

Autores | Authors

Alfredo Bravo Marques Pinheiro*
[alfredobravo1@yahoo.com.br]
Maria Deuceny Bravo Pinheiro**

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E DA EDUCAÇÃO TÉCNICA
E TECNOLÓGICA: DESAFIOS E COMPETÊNCIASCHALLENGES AND COMPETENCES, IN UNIVERSITY TEACHING
AND THE TECHNICAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

Resumo: As competências do professor Universitário da Educação Técnica/Tecnológica fazem emergir desafios/dilemas presentes no exercício profissional. São situações que levam a uma crise de identidade profissional, oriundas das políticas públicas de educação, mutantes com as ideologias dos governos e que levam a pensar como esse docente as concilia e que dilemas se apresentam. Nesse contexto, no presente artigo são discutidos aspectos que demonstram a necessidade da capacitação do docente à formação pedagógica. Buscou-se entender, via estudo de caso no Instituto Federal do Estado do Espírito Santo, em 2015, os reveses apontados no cotidiano desses profissionais. Os resultados apontam à percepção de que ser professor requer competências do conhecimento específico e do pedagógico, exigindo atualização constante das vertentes que compreendem a profissão docente e que participar de cursos e grupos de discussão não é alternativa divisada por alguns docentes.

Palavras-chave: protagonismo, formação de professores, formação pedagógica, competências

Abstract: *The competences of the university professor of Technical / Technological Education give rise to challenges / dilemmas in the professional practice. These situations lead to a crisis of professional identity, arising from education policies, mutant with the ideologies of governments. Situations that lead one to think how these teachers reconcile them and what dilemmas they present themselves. It is discussed the need of teacher training for pedagogical training. It was sought to understand, through research elaborated in Federal Teaching Institution, in 2015, the setbacks pointed out in the daily life of these professionals. The results point to the perception that being a teacher requires specific knowledge and pedagogical skills, obliging them to constantly update the aspects that comprise the teaching profession and that participating in courses and discussion groups is not an alternative seen by some teachers.*

Keywords: *teacher training, pedagogical training, skills.*

INTRODUÇÃO

A atividade profissional do docente do ensino superior e do ensino técnico e tecnológico tem sido incrementada de novas funções e competências, redefinindo suas características de simplicidade para outras de caráter mais complexa (ZABALZA, 2007; MUSSELIN, 2011), submetendo os professores

a atividades diferenciadas e distantes das funções tradicionais. Este novo direcionamento dado ao papel docente tem levado a questionamentos de quais são de fato as suas competências e, por consequência, tem criado uma série de novos desafios a serem enfrentados, trazendo dilemas até então não pensados pelos professores.

Com esta visão, a necessidade de qualificação desses profissionais se faz premente, trazendo maior profissionalismo, dinamismo, mestria na profissão docente. Para além do preparo da matéria específica a que se dedica, o preparo didático-pedagógico leva a uma relação ensino/aprendizagem com maior propriedade, habilidade e desenvoltura, beneficiando diretamente seus alunos.

Através de um estudo de caso desenvolvido em um Campi do Instituto Federal de do Espírito Santo, por ocasião do Curso de Doutorado em Ciências da Educação, buscou-se conhecer como se deu a participação em atividades de desenvolvimento profissional dos docentes que atuam naquela Instituição e o tempo dedicado a essas atividades. Utilizando um questionário com perguntas fechadas, de elaboração própria, empregando escala de Likert, foram abordadas questões relativas às perguntas a que nos referimos e cujos resultados estão descritos nas Tabelas de números 1 a 6.

Os resultados demonstram que a maioria dos respondentes não participou de qualquer prática relacionada ao crescimento individual ou não perceberam nenhum impacto ao fazê-la. Na mesma direção apontam os dados para os dias dedicados a essa tarefa, em que mais da metade empregou menos de 30 dias para tal.

Os dois desfechos encontram-se coerentes entre si já que apontam para a falta de participação em grupos, seminários, palestras e visitas, enfim ações que possam direcioná-los para o aprimoramento tanto dos conhecimentos das matérias específicas como preparo pedagógico necessário ao desenvolvimento dos alunos.

