

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

FABIANA MARTINELLO PAEZ

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA DE
GRADUAÇÃO: DAS NECESSIDADES PARA A TESSITURA DE
POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Serafim Pereira.

**CRICIÚMA
2013**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

P127f Paez, Fabiana Martinello.

A formação continuada de professores na educação profissional tecnológica de graduação : das necessidades para a tessitura de possibilidades. / Fabiana Martinello Paez; orientador: Antonio Serafim Pereira. – Criciúma, SC : Ed. do Autor, 2013.

147 p. : il.; 21 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2013.

1. Professores – Formação continuada. 2. Ensino profissional . I. Título.

CDD. 22ª ed. 371.12

FABIANA MARTINELLO PAEZ

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA DE
GRADUAÇÃO: DAS NECESSIDADES PARA A TESSITURA DE
POSSIBILIDADES**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação na área de Formação e Gestão de Processos Educativos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 27 de março de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Antonio Serafim Pereira - Doutor em Educação - (UNESC) -
Orientador

Prof. Ana Jamila Acosta –Doutora em Educação - (ULBRA)

Prof. Gildo Volpato – Doutor em Educação - (UNESC)

Aos meus pais, Adão e Salete, que
apesar de não terem tido as
mesmas oportunidades, me
incentivaram sempre pela busca
continuada do meu crescimento
pessoal e profissional.

Aos mestres que passaram em
minha vida e que de alguma forma,
plantaram uma semente,
incentivando-me a querer conhecer
sempre mais.

À minha filha Isabela que mesmo
muito pequena, trouxe uma nova
motivação em minha vida,
ressignificando meus saberes.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, Professor Doutor Antonio Serafim Pereira, pela extrema paciência com o meu processo de escrever, por sua forma carinhosa de conduzir as adversidades, pelo incentivo e por ter persistido em todos os momentos e até o fim, se é que existe um fim.

Agradeço ao SENAI, instituição na qual trabalho, pelo incentivo na realização do mestrado.

Aos professores que fizeram parte da pesquisa, pela generosidade na participação deste trabalho.

Aos colegas do programa, que muitas vezes se fizeram presentes com uma palavra amiga.

Aos professores do programa, que com muita humildade me ensinaram o que é pesquisa.

A professora Janine, que me apresentou Paulo Freire e que sempre encontrou uma palavra doce para me encorajar.

Ao meu companheiro, que esteve presente nos momentos de minha ausência.

“O aprender se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”.

Antônio Nóvoa

RESUMO

Este estudo decorreu de uma pesquisa sobre as necessidades de formação continuada de professores, envolvendo docentes de um curso de Educação Profissional Tecnológica de Graduação, que é mantido por duas instituições em parceria, o SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e a UNESC- Universidade do Extremo Sul Catarinense. Os professores do curso de graduação tecnológica, muitas vezes, não possuem formação para isso, no entanto, se “tornam” professores por várias razões e acabam ressentindo-se da formação pedagógica. Neste sentido, a formação continuada em serviço, torna-se a alternativa mais eficaz para os profissionais professores que não possuem a formação pedagógica para serem docentes. Diante disso, compreender as necessidades formativas dos professores da Educação Profissional Tecnológica de Graduação, como forma de contribuir para o repensar da teoria e prática da formação continuada dos docentes do curso pesquisado, foi o objetivo deste estudo. Para isso, foram identificadas as necessidades formativas, a partir da própria ótica dos docentes, suas percepções e representações sobre identidade docente e como estas necessidades se relacionam com o projeto pedagógico do curso. O estudo se caracterizou como uma pesquisa qualitativa-descritiva e os procedimentos adotados foram: questionário e entrevistas, aplicados ao corpo docente e, análise do projeto pedagógico do curso. Para compreender estas necessidades formativas, foi preciso fazer uma pesquisa bibliográfica das concepções de formação continuada existentes no meio educacional e de como estas se relacionam com a prática; levantou-se brevemente o cenário da educação profissional tecnológica no Brasil e suas diretrizes; resgatou-se como se constitui a profissionalidade e a identidade docente e, por último levantaram-se estudos sobre as necessidades formativas e a relação entre formação, currículo e docência no ensino superior. Neste caso, foram importantes as contribuições teóricas de alguns autores, entre eles destacam-se: Candau (1997), Chantraine-Demilly (1992), Nóvoa (1992,1995), Pérez-Gomes (1998), Pimenta (2002), Schon(1983), Tardif (2005 e 2007), Vasconcelos (2000), Zabalza (2004), Zeichner (2002 e 2008) entre outros. Os resultados revelaram que os pesquisados são em sua maioria professores por opção e não formação e se encontram em início de carreira. No entanto, a identidade do corpo docente é constituída por elementos das dimensões humanas e éticas da formação docente. Para a formação continuada destes, há

necessidade de se considerar que a experiência e a prática docente sejam o ponto de partida, promovendo a reflexão crítica desta prática, a partir de teorias da educação. Estes espaços devem ser contínuos, frequentes e específicos para professores deste nível de ensino, considerando um equilíbrio entre formação específica e formação pedagógica. Por último, identifica-se que as necessidades formativas dos professores se aproximam das necessidades formativas delineadas no projeto pedagógico do curso, que são: formação específica da área do curso; formação pedagógica e necessidades apontadas para a pesquisa em pós-graduação.

Palavras-chave: Formação continuada. Graduação Tecnológica. Necessidades Formativas. Projeto pedagógico; Identidade docente.

ABSTRACT

This study took a survey of the needs of continuing education of teachers, involving teachers in a course of Vocational Technology Degree, which is maintained by two institutions together, Senai - National Service of Industrial Learning and UNESCO of the Univer-extreme South of Santa Catarina. The Teachers of undergraduate technology, often lack training to be teachers, however if "become" teachers for various reasons and end up resenting pedagogical training. In this sense continuing education in service becomes the most effective alternative for professional teachers who have no training to be teachers. Given this, understand the training needs of teachers of Vocational Technology Undergraduate Education, as a contribution to the rethinking of the theory and practice of continuing education of faculty members surveyed, was the aim of this study. For this we identified the training needs from the very perspective of teachers, their perceptions and representations of teacher identity and how these needs relate to the pedagogical project of the course. The study was characterized as a descriptive qualitative research and the procedures were: questionnaire and interviews, applied to the faculty of the course and researched analysis of the pedagogical project of the course in question. To understand these training needs, it was necessary to do a literature search of existing conceptions of continuing education in the educational environment and how they relate to the practice, a brief survey of professional technical education scenario in Brazil and its guidelines; rescued as if is the identity and professionalism lecturer and finally got up studies on the relationship between training needs and training, curriculum and teaching in higher education technology. To this were rescued theoretical contributions of some authors, among them highlight: Candau (1997), Chantraine-Demilly (1995), Nóvoa (1992.1995), Pérez-Gomes (1998), Pepper (2002), Schon (1983), Tardif (2005 and 2007), Vasconcelos (2000), Zabalza (2004), Zeichner (2002 and 2008), among others. The results revealed that respondents are teachers by choice rather than training and are beginning their careers. However the identity of the faculty consists of elements of the human and ethical dimensions of teacher education. For the continuing education of these, no need to consider the experience and teaching practice are the starting point, promoting critical reflection of this practice from education theories. These spaces must be continuous, frequent and specific to teachers of higher education, considering a

balance between specific training and pedagogical training. Finally, we identify the training needs of teachers approach the training needs outlined in the educational course, which are area specific training course, training and educational needs identified for research in graduate school

Keywords: Continuing Education. Undergraduate Technology. Formative needs. Pedagogical project; Teacher identity.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro síntese aproximativo das concepções	50
Quadro 2 - Os saberes dos professores.....	66
Quadro 3 - Quadro geral das categorias de análise	83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Tempo de Docência no Ensino Superior.....	84
Tabela 2 - Outras experiências profissionais.....	85
Tabela 3 - Cursos de aperfeiçoamento ou atualização na área pedagógica	86
Tabela 4 - Cursos de aperfeiçoamento ou atualização na área técnica..	86
Tabela 5 - Conceito de Ser Professor	89
Tabela 6 - Motivação para ingressar na docência universitária.....	93
Tabela 7 - Motivo fortalecido para permanência na docência universitária.....	94
Tabela 8 - Expectativa de formação	97
Tabela 9 - Necessidade formativa atual	99
Tabela 10 - Acesso aos Espaços de formação conforme professores..	104
Tabela 11 - Metodologia dos espaços de formação.....	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional das Indústrias
DN	Departamento Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	28
2 FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO SUPERIOR	35
2.1 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	37
3 IDENTIDADE E PROFISSIONALIDADE DOCENTE	55
3.1 A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO	55
3.2 SABERES E IDENTIDADE DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR	59
3.3 NECESSIDADES FORMATIVAS DOCENTE NA RELAÇÃO FORMAÇÃO, CURRÍCULO E DOCÊNCIA.	68
4 ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO NO BRASIL	71
4.1 DIRETRIZES OFICIAIS	71
4.2 O SENAI E OS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA: BREVE HISTÓRICO	74
5 METODOLOGIA	77
5.1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA.....	80
5.1.1 O Lócus	80
5.1.2 A coleta de dados	80
6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	83
6.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS.....	84
6.2 CONCEITO DE SER PROFESSOR.....	89
6.3 MOTIVAÇÃO PARA INGRESSAR NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA.....	92
6.4 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	96
6.5 NECESSIDADES FORMATIVAS DOS DOCENTES COM O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO.....	111
7 CONCLUSÃO	115
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICES	127
APÊNDICE A – Questionário aplicado aos professores	129
APÊNDICE B – Roteiro da Entrevista	133
APÊNDICE C – Validação do Questionário	135
APÊNDICE D – Consentimento da Entrevista	141
APÊNDICE E – Consentimento da Entrevista	143

APÊNDICE F – Consentimento da coordenadora do curso para realização da pesquisa.....	145
APÊNDICE G – Consentimento da direção da instituição onde foi realizada a pesquisa	147

1 INTRODUÇÃO

O interesse em investigar a formação continuada dos professores no ensino superior tecnológico surgiu de minha trajetória profissional como professora pedagoga e, também, da atuação como coordenadora pedagógica na instituição SENAI. Antes disso fui professora na rede pública estadual de ensino.

Várias foram as atribuições exercidas durante dez anos na instituição pesquisada, o SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, localizado na cidade de Criciúma, onde iniciei minhas atividades profissionais em 2002, como integrante da equipe pedagógica gestora.

As atribuições desta pesquisadora consistiam em acompanhar os processos didático-pedagógicos, orientar estudantes e professores e implantar rotinas pedagógicas necessárias ao aperfeiçoamento dos cursos de educação profissional de nível básico e técnico de nível médio. Neste período, também exerci funções de coordenação de curso e gestão de setores. Em 2005, em razão de uma nova direção, recebi a nomeação como coordenadora pedagógica. Passei a atender a um contingente muito maior de alunos e professores, novos cursos técnicos de nível médio, básico e, também, uma nova modalidade de ensino, o Ensino Superior de Graduação Tecnológica. Desta forma, novas atribuições foram agregadas e demandadas, permeando todo o processo de gestão da escola, principalmente o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, desde a etapa de planejamento e avaliação, à seleção de professores. Dentre as atividades exercidas, a atribuição considerada a mais desafiadora foi a formação continuada de professores para o ensino superior tecnológico.

A partir das atividades exercidas na instituição, percebi a cada dia, a importância e a necessidade de qualificar este trabalho de formação. Minha inquietação foi saber como deve ser realizada a formação continuada dos professores na Instituição e como os professores a percebiam. Além disso, tinha o interesse em compreender se esta formação atenderia as diretrizes do curso tecnológico, as necessidades explicitadas no projeto pedagógico e aquelas dos professores que nele atuam.

O histórico de formação continuada no SENAI revela que este processo tem sido desenvolvido de forma pontual e assistemática, o que reafirma a necessidade desta pesquisa.

Após alguns anos de inércia, em 2002, o SENAI retomou a preocupação com a formação continuada de seus professores e em

parceria com uma universidade, desenvolveu um programa de formação docente específico (360 horas) para os seus profissionais, com o objetivo de atendimento à LDB atual, principalmente no que se refere à formação de professores para a educação profissional de nível médio. Participaram desta formação cerca de 100 professores de todo o Estado de Santa Catarina. Em 2004, objetivando contemplar um maior número de professores na formação continuada, optou-se por cursos de formação a distância. Foram realizados 02 cursos, atingindo cerca de 50 professores da unidade de Criciúma. Eram cursos tematizados pela Direção Regional, sugeridos a partir do levantamento das necessidades apontadas por alguns coordenadores de departamentos e de cursos que estão envolvidos na tomada de decisão.

Em 2008, o SENAI/SC por meio do programa Educação em Movimento, que tinha como objetivo buscar a “qualidade na educação”; foram propostos encontros pedagógicos de curta duração (workshop), cujos temas foram novamente sugeridos pela Direção Regional, visando atender a proposta pedagógica do SENAI. A partir de 2009, além dos encontros pedagógicos de curta duração, foram definidas práticas ou rotinas pedagógicas mínimas em todas as regiões, o que proporcionou encontros semestrais com os docentes, com uma carga horária de dez horas. Estes encontros contemplavam: planejamento, avaliação e também reuniões pedagógicas com o objetivo de formação. Cada região diagnosticava e tematizava estas reuniões pedagógicas a partir de suas reais necessidades.

Em 2010, um novo projeto foi lançado pela Direção Regional e que se estendeu até 2011. O objetivo era proporcionar formações regionais e presenciais, direcionadas ao atendimento da proposta pedagógica, em forma de cursos modularizados de curta duração: módulo de práticas pedagógicas e módulo de avaliação da aprendizagem. A centralização das temáticas dos encontros pela Direção Regional foi novamente reprisada.

Percebe-se que houve uma preocupação com o projeto de formação continuada de professores na instituição e que vem se ampliando nos últimos anos. Porém, sentiu-se a obrigação de compreender as necessidades formativas dos professores da Educação Profissional Tecnológica de Graduação, no sentido de atender a proposta pedagógica da graduação tecnológica, uma vez que a maioria dos professores que nela atuam se ressentem de formação pedagógica, devido à natureza das suas áreas específicas. O curso de graduação tecnológica em que foi realizada a pesquisa foi o de Design de Moda.

O processo de formação continuada para os professores do Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda seguiu a mesma proposta da Direção Regional do SENAI. Esta proposta de formação continuada do SENAI, realizada por meio de palestras, cursos e reuniões, é unívoca para todos os docentes independentes do nível de ensino que atuam e não há um programa específico para os professores do ensino superior.

Cabe ressaltar que os docentes, também possuem acesso ao programa de formação da Universidade do Extremo Sul Catarinense-UNESC, uma vez que o curso constitui-se em uma parceria SENAI/UNESC desde a sua criação no ano de 2000. E se originou da necessidade apontada pelo franco desenvolvimento e crescimento das indústrias têxteis da região e, conseqüentemente, da necessidade de formação de profissionais na área do Design de moda. Na época da criação do curso, não havia a formação nesta área na região. Do ano de 2000 a 2012 o curso obteve doze turmas e o índice candidato/ vaga foi de 2,63 no último vestibular.

A parceria entre SENAI e UNESC está estabelecida legalmente por meio de um convênio, no qual estão representadas as responsabilidades de cada instituição. Dentre as que nos interessam neste estudo, está a contratação do corpo docente, cuja responsabilidade é do SENAI. Portanto, acredita-se que por esta razão, os professores participam com maior frequência da formação continuada do SENAI, embora também sejam convidados a participarem dos programas da Universidade.

Retornando aos antecedentes da pesquisa, salienta-se que as referências nas bases de dados da CAPES, ANPED e outras fontes, que tratam do objeto de estudo “formação continuada nos cursos de graduação tecnológica” são escassas. Pesquisas sobre a formação continuada no ensino superior existem, porém, embora inseridos no contexto do ensino superior, os cursos tecnológicos, a nosso ver necessitam ser olhados na sua singularidade e especificidade acadêmica e profissional. Por isso, consideraram-se como antecedentes, somente as pesquisas cujo lócus referem-se aos cursos de tecnologia.

Foram encontrados apenas três trabalhos no banco de dados de dissertações da CAPES. O primeiro refere-se a uma dissertação de Verona (2006), intitulada formação docente para o ensino superior tecnológico aeronáutico. O autor em seu trabalho buscou compreender o processo de formação e/ou aperfeiçoamento de docentes para o ensino superior tecnológico, cujo foco de estudo é o setor aeronáutico, sob a ótica de uma particular área da aviação civil que emprega trabalhadores qualificados para o trato com alta tecnologia aeronáutica: a manutenção

de aeronaves. A dissertação se constitui de um estudo de caso sobre as questões que envolvem a formação docente, desenvolvida no âmbito do curso analisado.

Em suas conclusões, Verona (2006) com base na formação continuada do curso por ele analisado, faz uma discussão das relações entre mundo do trabalho, ciência e tecnologia, da dinâmica que esta relação tem sobre a educação, sobretudo nos cursos de graduação tecnológica. Para tanto, reforça que as instituições de ensino, necessitam de algum tipo de revisão orientada para a formação de quem ensina que esteja direcionada às possibilidades que a tecnologia imprime em cada área ou setor do mercado produtivo. Reforça que o processo de formação deve ser uma prática que estimule a dinâmica de autocriação permanente da identidade profissional do docente.

E também que a formação docente para o ensino superior tecnológico ainda carece de mais realismo e determinismo nos seus propósitos explícitos, pois, a construção de uma ordem que se sustente na coerência do avanço das ciências e da tecnologia ainda parece pouco provável. Enfatiza a necessidade de um apoio maior das instituições de ensino com maiores possibilidades de formação contínua e específica a esta modalidade. O autor ainda destaca a necessidade de continuidade neste campo de pesquisa, tendo em vista as poucas produções na área, o que ratifica a importância deste estudo.

O segundo trabalho, que trata do mesmo universo de pesquisa, buscou compreender como os professores do Curso de Graduação Tecnológica de Automação e Controle do CEFET-MT, lidam com a docência (CUNHA, 2008). Isto é, a pesquisa centrou-se na compreensão das elaborações conceituais de docência, no contexto de ensino tecnológico, e suas diferenciações ao ensino técnico. Desse modo, sua investigação corrobora com nosso trabalho, na medida em que fornece indicadores que nos permitem identificar possíveis distorções aos participantes da pesquisa, caso estes atuem nos dois níveis de ensino compreendidos na educação profissional e tecnológica.

Já Moletta (2005) partindo de uma abordagem da análise da prática pedagógica, retrata em sua pesquisa a investigação das competências necessárias à atuação docente nos cursos superiores de tecnologia, bem como investiga a prática pedagógica destes docentes nesta modalidade de ensino superior. Utilizando de uma abordagem qualitativa, do método de estudo de caso e dos instrumentos de coleta de dados, entrevistas e questionários, Moletta (2005) faz uma análise das mudanças que ocorreram na prática pedagógica, advindas principalmente da alteração de currículos, hoje estruturados por

competência. Esta pesquisa se mostra relevante na explicitação desta investigação, uma vez que a análise da prática e suas peculiaridades do currículo, no nível de graduação tecnológica, podem trazer contribuições para o entendimento do universo a ser pesquisado.

A análise e a interlocução com as produções aqui apresentadas favorecem a reflexão sobre o objeto de estudo, opções metodológicas, facultando-nos compreender e ratificar a necessidade da pesquisa, tendo em vista que não foram encontradas na última década, pesquisas sobre a Formação Continuada da Educação Profissional Tecnológica de Graduação, no eixo tecnológico Produção Cultural em Design, conforme Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (BRASIL, 2009). Por isso, o estudo difere das pesquisas produzidas até aqui.

Também se diferencia pelo fato do objetivo ter sido o de compreender as necessidades formativas dos professores da Educação Profissional Tecnológica de Graduação, como forma de contribuir para o repensar da teoria e prática da formação continuada dos docentes dos cursos tecnológicos. Como objetivos específicos foram definidos: traçar a trajetória acadêmica e profissional dos professores do curso pesquisado; caracterizar como se constitui a identidade docente, identificando o significado de “ser professor”, para estes professores; analisar a necessidade de formação continuada na ótica dos professores pesquisados e identificar se as necessidades de formação apontadas por eles se relacionam com o projeto pedagógico do curso.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO SUPERIOR

Quando se fala em formação, acaba-se pensando nos mecanismos que dão suporte a ela, no sentido de viabilizar ou categorizar, sem pensar ou discutir o que de fato é a formação. Estes mecanismos que se pensam imediatamente ao mencionar a formação docente, Ferry (1997) chamou de dispositivos, condições ou suportes, que são essenciais para que haja qualquer formação, porém não é a formação propriamente dita.

Neste sentido, ocorrem alguns equívocos como, por exemplo, o de considerar um programa com conteúdos de aprendizagem ou um currículo previamente estabelecido, como a própria formação. Na verdade, estes elementos são os suportes ou as condições necessárias e indispensáveis, porém não podem ser definidos como a própria formação.

A formação, segundo Ferry (1997), tem relação com refletir e aperfeiçoar a forma de se exercer uma profissão, portanto deve ser compreendida como uma dinâmica de desenvolvimento pessoal. Nesta perspectiva, a formação não pode ser entendida como algo que se recebe (formando) ou se dá (formador), pois o indivíduo se forma, se desenvolve sozinho e com seus próprios meios, a partir das relações e interações com o universo formador.

Em um mesmo sentido de formação, enquanto desenvolvimento profissional, Luz (2007) complementa a ideia como a evolução da pessoa de colocar-se à disposição ao longo da carreira, constituindo um crescimento ou desenvolvimento. “A formação como projeto tem a ver com algo inacabado, comprometido com uma maneira de olhar, explicar e intervir no mundo, como matriz do “vir a ser”.” (LUZ, 2007, p.52). Formação enquanto desenvolvimento profissional deve ser concebida como um movimento de dentro para fora, pois o professor é responsável por decisões a serem empreendidas e a serem executadas.

Segundo Ponte (1998), o desenvolvimento profissional caracteriza-se também por alguns pressupostos como: considerar as potencialidades dos professores; valorizar os aspectos cognitivos, afetivos e relacionais; considerar teoria e prática de forma interligada; importar-se com os aspectos formais e informais; considerar o professor como sujeito da formação e priorizar a individualidade de cada professor.

Ferry (1997) estabelece três condições fundamentais para que se realize este trabalho de formação sobre si mesmo em uma dinâmica de desenvolvimento pessoal: condição de lugar, de tempo e da relação com

a realidade. Para o autor só há formação se houver um tempo e um lugar específico e destinado para esta atividade de formação de si mesmo. Tempo e lugar em que se possa refletir e compreender o que é necessário. Desta forma então se rompe com o discurso de que a experiência por si só será formadora e de que a formação ocorre na prática. A experiência de um trabalho por si só não é formadora, a reflexão e a compreensão desta prática é que proporcionam a formação. Portanto, justifica-se que para haver formação é necessário ter um tempo e um lugar destinado somente para este processo.

Como terceira condição, o autor menciona a relação com a realidade. Ferry (1997) critica a utilização de representações da realidade para os espaços de formação, pois o fato de haver uma representação de uma realidade distancia-se da própria realidade e destaca a importância de se trazer para os espaços de formação, a reflexão e a compreensão da própria prática docente, não fazendo uso de simulações sobre a realidade ou situações hipotéticas. O autor sugere a importância de se trazer aos espaços de formação os recortes ou os exemplos ocorridos na própria prática, e a partir destes fenômenos, refletir e compreender, mobilizando, construindo e reconstruindo os saberes.

Ferry (1997, p.58) reforça a importância de que ocorra a formação mediante a reflexão e a compreensão da própria prática, quando menciona que “destaco que hay una tendencia predominante en este momento de valorización de la formación sobre el terreno. Esto toma el sentido de una profesionalización de la función docente”.

