobre os modelos formativos, por exemplo. Em nenhum relato, houve a relação das práticas com obras ou autores da área de educação. Podemos afirmar que a prática não está pautada em formação ou estudo formal, como o curso de pedagogia ou qualquer outro curso de licenciatura. Isso se dá devido os participantes terem formações diversas, em áreas técnicas, não tendo contato com as teorias da educação, bem como com os autores apresentados aqui.

Então, de onde surge esse entendimento das necessidades formativas que os docentes devem ter para atender as exigências dos alunos? Se tal reflexão não é originada da sua formação acadêmica, bem como, não é oferecida pelas instituições de ensino superior, como podemos justificar o perfil do professor que se aproxima de uma racionalidade prática? Essas indagações nos fazem refletir sobre o papel do aluno do ensino superior. O aluno de cursos tecnológicos, na maioria das vezes, já

está inserido no mercado de trabalho e já sabem o que lhe será exigido como formação para seu desenvolvimento profissional. Assim, ele tende a ter uma postura questionadora em relação as necessidades profissionais observadas no meio que tem vivenciado. Como por exemplo podemos citar os momentos de interação através dos feedbacks relatados pelos professores. Esse processo de comunicação se torna muito rico por conseguir alinhar as expectativas dos alunos com as propostas e perfis dos professores. É possível que isso gere uma reflexão transformadora para o profissional, que buscará meios e ferramentas para atender seu público e se desenvolver profissionalmente. Tal postura do aluno, provavelmente, provoque uma postura reflexiva nos docentes.

Sendo assim, sugerimos fortemente que, os profissionais que atuam ou que pretendem atuar no ensino superior tecnólogo, se desenvolvam sob o aspecto da pesquisa dos processos de ensino e aprendizagem, com formações acadêmicas específicas, por exemplo em cursos de graduação (pedagogia/licenciaturas) ou pós graduação lato e stricto sensu. Entendemos que, juntamente com a bagagem técnica, esse conhecimento trará valor para sua formação, bem como para a qualidade de suas práticas e repercutirá na formação dos alunos no ensino superior. Essa formação, mesmo que não obrigatória por certas instituições, é benéfica tanto para os profissionais, quanto para as faculdades, repercutindo nos alunos em aulas mais preparadas, processos de aprendizagem mais específicos e com a segurança que o conhecimento acadêmico pode trazer para esses profissionais.

Percebemos também, ao longo da pesquisa, que as características profissionais necessárias para a atuação na docência do ensino superior, na modalidade ensino tecnólogo, muito se assemelham às recomendações dos autores estudados. Como exemplos, podemos citar a relevância da relação entre teoria e prática, a identidade do professor, a atuação frente aos desafios em sala de aula, a importância dos mecanismos de feedbacks, o papel e incentivo do professor, entre outros. Tais características se enquadram na racionalidade prática, estudada aqui. Porém, vale destacar que essa prática intuitiva não transmite segurança para a prática docente, o que poderia ser transformado pela formalização do desenvolvimento acadêmico. Pensar que a descoberta e desenvolvimento das características fundamentais para o exercício da docência estão pautados apenas pela escuta das expectativas dos alunos, através dos processos de comunicação, nos parece insuficiente.

Consideramos que a docência universitária vivenciada pelos participantes da pesquisa é permeada de lacunas sobre a profissão de professor, lacunas essas que lhes foram sendo apresentadas no exercício da docência, sem a devida preparação para a profissão de professor. Exercem a função de docentes ao terem que ensinar algo a alguém e vão se espelhando em exemplos de docentes que tiveram em sua história de vida.

Portanto, é relevante reafirmar a necessidade da formação inicial e continuada para o exercício da docência, seja para os anos iniciais quanto no ensino superior. Nessas formações, o profissional terá contato com obras e estudos da área da educação, que o ajudarão nas devidas reflexões e críticas sobre a profissão buscando, assim, o desenvolvimento das características imprescindíveis para seu crescimento como docente, bem como, valorizando seu trabalho junto aos alunos e sociedade. Isso foi vivenciado, nos últimos anos pela autora, o que trouxe diversos ganhos para sua atuação pedagógica na docência do ensino superior. Entendemos que a formação na área trará também valiosas contribuições e reflexões a todos os profissionais que assim vivenciarem essa experiência. Esperamos que esse trabalho traga essa provocação aos profissionais e os façam refletir sobre seu desenvolvimento profissional e possíveis necessidades de formação e apropriação de novos conhecimentos.