COMPETÊNCIAS

Há que se considerar, inicialmente, uma particularidade advinda da expressão “tecnológico” que pode deixar algumas dúvidas quanto ao seu significado. Parece simples a palavra, mas tem sido usada de maneira diferenciada por diversos segmentos, sejam da educação, sejam governamentais ou a usada cotidianamente por todos. Embora hoje o termo tecnológico esteja ligado aos Cursos de Tecnologia, modalidade de formação de profissionais de nível superior com duração mínima de dois anos, com foco acadêmico específico e destinados à for-

mação de tecnólogos, intensificados a partir dos anos de 1998, talvez seja o enfoque mais utilizado, inclusive pelo Ministério da Educação Brasileiro. Entretanto, de um modo geral, o conceito dado ao termo sempre esteve ligado às ciências exatas, independentemente de serem cursos de duração diminuída, sejam de cursos completos. Desta forma, são considerados aqui, no que concerne ao termo “tecnológico”, os cursos de graduação do ensino superior, que englobem ciências e tecnologias como é o caso dos Cursos de Engenharia e os Cursos de Tecnologia acima descritos, não sendo levado em consideração o tempo utilizado para sua conclusão.

Outra clarificação necessária, diz respeito à expressão “educação profissional”. Esta está regida pela LDB 9394/96, sendo adotada no contexto do presente estudo e definida como tendo como objetivo a formação para o exercício de uma profissão, com o aprendizado de competências ligadas ao exercício dos diferentes trabalhos, seja para estudantes ou para profissionais que desejam ampliar suas próprias qualificações, organizada em cursos de formação inicial e continuada ou, ainda, qualificação profissional que inclui: qualificação técnica de nível médio, podendo ser subsequente ao ensino médio (se já concluído a educação básica); concomitante ao ensino médio (se já concluído o ensino fundamental e está em curso o ensino médio); integrada ao ensino médio (em currículo único articulado com as disciplinas do ensino médio), incluindo a modalidade EJA (programa de Educação de Jovens e Adultos) e, por último, a de graduação e pós-graduação. Desta forma, este trabalho foi elaborado dentro dos princípios acima definidos e esclarecendo que o Instituto Federal do Espírito Santo – IFES, cujo Campi foi objeto do estudo, possui cursos no formato técnico de nível médio, integrado, concomitante e graduação, não possuindo o programa EJA e pós-graduação. Consequentemente, vários professores ministram aulas nos diversos cursos oferecidos, podendo ser de ensino médio ou de nível superior, indistintamente.

A compreensão do professor universitário passa pela necessária identificação e caracterização das suas funções profissionais não apenas centradas na docência, mas também na investigação e na gestão, envolvendo as dimensões profissional, pessoal e laboral e passa obrigatoriamente pela caracterização da dedicação, interesse, prestígio ou valor que é atribuída a cada uma das funções e pela compreensão das interrelações possíveis entre as mesmas e os contextos ou circunstâncias em que ocorrem (VAZ-REBELO, PESSOA & BARREIRA, 2010).

No entendimento de Zabalza (2007), existem novas funções que ampliam e tornam ainda mais complexo o seu desenvolvimento profissional, como; o *business* (procura de fi-

nanciamento, negociação de projectos e convênios, assessorias participação em fóruns científicos de financiamento) e as relações institucionais (representação da universidade em múltiplos eventos, por exemplo).

Considerando de forma específica as funções docentes, pode-se afirmar que ser professor no século XXI, requer mais do que apenas reproduzir conhecimentos repassados por seus próprios antigos mestres - paradigma conservador incompatível com a realidade atual, onde as ações pedagógicas convergem não apenas para o professor, mas para o processo de aprendizagem e o aluno. Outras necessidades emergem nesse cenário, como a de estar conectado com as mudanças de conhecimento das matérias específicas que facilitam inserir os alunos no mundo laboral (PIMENTA & ANASTASIOU, 2005); a relativização do papel do professor como centro do saber, associada ao acesso à informação, potenciado pelo desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação, ou estar preparado pedagogicamente para desafios colocados por processos de ensino e aprendizagem centrados nos alunos, como preconizados pelo Processo de Bolonha.

Assim, é necessário discernir quais e como devem ser encaradas as novas funções docentes, suas características e o que fazer para desenvolvê-las já que precisam ser trabalhadas como qualquer outra habilidade docente.