No entanto, pode-se considerar que a formação acadêmica de profissionais da educação no nível superior possui basicamente duas etapas: a inicial e continuada. A etapa inicial caracteriza-se como sendo a que, do ponto de vista acadêmico, credencia o sujeito a atuar em determinada área do conhecimento e é adquirida com a conclusão de um curso de graduação. Ou seja, a formação inicial é aquela adquirida no período de graduação, cuja característica principal, são os saberes de uma determinada área de conhecimento.

A outra etapa de formação denominada formação continuada, envolve as aprendizagens decorrentes da atualização permanente, das experiências profissionais vivenciadas, associadas ou não aos cursos de atualização em nível de *lacto* ou *stricto sensu*, ou de cursos de aperfeiçoamento que ampliam a formação inicial.

2.1 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA

O debate sobre formação continuada de professores tem se tornado um dos temas mais pesquisados no meio educacional, nos últimos tempos. Observa-se que o foco das pesquisas é a análise e reflexão das práticas atuais de formação de professores, no sentido de buscar novos caminhos que superem as dificuldades e os resultados apresentados nos modelos atuais de formação.

Neste sentido, Nóvoa (1992) reafirma a necessidade de se trabalhar na diversificação dos modelos e práticas de formação, promovendo novas relações dos professores com os saberes, sejam eles científicos ou pedagógicos. Além de apontar para a necessidade da busca de novas práticas de formação ele aponta para a necessidade de uma reflexão crítica destas práticas, ou ainda, para um processo de investigação articulado com a prática educativa.

Na tentativa de compreender os debates atuais do movimento de formação continuada, apresentam-se as concepções que foram se constituindo historicamente, que sustentam os modelos de formação continuada de professores na atualidade. Para isto, apontam-se as visões e críticas dos autores Candau (1997), Chantraine-Demilly (1995), Nóvoa (1992), Pérez-Gomes (1998), Pimenta (2002), Schon (1983), e Zeichner (2002 e 2008) que compõem o referencial teórico deste estudo.

A formação continuada de professores pode ser abordada, a partir de diferentes concepções, enfoques ou dimensões. A história apresenta a existência do modelo clássico na implementação de programas de formação e o surgimento de novas tendências de formação continuada praticadas na área da educação e também em outros contextos profissionalizantes.

O modelo clássico de formação continuada, ainda predomina nos meios educacionais. Neste modelo, a ênfase é dada na atualização ou na reciclagem da formação inicial.

O termo reciclagem esteve muito presente na década de 80, e para Marin (1995), caracteriza um processo de modificação ou transformação de materiais e, que não deveria ser utilizado para pessoas, tendo em vista que para haver formação é necessário levar em consideração os saberes do sujeito envolvido no processo de formação. A adoção deste termo e sua concepção, originou a proposição e implementação de cursos rápidos, descontextualizados e esporádicos. Na maioria das vezes, os resultados desta proposta são superficiais e inadequados, tendo em vista, principalmente, que o ponto de partida destas iniciativas é equivocado.

Neste modelo predominam outros termos utilizados como, por exemplo, treinamento, aperfeiçoamento ou capacitação, porém os objetivos se assemelham em direção à atualização da formação inicial.

Candau (1988) apresenta a formação, a partir de quatro perspectivas: centrada na norma; centrada na dimensão técnica do processo; centrada na dimensão humana e, por último, propõe uma perspectiva multidimensional. A perspectiva centrada na norma, parte do princípio de adequação aos instrumentos legais, ou normas vigentes, sem discuti-las, não considerando o contexto histórico-social. A perspectiva centrada na dimensão técnica objetiva a organização e operacionalização dos componentes do processo de ensino-aprendizagem: conteúdo, estratégias entre outros. A terceira perspectiva, centrada na dimensão humana, situa-se na priorização da relação interpessoal em direção à facilitação do processo ensino-aprendizagem; ou seja, que componentes da interação humana, facilitarão o processo. E por último, a autora propõe uma perspectiva multidimensional, a qual considera a dimensão humana, técnica e político-social, não justapostas, mas inseridas em uma prática social, em movimento de articulação dos componentes educativos situados em um e por um contexto político-social.

Embora a autora não mencione, a caracterização da perspectiva foi centrada na norma, na dimensão técnica e na dimensão humana como perspectivas clássicas.

Segundo Candau (1997), na perspectiva clássica a ênfase está na reciclagem dos professores. O professor que já atua profissionalmente com sua formação inicial volta para a universidade para renovar seus conhecimentos em programas de atualização, aperfeiçoamento, programas de pós-graduação lato sensu e stricto sensu, ou ainda, participando de cursos, simpósios, congressos e encontros voltados para a sua atualização profissional. Estes por sua vez, são oferecidos nas modalidades presenciais ou a distância, promovidos pelas Secretarias de Educação, Universidades onde os docentes estão vinculados, ou por outras entidades interessadas na área.

Nesse modelo, Candau (1997) afirma que permeia uma perspectiva de privilégios aos espaços considerados como o local da produção do conhecimento, que é a universidade e os demais espaços vinculados a ela. Nessa concepção, considera-se que a universidade é o local em que circulam as informações mais recentes e as novas tendências nas mais diferentes áreas do conhecimento. Há uma tendência neste sentido de desconsiderar a “escola” como produtora de

conhecimento, e passa-se a considerá-la como espaço destinado somente à prática.

Candau (1997) ressalta que a formação continuada, necessita superar a concepção que visa o acúmulo de cursos, palestras ou técnicas, e deve focar-se na reflexividade crítica sobre as práticas e, conseqüentemente, na reconstrução permanente de uma identidade profissional.

Reagindo a esta concepção clássica de formação, Candau (1997), afirma que se tem desenvolvido nos últimos tempos uma série de reflexões e pesquisas para a construção de uma nova concepção de formação continuada. E chama a atenção de que diferentes modelos de formação construídos, a partir de distintas concepções, não são puros e podem se apresentar sobrepondo-se em alguns aspectos. Neste sentido, ela aponta uma nova perspectiva de formação, baseada em três teses: a escola como lócus de formação continuada; a valorização do saber docente e o ciclo de vida dos professores.

A primeira tese referenciada por Candau (1997) é a escola como lócus de formação. Ela aponta à necessidade de se considerar a escola, como o foco de formação, porque o dia a dia da escola promove o questionamento da prática, promove novas aprendizagens e, portanto, a reestruturação do aprendido, em um movimento de prática reflexiva. Neste sentido, a escola deve ser o lugar de referência de formação. A segunda tese, apontada pela autora, trata-se da valorização do saber docente, especialmente o saber da experiência, do qual dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares; são saberes que se fundam no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio, que se incorporam na vivência individual e coletiva, tornando-se o saber fazer e o saber ser, constituindo a cultura docente em ação. Na terceira e última tese está o ciclo de vida dos professores. Nesta, a autora destaca a importância de se considerar nos modelos de formação continuada, o momento do desenvolvimento profissional do professor, ou seja, suas diferentes expectativas e necessidades, de acordo com suas experiências e respectivos tempos de carreira.

Na visão de Chantraine-Demilly (1992), existem quatro modelos de formação continuada que se diferenciam por suas formas, a saber: a forma universitária; a escolar; a contratual e a interativa-reflexiva. A forma universitária, que tem como finalidade a transmissão dos saberes teóricos e, possui características semelhantes às dos profissionais liberais com seus clientes, por ter caráter voluntário e pela relação constituída entre formador-formando, na qual os mestres são produtores do saber e o aluno receptor dos conhecimentos.

Na forma escolar existe um plano de formação previamente determinado, por um ou outro setor da hierarquia. Os saberes são definidos com antecedência. Os formadores são remunerados para transmitir os conhecimentos que são estabelecidos a priori e, os formandos recebem passivamente os conhecimentos. Ou seja, os formadores possuem um papel passivo em termos de planejamento, pois estão sujeitos a uma obrigação, assim como os alunos.

A forma contratual caracteriza-se por uma relação de negociação entre diferentes parceiros, que são ligados por uma relação contratual do programa pretendido e das necessidades materiais e pedagógicas contratadas.

Por último, a forma interativa-reflexiva, caracterizada por iniciativas de formação ligadas à resolução de problemas reais, com o auxílio de formandos, em uma ligação à situação de trabalho. Nesta forma, há uma fabricação coletiva de novos saberes, pois os saberes são produzidos e não transmitidos.

Analisando as formas de formação, a autora toma posição afirmando que a forma universitária é a forma mais eficaz no plano individual e, afirma que no plano coletivo, com um número mais significativo de professores, as formações mais eficazes são as do tipo interativa-reflexiva. A autora justifica sua posição, enfatizando três aspectos: o primeiro trata-se da autonomia que os professores possuem nestes espaços, pois há uma liberdade na qual os professores produzem de forma autônoma, as respostas para os problemas encontrados. O segundo aspecto é porque os professores, nesta forma, abordam a prática de uma maneira global, e não uma mera aplicação de um somatório de saberes. No terceiro e último aspecto, a autora destaca que os professores se permitem inventar novos saberes, enfatizando isto como ponto indispensável aos dias atuais, uma vez que não há receitas prontas para a maior parte dos problemas educacionais, que são postos no cotidiano escolar.

Nóvoa (1991) sintetiza os modelos de formação continuada, reunindo-os em dois grupos: os modelos estruturantes, organizados a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica e, os modelos construtivistas, que partem de uma reflexão contextualizada para montagem de uma formação continuada visando a regulação das práticas e dos processos de trabalho. Fazendo uma análise, Candau (1997) afirma que os modelos estruturantes são mais eficientes em curto prazo, porém posiciona-se na linha dos modelos construtivistas que concebem uma formação continuada para a mudança educacional e para redefinição da posição docente.

Sobre os modelos apontados por Chantraine-Demilly (1992), Nóvoa (1991), Candau (1997, p.72) afirma que estes “devem ser entendidos e servir aos educadores como modelos teóricos de análises e, não como modelos práticos de intervenção”. A autora justifica pelo fato das estratégias de formação continuada serem híbridas, ou seja, na prática se manifestam de forma mista.

Ainda sobre modelos de formação, Pérez Gómez (1998) propõe uma classificação da formação docente, distinguindo-a em perspectivas, sendo que dentro delas há uma nova classificação em correntes ou enfoques. As perspectivas estabelecidas pelo autor são: acadêmica; técnica; prática e de reconstrução social.

Na perspectiva acadêmica, o autor esclarece que na formação docente, o ensino é um processo de transmissão de conhecimentos e de aquisição de cultura acumulada pela humanidade, na qual, o docente é concebido como um especialista e domina as disciplinas, cujos conteúdos precisam ser transmitidos.

Ainda dentro desta perspectiva, o autor diferencia dois enfoques, que são: enfoque enciclopédico e compreensivo. O enfoque enciclopédico propõe a formação como de um especialista em um ramo do conhecimento acadêmico, ou seja, quanto mais conhecimento melhor para desenvolver a função de transmissão. A formação didática ou pedagógica, neste enfoque pouco importa, pois o importante é estabelecer sequência lógica na estrutura dos conteúdos. No enfoque compreensivo o conhecimento das disciplinas é objeto chave da formação docente, porém o professor é concebido como um intelectual que domina os conteúdos, mas possui também o domínio de técnicas didáticas para uma transmissão eficaz, ativa e significativa. Portanto, nos dois enfoques a formação do docente, firma-se, segundo Pérez Gómez (1998, p.356), “na aquisição da investigação científica, seja disciplinar ou de didática das disciplinas”.

Na perspectiva técnica, desenvolvida há mais de 30 anos, Pérez Gómez (1998) destaca que o professor é visto como um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido. Esta visão de professor como técnico, expressa a concepção tecnológica de que toda atividade profissional prática precisa ser eficaz e rigorosa, bem como deve haver a racionalidade técnica. Nesta perspectiva, a atividade do professor é instrumental, ou seja, direcionada para a resolução de problemas por meio de técnicas e teorias. A concepção de ensino, dentro do paradigma processo e produto e a concepção de formação do docente, baseada em treinamento.

Dentro da perspectiva técnica, Pérez Gómez (1998) distingue dois modelos de formação de professor, sendo eles: o modelo de treinamento e o modelo de adoção de decisões. O modelo de treinamento propõe planejar programas de formação cujo objetivo é o treinamento de técnicas ou habilidades demonstradas em investigações prévias. São habilidades de intervenção, capazes de produzir os resultados esperados, isto é, selecionam-se condutas docentes que se relacionam com elevados rendimentos dos estudantes; treinam-se os docentes para o domínio daquelas técnicas. O autor faz uma crítica e afirma que considerando que a aprendizagem dos estudantes resulta da influência de muitas outras variáveis e não só da atuação do professor, tornando-se evidentes as limitações de uma concepção de formação que se apoia em um pressuposto tão frágil.

O modelo de adoção de decisões supõe uma forma mais elaborada de propor a formação. Segundo Pérez Gómez (1998, p.359) este modelo considera que:

[...] as descobertas da investigação sobre a eficácia do professor/a não devem ser transferidas mecanicamente em formas de habilidades de intervenção, mas transforma-se em princípios e procedimentos que os docentes utilizarão ao tomar decisões e resolver problemas em sua vida cotidiana na aula.

Neste modelo, o professor deve aprender técnicas de intervenção e saber quando utilizá-las, desde que apoiado em princípios e também utilizando seu raciocínio para definir os cursos de intervenção em função dos problemas que se apresentam em sua realidade.

Pérez Gómez (1998), com base em Schön (1983), apresenta os limites da perspectiva técnica, destacando algumas fragilidades desta perspectiva, ressaltando que os problemas da prática social não podem reduzir-se a questões instrumentais, pois de um modo geral os problemas são situações imbricadas em um contexto maior e que, portanto, não podem ser resolvidos mediante a aplicação de regras ou procedimentos.

Outra perspectiva destacada pelo autor trata-se da perspectiva prática. Nesta, a formação se baseia na aprendizagem da prática, para a e a partir da prática. Enfatiza que a aprendizagem por meio da experiência é a forma mais eficaz de formação. E considera que esta aprendizagem

requer do docente uma intervenção criativa e adaptável às situações singulares apresentadas. O autor ressalta que houve uma evolução na perspectiva prática do enfoque tradicional para o enfoque da prática reflexiva.

Para Pérez Gómez (1998), o enfoque tradicional apoia-se quase que exclusivamente na experiência prática, ou seja, valoriza-se aqui o conhecimento do “professor experiente”, cuja sabedoria se transmite de geração em geração, mediante um processo de tentativa e erro. Portanto, é uma forma de formação intuitiva e isolada, sustentando uma prática não reflexiva. Já o enfoque reflexivo sobre a prática, considera que o professor intervém em um meio complexo, que é a sala de aula e a escola; cujo cenário é definido por diversas condições estabelecidas em diferentes contextos que não são previsíveis. Portanto, problemas oriundos desta relação não podem ser resolvidos com a aplicação de um procedimento técnico. Quer dizer, problemas práticos da sala de aula (quer sejam situações de aprendizagem ou comportamentos de certos grupos) exigem tratamentos específicos e singulares.

O enfoque reflexivo sobre a prática tem como premissa a formação docente, a partir da reflexão como ponto de partida, em um movimento teórico prático em permanente construção. Para melhor compreender a atual concepção expressa neste enfoque, Pérez Gómez (1998) apresenta um recorte histórico de evolução das ideias do conhecimento reflexivo.

O autor enfatiza que Dewey (1965, apud PÉREZ-GOMEZ, 1998) trouxe as primeiras contribuições significativas sobre o ensino como atividade prática, quando elaborou seu princípio pedagógico de aprender mediante a ação e sua proposta de formar docentes reflexivos a partir da articulação da capacidade de investigação crítica sobre a realidade. Já Schwab (1983), é apontado como o segundo ápice do movimento crítico contra a racionalidade técnica.

Pérez Gómez (1998) cita Schwab, haja vista este apoiar-se no discurso aristotélico da distinção entre o discurso técnico e prático e posicionar-se que o ensino é mais uma atividade prática do que técnica, pois está impregnado de situações complexas e problemáticas. Cabe ao professor intervir nestas situações, por meio de critérios racionais e propostas argumentadas. E aponta que o discurso técnico só é válido quando é necessário encontrar um método de atuação mais eficaz para o alcance de determinado objetivo. A formação docente na visão de Schwab direciona para a preparação do professor no sentido de ser capaz de intervir na própria prática. No entanto, as proposições deste

autor ainda não chegam a oferecer uma elaboração do conhecimento pedagógico a partir da própria prática.

Pérez Gómez (1998) destaca que Fenstermacher, em consonância com Scwab e a partir das críticas aos enfoques tecnológicos, elabora ricas ideias para a contribuição do enfoque reflexivo sobre a prática. Este autor propõe o que denomina de enfoque educativo no desenvolvimento profissional do docente, neste a atuação do professor deve se apoiar em conhecimentos práticos adquiridos na experiência e em interações do cotidiano de aula.

Por último Pérez Gómez (1998) destaca as ideias de Schön, que traz uma importante crítica ao modelo dominante (racionalidade técnica) e propõe o desenvolvimento de uma epistemologia da prática profissional, que situe os problemas técnicos dentro da investigação reflexiva. Schön (1983, apud PÉREZ GÓMEZ, 1998) denomina o professor como profissional prático reflexivo, pois é o profissional que atua e elabora o conhecimento tácito para intervir em suas aulas e resolver problemas da prática. Ele distingue três conceitos diferentes do pensamento prático: o primeiro conhecimento na ação refere-se aos saberes e capacidades que orientam a ação, ou seja, o saber fazer; em segundo, reflexão na ação, refere-se ao pensar no que se está fazendo, no momento em que se atua; em terceiro e último, o autor destaca a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação, que se refere à análise da ação, após a ação realizada. Sobre este ponto de vista, Pérez Gómez (1998, p.371) destaca:

Estes três processos compõem o pensamento prático do profissional que se defronta com as situações divergentes da prática, em nosso caso o professor/a. Nenhum desses processos podem ser considerados independentes, nem, naturalmente, suficientes para explicar uma intervenção eficaz. Pelo “contrário, se exigem e se completam entre si para garantir uma intervenção prática racional.”

Pérez Gómez (1998) esclarece que o conceito de reflexão na literatura acadêmica não é unívoco e, citando Grimmitt (1989) distingue três perspectivas do conceito de reflexão. A primeira chamada reflexão como ação mediatizada instrumentalmente, refere-se ao processo de reflexão que auxilia os professores a imitarem as práticas de ensino consideradas eficazes de modo empírico, na qual o conhecimento teórico dirige a prática. A segunda perspectiva refere-se à reflexão como

processo de deliberação de orientações de ensino. Nesta, o processo de reflexão implica na consideração dos fenômenos educativos e seus contextos. A fonte do conhecimento é autoridade externa, porém o modo é deliberativo, por meio de colegas ou em função de necessidades do contexto, orientados pelo conhecimento. E como terceira perspectiva está a reflexão como reconstrução da experiência, sendo a reflexão um processo de reconstrução da própria experiência, que se dá por meio de três fenômenos: reconstruir as situações nas quais se produz a ação, reinterpretando-as; reconstruir-se a si mesmo como professor e reconstruir os pressupostos aceitos como básicos sobre o ensino.

Ainda segundo Pérez Gómez (1998), a reflexão assim desenvolvida, provoca a emancipação das pessoas, neste caso, os professores constroem seu conhecimento em um processo dialético. Nesta perspectiva, o docente gera um novo conhecimento para compreender a situação específica,, gerando uma forma pessoal de entender a situação prática, e com isso, acaba transformando a sua prática. Para o autor, a reflexão concebida por Grimmett, vai além das proposições de Schön. Embora se apoie fortemente nas contribuições sobre a reflexão na ação, o autor situa este enfoque na perspectiva de reconstrução social.

A perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social (PÉREZ GÓMEZ, 1998) concebe o ensino como uma atividade crítica, uma prática social, traduzida em valores e princípios e que dirijam o processo ensino aprendizagem. O professor de forma autônoma reflete de forma crítica sobre sua prática, visando compreender o processo de ensino aprendizagem e o contexto que este está inserido, proporcionando o desenvolvimento emancipador dos agentes envolvidos neste processo. Segundo o autor, esta perspectiva é dividida em dois enfoques: o de crítica e reconstrução social e o de investigação-ação e formação do professor para a compreensão. No enfoque de reconstrução social, os autores, dentre eles Zeichner (1990, apud PÉREZ GÓMEZ, 1998) defendem explicitamente uma formação docente, que desenvolva a consciência social para a construção de uma sociedade justa e igualitária, propondo para isto um processo de emancipação individual e coletiva, por meio do ensino, transformando assim, a sociedade atual. Neste enfoque, o professor é considerado como intelectual transformador e um educador e ativista político, responsável também por provocar nos alunos o interesse por problemas coletivos.

Os programas de formação docente, dentro do enfoque da reconstrução social enfatizam três aspectos importantes. O primeiro aspecto refere-se à importância da bagagem cultural de clara orientação

política e social. O segundo, ao desenvolvimento de capacidades de reflexão crítica sobre a prática, para desmascarar a ideologia dominante em todo contexto escolar e, em terceiro lugar, o desenvolvimento de atitudes do professor, para que seja um intelectual transformador na aula, na escola e no contexto social. Portanto, neste caso, a formação docente necessita desenvolver a capacidade reflexiva mediante um processo de investigação-ação sobre a própria prática e as condições sociais em que o docente está inserido, visando à emancipação dele próprio e do aluno.

Por fim em sua classificação, Pérez Gómez (1998) destaca o segundo enfoque da perspectiva de reflexão da prática, denominado de investigação-ação e formação do professor para a compreensão, desenvolvido principalmente na Inglaterra, sendo seus principais representantes Stenhouse, MacDonald e Elliott. Aqui a prática profissional do docente é considerada:

Como uma prática intelectual e autônoma, não meramente mecânica. É um processo de ação e de reflexão cooperativa, de indagação e experimentação, no qual o professor/a aprende a ensinar e ensina porque aprende, intervém para facilitar, e não para impor nem substituir a compreensão dos alunos/as, a reconstrução de seu conhecimento experiencial; e ao refletir sobre sai intervenção exerce e desenvolve sua própria compreensão. (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.379)

Sobre o modelo da prática reflexiva na formação de professores, Zeichner (2002) afirma que surgiu como forma de reação contra o modelo de formação que percebe o professor como técnico. O autor menciona que este movimento da prática reflexiva reconhece que os professores devem desempenhar papéis ativos na formulação de propostas e soluções em seu trabalho e, que a prática reflexiva se traduza na produção de novos conhecimentos, acerca do ensino e da aprendizagem, pois os professores possuem suas teorias, assim como as universidades, e, portanto podem construir conhecimentos sobre suas práticas de ensino. Zeichner (2002) cita Schon (1983) para afirmar que neste modelo, o aperfeiçoamento da prática deve se dar, a partir da reflexão da própria experiência; portanto, a formação docente reflexiva se pauta em desenvolver habilidades para aprender desde as

experiências e com isso, o professor torna-se melhor naquilo que faz ao longo da carreira.

No entanto, Liston & Zeichner (1993 apud PIMENTA, 2002) estabelecem algumas limitações na teoria de Schön, quando afirmam que o enfoque de Schön é reducionista e limitante, por ignorar o contexto institucional e também pressupor a prática reflexiva de modo individual. Afirmam também que Schön considera os profissionais como facilitadores de um diálogo dos problemas sociais, porém não considera este diálogo um compromisso e/ou responsabilidade política do professor. Para Zeichner (1992 apud PIMENTA, 2002), esta não consideração da reflexão como um ato político e coletivo tem dificultado o engajamento de professores em práticas mais críticas, reduzindo-as em um fazer técnico, promovendo a formação reflexiva em um oferecimento de treinamento para que o professor torne-se reflexivo.