O profissional da educação que consiga acumular, além da sua bagagem técnica, a dimensão teórica da educação, denominadas aqui de modelos de racionalidade, poderá se desenvolver como profissional, entendendo seu papel transformador no contexto social que vive. Assim, os professores teriam mais recursos e repertório para enfrentar os desafios da profissão, novas concepções de ensino, mais embasamento teórico para seu trabalho e, conseqüentemente, realizar seu trabalho com assertividade, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C. e ALVES, L. P. (orgs.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, SC: Univille, 2006.

ARAUJO, Tarcisio Patricio de; LIMA, Roberto Alves de. **Formação profissional no Brasil: revisão crítica, estágio atual e perspectivas**. *Estud. av.* São Paulo, v. 28, n. 81, p. 175-190, agosto de 2014. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142014000200012>, acesso em 22 de março de 2020.

BARROS, Lívia de Melo. **Qualidade motivacional para a profissionalidade docente na educação superior**. 2016. 130 f. Tese de Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.

CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, Escola e Docência: novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: Cortez, 2014.

CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Pedagogia universitária: Energias emancipatórias em tempos neoliberais**. São Paulo: Junqueira&Marin, 2006.

DEWEY, John. **Como pensamos**. 3 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 93.

_____. **Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social**. *Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade*, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan./jun. 2014.

EMÍDIO, Márcio André. **Professor reflexivo ou professor intelectual crítico? Saiba de forma simples o modelo de concepção da sua prática docente**. Disponível em: <https://blog.maxieduca.com.br/professor-reflexivo-intelectual/> Acesso em 25.04.2020.

FAVRETTO, Juliana; MORETTO, Cleide Fátima. **Os cursos superiores de tecnologia no contexto de expansão da educação superior no Brasil: a retomada da ênfase na educação profissional**. *Educ. Soc.*, Campinas, v.34, n.123, p.407-424. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200005>, acesso em 08 de abril de 2020.

FERNANDES, Lyerka Kallyane Ramos. **Método de Pesquisa Qualitativa: usos e possibilidades**. 2014. Disponível em: <https://psicologado.com.br/psicologia-geral/introdução/metodo-de-pesuisa-qualitativa-usos-e-possibilidades>. Acesso em 29.04.2020.

FERREIRA, Marcelo Marchine. **Docência no ensino superior: aprendendo a ser professor de contabilidade**. 2015. 168 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FROZINO, Alessandra Damas. **Formação Profissional: percursos e desafios para a escolha da carreira**. 2006. 156 f. Dissertação para obtenção de Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional do Departamento de Economia, Contabilidade e Administração da Universidade de Taubaté. Taubaté, 2006.

GODOI, Elaine Cristina Franco. **A Docência em Administração e algumas contribuições de projetos educativos**. 2015. 170 f. Dissertação (Educação) - Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2015.

GÓMEZ, G. R.; FLORES, J. G. e JIMÉNEZ, E. G. **Metodología de la investigación cualitativa**. Ediciones Aljibe: Málaga, 1996.

INEP, Instituto Nacional de Ensino Superior. **Cursos Tecnológicos**. http://inep.gov.br/artigo//asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/cursos-tecnologicos-tem-o-dobro-do-numero-de-estudantes-em-10-anos-51-a-distancia/21206. Acesso em 20.03.20

KONRAD, Marcia Regina. **Formação de professores para os cursos de graduação em Ciências Contábeis: um estudo com IES particulares**. 2015. 309 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Cont. Atuariais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelista. **A experiência na docência: por uma formação que faça sentido aos professores universitários**. 2016. 209 f. Tese de Doutorado. Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Currículo e (In) Formação (Universidade Federal da Bahia). Salvador, 2016.

LEONTIEV, Alexis. **O homem e a cultura. O Desenvolvimento do Psiquismo**. Ed. Horizonte Universitário, 1978.