Pode-se referir às competências para a docência mencionadas por Perrenoud (2000), bem como algumas ações propostas que certamente facilitam exercício da atividade docente e podem levar ao desenvolvimento dessas competências ao tempo em que organizam e dirigem situações de aprendizagem e administram sua progressão, fazendo evoluir os dispositivos de diferenciação e envolvendo os alunos em suas aprendizagens, na capacidade do trabalho em equipe e pelo gosto do aprender, não deixando de lado sua própria formação continuada.

Em sua obra, também Masetto (2002) reconhece três principais competências necessárias ao professor do ensino superior, que deve ser estendida aos professores do ensino profissional, sendo a competência em uma determinada área de conhecimento, competência na área pedagógica e competência para o exercício da dimensão política. Sua identificação é também colocada por Pimenta (1999) como a do conhecimento, da experiência e da pedagógica e por Tardif (2000) sendo a formação pedagógica - ciências da educação - saber disciplinar envolvendo o conhecimento específico e o saber da experiência designando a prática do ensino. É importante ressaltar que, igualmente como em outras profissões, onde as competências profissionais são requeridas pelo mercado, ao professor são necessários conhecimentos de conteúdos específicos e pe-

dagógicos, da dimensão política e a experiência (PIMENTA, 2002; TARDIF, 2002; MASETTO, 2002), bem como habilidades específicas (comunicação, didática) e atitudes próprias dos professores como educadores - empatia, disponibilidade, ética (ZABALZA, 2007).

Nesta linha de raciocínio apresentada, em particular o domínio dos conhecimentos dos conteúdos específicos e pedagógicos para a docência, pode salientar-se, por exemplo, a competência de organizar e dirigir situações de aprendizagem. Com efeito, para a competência do conhecimento. Ao bom professor não basta saber os conteúdos das matérias que ministra, mas saber a maneira mais adequada de tornar suas aulas mais diferenciadas e produtivas, tornando-se num especialista em aprendizagem.

Todas essas competências são significativamente necessárias ao professor que precisa estar preparado para que, à medida que as mudanças se configurem, consiga, de maneira eficaz, conduzir serena, clara e absolutamente legível para quem as recebe. Saber enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão não é uma competência fácil de adquirir-se, mas não se pode deixar de persegui-la com afinco. Por último, saber administrar sua própria formação continuada nos remete à necessidade de o professor procurar investir na própria educação e formação, para possibilitar melhor crescimento e autonomia dos alunos em relação ao aprendizado.

A caracterização das competências necessárias à docência tem também sido objeto de legislação que visa regulamentar a educação nacional. A Lei n.º 9394/96 que estabelece as diretrizes para a educação no Brasil, se preocupando em disciplinar a educação escolar e a vinculação entre trabalho e a prática social.

Ao se observar com maior atenção essas atribuições integrantes da Lei, se pode fazer um alinhamento coerente com as proclamadas por Perrenoud (2002), relacionando-as da forma seguinte: participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, relacionada diretamente com a competência “participar da administração da escola” onde uma das ações para seu desenvolvimento é a participação das reuniões pedagógicas e administrativas; elaborar/cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta, relacionada também com a participação da administração da escola e tendo como uma das ações sentir-se responsável pelos caminhos da instituição; zelar pela aprendizagem dos alunos em consonância com a competência “envolver os alunos em suas aprendizagens”, sabendo mostrar aos alunos que eles são peças importantes no seu próprio desenvolvimento; a atribuição “estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento”,

compatível com “envolver os alunos em suas aprendizagens” com foco em disponibilizar estratégias diferenciadas; “ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional”, englobada pela competência “administrar sua formação contínua”, tendo a ação de conscientização da necessidade de desenvolvimento profissional.

Com o mesmo enfoque, as competências listadas por Masseto (2002), Tardif (2000) e Pimenta (1999), poderão alinhar-se às atribuições da LDB de 1996, onde em seu artigo 61, parágrafo único, dispõe que a formação de profissionais de educação, e nela incluídos os professores em nível médio ou superior, terá a presença sólida de formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de trabalho. Assim, relacionada com a competência do conhecimento, a associação teoria/prática, através de estágios e capacitação em serviço. O aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e em outras atividades, relacionada com a competência da experiência. Os conhecimentos específicos e a formação profissional são demandas para o exercício ou habilidades que tenham relação com a atividade da docência.