Desta forma, Zeichner (2008) afirma que é preciso que a formação reflexiva seja ligada a uma luta por justiça social e que, portanto, esta reflexão não pode ser sustentada com um fim em si mesma, sem conexão com uma sociedade melhor. Até porque, é preciso definir o quê; como e em que sentido os professores devem refletir. O autor enfatiza que os conceitos intrínsecos aos aspectos de reflexão estão diretamente ligados aos saberes docentes, quer sejam conhecimento da disciplina de ensino, habilidades para ensinar, conhecimento dos aprendizes e, aspectos sociais e políticos do ensino. Quer dizer, o professor precisa saber o que ensinar, e como transformar este conhecimento, a fim de conectar com aquilo que o estudante já sabe, tornando o processo significativo.

Portanto, para Zeichner (2008) a ligação da reflexão docente com a luta da justiça social significa os professores terem conhecimentos pedagógicos e do conteúdo a ser ensinado, de forma que os estudantes aprendam e tenham uma consciência maior das possíveis consequências políticas que as suas escolhas possam ter. Ou seja, as ações dos professores podem não resolver os problemas da sociedade por si mesmas, mas podem contribuir para uma sociedade mais justa.

Pimenta (2002), em consonância com Zeichner (2008), tece algumas críticas sobre a formação do professor reflexivo. A primeira refere-se à supervalorização do professor como indivíduo e à preocupação com um possível “praticismo”, no qual bastaria a prática para a construção do saber docente. A autora aponta para uma excessiva ênfase nas práticas e ratifica que o saber docente não é formado apenas de prática, pois é nutrido pelas teorias de educação. Estas teorias oferecem perspectivas de análise aos professores, para que estes

compreendam os contextos históricos, sociais, culturais e de si mesmos, enquanto profissionais, possibilitando ao professor “criar seus esquemas que mobilizam em situações concretas, configurando seu acervo de experiência “teórico-prático” em constante processo de re-elaboração”. (PIMENTA, 2002, p.26)

A segunda crítica apontada pela autora se refere ao individualismo da reflexão e à ausência de critérios externos potencializadores de uma reflexão crítica. Tecendo as críticas, a autora constrói as possibilidades: da perspectiva do professor reflexivo ao intelectual crítico reflexivo, ou seja, da dimensão individual da reflexão ao seu caráter público e ético; da epistemologia da prática à práxis, ou da construção de conhecimentos com base na análise crítica (teórica) das práticas e da resignificação das teorias, a partir dos conhecimentos da prática (práxis); do professor pesquisador à realização da pesquisa no espaço escolar como integrante da jornada de trabalho dos profissionais da escola, com a colaboração de pesquisadores da universidade; da formação inicial e contínua que podem significar um descolamento da escola, aprimoramento individual e um corporativismo, ao desenvolvimento profissional; da formação contínua que investe na profissionalização individual ao reforço da escola e do coletivo no desenvolvimento profissional dos professores.

Pimenta (2002) ao finalizar complementa que a partir das representações do conceito de reflexão ao longo do tempo e das considerações delineadas, propõe a superação da identidade de professores reflexivos para intelectuais críticos e reflexivos.

Como última perspectiva de formação docente elencada neste estudo, destaca-se a recente proposição de Nóvoa (2009), intitulada “por uma formação de professores construída dentro da profissão”. O autor não apresenta um modelo, mas para ele os programas de formação devem se inspirar em cinco propostas, marcadas pela letra P, são elas: centrada na prática, na aprendizagem dos alunos, e nos estudos de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar. Profissão, a formação deve passar para dentro da profissão, ou seja, na cultura profissional contando com os professores mais experientes; pessoa, a formação deve considerar as dimensões pessoais da profissão, trabalhando as capacidades de relação e de comunicação, o que Nóvoa (2009) chamou de tacto pedagógico; partilha, a formação deve valorizar o trabalho em equipe, o exercício coletivo. O último P refere-se ao público, a formação deve estar engajada a um princípio de responsabilidade social.

Para Nóvoa (2009) a formação de professores deve ser construída dentro da profissão e baseada na combinação dos conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores.

Ao analisar os modelos ou perspectivas de formação continuada propostas pelos autores, é possível inferir que existem diferentes denominações para caracterizar as práticas de formação docente. Percebe-se que apesar das denominações ou classificações serem distintas na forma de apresentação, muitas vezes, as proposições dos autores se aproximam pela essência de sua concepção. Algumas vezes, as justificativas das proposições de formação são estabelecidas pelas de ensino e aprendizagem.

Utiliza-se a seguir um quadro de análise, no qual se fez um exercício de aproximação entre modelos, das propostas ou concepções dos principais autores destacados. Como matrizes de análise utilizam-se a classificação de formação continuada proposta por Silva (2000), que expressa três modelos de referência para as práticas de formação, e, que possuem inerentes e distintas racionalidades e concepções do processo de aprendizagem e de formação. A opção de utilização desta classificação proposta por Silva (2000) se deve ao fato de ser uma classificação generalista e objetiva, seguindo critérios de concepções que orientaram objetivamente, as práticas de formação propriamente ditas. Desta forma, explicitam-se os modelos de formação conforme Silva (2000), que foram utilizados como matrizes de referência neste quadro de análise.

Quadro 1 - Quadro síntese aproximativo das concepções

Modelos de formação (Matrizes)	Candau (1988)	Chantraine-Demailly (1992)	Pérez Gómez (1998)	Schön (1983)	Nóvoa (1992)	Zeichner (2002)	Pimenta (2002)
	Perspectivas	Formas	Perspectivas	Modelo	Modelo	Prática	Prática
Modelo Transmissivo	Centrada na norma	Forma universitária Forma escolar Forma contratual	Perspectiva académica Perspectiva técnica				
Modelo Experiencial	Centrada na dimensão técnica do processo Centrada na dimensão humana	Forma interativa reflexiva	Perspectiva prática	Professor prático reflexivo			
Centrado na análise	Centrada no contexto, em uma perspectiva multidimensio		Perspectiva de reconstrução social		Prática reflexiva com ênfase na reconstrução	Prática reflexiva com ênfase na reconstrução	Prática reflexiva com ênfase na intelectualida

	<p>nal</p> <p>Avanço (1997): a formação baseada em três teses: a escola como locus de formação continuada; a valorização do saber docente e o ciclo de vida dos professores.</p>				<p>social</p> <p>Avanço (2009): por uma formação dentro da profissão</p>	social	de e critica
--	--	--	--	--	--	--------	--------------

Fonte: Autora

O primeiro modelo transmissivo, é orientado para as aquisições e distancia-se da subjetividade dos sujeitos, confere à objetividade e à realidade exterior, total autonomia e independência perante os sujeitos. A racionalidade técnica e instrumental dinamiza as práticas de formação orientando-as para os objetos que estes sujeitos deverão conhecer e manipular instrumentalmente.

O segundo modelo relativamente distanciado do anterior, é o experiencial, centrado no processo ao qual está subjacente uma racionalidade prática, que valoriza os sujeitos e as suas experiências. Estas são construídas na interação com o meio social, cultural, físico e deverão ser equacionadas numa dimensão compreensiva e interpretativa. As práticas de formação orientam-se para a interioridade dos sujeitos em formação, valorizando a experiência vivida, a sua interpretação e construção de significado.

O terceiro e último modelo proposto é centrado na análise, presidido por uma racionalidade crítica e emancipatória. Privilegia a capacidade de análise que o processo de formação deverá favorecer, sendo proporcionada uma formação em análise e uma análise da formação dos sujeitos. Este modelo valoriza a dimensão científica dos conhecimentos na sua interação com a vertente prática de operacionalização dos mesmos, bem como a análise da prática, através dos referentes teóricos para a sua avaliação e reestruturação. As práticas de formação centradas na análise procuram fomentar nos sujeitos a reflexão e a análise sobre si e sobre suas práticas contextualizadas, com o objetivo da sua progressiva autonomia e emancipação comprometida, fomentando a dimensão de "agentes sociais" transformadores.

Em síntese, percebe-se que as tendências investigativas de formação continuada, apresentam-se em uma grande evolução. Vários paradigmas estão sendo desconstruídos e novos estão sendo construídos, no sentido de apontar caminhos que superem as fragilidades que estão implícitas aos modelos de formação tradicionais. No entanto, Mary-Louise Holly e Caven McLoughlin (1989 apud Nóvoa, 1992, p.31) dizem que:

Já começamos, mas estamos longe do fim. Começamos por realizar ações pontuais de formação continuada, mas evoluímos no sentido de enquadrá-las num contexto mais vasto do desenvolvimento profissional e organizacional. Começamos por encarar os professores isolados e a título individual, mas evoluímos no sentido de

considera-los integrados em redes de cooperação e de colaboração profissional. Passamos de uma formação por catálogo para uma reflexão na prática e sobre a prática. Modificamos a nossa perspectiva de um modelo de formação de nossos professores para programas diversificados e alternativos de formação contínua. Mudamos as nossas práticas de investigação sobre os professores para uma investigação com os professores e até para uma investigação pelos professores. Estamos evoluindo no sentido de uma profissão que desenvolve os seus próprios sistemas e saberes, através de percursos de renovação permanente que a definem como uma profissão reflexiva e científica.

Constata-se que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento. E por acreditar que por meio da análise e reflexão da prática, a partir de um olhar crítico, preocupado com a reconstrução social e pautado em teorias da educação, é que surgiu a proposta em eleger a formação continuada no modelo centrado na análise, como o modelo que deve caminhar com as propostas de formação continuada de professores.

3 IDENTIDADE E PROFISSIONALIDADE DOCENTE

3.1 A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO

Alguns autores como Pimenta; Anastasiou (2010) apontam para uma realidade de que grande parte dos professores universitários ingressa na docência de maneira circunstancial, oriundos de “programas de pós-graduação” ou do mercado de trabalho e são confrontados com o desafio da docência, sem que possuam a formação pedagógica. Esta, sem dúvida, requer conhecimentos específicos para que seja exercida adequadamente, porém estes conhecimentos não fizeram parte de sua formação inicial. Em muitos casos, dadas às condições institucionais, os professores são contratados por meio de um processo de seleção de cunho quantitativo, em que determinado perfil é requerido segundo um eixo produtivo e tecnológico. Este processo caracteriza-se muitas vezes pela emergência, e estes profissionais acabam sendo selecionados em um dia e no outro subsequente, estão em sala de aula. Neste sentido, Pimenta; Anastasiou (2010, p.104) afirmam “assim, sua passagem para a docência ocorre naturalmente; dormem profissionais e/ou pesquisadores e acordam professores!”.

Há sem dúvida, uma insuficiência de processos de profissionalização da docência no ensino superior. Os professores vão se tornando docentes pautados em crenças e representações sociais do que é ser professor.

Na maioria das vezes, estes professores são profissionais que por domínio do campo, por indicações, pela busca de algum tipo de status, por desejos seus ou de familiares, por motivações internas ou por crenças vocacionais, seguem a carreira docente, sem de fato possuírem formação para tal, e aqui me refiro à formação pedagógica. Porém, há que se ter um cuidado, como reforça a afirmação de Cunha (2006b, p.21) “a concepção da docência como dom carrega um desprestígio da sua condição acadêmica, relegando os conhecimentos pedagógicos a um segundo plano e desvalorizando esse campo na formação docente [...]”. Neste mesmo sentido, o que se observa nas instituições de ensino superior, muitas vezes, é que a atividade de ensino e dos conhecimentos pedagógicos é relegada a um segundo plano, conforme ratificam Luz; Balzan (2012).

Vasconcelos (2000) questiona se esta ausência do saber pedagógico por parte dos docentes, possa ser a razão dos problemas da

educação universitária brasileira. Justifica seu questionamento, apontando que o saber pedagógico envolve mais do que o domínio de métodos e técnicas, ou seja, a instrumentalização pedagógica envolve uma postura crítica frente ao desempenho do papel do docente, que em seu ver, passaria a ser um exercício muito mais responsável, comprometido e abrangente.

No mesmo sentido, Zabalza (2004) posiciona-se que o exercício da docência como uma atividade profissional e em mesmo nível que sua prática, com conhecimentos e condições específicas, requer uma preparação distinta para seu exercício, assim como em qualquer outra atividade profissional, os professores devem ter conhecimentos necessários para o desempenho adequado de suas funções. Esta posição opõe-se à ideia de que o autor denomina visão não profissional da docência: ensinar se aprende ensinando. Para o autor, a docência exige, assim como em qualquer outro ramo profissional, conhecimentos e competências próprias; preparação específica; requisitos de ingresso; plano de carreira entre outros elementos importantes que fazem parte da profissionalização da docência universitária.

Assim como Zabalza (2004), Pimenta & Anastasiou (2010) afirmam que há certo consenso por parte dos profissionais de outras áreas de que a docência no ensino superior não requer formação no campo do ensinar, pois seria suficiente o domínio dos conhecimentos específicos, ou das áreas específicas científicas ou tecnológicas, pois o professor é aquele que dispõe os conhecimentos aos alunos. No entanto, segundo as autoras, embora os professores possuam experiência significativa em suas áreas específicas, predomina nas instituições de ensino superior, um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem e suas relações.

Entretanto, a grande maioria dos professores universitários possui graduação e pós-graduação *lato sensu* ou *scripto sensu*, formação mínima necessária, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) que em seu artigo 66 menciona que “para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. O fato é que os programas de mestrado e doutorado em sua grande maioria, não contemplam os aspectos da docência e sim da pesquisa, por sua natureza e propósito. Conforme Zabalza (2004), ser bom pesquisador é importante, porém não substitui e nem se iguala as necessidades de ser professor. Ou seja, o fato de ter desempenho excelente em pesquisa não garante que a prática docente seja igualmente um sucesso, pois se

entende que estes conhecimentos divergem em seus objetivos, habilidades de quem executa e conhecimentos propriamente ditos.

O pesquisador pode certamente trazer benefícios para a sala de aula por meio da pesquisa; entretanto, a formação de pesquisador oferecida na maioria dos programas de pós-graduação, não garante os conhecimentos relacionados à dimensão pedagógica, necessários ao exercício da docência. Concordando com os autores e vivenciando a docência com estes professores e inclusive em seus discursos, percebe-se que estas condições legais, não são requisitos suficientes ao exercício da docência.

Além do artigo 66 da LDB (1996) que fala da preparação para o magistério superior, a lei cita em seu artigo 63, que os institutos superiores de educação manterão programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. Considerando este artigo e as críticas apontadas ao artigo 66, referente aos conhecimentos específicos para a formação da docência no ensino superior, aponta-se a formação continuada em serviço, como um recurso fundamental para a construção da profissionalidade e identidade do docente do ensino superior no Brasil.

Contudo, em uma perspectiva crítica referente aos aspectos legais de formação do docente do ensino superior, concorda-se com Cunha (2010, p.34) quando menciona que “compreendemos que o fato da formação do professor universitário ser realizada em múltiplos lugares, em diferentes modalidades e formatos, revela o seu “não lugar”, isto é, a escassa legitimidade dos lugares existentes”. Neste mesmo sentido, nos parece que a lei é um tanto quanto omissa e ilegítima. Vasconcelos (2000, p.19) ratifica que “a questão da qualificação didático pedagógica é sempre ignorada” nas leis que regem a formação docente do ensino superior, e, também quando reafirma que não há nenhuma preocupação com o aspecto específico da formação do docente universitário.

Muitos dos professores universitários tornaram-se professores de um momento para outro, e uma das razões deste acontecimento caracteriza-se pela expansão do ensino superior trazida pelas mudanças da sociedade e das transformações no mundo do trabalho.

Segundo Kuenzer (2001), o curso superior deixou de ser, ao mesmo tempo, formação inicial e final, como era no período de organização taylorista-fordista de produção, no qual havia pouca dinamicidade do ponto de vista das mudanças científico-tecnológicas. Atualmente, sob o paradigma da produção flexível, a dinamicidade que o desenvolvimento científico tecnológico imprime aos processos produtivos e sociais, mudam as demandas do ensino superior. Neste tipo

de produção o objetivo é alcançar os anseios dos consumidores, conduzindo a uma diminuição nos estoques de matéria-prima e de outros suprimentos usados nas indústrias. A produção flexível substituiu a produção fordista, pois o modelo de produção e distribuição em massa não atendia os requisitos das perspectivas industriais modernas.

Nesse sistema, as inovações em caráter tecnológico são de fundamental importância para o surgimento de um novo modelo de produção, denominado de indústria de ponta, agora vinculado à tecnologia, trabalho qualificado especialmente na microinformática e na introdução de grande quantidade de informação. Nessa perspectiva, a tendência é de um mercado cada vez mais competitivo que requer uma produção com baixo custo e dosada, firmada com elevada qualidade.

Uma das principais características deste tipo de produção é a automatização dos processos e qualidade dos produtos, havendo neste sentido a necessidade de trabalhadores altamente qualificados nas diversas áreas e setores industriais, que sejam capazes de lidar com inovações, mudanças tecnológicas necessárias e que consigam liderar pessoas, neste novo contexto marcado pela tecnologia.

As mudanças nos processos produtivos modificam as demandas do ensino superior, caracterizando neste sentido a expansão dos cursos superiores e especialmente os Cursos de Graduação Tecnológica.

Neste contexto de expansão do ensino superior e conseqüentemente do número de professores universitários, que Volpato (2010) menciona a necessidade emergente da profissionalização da docência universitária, da mesma forma e em mesma medida em que é necessária a apropriação dos saberes científicos da área de conhecimento científico e tecnológico.

Esta profissionalização da docência universitária apontada por Volpato (2010) perpassa pelo processo de formação continuada destes professores. Segundo o autor, a formação continuada cria espaços para uma dimensão coletiva, que possibilita a discussão, reflexão e produção de saberes e valores, fazendo com que o professor saia do isolamento da sala de aula e busque uma reflexão coletiva, compartilhando avanços, sucessos e dificuldades. Cunha (2010) ressalta que a necessidade de construir a profissionalidade docente quando estes profissionais assumem o magistério superior em forma de movimentos de formação continuada, tem validade e, portanto, devem ser incentivados. Entretanto, destaca o cuidado que se deve ter, pois nem sempre estas ações estão acompanhadas de profundas reflexões e os conhecimentos próprios da profissão de professor. Por isso, Luz; Balzan (2012) recomendam a institucionalização de espaços de formação continuada,

direcionados à identidade e profissionalização docente e que sejam contínuos, sistemáticos e dialógicos.

Entretanto, na maioria das instituições de ensino superior, os professores têm poucos momentos de troca ou compartilhamento de vivências ou experiências, de conhecimentos pedagógicos que poderiam ser significativos para a melhoria de sua prática e, portanto, da qualidade do ensino. Para Morosin (apud RISTOFF & SEVERGNANI, 2006) estas condições institucionais tendem a favorecer que os professores exerçam a docência de modo solitário, respaldados em saberes do senso comum da prática educativa e na experiência obtida em sua vida escolar como aluno do ensino superior. Estes saberes, muitas vezes, estão fortemente condicionados e ligados a histórias pessoais e sociais que viveram, saberes que acreditam como verdade e que se perpetuam em sua vida como docentes e que são importantes quando inseridos como ponto de partida em um programa de formação continuada, proporcionando e provocando a reflexão e a ressignificação destes saberes.

Alarcão (1998) ressalta a formação continuada como um instrumento de profissionalização docente. Para a autora, a formação deve visar o desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, haja vista estar relacionada diretamente como o desenvolvimento de si, em uma dimensão profissional. Porém, aponta para uma formação sem deixar de ter em conta a atualização dos conhecimentos científicos, mas que valorize a experiência profissional adquirida, que valorize a reflexão formativa e a investigação em contexto de trabalho, ou seja, esta formação deve contribuir para a constituição do saber identitário, em um movimento de refletir sobre a natureza do seu conhecimento profissional e, também, nos processos de apropriação, transformação e construção dos saberes docentes.

Pimenta (2002) afirma que a construção da identidade profissional docente se dá principalmente na construção e na mobilização dos saberes docentes. Desta forma, cabe a nós a reflexão de quais saberes docentes são estes, de que forma se relacionam com a construção da identidade e também, em que medida apontam caminhos para a formação docente.

3.2 SABERES E IDENTIDADE DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

O professor vem construindo sua identidade em uma sociedade globalizada, em que a inovação científica tem exigido dos educadores

novos saberes, habilidades e atitudes que lhes permitam intervir em uma realidade educativa transitória. Neste sentido, se confirma ainda mais, a necessidade da formação contínua. Afinal, não existe formação consolidada, sem rupturas ou mudanças, pois ser professor requer estar em um processo contínuo e permanente de aprendizagem. Como afirma Paulo Freire (1996), o ser humano é inconcluso e inacabado e ensinar exige a consciência deste inacabamento.

Pimenta (2002) afirma que a identidade não é um dado imutável, que possa ser adquirido, mas sim um processo de construção, alicerçado em um contexto histórico e social. Considerando a profissão docente como uma prática social, a construção da identidade assume um caráter dinâmico, movido pela leitura crítica daquilo que é realizado.

De acordo com a autora supracitada, a construção da identidade inicia-se no processo de efetivar a formação na área. Assim, os anos de formação universitária preparam e iniciam um processo identitário da profissão. Porém, os professores do ensino superior, oriundos de outras áreas profissionais, muitas vezes, passam a atuar sem qualquer processo formativo para atuarem como professores, sem passarem por esta construção de identidade que ocorreu na profissão de formação inicial.

Portanto, é possível que sendo profissionais de outras áreas, que não as licenciaturas e sem ter uma formação para a docência, estes professores possam ter um desempenho desarticulado da proposta pedagógica da instituição. Neste caso, a construção da identidade docente deverá ocorrer nos processos de profissionalização continuada, pois vivenciando a docência e em confronto com a prática diária, o professor vai construindo a sua identidade, ou ainda como afirma Tardif (2007, p.56) “o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo consigo mesmo”. Segundo o autor, com o passar do tempo, o professor vai se formando com sua cultura, com suas ideias e seus interesses.

Pimenta (2002) coloca de uma forma bastante esclarecedora, os pontos ou elementos que constroem a identidade profissional: a significação social da profissão e da revisão de seus significados; reafirmação de práticas consolidadas culturalmente; do confronto entre teorias e práticas; da análise das práticas a luz das teorias, construindo novas teorias; pelo significado que cada professor confere a atividade docente, a partir de seus valores, representações, saberes e sentidos; a partir de sua rede de relações com outros professores ou agrupamentos.

Nóvoa (1992) destaca três processos essenciais na construção da identidade docente: o desenvolvimento pessoal que se refere aos

processos de produção de vida do professor; o desenvolvimento profissional que trata dos aspectos da profissionalização docente; o desenvolvimento institucional, que alude aos investimentos da instituição para a consecução de seus objetivos educacionais, e os processos de profissionalização continuada sustentando este processo. Talvez aqui resida o grande desafio das instituições de ensino superior: trabalhar na inter-relação dos três processos e gerar, a partir deles, propostas visando à reconstrução da identidade docente tanto individual quanto coletiva.

Pimenta (2010) coloca que no processo de construção da identidade docente, deve-se buscar reelaborar os saberes da experiência, a partir da reflexão coletiva sobre o que se faz. Entretanto, reconhece certo grau de dificuldade, tendo em vista que os professores do ensino superior vivenciam sua prática de modo solitário. Desta forma, configurou-se um novo desafio: superar a tendência de trabalho individualista que emerge deste meio.

No sentido de explicitar alguns dilemas da identidade profissional dos docentes universitários Zabalza (2004) aponta três dilemas que são: pesquisa/docência; generalistas/especialistas e ensino-aprendizagem. O primeiro dilema apontado pelo autor reforça o pensamento de Pimenta (2010), quando se refere ao individualismo, pela forte tendência histórica de o professor construir sua identidade e desenvolver seu trabalho de forma individual, influenciando a condução de projetos e na ordenação dos direitos.