MALDANER, Jair José. **A formação docente parava educação profissional e tecnológica: breve caracterização do debate**. Revista Brasileira da Educação

Profissional e Tecnológica, [S.l.], v. 2, n. 13, p. 182-195, dez. 2017. ISSN 2447-1801. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5811>>. Acesso em: 20 março 2020.

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

MASETTO, Marcos T.; GAETA, Cecília. **Os desafios para a formação de professores do ensino superior**. Revista Triângulo, Uberaba, v. 8, n. 2, fev. 2016. ISSN 2175-1609. Disponível em: <<http://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/revistatriangulo/article/view/1550>>. Acesso em: 18 abr. 2020.

MOROSINI, Marília Costa (org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000.

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

NETTO, Raul Sardinha e AZEVEDO, Maria Antônia Ramos. **Concepções e modelos de formação de professores: reflexões e potencialidades**. B. Téc. Senac, Rio de Janeiro, v. 44, n. 2, maio/ago. 2018.

NOVAIS, Robson Macedo. **Docência universitária: a base de conhecimentos para o ensino e o conhecimento pedagógico do conteúdo de um professor do ensino superior**. 2015. 263 f. Tese de Doutorado para USP (Ensino de Química). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

NOVOA, António. **Escola nova. A revista do Professor**. Ed. Abril. Ano. 2002, p,23.

_____. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15 ago 2019.

_____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Ed. Nova Enciclopédia, 1992.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1986.
PERRENOUD, Philippe e THURLER, Mônica G. **As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação**. São Paulo: Artmed, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito** - 4. ed. - São Paulo: Cortez, 2006.

REGO, Teresa Cristina. **Vigotski: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

REHEM, Cácia Cristina França. **Docência universitária e bacharéis docentes: processos formativos e a prática pedagógica**. 2018. 184 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Programa de Estudos Pós-Graduandos em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e Profissionalização docente**. Curitiba: Ibpex, 2007. LOIOLA, Rita. Formação continuada. Revista nova escola. São Paulo: Editora Abril. nº: 222.p.89, maio 2009.

ROSETTI, Hélio Junior e SCHIMIGUEL, Juliano. **Histórico e contexto econômico dos cursos superiores de tecnologia no Brasil**. Observatório de la Economía Latinoamericana, Número 152, 2011. Texto completo em <http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/br/11>

SANTOS, Mariglória Almeida. **A Construção da Identidade do Docente do Ensino Superior**. 2017. 139 f. Dissertação para Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (Universidade Federal da Bahia). Salvador, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

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

SENA, Adailson dos Santos. **Formação continuada e o processo de desenvolvimento profissional de professores**. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/formacao-continuada-processo-desenvolvimento-profissional.htm>. Acesso em 31.03.2020 e 07.04,2020.

SILVA, Eduardo Alberto da. **O professor colaborador iniciante do ensino superior: um estudo no estado do Paraná**. 2018. 154 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduandos em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SIRGADO, A. P. **O Conceito de mediação semiótica em Vigotski e seu papel na explicação do psiquismo humano**. Caderno CEDES, Campinas, n.24, p.38-51, 1991. [Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000061&pid=S0100-1574200500030000800005&lng=en

SOUZA, Robinson Jacintho de; SILVESTRE, Magali Aparecida. **Prática profissional docente e sentidos e significados sobre educação e formação**. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p. 141-161, dez. 2016. ISSN 1982-9949. Disponível

em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/7572>. Acesso em: 22 mar. 2020.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R.C.A.R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Rev. Bras. Educ. Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, agosto de 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200005&lng=en&nrm=iso>. acesso em 21 abr. 2020.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen VR; BARTHOLO JUNIOR, Roberto dos Santos. **O professor e o ato de ensinar**. Cafajeste. Pesqui. São Paulo, v. 35, n. 126, p. 689-698, dezembro de 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000300008&lng=en&nrm=iso>. acesso em 21 de maio de 2020. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300008>.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Modelo para formatação de TCC**. Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, 2019. Disponível em: <<http://www3.eca.usp.br/cmu/tcc>>. Acesso em: 21/04/2020.

VAGULA, Edilaine. **A formação profissional e a prática docente**. Revista Científica Fac. Lour. Filho. 2005.