Em síntese, o professor deve apresentar habilidades que se tornam essenciais para o exercício da docência, compreendendo o saber aprofundado e inquestionável das matérias que serão lecionadas, a capacidade de transmitir claramente os conteúdos seja de maneira oral ou escrita, compromisso com a aprendizagem, criando estímulos e preocupando-se com os alunos (ZABALZA, 2007).

Importa também referir que as instituições de ensino superior que adotam em seu percurso a criação do ensino tendo as habilidades como base, podem enfrentar dificuldades no que se refere à definição do que elas significam, da necessidade de criação de perfil profissional para os alunos que atenda as exigências mínimas do mercado de trabalho e das condições necessárias para a criação do ensino baseada nessas competências. Estas integram a qualificação e seleção dos docentes que irão nelas lecionar, já que não há uma formação específica para a docência de ensino superior, sendo suficiente a graduação e especialização nas privadas; graduação e doutorado nas públicas, controle do conhecimento específico da área a lecio-

nar e, quase sempre, com ausência de formação pedagógica (PIMENTA & ANASTASIOU, 2005).

DESAFIOS E DILEMAS

A capacitação e múltiplas funções atribuídas atualmente ao professor universitário têm também feito emergir desafios e mesmo dilemas ao exercício profissional, nomeadamente das funções docentes. A docência traz consigo essas características e podem conduzir os professores a uma crise de identidade enquanto profissionais, advinda das constantes modificações e enfoques originários das diversas políticas públicas de educação (BOLIVAR, 2008), mutantes de acordo com as ideologias partidárias de cada governo.

As questões que se colocam perante a diversidade de funções anteriormente mencionadas é a de saber como pode o docente universitário conciliá-las e que dilemas profissionais se lhe colocam? A este propósito, Zabalza (2007) define dilemas como situações complexas e dicotômicas e que as posições extremas não convencem, os pólos da questão são pontos legítimos, mas a negação de um, tornam as posições do outro insuficientes ou inapropriadas. O autor identifica, alguns desses dilemas que se colocam ao professor universitário: o referente ao Individualismo/Colaboração, o referente à Investigação/Docência, o que concerne à Generalização/Especialização e o relativo ao Ensino/Aprendizagem. Transversais a todo o percurso profissional, o professor procura alguma conciliação entre eles e nem sempre fácil de conseguir no desenvolvimento das tarefas, transformando-se por vezes em desafios/opportunidades de desenvolvimento profissional.

Ser professor Universitário e da Educação Profissional, assim como em qualquer segmento da educação, para além de se considerar uma atividade com um elevado nível de exigência devido à forma como cada um docente vive os impasses que lhe são criados pela sua prática, torna-se um desafio, pois extrapola pura e tão somente o conhecimento específico das matérias que leciona, pois o professor precisa, definitivamente, do preparo pedagógico para atender de maneira efetiva as demandas de seus alunos, não prejudicando o fator aprendizagem.

Dentro desta linha, uma das questões colocadas aos docentes foi quanto à suas próprias necessidades para o desenvolvimento profissional no que tange ao aprofundamento das técnicas didático/pedagógicas. O Quadro 1 apresenta o resultado das respostas dadas.

Pode-se perceber nos dados representados na tabela 1 que a participação em programas e cursos de formação continuada para aprimorar técnicas didático-pedagógicas obteve índice de

Tabela 1 - Aprofundar as técnicas didático/pedagógicas.

	N	Porcentagem	Porcentagem
Nenhuma necessidade	1	3,4	3,4
Baixo nível de necessidade	6	20,7	20,7
Moderado nível de necessidade	14	48,3	48,3
Nível alto de necessidade	8	27,6	27,6
Total	29	100,0	100,0

N = N° de participantes

fonte: Elaboração própria do autor.

Tabela 2 - Melhoram a minha formação pedagógica.