O segundo dilema trata da dialética pesquisa/docência, que se resume na necessidade de aliar pesquisa e docência, e que muitas vezes, não é funcional do ponto de vista da formação. O autor aponta alguns riscos, entre eles, que os professores limitem seu ensino as questões que estão pesquisando, e que o ensino e a pesquisa são duas forças que dirigem em caminhos opostos, com riscos de mau atendimento tanto à docência quanto à pesquisa.

O terceiro dilema indica a questão dos docentes generalistas e especialistas. No que tange a especialização dos estudos por parte dos docentes, de forma a restringir o campo de atuação, que se deu, a partir da progressiva compartimentalização dos conteúdos curriculares, podendo dificultar a contextualização e a interdisciplinaridade.

Como último dilema apontado pelo autor, está o ensino-aprendizagem. Neste dilema, em uma perspectiva crítica, o autor afirma que poucos professores universitários assumem o compromisso como docentes de fazer com que os alunos realmente aprendam. Em sua visão, os professores pensam que sua responsabilidade é saber ensinar bem,

dominar e explicar os conteúdos, se o aluno aprenderá ou não, isto está fora do controle destes professores. O autor reforça que ensinar é administrar o processo completo de ensino aprendizagem, que se desenvolve em um contexto específico, ou seja, em um dado momento histórico e social.

Entretanto, pesquisas mostram que ações efetivas de formação docente continuada, entrelaçando os vários saberes da docência, ajudam a superar alguns destes dilemas apontados por Zabalza (2004). Neste sentido, cabe-nos refletir: que caminhos de formação apontam para superar os dilemas que apresentam a docência universitária e que saberes deverão ser mobilizados no sentido de construir esta identidade profissional docente?

Constatada a importância e necessidade da formação continuada, como contribuição determinante na construção da identidade docente, Pimenta; Anastasiou (2010) elencam alguns aspectos de experiências que apresentaram resultados significativos, que devem ser levados em consideração, indicando-nos o caminho a ser percorrido. O primeiro aspecto para que se proponha um programa de profissionalização continuada é o conhecimento da realidade institucional, procedendo com um diagnóstico dos problemas presentes na realidade, realizado de forma coletiva. Este diagnóstico servirá de ponto de partida para a construção coletiva da proposta a ser desenvolvida, e, a realidade institucional por sua vez, define o ponto de chegada, constituindo-se por ele próprio uma ação formativa, uma vez que os docentes, já iniciam um processo de refletir sua prática.

O segundo aspecto é a abrangência. Uma proposta assumida pelo coletivo tem maiores probabilidades de produzir mudanças significativas, entretanto, a adesão deve ser voluntária. O terceiro aspecto deve-se a questão tempo. Um processo de preparação pedagógica deve estabelecer com clareza seus objetivos, etapas em um tempo factível de resolução.

O terceiro aspecto refere-se às condições concretas de efetivação das mudanças a serem buscadas e produzidas, ou seja, uma vez assumidas as propostas, estas devem contar com o apoio institucional. O quarto aspecto diz respeito à definição dos elementos da teoria didática, a qual deverá levar em conta as necessidades levantadas pelo grupo, cujos elementos já são vivenciados em sala de aula. Neste caso, a análise dos dados desta realidade constituirá o confronto da teoria com a prática. Pimenta; Anastasiou (2010) ressaltam que é importante considerar a experiência do docente, por isto sua voz é essencial na definição da direção a ser seguida. E como quinto aspecto, está a

contribuição dos alunos no processo de formação, no sentido de ouvi-los, por meio da avaliação institucional, servindo de referência como uma das percepções a serem consideradas neste aspecto.

Para Pimenta; Anastasiou (2010), neste processo de formação e construção da identidade, os saberes considerados como verdades, em confronto com as descrições das práticas e analisados, a partir da teoria didática, configura um processo reflexivo. O processo de reconstrução da experiência possibilita formas de interação, nas quais os sujeitos e situação são mutuamente modificados. As autoras concluem a análise desta proposta dizendo:

Daí a importância dos processos de profissionalização na construção inicial e na reconstrução de uma identidade docente no ensino superior. Neste processo, é necessário dar voz ao professor, presenciar a subjetividade e a singularidade como elementos distintos, possibilitar a interação dos diferentes sujeitos no processo [...] (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p.116).

Da mesma forma, Vasconcelos (2000), referindo-se a uma proposta concreta de formação continuada aos docentes profissionais liberais no exercício do magistério superior, afirma que a universidade deve criar espaços que possibilitem a seus docentes a reflexão sobre sua própria prática. Discutindo, avaliando, analisando e trocando experiências vivenciadas, em um processo de reflexão crítica, em um trabalho coletivo, devem construir uma nova prática baseada não só na experiência individual, mas na avaliação de seu próprio desempenho.

Para Vasconcelos (2000, p.52) “esta proposta de formação deve apontar para professores aprofundando seus conhecimentos, sistematizando suas práticas, gerando ciência, buscando novos caminhos, redimensionando seu próprio papel”. Ela reafirma sua proposição justificando que muitas vezes, a rotina, faz o conhecimento prático tornar-se tácito a tal ponto, que os professores acabam não refletindo mais no que fazem. Por isto, justifica a importância da reflexão como elemento fundamental, abrindo caminhos para a mudança, para a criação e implementação de novas práticas.

Para Zabalza (2004), a ideia é que os profissionais aprendam mais por meio da análise estruturada de sua prática. “Os profissionais precisam ordenar as lições advindas de sua experiência em torno de

padrões gerais de análise que os ajudem a construir um marco conceitual capaz de generalizações úteis” (ZABALZA, 2004, p. 166). Da mesma forma, reafirma a proposição mencionando que à medida que os professores tomam consciência de suas ações, aperfeiçoam melhor sua prática.

Então, se a proposta de formação continuada docente, caminha em uma perspectiva de refletir a prática, a luz de uma teoria educacional, buscando intervir na transformação social, é preciso definir ou caracterizar que saberes são estes que são mobilizados neste processo de reflexão e que constroem a identidade docente.

Segundo Tardif (2007, p.199) os saberes são “os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos, os argumentos, que obedecem a certas exigências da racionalidade.”. Ou seja, quando o sujeito consegue justificar por meio de razões ou procedimentos, seu discurso ou a ação quando questionado por outras pessoas. Os saberes dos professores estão relacionados diretamente com suas identidades, com suas experienciais e histórias profissionais e pessoais. Para o autor, o saber do professor é um saber social, e justifica isso quando ressalta que estes saberes são partilhados por um grupo de professores, quando colocado em prática; porque sua posse e utilização ganham legitimidade em instituições formais; seus objetos também são sociais, isto é, são práticas sociais, pois o professores trabalham com pessoas; porque os saberes são construídos em um determinado momento histórico, cultural e social e por último, porque é adquirido em um contexto de socialização profissional, ou seja, em um contexto de uma história profissional e que se modifica.

Estes saberes se relacionam com o que os professores são na sua individualidade, o que fazem e suas experiências. São relações mediadas pelo trabalho e nas soluções de situações cotidianas, que incorporam elementos de sua identidade pessoal e profissional, se constituindo em saberes heterogêneos e constituídos, a partir de diversas origens ou fontes. Segundo o autor, os saberes docentes são caracterizados por suas fontes e podem ser classificados como: saberes da formação profissional; disciplinares; curriculares e experienciais.

Os saberes da formação profissional são os saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, ou seja, cursos de licenciaturas ou magistério. Na prática docente os professores mobilizam diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos, que se originam das reflexões racionais da prática que orientam a ação educativa.

Os saberes disciplinares são os que correspondem aos diversos campos do conhecimento disponíveis na sociedade que emergem da tradição cultural dos grupos sociais produtores de saberes. Os saberes curriculares são os discursos, objetivos, conteúdos e métodos, organizados pela escola, apresentam-se sob forma de programas escolares e os professores devem aplicar. Os saberes curriculares, disciplinares e de formação profissional são saberes incorporados à prática docente, porém, não são produzidos pela prática. Por isso, de certa forma, estes saberes, às vezes, se distanciam dos docentes, tornando-os problemáticos.

Os saberes experienciais são os provenientes da própria prática docente, originam-se da experiência e são validados por ela, em confronto com as condições de formação e estrutura que os professores estão envolvidos. São os saberes práticos que formam um conjunto de representações, a partir das quais, os professores orientam sua prática, constituindo a cultura docente. São caracterizados pelo enfrentamento de situações não previstas, pois ao lidar com estas situações variáveis, o docente desenvolve e se constitui por meio de um saber ser e um saber fazer, pessoal e profissional, validados no próprio cotidiano. Segundo Tardif (2007) o autor os saberes experienciais possuem três objetos ou condições que constituem esta prática: as relações e interações que os professores estabelecem com os seus pares no cotidiano; as normas que estão submetidas e a instituição organizadora.

Em síntese, as principais características do saber experiencial é um saber prático, pois é utilizado dependendo das situações peculiares do trabalho; é interativo, pois é mobilizado ou modelado nas relações com outros professores; é sincrético e plural, pois mobiliza os conhecimentos diversos, e ações de diferentes contextos da prática profissional; é heterogêneo, pois mobiliza fontes e formas do saber-fazer de diferentes fontes e em momentos diferentes; é complexo e não analítico; é um saber aberto, pois integra experiências novas, remodelando-se em função das mudanças na prática; é existencial, pois está ligado a experiência do trabalho e à história de vida do professor; é personalizado, pois traz marcas do trabalhador; é pouco formalizado, pois é um saber experienciado e aos poucos modela a identidade do professor; é temporal, evolutivo e dinâmico, pois é construído no âmbito de uma carreira, implicando numa socialização e aprendizagem de uma profissão; e por último, é social, pois é construído em interação e fontes sociais.

Segundo Tardif (2007, p.52) “é através das relações com os pares, e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela

experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade [...]”. Esta objetividade se concretiza quando os professores externam ou comunicam estes saberes com seus pares, isto os faz tomar consciência de seus próprios saberes, e ao comunicar aos seus pares, torna-se também um formador. Desta forma, é possível afirmar que há uma relação direta e recíproca dos saberes com a identidade profissional, uma vez que os saberes constroem e são construídos na prática docente, influenciando e modificando a identidade profissional.

Tardif (2007) sintetiza o pluralismo do saber profissional, relacionando-os as suas fontes de aquisição, momentos e fases de construção destes saberes e à forma de integração no trabalho docente.

Quadro 2 - Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das ferramentas dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das ferramentas de trabalho, sua adaptação às tarefas.

Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.
---	--	--

(Tardif, Maurice, 2007, p.63).

O quadro 2 evidencia o saber docente enquanto saber social, pois os saberes provêm de lugares exteriores ao ato de ensinar propriamente dito. O quadro mostra que boa parte da competência profissional dos professores tem origem em suas histórias de vida, em suas crenças e representações, mas também de hábitos práticos e de ação. Ressalta-se que o autor elaborou este quadro baseado em sua pesquisa com professores da Educação Básica. Portanto, é importante destacar que grande parte dos professores do ensino superior tecnológico, não possui saberes provenientes da formação profissional para o magistério, por concluírem formação inicial em outras áreas, que não a de licenciaturas.

Outra característica compreendida neste quadro, é que o saber docente é plural, ou seja, deriva de diferentes fontes e temporal, uma vez que é adquirido em um determinado momento histórico de uma carreira profissional, entretanto, as duas formas de aquisição implicam em um processo de aprendizagem ou de formação, pois todo saber é aprendido.

Tardif (2007) afirma que os saberes que fundamentam o saber ensinar, são existenciais, sociais e pragmáticos. Existenciais, porque o docente pensa, a partir de sua história de vida, não somente das relações intelectuais, mas, também, emocionais. São sociais, pois derivam de fontes diversas como família, escola, e em tempos sociais diferentes, como tempos de infância e formação profissional; além disso, são produzidos e legitimados por grupos sociais. E por fim, os saberes que se baseiam no ensino são pragmáticos, pois estão ligados ao trabalho, às funções dos docentes e ao exercício desta atividade.

Estes saberes construídos, mobilizados e socializados na própria prática, desenvolvem a identidade docente. A identidade pessoal e profissional é construída e modelada em um movimento, em que o eu pessoal vai se transformando no eu profissional, e, neste movimento, os professores vão se tornando e se considerando professores, construindo a si mesmos, como enfatiza Anastasiou (2009, p.61), a partir de “um olhar voltado para a relação que nasce do lugar que se ocupa, mas que é provocada pela existência do outro”.

3.3 NECESSIDADES FORMATIVAS DOCENTE NA RELAÇÃO FORMAÇÃO, CURRÍCULO E DOCÊNCIA.

As necessidades humanas são geradas pela atividade significada. Na medida em que o sujeito satisfaz suas prioridades por meio da atividade, modifica-se a si mesmo e a natureza, criando novas necessidades, e, por conseguinte, novas formas de atividades.

Segundo Leontiev (2004), as necessidades impulsionam o homem à realização de formas variadas de atividade. Portanto, a necessidade mobiliza os sujeitos e é o motivo que direciona à atividade, ou ainda, é a mola propulsora da atividade. A necessidade se transforma em motivo quando descobre sua função social, constituindo-se em um processo de configuração das relações sociais. Portanto, todas as necessidades humanas produzidas possuem um sentido sócio-histórico, requerendo analisá-las na amplitude de sua construção histórica.

Rodrigues (1993) complementa que as necessidades são como as representações da realidade produzidas por um sujeito, em um contexto histórico e social, sendo determinada exteriormente ao sujeito, podendo ser comum a outros sujeitos, ou definir-se como necessidade estritamente individual.

Ramalho et al (2005) define o conceito de necessidade no professor como algo útil, imprescindível num dado momento, desejável, ligado aos valores, que partindo de experiências anteriores define a procura de algo que falta para poder conscientemente fazer o trabalho docente com maior profissionalismo.

De outro modo, Azevedo; Schnetzler (2001) definem necessidades formativas como lacunas de conhecimentos dos professores, relativas à área de atuação no desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Zabalza (1994) classifica as necessidades docentes em: prescritivas, individualizadas e de desenvolvimento. As necessidades prescritivas dão-se através da classificação do marco geral de expectativas para o projeto pedagógico, análises do documento, o que se pretende no projeto pedagógico; necessidades individualizadas refere-se à constatação dos desejos dos sujeitos, formulação de hipóteses, a partir de distintos pontos de vista; e por último, necessidades de desenvolvimento, de coisas que poderão ser feitas, que poderão ser conseguidas, além dos mínimos previstos, de experiências que poderão otimizar, tanto o processo como os resultados.

Desta forma, a palavra necessidade pode apresentar interpretações e sentidos distintos, mas complementares na atuação

docente, dependendo das relações situacionais, podendo significar um desejo, uma vontade ou uma aspiração; possuindo então, uma conotação objetiva, na medida em que implica em algo imprescindível, imediato inevitável, ou ainda, ter uma conotação subjetiva, podendo ser algo que tenha existência somente no sujeito que a sente.

Silva (2000) considera que as necessidades de formação são diagnosticadas nas situações de trabalho, a partir da atividade, sendo condicionadas pelas representações que os sujeitos têm dessas situações e pelas relações sociais existentes dentro da instituição e, podem derivar-se: das exigências decorrentes do sistema educativo, a partir de lacunas e carências ou, a partir da introdução de inovações; da percepção dos professores, a partir de desejos, preferências, expectativas, ou das dificuldades apresentadas em sua prática pedagógica; do sistema educativo e das percepções dos professores dependendo do problema em causa.

Então, considerando a necessidade como motivo ou mola propulsora da atividade, ou seja, da ação humana, pode-se afirmar que o diagnóstico, análise e compreensão das necessidades dos professores são imprescindíveis para a sistematização de programas de formação contínua e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional destes sujeitos, pois as necessidades de formação não podem ser compreendidas se não se considerarem os sujeitos que as percebem e as sentem. Conforme Trevisan (2008), as necessidades podem ser consideradas como o ponto de partida e o ponto de chegada de uma ação formativa. Isso significa levar em conta as necessidades pautadas na experiência e nos saberes dos sujeitos que efetivamente fazem parte do processo, restituindo ao professor, o protagonismo de seu desenvolvimento profissional.

A formação continuada desta forma parte dos saberes e contribui com estes saberes da profissão docente, tanto no que se refere aos saberes a serem ensinados quanto ao saber ensinar, os quais são plurais e temporais, adquiridos através dos processos de aprendizagem e socialização que permeiam a história de vida e os ciclos da carreira, portanto, modificam-se no decorrer do tempo e em relação ao contexto histórico e social (TARDIF, 2007).

Sendo assim, pensar em um projeto de formação continuada de docentes enquanto desenvolvimento profissional, partindo dos saberes docentes e de suas necessidades formativas, implica em superar a dicotomia teoria e prática, a desarticulação das ações formativas e o caráter pontual e assistemático, que normalmente acometem as instituições de ensino aos programas de formação. De outra forma, é

preciso caminhar para uma formação que possibilite ao docente lidar com o processo formativo dos alunos em suas dimensões cognitiva, afetiva e ética. No entanto, é importante afirmar que não há como objetivar uma formação ética, social, coletiva, a partir de um objetivo de natureza técnica. Nesta perspectiva Alarcão (1998, p.111) afirma “estamos diante de uma concepção de professor não como técnico, mas como profissional da formação humana e social”.

Compreendendo que a “complexidade das situações profissionais e sociais é incompatível com a mera racionalidade técnica” (ALARCÃO, 2001, p.113), torna-se importante que o processo formativo docente esteja vinculado a uma formação contínua que propicie o avanço e o estímulo ao trabalho coletivo e interdisciplinar, deslocando a perspectiva de formação centrada nos aspectos metodológicos e curriculares para uma perspectiva que leve em consideração os contextos escolares.

4 ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO NO BRASIL

Os Cursos Superiores de Tecnologia vem sendo difundidos amplamente no Brasil, a partir da segunda metade da década de 1990, tanto no setor público quanto no privado. A proposta deste tipo de ensino superior não é nova, nem é específica do Brasil, encontrando-se suas origens nos países de capitalismo central. No entanto, não houve um aprofundamento sobre o debate histórico dos cursos superiores de tecnologia, apenas apresenta-se um recorte histórico a partir da década de 90, e destacam-se alguns números referentes a este nível de ensino, que evidencia a expansão do ensino superior nos últimos tempos. Fato este que justifica a necessidade do olhar para a formação dos docentes que atuam neste cenário.

4.1 DIRETRIZES OFICIAIS

Na segunda metade da década de 1990 em uma perspectiva política facilitada pela promulgação da nova LDB em 1996 (Lei 9394, de 20 de dezembro) através de uma série de decretos federais e portarias do Ministério da Educação, em conjunto com pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), nosso sistema educacional começa a ser reformulado. Neste contexto, o Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997, determina, em seu artigo 3º, níveis para a modalidade de educação profissional – básico, técnico e tecnológico. O tecnológico é então definido e corresponde ao nível superior da educação escolar, com independência em relação à este, especificamente na área tecnológica. Em seu artigo 10, o referido decreto determina que esses cursos confirmam diploma de tecnólogo.

Após algumas discussões quanto ao significado de ser um curso superior, em abril de 2001, o CNE por meio de Parecer CNE/CES 436 de 02 de abril de 2001, determinou que se tratasse de um curso de graduação, dando acesso a qualquer curso de pós-graduação. No mesmo parecer, a Comissão de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação estabeleceu as cargas horárias mínimas para as diferentes áreas, sendo de 1600 a 2400 horas dependendo da área.

Em 2002 um novo parecer, discute as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível tecnológico, seguido de uma resolução (ambos instrumentos do CNE), Parecer CNE/CP 29/2002, de 03 de dezembro de 2002 e Resolução CNE/CP 03/2002, de 18 de dezembro de 2002 que então, instituem as Diretrizes Curriculares

Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia.

Em 2004, o Decreto 5.154, de 23 de julho, revogou o Decreto 2.208/97. Apesar do Decreto 5.154/2004 ter revogado o Decreto 2.208/97, ele não se atém as questões de definição, foca-se na organização dos diversos níveis, possibilitando novamente a integração do ensino médio com a educação profissional. Portanto, na prática, para a educação tecnológica, continuam valendo as definições anteriores. O novo decreto menciona sobre educação tecnológica em seu Artigo 5º que os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação serão organizados segundo seus objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

O CNE estabeleceu por meio do Parecer 277/2006 a nova forma de organização da Educação Profissional Tecnológica de graduação, em 2006. A partir desta organização, o MEC desenvolveu no final deste ano a versão do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, organizando-o em dez eixos tecnológicos. Após 2006, foram realizadas algumas alterações e o catálogo encontra-se hoje em sua segunda edição, ampliando os eixos tecnológicos para treze. O catálogo orienta e organiza a oferta dos cursos de tecnologia em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico.

Desde sua origem os cursos de tecnologia sempre foram o alvo de diversos debates e divergências, na dicotomia formação profissional e formação geral. Nos últimos dez anos observa-se uma expansão na oferta destes cursos, se devendo a diversos fatores, dentre eles o incentivo do governo federal à educação profissional de nível superior, sua regulamentação e também uma demanda reprimida por parte da população impossibilitada de frequentar os cursos de bacharelado ou licenciatura ou com outros interesses de formação. Fato este comprovado pelos dados do INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (2009) que mostra que o número de cursos tecnológicos passou de 258 em 1998 para 4.355 em 2008, um aumento de mais de 1.200% em uma década. No mesmo período, a totalidade dos cursos de graduação (bacharelado e licenciatura) teve um crescimento bem inferior, em torno de 250%. O número de matriculados nos cursos tecnológicos também cresceu no mesmo período, de 63.046 para 287.727, ou seja, 426% (BRASIL, 2009).

Em suma os Cursos Superiores de Tecnologia são legalmente cursos de graduação, com Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, focados no domínio e na aplicação de conhecimentos científicos e tecnológicos, em áreas de conhecimento relacionadas a uma ou mais áreas profissionais e que permitem o acesso à pós-graduação em suas distintas modalidades. O acesso aos cursos de tecnologia ocorre igualmente como nos outros cursos superiores, aberto aos candidatos que tenham concluído o ensino médio e tenham sido classificados em processo seletivo, vestibulares entre outros meios estabelecidos pelas políticas públicas.

Ainda referente à sua constituição e finalidade, pode-se apontar que existem semelhanças entre os cursos superiores de tecnologia e os demais cursos de graduação: o ingresso, a formação acadêmica exigida para docência, às avaliações institucionais e dos cursos, seguem a mesma legislação do ensino superior, salvo por uma diferença: estão subordinados a secretarias diferentes. Os cursos superiores de tecnologia respondem à SETEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica) e os demais cursos à SESU (Secretaria de Educação Superior). Apesar de suas especificidades, os cursos superiores de tecnologia são cursos de graduação e, como tal, devem ser inseridos no âmbito da educação superior quando se trata de discutir seus objetivos e as mudanças esperadas.

É importante ressaltar que mesmo que os Cursos Superiores de Tecnologia venham ao encontro de uma exigência socioeconômica ou profissional, a formação do tecnólogo não deve se limitar a formar profissionais, apenas a serviço das empresas e não deve apontar para um sentido único e imediato, ou seja, de conseguir um emprego. Neste sentido Bastos (1991, p.19) argumenta que:

Os cursos superiores de tecnologia situaram-se num contexto de desenvolvimento econômico vinculados às economias capitalistas das grandes potências em nosso país. No entanto, tal medida educacional não ocorreu tão somente com os cursos superiores de tecnologia. Os antigos cursos de engenharia de operação, os atuais cursos de engenharia industrial e os das engenharias, de modo geral, trazem no seu bojo uma preocupação de desenvolvimento com os setores produtivos e empresariais. Em termos mais conceituais, tem-se discutido amplamente o papel da Escola face aos apelos da produtividade do mundo capitalista. Há

que se questionar, sem dúvida, o que se fazer da educação, quer seja geral, humanista ou tecnológica, perante as atividades profissionais devoradas pelas forças produtivas.