VIGOTSKI, L. S. **Quarta aula: a questão do meio na pedologia**. Tradução de Márcia Pilleggi Vinha e revisão de Max Weleman. Psicologia. USP [online]. 2010, vol.21, n.4, PP. 681-701.

_____. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003



ANEXO

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação do Bacharel Docente no Ensino Superior

Pesquisador: SABRINA GOMIDE MAION

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 23248219.3.0000.5481

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC/ CAMPINAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.663.152

Apresentação do Projeto:

Em apartada síntese, o projeto que está no âmbito da área da Educação visa responder ao seguinte questionamento: quais são as características profissionais necessárias para os profissionais bacharéis atuarem como docentes no ensino superior?"

Objetivo da Pesquisa:

O foco será investigar profissionais docentes, que não possuam formação em licenciatura ou na área de educação, mas são atuantes como docentes no ensino superior; a partir daí, a pesquisa procura estudar quais são as competências que se espera de um profissional bacharel que atua como docente no ensino superior

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme exposto pela própria pesquisadora o risco é o vazamento de dados. Para tanto, a própria pesquisadora esclarece que a solução que ela irá adotar é que os registros de cada professor entrevistado será feita por meio de um número que o identificará, e não por meio do nome dele.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa corresponde com o tema atual, quando há muitos professores sem licenciatura que ministram aulas no ensino superior.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1. rever algumas frases do TCLE; documentos outros nada constam do projeto; 2. consta o questionário; 3. constam autorização da IES ESAMC, firmada pelo Diretor Pedagógico; 4. Quanto ao critério de inclusão serão 6 professores, que não tenha licenciatura, mas, apenas, formação superior e os cursos envolvidos na pesquisa são: Tecnólogo em Finanças, Tecnólogo em Comércio Exterior, Tecnólogo em Logística, Tecnólogo em Qualidade, Tecnólogo em Marketing, Tecnólogo em Gestão Comercial e Tecnólogo em Recursos Humanos; 5. critério de exclusão consta que basta o professor não querer mais participar

Recomendações:

Sugere-se, respeitosamente, para corrigir o português do TCLE. i. Onde consta a frase de que "O Comitê de Ética em Pesquisa poderá ser por mim acionado em caso de dúvidas sobre questões éticas referentes à pesquisa em questão", a palavra questão está repetida e pode gerar confusão; ii. o material produzido por meio das entrevistas e das videogravações será utilizado (...). Conferir a concordância.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

Dessa forma, e considerando a Resolução CNS nº. 466/12, Resolução CNS nº 510/16, Norma Operacional 001/13 e outras Resoluções vigentes, e, ainda que a documentação apresentada atende ao solicitado, emitiu-se o parecer para o presente projeto: Aprovado.

Conforme a Resolução CNS nº. 466/12, Resolução CNS nº 510/16, Norma Operacional 001/13 e outras Resoluções vigentes, é atribuição do CEP "acompanhar o desenvolvimento dos

projetos, por meio de relatórios semestrais dos pesquisadores e de outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente à pesquisa”. Por isso o/a pesquisador/a responsável deverá encaminhar para o CEP PUC- Campinas os Relatórios Parciais a cada seis meses e o Relatório Final de seu projeto, até 30 dias após o seu término.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1440038.pdf	09/10/2019 14:29:04		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_FINAL.pdf	09/10/2019 14:26:52	SABRINA GOMIDE MAION	Aceito
Declaração do	AutorizacoesIES.pdf	09/10/2019	SABRINA GOMIDE	Aceito

Patrocinador	AutorizacoesIES.pdf	14:23:39	MAION	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	09/10/2019 14:23:14	SABRINA GOMIDE MAION	Aceito
Orçamento	Declaracao_de_Custos.pdf	09/10/2019 14:22:52	SABRINA GOMIDE MAION	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_Infra.pdf	09/10/2019 14:22:34	SABRINA GOMIDE MAION	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_assinada.pdf	09/10/2019 14:22:25	SABRINA GOMIDE MAION	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	09/10/2019 14:20:21	SABRINA GOMIDE MAION	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINAS, 25 de
Outubro de 2019

Assinado por: Mário Edvin GreTERS Coordenador(a)