	N	Porcentagem	Porcentagem válida
Discordo totalmente	0	0,0	0,0
Discordo pouco	1	3,4	3,4
Não sei responder	6	20,7	24,1
Concordo bastante	10	34,5	35,5
Concordo totalmente	11	37,9	37,9
Total	29	100,0	100,0

N= N° de participantes

fonte: Elaboração própria do autor.

96,6% de concordância quanto à sua necessidade, mas apenas 27,6% dos professores entendeu como sendo alto esse nível. Por outro lado, apenas 3,4% dos que responderam não viram nenhuma necessidade de aprofundamento dessas técnicas. De qualquer da forma, a grande maioria parece ter entendido que os programas e cursos para aprimorar práticas didático-pedagógicas são necessários, com maior ou menor intensidade.

Na mesma perspectiva, foram indagados sobre qual o grau de concordância com a assertiva de que os cursos de formação

continuada são importantes para o aprimoramento de práticas pedagógicas. O quadro 2 apresenta os resultados obtidos.

Pode-se verificar que 72,4% dos professores concordam que a formação continuada é importante para o aprimoramento de práticas pedagógicas, enquanto 24,1% dos que responderam discorda ou não sabe responder, o que representa um número assinalável de docentes que necessitam tomar consciência da importância das competências didático-pedagógicas para a melhoria da qualidade do ensino, direcionado para um

público cada vez mais exigente com características sociais, éticas e formativas diferenciadas.

Na opinião de Pimenta e Anastasiou (2005), torna-se de cabal importância, tanto dominar a área de conhecimento que se ministra como o saber pedagógico, o saber didático e o saber da própria experiência do docente que devem ser remetidos ao ato de ensinar. Por outro lado, na docência universitária, a integração entre os professores torna-se elemento favorável ao desenvolvimento profissional desses atores. Roldão (2007) entende que o trabalho colaborativo se concretiza através de esforço comum para entender uma colocação problemática, para identificar problemas não habituais que podem levar à superação de erros e a novas pesquisas beneficiando a todos. Neste sentido, Hargreaves (2001) refere que além da colaboração no trabalho, a implantação de reestruturações externas, torna a prática colaborativa em vantagem aos professores e para o aprendizado dos alunos.

Importa considerar outros desafios que se podem colocar à docência, tendo em conta que aprender nem sempre é tarefa fácil, mas é realizada durante toda a vida e parece ser senso comum a interligação da vontade com a motivação para que a aprendizagem se dê (PITELLI, 1991), pois motivado, o aluno percebe a finalidade e utilidade daquele aprendizado e reconhecendo sua necessidade e importância, passa a dedicar-se mais, favorecendo a apreensão de conhecimentos.

Nem sempre o conteúdo do que se pretende ministrar é o responsável pelo desinteresse, porém a forma de como é trabalhado, sendo, pois, função do professor propiciar condições para o nascer deste espírito de querer saber. Não perdendo de vista que cada aluno pode ter percepção diferente do que é ensinado e, como lógico, interesses diferentes de aprendizado, mas que podem ser coletivos, dependendo de como o professor apresenta, demonstra e se dedica a entender cada aluno de *per si*.

Lidar com a diversidade de interesses e saber motivá-los ao estímulo constante que é estudar e aprender, proporcionando aos alunos, ao final de cada aula, a satisfação de ter apreendido, parece ser o desafio a ser transposto, já que, por outro lado, quando a satisfação não é atingida, dá lugar à quebra do processo de aprendizagem, podendo, levar à falta de motivação, tornando-se um processo de desconfiança e abandono. Não cabe mais a simples avaliação das aprendizagens por meios de pontos onde o aluno se preocupa em atingir notas que o levam ao ano seguinte e pouco interessado com o aprender, mas

precisa dar lugar à avaliação formativa que se interessa pelo processo, pelo caminhar daquele que aprende.

Mas não param por aí as responsabilidades das universidades e das instituições de ensino profissional na atual conjuntura educacional, pois trocar o paradigma da docência, configurada no ensino, para outra fundamentação baseada no aprendizado, quebrando a estrutura tradicional, torna-se mais um desafio para a educação, que ainda aglutina outras dificuldades, como a precisão de buscar posturas diferentes na perseguição da qualidade do ensino/aprendizagem e de tornar mais flexível o currículo (ZABALZA, 2007). Também as Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC's, cada vez mais presentes na atividade educacional e que, junto à obrigação de os professores saberem lidar com o transladar de prerrogativas da família para a escola, têm-se mostrado como uma fragilidade apresentada pelos docentes (CUNHA, 2005).