É preciso pensar em uma clara e permanente ligação desta modalidade do ensino superior com o meio produtivo e com as necessidades da sociedade, considerando que existe em qualquer modalidade ou nível, uma íntima relação da educação com o contexto histórico e social. Portanto, cabe às instituições de ensino superior oferecer uma educação profissional de nível superior que não seja apenas uma educação técnica de nível mais elevado, e sim uma educação que prepare os estudantes para o desenvolvimento de competências profissionais. Que promovam o desenvolvimento, aplicação, difusão e as inovações tecnológicas, que respondam as necessidades do mundo do trabalho, mas que também promovam a utilização de novos conhecimentos, no sentido de estimular a introdução de mudanças e transformações tecnológicas que melhorem a vida dos trabalhadores, e, que deem respostas às relações sociais existentes entre os meios de produção.

4.2 O SENAI E OS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA: BREVE HISTÓRICO

O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), organizado e administrado pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), foi criado pelo Decreto-lei número 4048, de 22 de janeiro de 1942, sendo uma entidade de direito privado sem fins lucrativos. Está ligado ao conjunto de Federações de Indústrias dos diversos Estados, sendo que cada Estado tem seu Departamento Regional, os quais estão vinculados ao Departamento Nacional (DN).

O SENAI é uma instituição de educação profissional que desde sua criação realiza treinamento e desenvolvimento educacional, com o objetivo de formar e aperfeiçoar as competências dos trabalhadores para o setor industrial.

O Departamento Regional do SENAI de Santa Catarina foi criado em janeiro de 1954 e inicialmente, as atividades constituíram-se, basicamente, na escolarização de trabalhadores, através de aprendizagem industrial. Por sua natureza, o SENAI foca-se no

atendimento as demandas da indústria e conseqüentemente, na qualificação dos trabalhadores para a indústria.

Considerando o dinamismo e a rapidez das transformações demandadas pela tecnologia no mundo do trabalho, surge a necessidade de trabalhadores atualizados em seus conhecimentos e habilidades para atuarem neste novo contexto. Foi então que nos anos 90, as inovações tecnológicas demandaram ao SENAI/SC novos desafios nas áreas de Educação Profissional e de Serviços Técnicos e Tecnológicos, dentre estes, estão os Cursos Superiores de Tecnologia. Hoje, os investimentos se direcionam prioritariamente para tecnologia de ponta, no atendimento às indústrias e à comunidade, por meio de atividades relacionadas à educação profissional, serviços técnicos e tecnológicos e inovação, contando 35 Unidades no Estado de Santa Catarina, organizadas e distribuídas em 8 (oito) regiões.

Os cursos superiores de tecnologia são oferecidos no SENAI-SC desde 1998. O primeiro curso ofertado foi o de Automação Industrial, na cidade de Florianópolis. Após essa data, foram abertos outros cursos em diferentes áreas, nas diversas regiões do estado, de acordo com as necessidades de demandas produtivas da região de origem das unidades.

Atualmente o SENAI/SC conta com 11 faculdades, situadas nas cidades de Blumenau, Brusque, Chapecó, Concórdia, Florianópolis, Itajaí, Jaraguá do Sul, Joinville, Luzerna, Rio do Sul e São José, totalizando 27 cursos em todas as faculdades. Alguns cursos são realizados em parceria com outras instituições de ensino superior, totalizando 14 em todo o Estado. Este é o caso da Unidade do SENAI em Criciúma, que realiza o curso de Tecnologia em Design de Moda em parceria com a UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense desde sua criação no ano de 2000.

O curso se originou da necessidade apontada pelo desenvolvimento e crescimento das indústrias têxteis da região e, conseqüentemente, da necessidade de formação de profissionais na área do Design de moda.

A parceria entre SENAI e UNESC está estabelecida legalmente por meio de um convênio, no qual estão representadas as responsabilidades de cada instituição.

5 METODOLOGIA

A pesquisa, segundo Gil (2008) constitui-se em um procedimento racional e sistemático do desenvolvimento do método científico, que tem como objetivo proporcionar respostas para os problemas propostos, mediante a utilização de procedimentos ou técnicas científicas. A metodologia empregada é decisiva e estratégica para o sucesso de uma pesquisa, e por isso, a importância da caracterização dos métodos, técnicas e instrumentos a serem utilizados com vistas a elucidar o trabalho a ser desenvolvido.

Minayo (1993, p. 23), vendo por um prisma mais filosófico, considera a pesquisa como uma atividade básica da ciência na sua indagação e descoberta da realidade. Uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente, e, uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dado.

Este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa descritiva, ou seja, considera a existência da relação entre realidade e sujeito, buscando a compreensão e interpretação de fatos ou fenômenos. Segundo Gil (1991), a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicos na pesquisa qualitativa. No caso específico deste trabalho, foram utilizados dados quantitativos como complementares. O ambiente natural é a fonte direta para a coleta de dados e o pesquisador torna-se o instrumento-chave. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Por se tratar de uma pesquisa descritiva, do ponto de vista de seus objetivos, visa descrever as características de determinada população ou fenômeno. Segundo Triviños (1995), o estudo descritivo pretende descrever com exatidão os fatos e fenômenos de uma determinada realidade, exigindo do pesquisador uma série de informações sobre o que se deseja pesquisar.

Já para Vergara (2005) a pesquisa descritiva expõe a característica de determinada população ou de determinado fenômeno. Não tem compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação e compreensão.

Como o presente estudo envolveu análises de informações, dados e evidências empíricas, o procedimento técnico para a coleta de dados da pesquisa, foi o questionário com questões abertas e fechadas, entrevista semiestruturada e também, a análise do projeto pedagógico do

curso em Tecnologia em Design de Moda, com o objetivo de verificar se as necessidades formativas existentes e suas relações com as necessidades dos professores.

De acordo com Gil (1991), entende-se por questionário um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado. O autor ainda afirma que estes podem conter, tanto questões fechadas com alternativas de respostas a serem escolhidas, quanto abertas, quando há opção de resposta livre.

Marconi; Lakatos (1999) entendem que o questionário é um instrumento desenvolvido cientificamente, composto de um conjunto de perguntas ordenadas de acordo com um critério predeterminado, que deve ser respondido sem a presença do entrevistador para coletar dados de um grupo de respondentes. Para estes autores, para que a eficácia do questionário seja aumentada, a elaboração do questionário deve seguir algumas recomendações: os temas escolhidos devem estar de acordo com os objetivos da pesquisa; o questionário deve ser limitado em sua extensão e em sua finalidade, pois um questionário muito longo causa cansaço e desinteresse, e um questionário muito curto pode não oferecer informações suficientes; as questões devem ser codificadas, a fim de facilitar a posterior tabulação; deve estar acompanhado de orientações sobre como respondê-lo e o aspecto e a estética devem ser observados. O questionário utilizado nesta pesquisa encontra-se como apêndice deste estudo (Apêndice A).

A entrevista semiestruturada para Triviños (1987) tem como característica os questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos que por vezes, proporcionam novas hipóteses, surgidas a partir das respostas dos informantes. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Para Manzini (1990/1991) a entrevista semiestruturada se focaliza em um assunto, sobre o qual se elabora um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Para ambos os autores, existe a necessidade de perguntas básicas e principais para atingir o objetivo da pesquisa. Dessa forma, Manzini

(2003) salienta que é possível um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos. O roteiro serviria, então, além de coletar as informações básicas, como um meio de organização para o pesquisador no processo de interação com o informante.

A entrevista do tipo semiestruturada, conforme afirma André (1995, p. 28), “têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados”. É uma técnica importante para esse tipo de estudo, pois permite correções, esclarecimentos e adaptações, uma vez que há interação direta entre o pesquisador e o entrevistado.

A entrevista segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 134) pode ser “utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”, obrigando o deslocamento do entrevistador de seu lugar, para de certa forma, perceber a visão dos participantes do estudo. Por oferecer certa flexibilidade, exige a atenção do entrevistador na condução da entrevista/conversa para a obtenção dos dados de seu interesse. O que importa, segundo ainda os autores, é ouvir cuidadosamente cada palavra, “como se fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar para o mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 137).

Como último instrumento de coleta de dados, foi realizada a análise do projeto pedagógico do curso, como forma de compreender a relação das necessidades formativas dos docentes com o projeto pedagógico do curso em estudo, visando responder aos objetivos da pesquisa.

Para a análise dos dados utilizou-se a técnica de análise de conteúdo. Bardin (2004, p.33) orienta que a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, cuja intenção é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, que se dá por meio de indicadores. Segundo Bardin (2004), a análise de conteúdo se organiza em três fases: pré-análise; exploração do material e o tratamento de resultados, inferência e interpretação. Na primeira fase, chamada pré-análise se organiza o material a ser analisado, tornando-o operacional. Esta organização se dá por meio de quatro etapas: leitura flutuante; momento em que se conhece o texto por meio do contato com os documentos da coleta de dados; a segunda etapa, escolha de documentos, consiste na demarcação daquilo que será analisado; a terceira etapa refere-se a formulação das

hipóteses e do objetivo e a quarta etapa é a referenciação dos índices e elaboração de indicadores.

A segunda fase consiste na exploração do material, com a definição das categorias e a identificação de unidades de registro, visando categorizar e contar a frequência, identificando as unidades de contexto nos documentos, a fim de compreender a significação exata da unidade de registro. Esta etapa tem muita importância, pois possibilita a riqueza de interpretações e inferências, por meio da descrição analítica do corpus submetido e orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos.

A terceira fase refere-se ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação, destacando as informações para análise e as interpretações inferenciais, bem como se caracteriza pelo momento de intuição, da análise reflexiva e crítica.

Segundo Triviños (1995) não é possível analisar as informações como elas se apresentam, é necessário organizá-las, classificá-las, e mais importante, interpretá-las dentro de um contexto amplo, para distinguir o fundamental do desnecessário, buscando as explicações e significados dos pontos de vista.

5.1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA.

5.1.1 O Lócus

A pesquisa foi realizada com os professores do Curso de Graduação Tecnológica em Design de Moda, curso do SENAI em parceria com a UNESC, com uma história de aproximadamente dez anos. No momento da pesquisa, o curso contava com um corpo docente de 17 professores. Todos os professores foram convidados a participar, entretanto, 14 professores aderiram à pesquisa, que foi consentida pela direção do SENAI e pela coordenação do curso, do qual os professores fazem parte, conforme termos de consentimento que estão no apêndice deste estudo.

5.1.2 A coleta de dados

Os dados da pesquisa foram coletados por meio do questionário que contou com perguntas fechadas, abertas e mistas e por meio de entrevistas semiestruturadas. (Apêndice A). Os questionários foram

aplicados em Outubro de 2012 e as entrevistas em dezembro do mesmo ano, ambos foram realizados na instituição SENAI.

O questionário, primeiramente passou por um processo de validação. Foram convidados dois professores de cursos de graduação tecnológica, que não faziam parte do colegiado do curso pesquisado, de duas instituições de ensino superior diferentes, para responder ao questionário e avaliar se o mesmo estava compreensível. Somente após a validação e os ajustes, é que o questionário foi aplicado ao universo da população pesquisada. Os formulários de validação do questionário encontram-se em posse da autora.

A realização da entrevista aconteceu alguns meses após a aplicação do questionário, com o objetivo de aprofundar as percepções obtidas, com os docentes, referentes aos dois objetivos da pesquisa: verificar se a formação continuada que participam contribui para a prática docente e perceber a importância dada à formação inicial destes professores, como forma de aprofundar a compreensão das percepções sobre a necessidade da formação pedagógica.

Foram realizadas 07 entrevistas individuais totalizando 50% dos professores que responderam ao questionário na fase preliminar de coleta de dados. A escolha destes docentes foi feita por meio de sorteio e a entrevista foi realizada em horários e dias agendados de acordo com a disponibilidade do sorteio. As entrevistas foram gravadas e transcritas e estão de posse da autora desta pesquisa.

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para interpretação dos dados, utilizando-se da técnica de análise de conteúdo, foram estabelecidas categorias e subcategorias de análise, a partir das indagações do questionário, agrupadas por núcleos de sentido, tendo por base os objetivos da pesquisa (Quadro 3).

Quadro 3 - Quadro geral das categorias de análise

Categoria	Subcategorias	Relação com as Questões contidas no questionário
1. Caracterização dos sujeitos	Gênero	01
	Atuação	02
	Tempo de docência	03
	Outras experiências profissionais	04
	Atividade profissional atual	4.1
	Formação	05
2. Conceito de professor	-	06
3. Motivação para docência universitária	Motivo fortalecido	07 e 08
4. Formação pedagógica	Importância	09
	Expectativa	9.1
	Necessidade	10
	Acesso	11 e 11.1
	Metodologia	12
	Avaliação	13
	Experiência Conhecimento	x 14

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora

6.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

A primeira categoria, citada no Quadro 2, define a caracterização dos sujeitos (professores) no que tange à definição de gênero, tempo, atuação profissional e formação.

Desta forma pode-se traçar o perfil dos docentes do curso que fizeram parte da pesquisa. O número dos professores pesquisados totaliza 14, dos quais 09 são mulheres e 05 homens (gênero). Os professores foram indicados por numeração de 1 a 14.

Referente à atuação dos professores no curso, pode-se afirmar que a maioria ministra mais de uma disciplina, porém com uma mesma especificidade, ou seja, se aproximam pela característica do conhecimento tecnológico. Dos 14 pesquisados, 13 lecionam em disciplinas tecnológicas do módulo específico do curso.

Quanto à experiência em docência no ensino superior, observou-se que os professores, na sua maioria possuem até 03 anos de docência, representando 57% do total dos pesquisados conforme tabela 1. Os demais, 21,5% afirmam ter até 06 anos e os 21 restantes têm entre 09 e 12 anos. Pelas informações prestadas, o tempo de docência no ensino superior corresponde ao tempo de docência em graduação tecnológica. Do grupo de respondentes preponderaram os que possuem o menor tempo de experiência docente (Tabela 1).

Tabela 1 - Tempo de Docência no Ensino Superior
Nº de Professores pesquisados: 14

Tempo de docência (anos)	Frequência	Percentual%
- 1-3	8	57%
3-6	3	21,5%
6-9	0	-
9-12	3	21,5%
Total	14	100%

Fonte: Tabela organizada pela pesquisadora

Dos 14 professores pesquisados apenas 04 atuam ou atuaram em nível de Educação Básica e em Educação Profissional de Nível Técnico. Os pesquisados também apontaram outras experiências profissionais além da docência. A tabela 2 evidencia que 11 professores

declararam que tiveram alguma experiência profissional além da docência, e em sua grande maioria no segmento tecnológico do curso.

Tabela 2 - Outras experiências profissionais

Nº de Professores pesquisados: 14

Professor	Experiências profissionais relatadas
1	Estilista
2	Empresas de confecção, no setor de qualidade; PCP; expedição; vendas; compras e corte.
3	Diretora da Educação Básica; professora de cursos de pós-graduação;
4	Estilista; designer têxtil; modelista da indústria;
5	Locução de rádio; relações públicas; modelista de empresas
6	Modelista
7	Professor de cursos básicos de informática
8	Laboratório de calibração; assistente técnico.
9	Designer de moda
10	Consultor de empresas
11	Assistente técnico pedagógico; empresas de confecção.

Fonte: Tabela organizada pela pesquisadora

Do total de professores pesquisados 57,1% atuam exclusivamente na atividade docente e os demais professores atuam na docência e paralelamente em outras atividades profissionais, ou seja, são professores e profissionais em suas áreas tecnológicas. Os professores que exercem outras atividades profissionais além da docência, atuam em áreas relativas às relacionadas à formação do curso (Tabela 2)

Quanto à formação inicial dos professores pesquisados, um total de 71,4% possui formação em nível superior na área tecnológica e/ou bacharelado, e 28,6 % fizeram curso de licenciatura. Em nível de especialização, o quadro apresentado é similar ao da formação de graduação, ou seja, a maioria dos docentes possui especialização em áreas tecnológicas.

No entanto, a formação em pós-graduação em nível de mestrado, se difere do nível de especialização e graduação, já que somente 28,5%

do total de professores pesquisados do curso, possuem mestrado e a maioria destes em áreas tecnológicas.

Quanto à formação contínua em serviço, após o ingresso no curso, na área pedagógica e técnica, os professores citaram os cursos de formação pedagógica e também os de formação tecnológica, alguns deles citaram somente cursos de formação pedagógica e outros citaram cursos somente na área tecnológica e 04 professores não responderam a questão (Tabela 3 e 4).

Tabela 3 - Cursos de aperfeiçoamento ou atualização na área pedagógica
Nº de Professores pesquisados: 14

Cursos	Frequência
Módulo de avaliação para docentes – SENAI	2
Cursos	Frequência
Módulo de práticas pedagógicas para docentes – SENAI	2
Cursos oferecidos pela instituição SENAI	4
Programa de aperfeiçoamento UNESCO	1
Cursos pedagógicos on-line	1
Formações no polo arte na escola UNESCO	1
Oficinas na UNESCO – grupo de estudos	1
Total	12

Fonte: Tabela organizada pela pesquisadora

Tabela 4 - Cursos de aperfeiçoamento ou atualização na área técnica
Nº de Professores pesquisados: 14

Cursos	Frequência
Laboratório de criatividade	2
Busca profissional de patentes	1
Disciplinas isoladas no PPDEG – Mestrado em design	1
Modelagem manual	1
Modelagem no sistema Audaces	1
Desenho de moda no corel Draw	1

Consultoria em moda	1
Modelagem básica	1
Total	9

Fonte: Tabela organizada pela pesquisadora

A primeira categoria de análise caracteriza o perfil do corpo docente do curso, explicitando a trajetória acadêmica e profissional dos professores. Ficou evidenciado que a maioria do corpo docente do curso é composta por profissionais professores, ou seja, não são professores por formação, entretanto atendem a exigência da legislação para o ensino superior. Este cenário configura-se no mesmo sentido apontado por alguns autores, em que há uma manifestação de preocupação com a não obrigatoriedade e, portanto, ausência de uma formação pedagógica para ser professor do ensino superior. Ou seja, conforme mencionado por Pimenta & Anastasiou (2005), um cenário que se apresenta como se fosse suficiente o domínio dos conhecimentos específicos, ou das áreas específicas científicas ou tecnológicas, ou seja, quem sabe faz e quem não sabe ensina. Zabalza (2004) aponta que o exercício da docência como uma atividade profissional e em mesmo nível que sua prática, com conhecimentos e condições específicas, requer uma preparação específica para seu exercício, assim como em qualquer outra atividade profissional, os professores devem ter conhecimentos necessários para o desempenho adequado de suas funções.

Grande parte dos professores pesquisados atua em outras atividades profissionais, além da docência, alguns atuam somente na docência e em sua maioria, estão em início de carreira.

Portanto, estes três fatores, tempo de carreira, formação e exercício profissional em outras atividades além da docência, estão evidenciados nos dados da pesquisa e devem ser considerados para a análise e compreensão da necessidade de formação continuada e identidade docente.

Conforme Tardif; Raymond (2000), a identidade docente está intimamente ligada à história dos próprios atores, de suas ações e de seu desenvolvimento pessoal. Esta história se expressa nos saberes docentes que são adquiridos em um determinado tempo de carreira. Os saberes de início de carreira, normalmente os experienciais, desenvolvidos em um determinado momento e na prática da profissão, estão ligados à fase de sobrevivência profissional, na qual os professores precisam mostrar que são capazes. Aos poucos estes saberes experienciais construídos na prática, se transformam em certezas profissionais. Esta Fase é crucial,

pois estes saberes, construídos em início de carreira, “constituem o alicerce sobre o qual vão ser edificados os saberes profissionais durante o resto da carreira” (p.239).

O que se observa é que mesmo que os docentes continuem atuando em atividades profissionais fora do SENAI, apontam como importante a formação continuada, conforme menciona um dos docentes entrevistado:

A graduação fornece o conhecimento prático da área, o conhecimento técnico de como fazer [...] então a linguagem de moda é indispensável porque o curso trata exatamente disso. A formação pedagógica, minha experiência da vivência de mercado, [...] uma complementa a outra (Professor 2).

Estes professores acabam percebendo a importância da formação continuada e demonstraram isso quando questionados sobre a relação da sua formação inicial com a sua prática docente: “Bom eu tenho uma visão muito clara a respeito disso, primeiro, a formação específica, ela não é direcionada à educação, a educação eu tenho que buscar um conhecimento diferente” (Professor 5).

Sendo assim, explicita-se a importância de se considerar a formação inicial dos professores e sua experiência docente, como indicativos de necessidades formativas para sua formação continuada. E ainda, a necessidade de intensificação e priorização de espaços de formação para docentes em início de carreira uma vez que é neste momento que o alicerce da profissão deverá ser construído. Neste sentido Candau (1997) aponta que na formação é preciso valorizar o saber docente, especialmente o saber da experiência, o qual dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares, estes são saberes que se fundam no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio, que se incorporam na vivência individual e coletiva, tornando-se o saber fazer e o saber ser, constituindo a cultura docente em ação.

A autora supracitada também destaca em suas teses a importância de se considerar nas propostas ou modelos de formação, o ciclo de vida dos professores, o momento do desenvolvimento profissional que o docente se encontrar, ou seja, suas diferentes expectativas e necessidades, de acordo com suas experiências e respectivos tempos de carreira.

6.2 CONCEITO DE SER PROFESSOR

A segunda categoria de análise corresponde ao que é ser professor para os docentes. Sintetizam-se 10 sentidos que representam este conceito. A frequência maior (07) está relacionada ao sentido de contribuir na vida das pessoas e da sociedade, em seguida com 05, identificam-se dois sentidos: trocar/compartilhar experiências e estar em constante aprendizado ou aperfeiçoamento. Logo após (03 frequências) percebe-se o sentido de transmitir conhecimentos e com 02 o sentido de mediar o conhecimento e, apenas com uma frequência, encontram-se os demais sentidos expressos na **Erro! Fonte de referência não encontrada..**

Tabela 5 - Conceito de Ser Professor
Nº de Professores pesquisados: 14

Conceito	Frequência
Contribuir na vida das pessoas e na sociedade	7
Trocar /compartilhar conhecimentos e experiências	5
Estar em constante aprendizado ou aperfeiçoamento	5
Transmitir conhecimentos	3
Mediar o conhecimento vivenciado para o científico	2
Constrói conhecimento e valores	1
Gratificante	1
Profissional ético e exemplo	1
Ser um profissional que não enxerga os alunos como concorrente	1
Vocação	1

Fonte: Tabela organizada pela pesquisadora

Observação: A frequência não corresponde ao número de pesquisados visto que, nas respostas foram identificados mais de um sentido.

As representações dos professores sobre o que pensam sobre si mesmos, o que sabem (saberes), como percebem sua prática, ou como se constituem professores, traduzem-nos indicativos de compreensão da construção de uma identidade profissional e da profissionalidade docente. A docência e a constituição da identidade profissional só

podem ser entendidas como trajetórias de aprendizagens construídas ao longo dos anos, na convivência com outros professores, com alunos, na reflexão e na interpretação da sua prática docente, do que vivem ou viveram.

O professor é a pessoa. E uma parte da pessoa é o professor. Urge por isto reencontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais permitindo aos professores apropriarem-se de seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro da sua história de vida. (NÓVOA, 1992, p.25).

Entretanto, é preciso compreender que a identidade não é fixa, porém situada em um tempo e espaço, não é acabada, podendo ser ressignificada de acordo com as suas vivências. Neste sentido, Pimenta (2002) afirma que a identidade não é um dado imutável, que possa ser adquirido, mas sim um processo de construção, alicerçado em um contexto histórico e social.

A profissão docente carrega marcas ambíguas no que se refere ao seu objetivo e sentido. Esta característica está situada historicamente em nossa sociedade e está explicitada na fala dos professores quando questionados, o que é ser professor em suas visões.

Uma marca da docência na atualidade se estabelece na relação entre educação e cuidado, significando um novo olhar, entendendo que educar é também cuidar, pois é parte intrínseca da formação humana. O cuidado pode ser pensado, tanto no sentido de se preocupar com o outro, de assistir suas necessidades básicas, inclusive de afeto, como no sentido de educar, de intervir na sociedade, de “preparar para o futuro”, assim como encontrados nas falas dos professores (07 frequências) quando responderam, que ser professor é contribuir na vida das pessoas e na sociedade, na qual se percebe uma perspectiva crítica. Esta visão identitária pode se aproximar de uma formação que segundo Silva (2000), é chamada de centrada na análise, presidida por uma racionalidade crítica e emancipatória, que procura fomentar nos sujeitos a reflexão e a análise sobre si e sobre suas práticas contextualizadas, objetivando a progressiva autonomia e emancipação comprometida, fomentando a dimensão de "agentes sociais" transformadores. Constatase este sentido, principalmente quando as suas falas remetem a uma preocupação com o outro e a sociedade.

Quando os professores expressaram a docência como movimento de ensinar e aprender (01 frequência) e trocar, compartilhar experiências (04 frequências) é percebido o sentido de valorizar os sujeitos e suas experiências, aproximando de uma formação chamada por Silva (2000) de experiencial. Esta formação é centrada no processo ao qual está

subjacente uma racionalidade da prática, que valoriza os sujeitos e as suas experiências, valorizando a experiência vivida, a sua interpretação e construção de significado.

Os professores apontaram em suas falas (04 frequência) que ser professor é estar em constante aprendizado ou aperfeiçoamento, isso significa para estes docentes que ser professor é estar em formação contínua, apontando para uma perspectiva de formação reflexiva, na qual o professor percebe a necessidade desta formação permanente ao longo de sua carreira.

De outra forma, marcada pela ambiguidade, a docência aparece como responsável pela socialização, pela transmissão de valores e conhecimentos já adquiridos, pela reprodução da ordem social. Esta concepção foi percebida nesta pesquisa nas falas dos docentes quando respondem que a docência é transmitir conhecimentos (03 frequências), é mediar o conhecimento vivenciado para o científico (02 frequências). Esta visão identitária aponta para uma percepção de docência da qual Silva (2000) chamou de transmissiva, orientada para as aquisições, distanciando da subjetividade dos sujeitos, conferindo à objetividade e à realidade exterior, autonomia e independência perante os sujeitos.

A docência é vista como um dom ou uma vocação por um dos entrevistados, quando menciona que ser professor é uma vocação, também esta percepção se aproxima de uma formação docente transmissiva, na qual existe a preocupação com a transmissão de conhecimento e a racionalidade técnica. Como afirma Cunha (2006b, p.21) “a concepção da docência como dom carrega um desprestígio da sua condição acadêmica, relegando os conhecimentos pedagógicos a um segundo plano e desvalorizando esse campo na formação docente [...]”.

Foram encontrados, nas falas dos professores (tabela 5), 5 sentidos que tiveram apenas 01 frequência e que podem ser analisados sobre uma perspectiva de formação reflexiva. Um dos professores registra que ser professor é gratificante, o que aponta para sentir-se bem ao exercer a profissão, o gostar do que faz. Este é um dos elementos que interfere diretamente na identidade docente, pois é a partir das relações estabelecidas na profissão que o sujeito constrói sua identidade. Esta satisfação, portanto, interfere na identidade.

Quando o professor pesquisado responde que ser professor é ser profissional ético e exemplo, aparece nesta fala um elemento fundamental da identidade docente, que se aponta para uma perspectiva de formação reflexiva, em que o sujeito preocupa-se com a ética nas relações de sua atividade profissional, o que significa dizer que ser um professor ético dentro de uma perspectiva reflexiva é, segundo Rios

(1997), ser um educador comprometido com a construção de uma sociedade justa, democrática, sabendo que o saber e o poder são elementos de interferência no real e na organização de relações de solidariedade e, não de dominação, tendo uma visão clara do papel que desempenha na sociedade.

Ser um profissional que não enxerga os alunos como concorrente é outro sentido expresso na fala de um dos professores pesquisados. Este sentido remete à uma valorização do conhecimento técnico, que é uma característica própria da formação em Cursos Superiores de Tecnologia e que também imprime uma característica de competição. Analisou-se este sentido em uma perspectiva de formação da racionalidade técnica, na qual há uma valorização da técnica e suas relações com o fazer.

E como último sentido a ser analisado, com apenas 01 frequência, conforme consta na tabela 5, ser professor é construir valores e conhecimentos, que aponta também para uma formação reflexiva do professor pesquisador, uma vez que, pesquisa na docência pode ter sentido de interrogar a sua prática, investigar, documentar o seu trabalho, analisar, fazer leituras, dialogar e construir uma forma de compreensão e interpretação da realidade, construindo conhecimentos e valores acerca de sua realidade.

Percebe-se que o significado da docência atribuído por estes professores identifica fatores que compõem a identidade docente, auxiliando na compreensão de sua formação e seu desenvolvimento profissional, e, que podem apontar para algumas necessidades formativas, um sentido reforçado por Pimenta (2002), quando coloca que os significados que cada professor confere a atividade docente, a partir de seus valores, representações, saberes e sentidos, de sua rede de relações com outros professores ou agrupamentos, constrói sua identidade profissional.

6.3 MOTIVAÇÃO PARA INGRESSAR NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

A terceira categoria de análise refere-se à motivação que levou os professores a ingressarem na docência universitária. A tabela 06 apresenta os 12 apresentados. Reconhecer que a docência oportuniza a atualização profissional foi o motivo com maior frequência (05). Em seguida com 03 frequências está a vontade de compartilhar experiências e conhecimentos. Desejo de ser docente; desejo de fazer pesquisa; desejo de trabalhar com público heterogêneo e contribuir com a vida das pessoas, consta como sendo o terceiro sentido e que mais apareceu na

fala dos professores. Como quarto e últimos sentidos que apareceram na fala dos professores, estão: experiências positivas de ex-professores; gosto e satisfação em ensinar; melhor remuneração e vontade de transmitir conhecimentos.

Tabela 6 - Motivação para ingressar na docência universitária

Nº de Professores pesquisados: 14

Motivação	Frequência
Oportunidade de atualização profissional	5
Vontade de Compartilhar conhecimentos e experiências	3
Desejo de ser docente	2
Desejo de fazer pesquisa	2
Desejo de trabalhar com público heterogêneo	2
Contribuir com as pessoas e a sociedade	2
Experiências positivas de ex-professores	1
Gosto e satisfação em ensinar	1
Melhor remuneração	1
Vontade de transmitir conhecimentos	1

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora

Observação: A frequência não corresponde ao número de pesquisados visto que, nas respostas foram identificados mais de um sentido.

Doze dos professores pesquisados, totalizando 78,6%, afirmou que os motivos pelos quais optaram pelo ingresso na docência universitária permanecem em suas vidas. Para estes professores, as razões que justificam esta permanência se devem a necessidade de atualização profissional (frequência 4); sentir-se desafiado no trabalho com adultos (frequência 3); contribuir com as pessoas e na crença de que a educação transforma a realidade (2) e, com apenas 01 frequência aparece o sentido de ver a ascensão dos alunos (Tabela 07).

Entretanto, 02 destes professores (14,3%) não responderam a questão e apenas 01 professor respondeu que os motivos de ingresso não permanecem fortalecidos; justifica que a remuneração não atende as necessidades da profissão docente, uma vez que esta exige um investimento em uma atualização permanente.

Tabela 7 - Motivo fortalecido para permanência na docência universitária

Nº de Professores pesquisados: 14

Motivo fortalecido	Frequência
Necessidade de atualização profissional	4
Sentir-se desafiado com adultos	3
Contribuir com as pessoas	2
Crença de que a educação transforma a sociedade	2
Ascensão do aluno	1

Fonte: Tabela organizada pela pesquisadora

Observação: A frequência não corresponde ao número de pesquisados visto que dois professores não responderam a questão.

Analisando as tabelas 06 e 07, é possível afirmar que o motivo que levou a maioria dos docentes a ingressarem na docência universitária é o mesmo que os leva a permanecer nesta atividade. A necessidade de atualizar-se profissionalmente, sentido que mais apareceu nas respostas, tanto no ingresso quanto na permanência, poderá dever-se ao fato de que a maioria dos professores pesquisados é profissional que atua no mercado de trabalho em áreas tecnológicas, cuja atuação exige uma atualização constante, indispensável em função das constantes mudanças da própria tecnologia. Para aqueles docentes que atuam somente na docência, a necessidade de atualização profissional, acaba tendo a mesma importância, pois os conhecimentos tecnológicos se atualizam constantemente. Também pode-se aqui mencionar, as relações de concorrência no trabalho, em que o profissional que se atualiza, ganha espaços e méritos dentro da instituição.

A vontade de compartilhar conhecimentos e experiências e contribuir com as pessoas e a sociedade também foram sentidos evidenciados, quando os professores responderam sobre o que é ser professor. Percebe-se que este sentido reprisado aponta para algum tipo de certeza que os professores manifestam, como mencionado por Raymond; Tardif (2000), que aos poucos os saberes experienciais construídos na prática se transformam em certezas profissionais, que podem contribuir positivamente ou não para melhor qualificar o trabalho docente.

Os docentes também remetem as motivações para ingressarem na docência aos seus desejos pessoais. Desejos como o de ser docente, de fazer pesquisa, de trabalhar com público distinto, de satisfação pessoal, fazem com que profissionais ingressem na carreira docente.

Cunha (2010, p.34) quando menciona que “compreendemos que o fato da formação do professor universitário ser realizada em múltiplos lugares, em diferentes modalidades e formatos, revela o seu “não lugar”, isto é, a escassa legitimidade dos lugares existentes”. Neste mesmo sentido, Vasconcelos (2000, p.19) ratifica que “a questão da qualificação didático-pedagógica é sempre ignorada”, pensamento que é ratificado pela legislação que rege a formação docente do ensino superior.

O motivo de ingressar na docência como expectativa de melhorar a remuneração, também foi apontado por um docente. Esta é uma das razões que levam o professor para a docência, o status. Há um pensamento de que sendo professor universitário haverá um reconhecimento maior financeiro e social. Esta visão está de certa forma, culturalizada em nossa sociedade.

Outro sentido apontado por um docente (tabela 6), quando questionado sobre quais motivos o levaram à docência, refere-se as experiências positivas com professores anteriores, ou seja, via em seus professores bons exemplos, e isso, o motivou ao ingresso na docência. Esta fala também é reforçada por uma das professoras entrevistadas quando menciona:

A matéria que eu leciono no curso superior de moda entre outras, é a historia da moda. Chama-me muito a atenção, porque eu gostava já de moda, mas quando eu fiz a formação (pós) eu amei, eu pensei que é isso que eu quero mesmo, é lecionar moda [...] A professora que eu tive na pós-graduação, era maravilhosa, eu me espelhei nela. Quando eu me vejo dando aula, eu imagino aquela professora, a didática que ela tinha com os alunos, porque ela fazia com que os alunos gostassem da matéria (Professora 1).

Estas diferentes razões ou motivos que levaram estes professores a ingressarem na docência e os motivos que os fazem permanecerem nela, traduzem os traços de suas identidades profissionais, uma vez que ao exercerem suas atividades de docência vão compondo seu modo de ver e de significar suas relações com o mundo por meio de seus valores,

sentimentos, convicções e saberes, estes por sua vez, derivados de diversas fontes, conforme apontado por Tardif (2007). O autor afirma que o saber docente enquanto saber social provém de lugares exteriores ao ato de ensinar propriamente dito, tem origem em suas histórias de vida, em suas crenças e representações, mas também de hábitos práticos e de ação.

Desta forma, pode-se pensar que cada um ou cada grupo ressignifica essa identidade a cada tempo, a cada espaço e que, portanto os espaços de formação representam uma destas oportunidades. Nestes espaços, o professor, a partir de um processo de significação produzido pela palavra do outro, uma significação construída coletivamente e também individual (pessoal), poderá ressignificar a identidade de professor. Assim, as identidades docentes podem ser construídas em um contexto dialógico, de interação, no qual os professores se constituem continuamente como tais.

6.4 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

A quarta categoria de análise refere-se à formação pedagógica com os seguintes indicadores: expectativas; necessidades; acesso; metodologia e avaliação dos espaços de formação.

Todos os professores pesquisados consideram a formação pedagógica importante, como ficou evidenciado nos questionados de forma objetiva e também em suas respostas quando foram entrevistados.

Com certeza eu vi bastante diferença de quando entrei no SENAI. Por exemplo, eu não conhecia essas práticas pedagógicas e com a formação continuada do SENAI concretiza, mudou bastante o jeito de eu lecionar e das atividades em sala de aula. (Professora 1).

A formação continuada é extremamente importante no dia a dia, primeiramente para o planejamento que é feito anteriormente ao início das aulas, depois na condução propriamente da aula, como estratégias de ensino e práticas pedagógicas [...] até porque na formação técnica falta essa parte pedagógica pra melhorar a didática em sala de aula que é extremamente importante, pra que realmente esse aluno aprenda o que esta sendo ensinado [...] (Professor 6).

Ela é muito importante para a nossa capacitação, para o professor estar revendo as suas práticas, metodologias, avaliações enfim realmente ela contribui e vem contribuindo ao longo desses anos (Professor 7).

Quando os professores dirigem suas falas para as práticas pedagógicas, metodologias ou avaliações evidenciam certa importância que remete a um tipo de formação da qual possuem acesso, apontando para uma modelo que Pérez Gómez (1998) denomina de perspectiva técnica. O autor destaca que o professor é visto como um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido. Esta visão de professor como técnico, expressa a concepção tecnológica de que toda atividade profissional prática precisa ser eficaz e rigorosa, guiada pela racionalidade técnica. Nesta perspectiva, a atividade do professor é instrumental, ou seja, direcionada a resolução de problemas, por meio de técnicas e teorias.

Silva (2000), no entanto, prefere chamar de modelo transmissivo, orientado para as aquisições e distancia-se da subjetividade dos sujeitos, confere à objetividade e à realidade exterior total autonomia e independência em relação a estes. A racionalidade técnica e instrumental dinamiza as práticas de formação, orientando-as para os objetos que os envolvidos deverão conhecer e manipular instrumentalmente.

Quando questionados sobre como deveria se dar a formação docente para atuação no ensino superior tecnológico, os professores mencionaram diferentes expectativas, conforme Tabela 8.

Tabela 8 - Expectativa de formação
Nº de Professores pesquisados: 14

Expectativa de formação	Frequência
Foco na formação específica/técnica	3
Cursos, palestras, workshops, seminários, grupos de estudo	2
Construção a partir das experiências dos professores	2
Condições de tempo para estudos e pesquisas	1
Expectativa de formação	Frequência
Método teórico e prático, explorando técnicas de ensino	1

Organização em módulos	1
Desenvolvimento de laboratórios de ensino para construção de técnicas para aproximar aluno do mercado de trabalho	1
Total	11

Fonte: Tabela organizada pela pesquisadora

Observação: A frequência não corresponde ao número de pesquisados visto que, nas respostas foram identificados mais de um sentido e também porque nesta questão alguns professores avaliaram os atuais espaços formativos da instituição.

A expectativa mais frequente refere-se ao sentido de que ela ocorra com foco na formação específica/técnica. Em seguida, está a expectativa de que a formação deve se dar em forma de cursos, palestras, workshops, seminários, grupos de estudos. Em terceira maior frequência (2) aparece a expectativa de que a formação deveria ocorrer, a partir das experiências dos professores. E com apenas uma frequência, aparece nas falas dos professores, que a formação deveria ocorrer com condições de tempo para estudo e pesquisa; Método teórico e prático, explorando técnicas de ensino; organização em módulos e desenvolvimento de laboratórios de ensino para construção de técnicas.

Cabe ressaltar que do total dos pesquisados, 43% quando questionados sobre como deveria se dar a formação, avaliaram os atuais espaços de formação que participavam na Instituição. Suas percepções avaliativas foram transferidas para a tabela 18, que se refere à avaliação dos espaços formativos.

Entre as necessidades formativas para a docência, apontadas pelos professores, com maior frequência (5) está, a relativa à avaliação e ao planejamento, seguindo à relacionada às estratégias de ensino (frequência 4). Em terceiro aparece a necessidade formativa em mestrado. Após, os professores apontam que os cursos de formação continuada que ocorrem na Instituição representam as necessidades formativas que eles possuem. E por último, e, com frequência (1), surge a formação pedagógica e atualização na área técnica e a formação para a pesquisa, como necessidades atuais de formação para docência (Tabela 9).

Tabela 9 - Necessidade formativa atual

Nº de Professores pesquisados: 14

Necessidade formativa	Frequência
Avaliação e planejamento	5
Estratégias de ensino	4
Mestrado	3
Cursos de formação continuada como os que já ocorrem	2
Formação pedagógica e atualização na área técnica de atuação	1
Formação para a pesquisa	1
Total	16

Fonte: Tabela organizada pela pesquisadora

Observação: A frequência não corresponde ao número de pesquisados visto que foram identificadas mais de uma necessidade formativa por resposta.

As expectativas e necessidades formativas evidenciadas nas tabelas 8 e 9 se aproximam e se reforçam. A maioria dos sentidos referem-se às necessidades formativas instrumentalizadoras, como estratégias de ensino, avaliação, planejamento, exploração de técnicas de ensino, desenvolvimento de técnicas para aproximação do aluno do mercado de trabalho. Enfim, percebe-se uma preocupação em instrumentalizar o ensino e como diria Pérez Gómez (1998) baseada em uma concepção alicerçada no paradigma processo e produto, que dá suporte à concepção de formação do docente, baseado em treinamento. Estas falas tendem a retratar este entendimento:

Em primeiro lugar ela tem significado no sentido a complementar formação da graduação. Ela da uma formação que é justamente a que ela se propõe: a formação pedagógica, de praticas de aula, de avaliação. Se não fosse essa formação especifica tornaria o próprio trabalho, a própria didática como professor bastante complicado [...] e a formação continuada é sim, bastante importante. (Professor 2).

Bom pra mim tem sido muito importante, porque eu vejo a prática como um divisor de águas, é aplicação de metodologias diferentes que

possibilitam extrair o melhor do aluno e o mesmo também [...] então as técnicas fazem essa junção de aproximar professores e alunos para desenvolver o aprendizado e melhorar a comunicação entre professor e com outros colegas da profissão também.

Eu vejo que a dinâmica e as praticas na formação pedagógica desenvolvem esse lado profissional [...] quanto conhecedor de determinado assunto, transferir conhecimento para outras pessoas, Estas ferramentas facilitam a argumentação na elaboração de praticas e dinâmicas que venham fazer com que o aluno se desenvolva. Facilita a transferência de conhecimento. (Professor 5).

Foram evidenciados sentidos em direção à necessidade de formação para a pesquisa. Apesar da baixa frequência, esta necessidade tem importância, porque aponta para uma perspectiva de formação reflexiva. O professor pesquisador pode interrogar a sua prática, construir uma forma de compreensão e interpretação da realidade, ampliando de forma crítica os conhecimentos acerca do seu fazer pedagógico, no contexto em que atua.

Entretanto, ressalta-se que os programas de mestrado e doutorado em sua grande maioria, não contemplam os aspectos da docência e sim da pesquisa. Conforme Zabalza (2004) ser bom pesquisador não é necessariamente ser um bom professor, pois muitas vezes, estes conhecimentos se divergem em seus objetivos, habilidade de quem executa e conhecimentos propriamente dito. O pesquisador pode certamente trazer benefícios para sala de aula, por meio da pesquisa, entretanto, a formação de pesquisador oferecida na maioria dos programas de pós-graduação, não garante os conhecimentos relacionados à dimensão pedagógica, necessários ao exercício da docência.

Formação específica na área tecnológica, também foi um sentido evidenciado na fala dos professores, referente às suas necessidades e expectativas de formação. Esta necessidade foi reforçada na categoria motivação para a docência, quando mencionaram que a docência era uma forma de atualização profissional. Percebe-se então, que uma parte representativa destes professores necessita deste tipo de formação. Neste

sentido, existe um debate entre aqueles que defendem uma formação pedagógica, ou seja, voltada aos processos de ensino e aprendizagem e por outro lado, os que defendem uma formação centrada nos campos científicos ou específicos das áreas de atuação dos docentes universitário.

Conforme Zabalza (2004), os que defendem a formação pedagógica, justificam que a maioria das questões e problemas enfrentados é comum a todos os professores. Questões como: motivação discente; relações interpessoais; planejamento do ensino e das avaliações atitudes de intervenção e mediação, entre outras. E o argumento dos que defendem uma formação mais disciplinar, centra-se na convicção de que os processos ensino e aprendizagem estão condicionados pelos conteúdos e suas especificidades. Desta forma, é necessário ter um equilíbrio entre estas posições, pois uma formação exclusiva nas questões pedagógicas pode ser menos motivadora para as pessoas que possuem identidade profissional enraizada em outras áreas, no entanto, uma boa formação pedagógica servirá para elucidar e dar sentido para a ação docente.

Constatou-se nas falas dos professores pesquisados, este equilíbrio apontado por Zabalza (2004), quando mencionam em mesmo grau de importância a formação pedagógica e a formação específica.

É uma relação realmente forte, porque essa questão de ter a técnica, em relação à formação pedagógica acaba interferindo muito nesse olhar mais aprofundado de como realmente é estar ali como professor mediador dessa aprendizagem, do conhecimento que a graduação a pós-graduação te fornecem. Então essa mediação ela é muito importante. As duas formações se complementam, uma não pode estar desligada da outra. (Professor 7)

O que vai me tornar um professor capaz é o fato de eu ter conhecimento de determinado assunto, este eu tenho que ter. Eu tenho que ter o domínio de transferir esse conhecimento, são duas coisas totalmente diferentes, então as práticas trazem isso, preparam, nos capacitam para transmitir e transferir conhecimento para outras pessoas. (Professor 5).

A última expectativa de formação evidenciada é construção a partir das experiências dos professores (tabela 8). Este sentido aponta para uma concepção de formação reflexiva, é o que Pérez Gómez (1998) designa de perspectiva prática. Nesta, a formação se baseia na aprendizagem da prática, para e a partir da prática. Enfatiza que a aprendizagem por meio da experiência é a forma mais eficaz de formação e considera que esta aprendizagem requer do docente uma intervenção criativa e adaptável às situações singulares apresentadas. Entretanto, ressalta que houve uma evolução na perspectiva prática do enfoque tradicional para o enfoque da prática reflexiva. O enfoque tradicional apoia-se quase que exclusivamente na experiência prática, ou seja, valoriza-se aqui a experiência prática do “professor experiente”, cuja sabedoria se transmite de geração em geração, mediante um processo de tentativa e erro. Portanto, é uma formação intuitiva e isolada, sustentando uma prática não reflexiva.

Já o enfoque reflexivo sobre a prática, considera que o professor intervém em um meio complexo, que é a sala de aula e a escola, cujo cenário é definido por diversas condições estabelecidas em diferentes contextos que não são previsíveis. Portanto, problemas oriundos desta relação não podem ser resolvidos com a aplicação de um procedimento técnico, quer dizer, problemas práticos da aula que sejam situações de aprendizagem ou comportamentos de certos grupos, exigem tratamentos específicos e singulares.