A isto se junta a questão do sentido da produtividade, eficiência, eficácia, estatísticas e desempenho impostas e que regulam a atividade como docente, agravada pela falta de tempo disponível para discutir com os alunos suas dificuldades e necessidades de aprendizagem, sendo, ainda, precisa a capacidade de avaliação do aprendizado do aluno e, ao mesmo tempo, não ter formação para saber manejar aqueles com deficiência em aprofundar os conhecimentos que recebem quando chegam à universidade ou ao ensino profissional e que acabam por tornar-se um insumo básico para o desenrolar de novos dilemas.

Com as crises mundiais que se sucedem, a demanda de mão de obra no mercado de trabalho vem diminuindo, ancorada, na globalização da informação, na rápida evolução da informática e acesso disseminado da internet (ALVES & GARCIA, 1993), obrigando os professores universitários e os do Ensino Profissional a estarem constantemente atualizados, direcionando suas energias para o ensino.

A realidade existente no mercado laboral, onde vagas de trabalho diminuem com as crises e definem cada vez mais um profissional com competências globais e diferenciadas, que se sobreponham às dificuldades de sua atividade, deflagram impasses que se relacionam com o preparar do aluno de maneira competitiva para as exigências do mercado de trabalho ou prepará-lo para o conhecimento (ZABALZA, 2007), para o saber, para a cidadania, transferindo ao professor a responsabilidade de o saber ultrapassar o que, por vezes, transpassa sua bagagem formativa. Na perspectiva de Ben-Peretz e Kremer-Hayon (1990), a adoção de novas estratégias para o ensino, a indispensabilidade de alteração de suas próprias convicções crenças ou a junção das duas, são o ponto de partida para deflagração

dos dilemas que povoam e turbilhonam nas mentes dos professores universitários.

A quantidade de novas instituições de ensino e o número de vagas cada vez maior desafia a harmonização entre a preocupação com o ensino e a visão empresarial, esta última característica das faculdades privadas, onde a competência administrativa atenda à sobrevivência do estabelecimento e que não se preocupa com a desigualdade da capacitação dos futuros universitários advindos de realidades diversificadas (PINHEIRO, BARREIRA & VAZ-RABELO, 2018). Com este enfoque, pode referir-se, a este propósito, que dos diversos cursos superiores ofertados, o Brasil, com base nos últimos dados disponíveis, relativos a 2016, possuía 34.366 cursos de graduação distribuídos por 2.407 instituições de ensino superior, incluídos aí Faculdades, Universidades e Institutos Federais, sendo 87,7% instituições privadas e 12,3% das IES são públicas, sendo que destas, 41,6% são estaduais, 36,1% são federais e 22,3% são municipais e a maioria (108) das Universidades é pública (54,8%) (MEC/INEP, 2017).

De fato, o direcionamento político a que estão dirigidas algumas instituições particulares - respaldados por políticas governamentais de educação que têm como objetivo maior a heterogeneidade, multiplicidade e quantidade de cursos ofertados para graduação, encurtando a distância ao mercado de trabalho - acabam por ser determinantes nas escolhas dos docentes, muito mais por necessidade do que propriamente por decisões provenientes de convicções profissionais. Este mercantilismo à qual a educação se direcionou, passou a transformar a educação, na ótica de Mancebo (2004), numa mer-

cadoria, num produto a ser consumido. Muitas políticas são direcionadas para o mercado de trabalho, pressionadas pelas indústrias ávidas por mão-de-obra que lhes supram as necessidades e se confronta com as exigências e precisões da sociedade, quase sempre em direções antagônicas e que, de certa forma, poderão induzir os docentes da área de ensino profissional e universitário a perderem o foco de suas atribuições e funções uma vez que nem sempre se apresentam de maneira clara para esses profissionais.

As duas vertentes, as voltadas para a produção de conhecimento, em que o professor estimula o aluno para tornar-se um profissional com capacidade crítica, competente e reflexivo e a de que o professor deve formar e informar os alunos para atenderem o mercado de trabalho (ZABALZA, 2007), tornando-os preparados para enfrentar a concorrência acirrada e acabam por poder levar os professores a conflitos conceituais, pessoais e com seus pares no decorrer de seu exercício.

A variação de dificuldades que se apresentam nas condições de trabalho dos docentes seja por conta da jornada diária, seja pela ótica de suas condições ou, ainda, pelos planos de cargos e salários quando existentes, ensejam, por si só, uma incitação para que centrem suas ações na docência, esquecendo os fatores que dispersem sua atenção da finalidade maior. Entretanto, muitos que atuam na docência universitária e na Educação Profissional não estão pedagogicamente preparados o suficientemente, o que pode levar os futuros docentes a ignorar o processo de ensino/aprendizagem, constituindo um problema mesmo para os que possuem formação específica

Tabela 3 - Fiz inúmeros cursos de formação didático pedagógica.

	N	Porcentagem	Porcentagem válida
Discordo totalmente	8	27,6	27,6
Discordo	10	34,6	34,6
Não sei responder	3	10,3	10,3
Concordo	7	24,1	24,1
Concordo totalmente	1	3,4	3,4
Total	29	100,0	100,0

N= N° de participantes

fonte: Elaboração própria do autor.

bem fundamentada e com alguma vivência pedagógica em seu currículo.

Nesta ótica, foi indagado aos professores se eles participaram de cursos de formação pedagógica, pensando em suas próprias necessidades de desenvolvimento profissional. O Quadro 3 apresenta os resultados obtidos.

Quanto à participação dos docentes em cursos de formação didático-pedagógica 62,2% discordou e apenas 27,5% dos professores concordaram com a afirmativa. O percentual baixo de concordância, entre outras possibilidades, poderá ser creditado ao pouco incentivo à procura de tal formação, posto que durante a graduação almejam se tornarem profissionais liberais e não professores.

Ainda em referência a pesquisa elaborada pelo autor, se verifica, cada vez mais, o ingresso dos alunos com pouca idade, imaturos e, principalmente, com lacunas em leitura, em raciocínio lógico e com problemas de interpretação, fruto, não raras vezes, de ensino deficiente nos anos anteriores - os relatórios OCDE 2017 e 2018, apresentam dados da insuficiência do ensino fundamental e médio - causando desconforto aos docentes, levando-os a situações estressantes que precisam ser trabalhadas, tornando o desafio de ensinar mais complexo. E da mesma forma, os docentes das instituições federais passam por esse mesmo complexo panorama que apresenta os alunos com lacunas cognitivas, interpretativas, com imaturidade emocional, às vezes com pouca intenção de aprendizagem procurando apenas um título o que os levem ao mercado de trabalho, demandando dos docentes uma carga de preparo não só dos conteúdos que se propôs a transmitir, mas uma formação pedagógica que consiga levá-los a ter maior domínio

das ações no cotidiano da sala de aula, gerindo tempo, espaço, conflitos, diversidade e motivação dos alunos.

Pimenta e Anastasiou (2002, 2005) e Oliveira (2006) demonstraram que existe a percepção de que alguns professores, nomeadamente nestas áreas de ensino técnico e tecnológico, não se consideram como tal, mas sim como profissionais da área de sua graduação, que eventualmente se dedicam ao ensino, sendo que a profissão de professor soaria como de menor importância em relação a de um engenheiro, por exemplo, se lhes fosse perguntado sua atividade profissional. Entretanto, não pareceu enquadrar-se tal afirmativa aos docentes que responderam ao questionamento qual a sua profissão. O quadro 4 apresenta os resultados a esta questão.

Embora 27 dos professores estejam em regime de tempo integral, que pelas normas do Instituto são impedidos de atuar como profissional liberal, dentro de suas especialidades, verificou-se que apenas 11 deles, equivalente a 37,9%, se declararam professores. Todos os demais informaram como profissão a de sua formação da graduação.

As várias funções necessárias ao professor para desempenhar a profissão reivindicam que a formação seja suficientemente eficaz para controlar uma gama significativa de situações múltiplas e complicadas, tornando sua formação um grande desafio para a obtenção de uma educação de qualidade. Nesse contexto, a formação inicial passa a ter um peso diferenciado na preparação do indivíduo para a profissão que, ao longo dos tempos, vem sendo responsabilizado pela qualidade do ensino e pelos maus resultados da educação, mas que na

Tabela 4 - Qual sua profissão?