Silva (2000) coloca que a experiência dos professores aponta para o modelo de formação experiencial, centrado no processo ao qual está subjacente uma racionalidade prática, que valoriza os sujeitos e as suas experiências. As práticas de formação orientam-se para a interioridade dos sujeitos em formação, valorizando a experiência vivida, a sua interpretação e construção de significado.

Também Zabalza (2004) reforça que a aprendizagem por meio da experiência é a forma mais eficaz de formação, pois esta aprendizagem requer do docente uma intervenção criativa e adaptável às situações singulares apresentadas na sua realidade. Entretanto, não basta apenas partir da experiência ou da prática. É preciso intervir nela e com ela no sentido de refletir sobre o que se está fazendo, a luz de teorias, afinal, conforme Pimenta (2002), o saber docente não é formado apenas de prática, ele é nutrido pelas teorias de educação, que por sua vez oferecem perspectivas de análise aos professores, para que estes compreendam os contextos históricos, sociais, culturais e de si mesmos enquanto profissionais. Ou seja, este ato reflexivo, “comprometido com uma maneira de olhar, explicar e intervir no mundo, como matriz do “vir

a ser”.” (LUZ, 2007, p.52), aponta para uma formação do “professor reflexivo” (grifo nosso).

Além disto, Zeichner (2008) afirma que esta reflexão que o professor faz sobre sua prática, precisa estar ligada a uma luta por justiça social e que, portanto, esta reflexão não pode ser sustentada com um fim em si mesma, sem conexão com uma sociedade melhor. Este sentido apontado pelo autor aproxima-se do sentido que está explícito na fala dos professores quando questionados sobre o que é ser professor (Tabela 5) e na motivação para ingresso na docência (Tabela 6). Isto reforça ainda mais o caminho que se deve percorrer.

Contudo, para que haja esta formação, Ferry (1997) estabelece três condições fundamentais: condição de lugar, de tempo e de relação com a realidade. Um tempo e um lugar específico e destinado para esta atividade de formação de si mesmo, no qual se possa refletir e compreender o que é necessário, pois a experiência por si só, não é formadora, a reflexão e compreensão desta prática é que proporciona a formação. Portanto, para que haja formação, é necessário ter um tempo e um lugar destinado somente a este processo. O autor ainda destaca que esta formação precisa ter relação com a realidade, ou seja, é preciso que a reflexão e compreensão sejam da própria prática docente, não de simulações sobre a realidade ou situações hipotéticas. Por Causa disso, ratifica-se a importância de se trazer aos espaços de formação os recortes ou, os exemplos ocorridos na própria prática e, a partir destes fenômenos, refletir e compreender, mobilizando, construindo e reconstruindo seus saberes.

Para Zeichner (2008), portanto, a ligação da reflexão docente com a luta da justiça social, significa os professores terem conhecimentos pedagógicos e sobre o conteúdo a ser ensinado, de uma forma que os estudantes aprendam e tenham uma consciência maior das possíveis consequências políticas que as suas escolhas podem ter; ou seja, as ações dos professores podem não resolver os problemas da sociedade por si mesma, mas podem contribuir para uma sociedade mais justa.

Sendo assim, reitera-se que formação docente não pode prescindir do enfoque técnico, porque adequar a relação eficiência e eficácia aos processos de ensino por si só, poderá não resultar em um processo reflexivo e sim, em um processo instrumentalizador que não tenha efetividade, ao olhar-se para a missão de educadores. Porém, se constatado esta necessidade, é preciso que se faça de forma crítica e fundamentada teoricamente, tendo claro o caminho dos objetivos que se pretendem alcançar, conforme Pérez Gómez (1998, p.359) propõe:

[...] as descobertas da investigação sobre a eficácia do professor/a não devem ser transferidas mecanicamente em formas de habilidades de intervenção, mas transforma-se em princípios e procedimentos que os docentes utilizarão ao tomar decisões e resolver problemas em sua vida cotidiana na aula.

Doze dos 14 professores pesquisados, afirmam possuir acesso aos espaços de formação docente. Entretanto, um professor diz não possuir acesso a estes espaços, e outro professor não respondeu a questão. A Tabela 10 apresenta os espaços de formação dos quais os demais professores possuem acesso. A maioria dos professores (09) respondeu que o SENAI representa o espaço de formação dos quais possuem acesso. Em segundo lugar aparece a Universidade (UNESC) e com frequência (2) aparecem os cursos de formação continuada realizados no curso pesquisado. Em último, com apenas uma frequência estão às outras instituições; cursos online, pesquisa própria, espaços informais como artigo e livro.

Tabela 10 - Acesso aos Espaços de formação conforme professores
Nº de Professores pesquisados: 14

Espaços de formação	Frequência
Instituição SENAI	9
UNESC	3
Cursos de formação continuada	2
Outras instituições	1
Cursos online	1
Espaço informal (artigo, livro, textos da internet, pesquisa própria)	3
Total	19

Fonte: Tabela organizada pela pesquisadora

Observação: A frequência não corresponde ao número de pesquisados, visto que foram identificados mais de um espaço de formação por resposta.

Segundo os professores pesquisados, a metodologia predominante nestes espaços são os cursos de curta duração (Tabela 11).

Em seguida aparecem palestras e planejamento coletivo. Os seminários aparecem em terceiro lugar e, por último, outros (frequência 2). Os dois professores que indicaram “outros” espaços informaram que estes espaços se constituem em: reuniões; videoconferências; congressos; oficinas e minicursos.

Tabela 11- Metodologia dos espaços de formação

Nº de Professores pesquisados: 14

Metodologia dos Espaços de formação	Frequência
Cursos de curta duração	10
Palestra	7
Planejamento coletivo	7
Seminário	3
Outros	2
Total	29

Fonte: Tabela organizada pela pesquisadora

Observação: A frequência não corresponde ao número de pesquisados visto que foram identificadas mais de uma metodologia por resposta

A tabela 10 mostra que os professores possuem acesso aos espaços de formação continuada e a maioria participa dos espaços oportunizados pelo SENAI. Na parceria estabelecida com a UNESCO, a responsabilidade de contratação dos professores é do SENAI, isto faz com que os professores sejam assíduos a formação oferecida por esta Instituição. Ainda assim, alguns destes (Frequência 3) apontaram a Universidade como espaço dos quais possuem acesso, mesmo porque eles são convidados para tal atividade. Os professores também apontaram alguns espaços de iniciativa pessoal, que evidencia que se preocupam com seu desenvolvimento profissional.

Referente à metodologia utilizada nos espaços de formação, dentre aqueles que os professores possuem acesso (Tabela 11), predomina a metodologia chamada por Marin (1995) e Candau (1997) de modelo clássico de formação e por Pérez-Gómez (1998) da perspectiva técnica. Neste modelo clássico, predominam os cursos de curta duração e palestras, o que está confirmado com as respostas da maioria dos professores pesquisados. Fica aqui a pergunta: Como são organizadas estas propostas de formação? É preciso atentar para o que

ressalta Marin (1995) de que a maioria das vezes, os resultados destas propostas são superficiais e inadequados, tendo em vista principalmente que o ponto de partida destas iniciativas é equivocado. Isso porque, os cursos possuem programas determinados e que às vezes não originam da prática docente, ou não se leva em conta a percepção dos professores ou o que demanda o projeto pedagógico do curso.

Para Pérez-Gómez (1998) o modelo de formação por meio de treinamento propõe planejar programas de formação para o aprimoramento de técnicas ou habilidades inexistentes. Treinam-se os docentes para o domínio de técnicas e habilidades de intervenção, capazes de produzir os resultados esperados. A formação baseada em treinamento ou curso de curta duração se apoia na atuação do professor, e, este pressuposto para o autor é muito frágil, se considerar-se que a aprendizagem é o resultado da influência de muitas variáveis.

Além disso, a formação baseada em treinamento ou curso na maioria das vezes é focada na introdução de inovações, determinadas por algum grupo exterior à escola. Nóvoa (2009) afirma que a formação deve ser construída dentro da profissão, ou seja, dentro da instituição educacional, baseada na combinação dos conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores. Uma formação centrada na prática docente, na aprendizagem dos alunos e nos estudos de casos concretos; tendo como referência o trabalho pedagógico, valorizando os professores experientes, as dimensões pessoais da profissão, trabalhando as capacidades de relação e de comunicação, engajando-se a um princípio de responsabilidade social.

Os professores apontaram o planejamento coletivo como metodologia dos espaços de formação que frequentam (Tabela 11, Frequência 7). Percebe-se a importância desta metodologia mencionada pelos professores, considerando o alerta de Pimenta (2010) quando diz que o processo de construção da identidade docente ocorre por meio da reelaboração dos saberes da experiência, a partir da reflexão coletiva sobre o que se faz. Então, o planejamento coletivo é um momento privilegiado no sentido de que haja um lugar e um tempo para que isto ocorra. Entretanto, a autora reconhece que há certo grau de dificuldade do trabalho coletivo em instituições de ensino superior, tendo em vista que estes professores vivenciam sua prática de modo solitário. Neste sentido, tanto Pimenta (2010) quanto Zabalza (2004) configuram um novo desafio ao ensino superior, que seria o de superar a tendência ao trabalho individualista que emerge neste meio.

A maioria dos professores pesquisados avalia de forma positiva, considerando algum tipo de benefício que ganham nestes espaços de formação, dos quais possuem acesso. Contudo, dois professores não responderam a questão; um afirma que os espaços são falhos; outro sugere metodologia e, três professores apontam para a necessidade de se revisar o tempo destinado para estas formações.

Os professores que avaliaram positivamente os espaços de formação indicaram como consequências o aperfeiçoamento da prática e ampliação do conhecimento. Entretanto, apontam necessidades de melhorias como a periodicidade, pois para estes professores a formação continuada deveria ser realizada com maior frequência, fato este alertado por Marin (1995), quando afirma que as formações que ocorrem por meio de cursos, normalmente são assistemáticas, o que enfraquece o processo formativo.

Além da avaliação dos espaços formativos, perguntou-se aos docentes, o que a formação continuada representava na sua prática docente? Todos os docentes entrevistados apontaram indícios de satisfação. As falas abaixo ilustram o que se afirma:

A formação continuada do SENAI mudou bastante o jeito de eu lecionar e das atividades em sala de aula. Lembro que em umas dessas formações continuadas foram entregues apostilas em que nelas constavam didáticas diferentes, práticas diferentes de aplicar em sala de aula isso ajudou muito. Sempre que eu preciso eu vou lá e dou uma olhada, isso em sala de aula acaba ajudando. (Professor 1)

Ela é muito importante para a nossa capacitação. Nessa formação aprendemos a observar qual metodologia nós vamos aplicar determinadas práticas, de que forma, através de que análises. Também na questão do comportamento do aluno, relação entre aluno e professor. Então realmente essa capacitação é muito importante para o professor estar revendo as suas práticas, metodologias, suas avaliações enfim, contribui e vem contribuindo ao longo desses anos. (Professor 7)

Estas falas dos professores expressa um sentido de valorização ou importância para o espaço de formação do qual fazem parte. O impacto que a formação representa em sua prática, refere-se à instrumentalização do ensino, com foco na metodologia, conforme demonstrado anteriormente nas falas de outros professores, quando se elucidam as suas necessidades e expectativas de formação.

A questão de observar o aluno com sua individualidade de onde ele está e pode chegar, e o que eu posso fazer para atender aquela necessidade específica. Eu acho que é isso, essa formação continuada me deu essa probabilidade que até então eu não conseguia enxergar. Eu acho que foi muito importante para que eu capte determinados sinais no caso da prática, dentro de sala de aula, não atenderia todos os alunos, mas eu conheceria um pouco melhor aquele aluno que até então eu não conseguia chegar, que ele tivesse um conhecimento de acordo com o que eu estava propondo e a agilidade de desenvolver aquele momento ali. Então eu tive a possibilidade de conhecer um pouco mais na íntegra, como eu podia trazer esse aluno à sala de aula para que ele soubesse interagir com todo contexto e com o que estava sendo desenvolvido na atividade. Vou ser sincera, foi importante para mim, comecei a observar coisas que não observava, a relação de aluno professor acho que melhorou sim. (Professor 3)

A fala do Professor 3 também expressa uma importância aos espaços formativos, atribuindo melhorias em sua prática na relação professor e aluno, remetendo a uma formação centrada na perspectiva humanista.

O Professor 4 (abaixo) manifesta um sentido de importância para a formação, no sentido de acompanhar as mudanças expressadas na sociedade, tendo em vista, as transformações tecnológicas.

Ela representa primeiramente uma forma de socialização dos saberes, dos conhecimentos necessários para uma sociedade em constantes transformações, em constantes evidências que se manifestam, na prática da sala de aula se materializam devido à mudança da sociedade do mundo do trabalho, então ela representa um momento de enriquecimento do nosso conhecimento de aprimoramento do conhecimento, enfim é significativo, extremamente significativo, é extremamente importante estar enriquecido nossas aulas atualizando nossas práticas. A sociedade exige velocidade e as exigências estão cada vez maiores, então é nesse sentido que a formação continuada é necessária e extremamente significativa no dia a dia do contexto da educação. (Professor 4).

Esta fala enfatiza que a formação a qual este professor tem acesso, contribui para o acompanhamento do docente neste processo. Pode expressar um sentido de que o conhecimento tecnológico, que permeia um curso de graduação tecnológica, necessita de atualização constante e por isso, faz esta vinculação com a formação, com o mundo do trabalho. Sentido este também já discutido nas necessidades formativas, quando o professor ratifica a importância da formação na área específica de conhecimento tecnológico.

Desta forma, observa-se que ao avaliar os espaços formativos, os professores demonstram satisfação com aqueles em que participam. Além disso, fica evidente em suas falas que os impactos que causaram a formação continuada, produzem melhorias no sentido de eficiência, expressando a concepção tecnológica de que toda atividade profissional prática precisa ser eficaz e rigorosa, por isto há racionalidade técnica.

Pérez-Gómez (1998) descreve a atividade do professor como instrumental, ou seja, direcionada à resolução de problemas do dia a dia, por meio de técnicas e teorias, traduzindo uma concepção de ensino dentro do paradigma processo e produto e, a concepção de formação do docente baseada em treinamento. Todavia, percebem-se também representado nas falas, os impactos positivos da formação continuada na relação professor e aluno, apontando para uma perspectiva humanista,

confirmada quando os professores expressaram suas visões do que é ser professor e quando mencionam suas motivações para a docência.

Também foi perguntado aos professores sobre o que a experiência docente ensinou de mais significativo, e, classificou-se a questão como último indicador da categoria, chamando-o de Experiência x Conhecimento. Esta categoria mostra uma relação de 05 sentidos encontrados nas falas dos professores, sendo que a maior frequência (6) está na relação de ensinar e aprender. Como segunda maior frequência (4) aparece o aprendizado de compreender a individualidade e a diversidade; em seguida o compromisso com a aprendizagem do aluno, logo, com apenas 01 frequência aparecem: humildade para estar sempre aprendendo; Investir nas relações interpessoais; necessidade de estudar e por último a importância da prática.

Raymond; Tardif (2000) afirmam que no início da carreira, a estruturação do saber experiencial é mais forte e está ligada à experiência de trabalho, sendo esta que proporciona aos professores, progressivamente, certezas que possibilitam a interação com a profissão e seus ambientes. Ela também confirma sua capacidade de ensinar. Esses saberes desempenham seu papel predominante quando o conhecimento do eu profissional vai se constituindo e a tomada de consciência em relação aos diferentes elementos que fundamentam a profissão e sua integração na situação de trabalho levam à construção gradual de uma identidade profissional.

A experiência docente para estes professores traz significações que compõem suas identidades. Os sentidos aqui descritos expressam os saberes docentes. A identidade profissional se constrói como trajetória de aprendizagens construídas ao longo dos anos, na convivência com outros professores, com alunos, na reflexão e na interpretação da sua prática docente do que viveram, é desta forma que expressam os saberes provenientes desta experiência. Estes saberes foram reforçados quando os docentes foram questionados sobre o sentido de serem professores, e, em grande maioria expressaram sentidos em direção a uma formação construtivista, apontando para alguns pressupostos: o conhecimento se compartilha não se transmite; ser professor implica em um desenvolvimento constante; é preciso compreender que as relações estabelecidas na sala de aula são históricas e sociais, assim como os sujeitos que a compõem e que para isto, é preciso respeitar as diferenças.

6.5 NECESSIDADES FORMATIVAS DOS DOCENTES COM O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO

Para analisar o projeto pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda foram estabelecidas as seguintes categorias de análise: relação visão de professor e pressupostos de ensino e aprendizagem; relação formação pedagógica (expectativas e necessidades) e formação profissional do acadêmico.

O projeto pedagógico do curso encontra-se em sua primeira versão e de acordo com a coordenadora do curso será revisado no ano de 2013, devido a alteração na nomenclatura do curso para atendimento e adequação ao Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia e alteração na matriz curricular.

O projeto pedagógico apresenta em seus objetivos uma formação voltada ao desenvolvimento tecnológico da indústria têxtil e de confecção, criando e desenvolvendo produtos, em interação com a sociedade e o sistema produtivo. Em síntese, os objetivos do curso apontam para uma formação que atenda o segmento produtivo, promovendo melhorias nos processos e produtos, seja executando tarefas, gerenciando pessoas ou empreendendo negócios. Para isso, propõe em seu perfil profissiográfico que o curso deverá formar profissionais que reúnam competências entre outras, como: “conhecimento técnico; científico; polivalência; e análise crítica, acompanhado de aptidões artísticas e criatividade, interesse por arte e estética” (UNESC; SENAI, 2000, p.11) buscando contribuir para o desenvolvimento da sociedade e o meio ambiente.

A maioria dos objetivos do projeto pedagógico se volta a uma concepção de ensino tecnicista, ou seja, articulado com o sistema produtivo, preparando indivíduos competentes para o mercado de trabalho. Entretanto, aparece um objetivo que se direciona a um ensino crítico compreensivo, como por exemplo, a preocupação que os estudantes do curso desenvolvam análise crítica e contribuam para o desenvolvimento da sociedade e o meio ambiente. Requisitos que poderiam ser compatíveis, com a perspectiva de ensino histórico-crítica, proposta por Saviani (1997) ou crítico-social dos conteúdos de Libâneo (2001).

Esta visão crítica de contribuir com a sociedade encontrada no projeto pedagógico do curso foi o sentido que mais apareceu nas respostas dos professores quando questionados sobre o que é ser professor e suas motivações para a docência (Tabelas 5,6,7-frequência

14). Isto demonstra que, boa parte dos professores está em consonância com o objetivo do projeto pedagógico, ou seja, há uma aproximação do que os professores pensam e o que propõe o projeto pedagógico.

No entanto, destaca-se que no projeto, esta proposta de contribuir com a sociedade não está clara, pois restaram dúvidas sobre em que medida e de que forma, o profissional fará esta contribuição. Porém, quando mencionado no projeto que o aluno deverá ser crítico ou quando manifestada uma preocupação com o outro, acredita-se que existe uma perspectiva crítica no sentido de contribuir ou transformar a sociedade em um mundo melhor para todos. Uma responsabilidade social na formação, apontada por Nóvoa (2009, também é reforçada por Zeichner (2008), quando menciona que a formação docente deve ser reflexiva e ligada à uma luta por justiça social e que, portanto, esta reflexão não pode ser sustentada com um fim em si mesma, sem conexão com uma sociedade melhor.

Quanto aos demais objetivos de formação que o curso se propõe, cuja essência está no domínio eficiente de tecnologias para serem aplicadas no mercado de trabalho, se aproximam de algumas expectativas e necessidades formativas dos professores, apontadas nas tabelas 8 e 9 (frequência 13). São as necessidades formativas instrumentalizadoras, ou seja, que possibilitem a discussão de metodologias que promovam um processo de ensino mais eficiente, aproximando o aluno do mercado de trabalho.

As necessidades e expectativas dos professores também apontam para formação específica/técnica em suas áreas de conhecimento, representadas nas tabelas 6,7,8 e 9 (frequência 12), tendo em vista que estes objetivos estão direcionados ao atendimento do mercado de trabalho, interação com o sistema produtivo, cujos processos tecnológicos passam por constantes transformações exigindo dos professores uma atualização profissional.

Outro objetivo do curso é o desenvolvimento do processo de criação, implicando na necessidade de inovar e também empreender, o que nos leva a pensar na pesquisa, enquanto atividade de ensino, próxima das necessidades formativas de alguns professores, quando apontam a pesquisa ou grupos de estudos (frequência 6) enquanto expectativa ou necessidade de formação apontados nas tabelas 7 e 8. Na maioria das vezes, a pesquisa está ligada aos cursos de pós-graduação “*stricto sensu*” e aos grupos de estudo e pesquisa a eles vinculados. No entanto, Zabalza (2004) afirma que a pesquisa pode trazer benefícios para a sala de aula. Contudo, a formação de pesquisador oferecida na maioria dos programas de pós-graduação, não garante os conhecimentos

relacionados à dimensão pedagógica, necessários ao exercício da docência. Portanto, dependerá dos professores o uso dos conhecimentos e habilidades de pesquisas, desenvolvidos nestes programas, trazer para a sala de aula construtos desta formação.

Desta forma, percebe-se que a relação da visão de professor, pressupostos e suas necessidades formativas se aproximam ao projeto de curso.

7 CONCLUSÃO

Como anunciado na introdução deste trabalho, por meio da pesquisa, foi proposta a compreensão das necessidades formativas dos Professores da Educação Profissional Tecnológica de Graduação, com a intenção de contribuir para o repensar da teoria e da prática na formação destes docentes, pois entende-se que a formação continuada de professores é um processo extremamente importante, crítico e desafiador para qualificar o ensino superior.

Importante, porque nossa legislação não concebe a docência universitária como um processo de formação, mas como preparação para o exercício do magistério superior, que deverá ser realizado nos cursos de pós-graduação “*stricto sensu*”. Na maioria das vezes, os docentes chegam para lecionar sem nenhuma formação para tal, sem terem tido algum contato com os conhecimentos que envolvem a docência. É uma situação crítica e desafiadora, principalmente pelo grau de responsabilidade que ocasiona às instituições de ensino superior, porque conseqüentemente, terão que dar conta desta ausência formativa, que inexistente em quaisquer outras profissões regulamentadas ou reconhecidas socialmente.

Desta forma, compreender as necessidades formativas dos professores, implicou em conhecer estes docentes por meio do relato de suas trajetórias acadêmicas e profissionais e suas experiências, caracterizando os traços e a constituição de sua identidade enquanto docente, identificando suas necessidades formativas, a partir de seus olhares e, como estas se relacionam com o projeto pedagógico do curso.

Ficou evidenciado em nossa pesquisa que, a grande maioria do corpo docente do Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda atua profissionalmente como professores, ou seja, não são professores por formação. Aproximadamente a metade destes, atua profissionalmente somente na docência. Os demais atuam na docência em paralelo a outras atividades profissionais. Além disso, em sua maioria encontra-se em início de carreira. A caracterização dos pesquisados que compõem o corpo docente do curso ratificou-nos a importância da formação continuada em serviço, para este grupo.

Desta forma, o programa de formação continuada para estes professores precisa considerar em seu processo, a ausência de formação docente e o momento de suas carreiras. É importante lembrar que sem uma formação docente qualificada e crítica, os saberes experienciais podem, aos poucos, se tornarem certezas profissionais, que alicerçarão os demais saberes construídos ao longo do desenvolvimento

profissional. Daí a importância do repensar a teoria e a prática da formação destes professores, tendo em vista que os elementos, tempo de carreira e inexistência de formação, não são levados em conta na formação. Isso ficou explicitado nesta pesquisa, tendo em vista a fala dos professores, inclusive foi citado por um deles como oportunidade de melhoria, que a formação deveria ser realizada por curso. Portanto, fica claro que não há um programa específico de formação para o curso de Design de Moda, tendo em vista que este é o único curso de nível superior da instituição. Configura-se neste cenário o primeiro repensar da teoria e da prática na formação destes professores.

Apesar do corpo docente em sua maioria não possuir formação para a docência ou pedagógica e ainda atuarem em um curso de natureza tecnológica, voltado à formação profissional, no atendimento ao domínio de instrumentos e técnicas para o mercado de trabalho, percebe-se uma identidade voltada ou constituída por elementos das dimensões humanas e éticas. Suas falas marcam traços identitários conscientes de seu papel enquanto professores, profissão social e culturalmente responsável, por buscar formas de intervir na sociedade em busca de um mundo melhor. Os pesquisados evidenciam isso quando externam que ser professor é contribuir com as pessoas e a sociedade e para eles, constitui-se como elemento motivador da docência. Uma identidade que se mostra em construção, em movimento, mas que carrega saberes tão significativos neste pouco tempo que a maioria vivencia como professores.

Entretanto, estes professores marcados por traços identitários humanistas, conscientes de sua função social, demonstram também necessidades formativas voltadas à instrumentalização do ensino. Foi verificado com a pesquisa que os espaços formativos oferecidos pela instituição SENAI, já dariam conta desta instrumentalização do ensino.

Desta forma, pode-se concluir que estes espaços oferecidos pela instituição, vão além da instrumentalização do ensino ou da racionalidade técnica. De maneira crítica e fundamentada em teorias da educação, estes espaços levam os professores a refletirem sobre o verdadeiro papel do docente e da instituição de ensino superior, que vai além do domínio eficiente dos conhecimentos e técnicas de ensino para a formação profissional.

No entanto, se a instituição oferece nos espaços formativos, o que os docentes dizem necessitar e, se o fazem de maneira crítica, o que pode ser modificado é a metodologia utilizada nestes espaços em que predominam cursos de curta duração, palestras que ocorrem esporadicamente. Este cenário se configura como o segundo repensar da

teoria e da prática da formação continuada destes professores. O que se propõe é: que a experiência e a prática docente destes sejam o ponto de partida; que os espaços tenham continuidade e frequência e ainda, que sejam espaços específicos para professores deste nível de ensino.

Ainda sobre a necessidade formativa docente, a pesquisa demonstrou a carência da maioria dos professores por uma formação específica na área de conhecimento. Verificou-se que esta necessidade do professor é confirmada pelo projeto pedagógico do curso. Esta necessidade voltada ao domínio dos conhecimentos e técnicas da profissão, em interação com o sistema produtivo, cujos processos tecnológicos passam por constantes transformações, exige dos professores uma atualização profissional constante, e configura-se neste ponto, como o terceiro repensar da teoria e da prática do curso: oferecer certo equilíbrio entre os espaços de formação, nos quais os professores possam atualizar-se profissionalmente, atendendo suas expectativas de formação e necessidades formativas do projeto pedagógico do curso.

A pesquisa apontou como necessidades formativas e que também está em consonância com o projeto de curso, a formação para a pesquisa. Neste sentido, é importante ratificar que a instituição está com um programa de incentivo para cursos de mestrado e doutorado para todos os professores. Iniciativa que merece destaque, tendo em vista que após um período de inércia, a instituição retoma o movimento e a preocupação com a formação de seus professores. Entretanto, é preciso destacar que os programas de pós-graduação em sua maioria não trazem em seus currículos disciplinas pedagógicas, o que não garante os conhecimentos relacionados à dimensão pedagógica, necessários ao exercício da docência. Portanto, dependerá dos professores, o uso dos conhecimentos e habilidades de pesquisa, desenvolvidos nestes programas, trazer para a sala de aula construtos desta formação.

Desta forma, compreende-se que se conseguiu atingir todos os objetivos da pesquisa; entretanto, é preciso reconhecer que surgiram algumas dificuldades durante o percurso do trabalho. Dificuldades que se desenharam com relação à metodologia, empregada. Percebeu-se a ausência de alguns questionamentos que poderiam contribuir, para melhor identificar os impactos que a formação continuada causou nestes professores, em sua prática docente, o que nos levou a realizar as entrevistas. No entanto, como o tempo disponível para realização destas entrevistas era exíguo, foi necessário restringir-se a poucas indagações e ao número reduzido de entrevistados. Isto se deveu em virtude da pesquisadora ter tido que se afastar temporariamente do programa por conta de licença maternidade. Outro fator de tempo que contribuiu para

estas dificuldades refere-se à condição de trabalho da pesquisadora, visto que toda a pesquisa foi realizada paralelamente às atividades de trabalho. Esta condição retrata não só a nossa realidade, mas a maioria dos professores no cenário brasileiro: fazer pesquisa paralelamente às atividades profissionais constitui-se em um grande desafio, o qual é necessário superar todos os dias os obstáculos que se apresentam.

Uma das proposições foi analisar a influência da formação continuada docente na prática pedagógica dos professores e a formação profissional dos alunos, reconhecendo com profundidade, as possíveis mudanças que a formação proporciona.

Além disso, a experiência do espírito investigativo nos proporcionou uma nova motivação à carreira docente. Fazer pesquisa em educação e falar sobre ela é instigante e desafiador, pois a necessidade de estudar e conhecer diariamente nos torna vivos e ativos na profissão.

Após a realização da pesquisa, ressalta-se a importância de que o processo formativo docente seja contínuo, que propicie o estímulo ao trabalho coletivo e interdisciplinar, deslocando a perspectiva de formação centrada nos aspectos metodológicos e curriculares, para uma perspectiva que considere o professor enquanto agente de si mesmo, refletindo e analisando suas práticas e os seus contextos escolares.

O movimento que se espera é de uma formação reflexiva, crítica e significativa, que desenvolva a consciência social para a construção de uma sociedade justa e igualitária, transformando a sociedade atual.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento da profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 3 ed. São Paulo: Papirus. 1998. p. 99-122.

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001. 144p

ANASTACIOU, Léa das Graças Camargos. A teoria e a prática de processos de formação continuada do docente universitário. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.); ALMEIDA, Maria Isabel de. (Org.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Edusp, 2009. p. 39-70.

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Etnografia na prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995

AZEVEDO, Heloiza Helena; SCHNETZLER. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24, 2001, Caxambu, MG. Anais. São Paulo: ANPED, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004. 225 p.

BASTOS, João Augusto de Souza Leão de Almeida. **Cursos superiores de tecnologia: avaliação e perspectivas de um modelo de educação técnico profissional**. Brasília: SENETEC/MEC, 1991.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORTOLETTO, Marcia Lima. **Formação continuada para docentes no ensino superior: análise de um programa**. 2009. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - PUC, Campinas.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Casa Civil, dez. 1996. Disponível em <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 04 set.2012.

_____. MEC/INEP : **Resumo Técnico: Censo da Educação Superior** 2008. Brasília: 2009, p.55.

_____. **Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997**. Brasília: Casa Civil, abril 1997.

CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988. 179 p.

CANDAU, Vera Maria (Org). **Magistério: construção cotidiana**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. 317 p.

CUNHA, Vera Lucia Fernandes da. **As aprendizagens profissionais no ensino superior tecnológico: docência de um grupo de professores do CEFET-MG**. 2008. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

CUNHA, Maria Isabel da. A universidade: desafios políticos e epistemológicos. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara: Junqueira&Marian, 2006b.

CUNHA, Maria Isabel da. (Org.)**Trajetórias e lugares de formação da docência Universitária: da perspectiva individual aos espaço institucional**. São Paulo: Junqueira&Marin, 2010.339 p.

CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.p. 139-158.

ESTEBAN, Teresa Maria et al. (Org.). Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ZEICHNER, Kenneth. **Professora Pesquisadora uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 25-54.

FERRY, Gilles. **Pedagogia de La Formación**. Faculdade de Filosofia y Letras de La Universidade de Buenos Aires: Ediciones Novidades Educativas, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática educativa.** 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 52 p.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2008

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo. Atlas. 1991

LEONTIEV, Aléxis. **O desenvolvimento do Psiquismo.** 2.ed. São Paulo. Centauro, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** 17 ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2001. 149 p

LUZ, Sueli Petry da. **Formação continuada para docentes da educação superior: um estudo de caso.** 2007. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

LUZ, Sueli Petry da. BALZAN, Newton Cesar. Programa de formação continuada para docentes da Educação Superior: um estudo avaliativo a partir dos resultados de uma tese. **Avaliação**, São Paulo, v.17, n.1, p.11-41, mar.2012.

KUENZER, A. **O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com as mudanças no mundo do trabalho?** In: CASTANHO, S; CASTANHO, M. E. Temas e textos em metodologia do ensino superior. Campinas, São Paulo: 2001.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social.** Didática. São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial.** Londrina: eduel, 2003, p. 11-25.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Técnicas de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1999.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES**, 1995, São Paulo, V.36, p.13-20, 1995.

MINAYO, M. C. D. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 2. São Paulo e Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993

MOLETTA, Isabelle Christine. **A prática pedagógica nos cursos superiores de tecnologia: um estudo de caso**. 2005. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - PUC-PR, Curitiba.

MOROSIN, Marília; MOROSIN, Lúcio. **Pedagogia universitária: entre a convergência e a divergência na busca do alomorfismo universitário**. In: RISTOFF, D.; SEVERGNANI, P. (org) *Docência na educação superior*. Brasília: INEP, 2006.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, nº 4, p.109-139, 1991.

_____. (Org.). Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. 158 p.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, Madrid, n.350, p.203-218, set/dez. 2009. Disponível em <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 04 set. 2012.

OLIVEIRA, Sandro de.; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Fundamentos conceituais de tecnologia nos Cursos Superiores da Educação Profissional Tecnológica. **E-tech: Tecnologia para a competitividade industrial**, Florianópolis, n.especial, Educação, p.75-88.2012.

PÉREZ GÓMEZ, A. I.. A função e formação do professor/a no ensino

para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, José; GÓMEZ, A. I. Pérez; ROSA, Ernani F. da Fonseca. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. 396 p

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo construindo uma crítica. In: _____. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002a, p.17-52.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002b, p.15-34.

PIMENTA; ANASTASIOU, L. **Docência no Ensino Superior**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010. 279 p.

PONTE, João Pedro da. Da formação ao desenvolvimento profissional. **Actas do ProfMat 98**. Lisboa: APM,1998. p.27-44.

SARAIVA, Ana Claudia Lopes Chequer . Representações Sociais da aprendizagem docente por professores universitários. In: FERENC, Alvanize Valente Fernandes (Org) et al. **Trilhas da docência: Saberes, Identidades e Desenvolvimento Profissional**. São Paulo: IGLU. 2008. p. 13-33.

RAMALHO, Betânia Leite et AL. Um estudo das necessidades formativas de professores de Física, Química e biologia sob as exigências do novo ensino médio. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 5, 2005, Bauru. **Anais...** Disponível em:
<<http://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/ivenpec/Arquivos/Orais/ORAL170.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2013.

RAYMOND, Danielle;TARDIF, Maurice. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n.73, ano XXI, p.209-244, dez.2000.

RIOS, Terezinha Azêvedo. **Ética e competência**.6 ed. São Paulo: Cortez,1997.

RODRIGUES, Ângela; Esteves, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Portugal. Porto Editora, 1993.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1997. 126 p.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner**. Nova York: Basic Books, 1983.

SILVA, Ana Maria Costa e. A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n.72, ano XXI, p.89-109, agos.2000.

SILVA, Maria Odete Emygdio. **A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores: um caminho para a integração escolar**. 2000. 286 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. 325 p.

_____. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p. 325.

TREVISAN, Anaide. **Um processo de formação continuada: das necessidades formativas as necessidades de formação**. 2008. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Ed. Atlas, 1995. 175 p.

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

UNESC, Universidade do Extremo Sul Catarinense; SENAI, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. **Projeto institucional pedagógico e de ensino: curso de Tecnologia em Moda e Estilo**. Criciúma, 2000.

VASCONCELOS, Maria Lucia Macondes Carvalho. **A formação do professor do ensino superior**. 2.ed.São Paulo: Pioneira, 2000.74p.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2005

VERONA, Antonio Luiz. **Formação docente para o ensino superior tecnológico aeronáutico**. 2006. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba

VOLPATO, Gildo. **Profissionais liberais professores: Aspectos da docência que se tornam referencia na educação superior**. Curitiba: Editora CRV, 2010.

ZABALZA, Miguel A. **Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola**. Rio Tinto: Ed. ASA, 1994a.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004. 239p.

_____. **Diários de aula: contributo para o estudo de dilemas práticos dos professores**. Porto: Porto editora, 1994b.

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise critica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.29,n.103, p.535-554, maio/ago. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 01 nov.2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário aplicado aos professores

Universidade do Extremo Sul Catarinense
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação
Pesquisadora: Fabiana Martinello Paez

Caro Professor,

Este questionário faz parte da pesquisa de Mestrado em Educação, intitulada “A formação continuada de professores na Educação Profissional Tecnológica de Graduação: das necessidades para a tessitura de possibilidades”.

O projeto de pesquisa foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa e Humanos (CEP) da UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Seu envolvimento é voluntário e sua identificação não será solicitada. Os dados obtidos na pesquisa não serão individualizados.

Contamos com sua disposição em respondê-lo. Solicitamos que se pautar pela veracidade das informações para que possamos atingir os objetivos com a maior fidedignidade possível.

Obrigada pela sua participação.

Fabiana Martinello Paez

Pesquisadora do Curso de Mestrado em Educação - UNESC

- 1 – () Professor
 () Professora

2- Disciplina(s) que ministra:

3- Tempo de docência:

- No ensino superior: _____ ano(s).
- Na instituição pesquisada: _____ ano(s).
- No graduação tecnológica _____ ano(s)
- Outra nível/modalidade de ensino, quais instituições e tempo:

Nível / modalidade	Tempo
--------------------	-------

4- Relate outras experiências profissionais.

4.1 – Qual (s) destas atividades exerce na atualidade?

5- Formação :

a) Graduação em:

b) Especialização em :

c) Mestrado

em: _____

d) Doutorado:

e) Cursos de aperfeiçoamento ou atualização, a partir de seu ingresso como docente no curso. Listar:

6- O que é ser professor para você?

7 – O que o motivou para ingressar na docência universitária?

8- Este motivo continua fortalecido?

() Sim.

() Não.

Por quê?

9- Você considera importante a formação pedagógica para lecionar disciplinas tecnológicas?

() Sim.

() Não.

9.1 – Em caso afirmativo como deveria se dar a formação de professores para atuar no ensino de graduação tecnológica?

10 – Que necessidade de formação para a docência você tem hoje, tendo por base sua experiência atual?

11 – Você como professor , tem acesso a espaços de formação docente?

() SIM

() NÃO

11.1 - Em caso afirmativo, quais espaços você tem acesso?

12- A metodologia de formação continuada mais preponderante neste(s) espaço(s) é:

() palestra

() curso de curta duração

() seminário

() planejamento coletivo

() outros (a), citar quais:

13 – Como você avalia estes espaços de formação?

14 – O que a experiência da docência tem lhe ensinado de mais significativo?

APÊNDICE B – Roteiro da Entrevista

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Roteiro da entrevista

01 – Professor, no questionário aplicado, você teve oportunidade de se manifestar sobre a formação continuada enquanto professor do curso de Tecnologia em Design de Moda.

Você vê significado nesta formação para a sua prática? O que esta formação tem representado em sua prática enquanto docente?

02 – Como você percebe e relaciona a sua formação da graduação e pós-graduação com a prática docente no curso que você leciona?

APÊNDICE C – Validação do Questionário

**Universidade do Extremo Sul Catarinense
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação
Pesquisadora: Fabiana Martinello Paez**

Validação do questionário:

Caro Professor,

Este questionário é um instrumento de coleta dados, que fará parte da pesquisa de Mestrado em Educação, intitulada “A formação continuada de professores na Educação Profissional Tecnológica de Graduação: das necessidades para a tessitura de possibilidades”, cujo problema e objetivos são:

PROBLEMA

Quais as necessidades de formação continuada dos professores do Curso Superior de Tecnologia, a partir de suas próprias visões?

OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

3.1.1 Compreender as necessidades formativas dos professores da Educação Profissional Tecnológica de Graduação, como forma de contribuir para o repensar da teoria e prática da formação continuada dos docentes do curso pesquisado.

3.2 Objetivos específicos

3.2.1 Traçar a trajetória acadêmica e profissional dos professores da Educação Profissional Tecnológica de Graduação

3.2.3 Caracterizar como se constitui a profissionalidade docente para estes professores.

3.2.4 Identificar o significado de “ser professor”, na ótica dos professores da Educação Profissional Tecnológica de Graduação.

3.2.5 Analisar a necessidade de formação continuada na ótica dos professores da Educação Tecnológica de Graduação.

3.2.6 Identificar em que nível as necessidades de formação apontadas pelos professores se relacionam com o projeto pedagógico do curso.

Precisamos identificar se o instrumento está adequado quanto ao entendimento do Professor Leitor, que responderá a pesquisa.

Para tanto, estamos enviando para sua análise e possível contribuição no sentido de validar o instrumento, para iniciarmos a pesquisa.

Suas contribuições poderão ser registradas ao final deste questionário, no espaço parecer, ou no corpo do questionário.

Agradecemos desde já sua contribuição.

Fabiana Martinello Paez

Pesquisadora do Mestrado em Educação - UNESC

QUESTIONÁRIO:

Caro Professor,

Este questionário é um instrumento de coleta dados, que fará parte da pesquisa de Mestrado em Educação, intitulada “A formação continuada de professores na Educação Profissional Tecnológica de Graduação: das necessidades para a tessitura de possibilidades”.

Seu envolvimento é voluntário e sua identificação não será solicitada. Os dados obtidos na pesquisa serão utilizados para alcançar o objetivo do trabalho, incluída sua publicação na literatura científica especializada.

O projeto em questão foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa e Humanos (CEP) da UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Ficariamos muito gratos, com sua participação e com a veracidade das informações nele preenchidas, para que possamos tratar os dados desta pesquisa de forma a contribuir com seus objetivos.

- 1 – () Professor
() Professora

2- Disciplina(s) que ministra:

3- Tempo de docência:

- No ensino superior: _____ ano(s).
- Na instituição pesquisada: _____ ano(s).
- Em outras instituições de ensino superior: _____ ano (s)
- Outra nível/modalidade de ensino, quais instituições e tempo:

Nível / modalidade	Instituição	Tempo

4- Outras experiências profissionais, indicando o período de cada uma delas:

5 – Qual destas atividades exerce na atualidade.

6- Formação :

a) Graduação em:

b) Especialização em :

c) Mestrado

em:_____

d) Doutorado:

e) Complementação

pedagógica:_____

f) Cursos de aperfeiçoamento ou atualização, a partir de seu ingresso com docente no curso . Listar:

7- O que é ser professor para você?

8 – Como você se constituiu professor?

9 – O que o motivou para ingressar na docência universitária?

10- Este motivo continua fortalecido? Sim ou não, e por quê?

11- Você considera importante formação pedagógica para lecionar disciplinas tecnológicas? Sim ou não.

12 – Em caso afirmativo como deveria se dar a formação de professores para atuar no ensino de graduação tecnológica?

13 – Que necessidade de formação para a docência você tem hoje tendo por base sua experiência atual ?

14 – Você tem acesso a espaços de formação continuada?

() SIM

() NÃO

15 - Em caso afirmativo, quais?

16- A metodologia de formação mais preponderante neste(s) espaço(s):

() palestra

() curso de curta duração

() seminário

() planejamento coletivo

() outros, citar

quais _____

17 – Como você avalia estes espaços de formação?

18 – O que a experiência da docência lhe ensinou de mais significativo?

APÊNDICE D – Consentimento da Entrevista**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE AUTORIZAÇÃO E CONSENTIMENTO**

Pelo presente instrumento, declaro que fui informada, com clareza, dos objetivos da entrevista que comporá a pesquisa intitulada: **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA DE GRADUAÇÃO: DAS NECESSIDADES PARA A TESSITURA DE POSSIBILIDADES.**

Autorizo a pesquisadora Fabiana Martinello Paez a realizar sua entrevista.

Tenho conhecimento que o nome do entrevistado não será revelado, e que este termo uma vez assinado por mim, ficará de posse da pesquisadora, não sendo anexado ao relatório de pesquisa.

Pesquisadora responsável: Fabiana Martinello Paez, que poderá ser contatada pelo telefone: (48)9993-6658 ou e-mail: fabianapaez@sc.senai.br.

Criciúma, 27 dezembro de 2012.

Professor entrevistado

APÊNDICE E – Consentimento da Entrevista

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO E CONSENTIMENTO

Pelo presente instrumento, declaro que fui informada, com clareza, dos objetivos da entrevista que comporá a pesquisa intitulada: **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA DE GRADUAÇÃO: DAS NECESSIDADES PARA A TESSITURA DE POSSIBILIDADES.**

Autorizo a pesquisadora Fabiana Martinello Paez a realizar sua entrevista.

Tenho conhecimento que o nome do entrevistado não será revelado, e que este termo uma vez assinado por mim, ficará de posse da pesquisadora, não sendo anexado ao relatório de pesquisa.

Pesquisadora responsável: Fabiana Martinello Paez, que poderá ser contatada pelo telefone: (48)9993-6658 ou e-mail: fabianapaez@sc.senai.br.

Criciúma, 27 dezembro de 2012.

Professor entrevistado

**APÊNDICE F – Consentimento da coordenadora do curso para
realização da pesquisa**

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO E CONSENTIMENTO

Pelo presente instrumento, declaro que fui informada, com clareza, dos objetivos e da justificativa do projeto de pesquisa intitulado: **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA DE GRADUAÇÃO: DAS NECESSIDADES PARA A TESSITURA DE POSSIBILIDADES.**

Autorizo a pesquisadora Fabiana Martinello Paez a realizar sua investigação no curso Superior de Tecnologia em Desing de Moda, do qual sou coordenadora.

Do mesmo modo, consinto a identificação do curso no relatório de pesquisa realizado.

Tenho conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa. Além de não ser nominada no trabalho.

Este termo, uma vez assinado por mim, coordenadora, ficará de posse da pesquisadora, não sendo anexado ao relatório de pesquisa.

Pesquisadora responsável: Fabiana Martinello Paez, que poderá ser contatada pelo telefone: (48)9993-6658 ou e-mail: fabianapaez@sc.senai.br.

Criciúma, 26 Setembro de 2011.

APÊNDICE G – Consentimento da direção da instituição onde foi realizada a pesquisa

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE AUTORIZAÇÃO E CONSENTIMENTO**

Pelo presente instrumento, declaro que fui informado, com clareza, dos objetivos e da justificativa da pesquisa de mestrado intitulada: **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA DE GRADUAÇÃO: DAS NECESSIDADES PARA A TESSITURA DE POSSIBILIDADES.**

Na qualidade de Diretor da Instituição SENAI em Criciúma, autorizo a pesquisadora Fabiana Martinello Paez a realizar sua investigação no curso Superior de Tecnologia em Desing de Moda.

Do mesmo modo, consinto a identificação do curso no relatório de pesquisa realizado.

Tenho conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa.

Este termo, uma vez assinado por mim, ficará de posse da pesquisadora, não sendo anexado ao relatório de pesquisa.

Pesquisadora responsável acadêmica: Fabiana Martinello Paez, que poderá ser contatada a qualquer momento pelo telefone: (48)9993-6658 ou e-mail: fabianapaez@sc.senai.br

Criciúma, 26 Setembro de 2011.

Diretor SENAI em Criciúma