	N	Porcentagem	Porcentagem válida
Engenheiro elétrico	1	3,4	3,4
Engenheiro de minas	4	13,8	13,8
Técnico em informática	1	3,4	3,4
Geólogo(a)	3	10,3	10,3
Professor(a)	11	37,9	7,9
Engenheiro civil	2	6,9	6,9
Outro	7	24,0	24,0
Total	29	100	100

N = N° de participantes

fonte: Elaboração própria do autor.

opinião de Perrenoud (1997), não pode ser criticada por ser “inadequada, inadaptada, insuficiente” (p.94).

A formação inicial dos professores da área técnica e tecnológica precisa ter a visão daqueles que dela vão participar, merecendo ser repensada e reanalisada ao longo do tempo, porquanto na docência universitária deste segmento da educação, os profissionais que ministram aulas poderão ser, ao mesmo tempo, professores que irão lecionar matérias de suas especialidades e profissionais liberais atuando, neste caso, em empresas ou como autônomos, portanto sendo detentores de duas profissões. A preparação que se dá na formação inicial com os cursos de graduação é fundamental para que a docên-

cia se transforme em algo prazeroso, motivador e que permita ao postulante a professor vislumbrar uma carreira que lhe dê satisfação e que lhe conceda abraçar com vontade e dedicação.

Tendo em conta os diversos enfoques que englobam a docência até aqui abordados, principalmente no segmento técnico e tecnológico, buscou-se ainda averiguar até que ponto algumas das considerações levantadas no presente estudo se apresenta de maneira relevante ou contraditória, obrigando o pesquisador a rever sua análise e conceitos a respeito desta área da educação.

Desta forma, será apresentado, nos parágrafos seguintes, apenas um recorte da investigação, relativo ao desenvolvi-

Tabela 5 - Distribuição dos percentuais de participação dos professores em atividades de desenvolvimento profissional.

	NP	PNI	PPI	PIM	PGI	NR	T
Cursos/oficinas com temas relacionados com a educação.	31,0	0,0	10,3	27,6	27,6	3,4	100,0
Conferências ou seminários de educação (onde os professores e/ou pesquisadores apresentam os resultados de suas pesquisas e discutem problemas educacionais.	44,8	0,0	3,4	34,5	13,8	3,4	100,0
Visitas de observação a outros Institutos e/ou Faculdades.	34,5	3,4	13,8	20,7	24,1	3,4	100,0
Participação em grupos de formados especificamente para o desenvolvimento profissional dos professores.	65,5	3,4	3,4	13,8	10,3	3,4	100,0
Cursos de formação continuada visando aprimorar conhecimentos específicos da matéria lecionada.	41,4	3,4	10,3	20,7	20,7	3,4	100,0
Cursos de formação continuada visando aprimorar práticas didático-pedagógicas.	55,2	3,4	10,3	24,1	3,4	3,4	100,0

NP = Não Participou, PNI= Participou Nenhum Impacto, PPI= Participou Pequeno Impacto, PIM= Participou Impacto Moderado, PGI=Participou Grande Impacto, NR=Não Respondeu e T=Total

fonte: Elaboração própria do autor.

mento profissional, obtido através do questionário contendo 75 questões aplicadas aos professores da Instituição que atuam nos cursos técnicos e de engenharia existentes, com uma adesão representativa de 55% dos profissionais e que constitui objeto de análise e considerações.

Podemos perceber na tabela 5, que a maioria dos professores (65,5%) envolveu-se em cursos e oficinas com temas ligados à educação, tendo percebido o seu impacto (pouco 10,3%, moderado 27,6% e elevado 27,6%), mas existindo, ainda, uma percentagem relevante de professores (31%) que indicam a não participação nesse tipo de atividade. Em contrapartida, a participação em conferências e seminários já não se deu com a mesma intensidade, uma vez que apenas 51,7% se envolveu nestas atividades. Visitas de observação a outros Institutos e/ou Faculdades foi representado por um índice de 58,6% de participação com pouco, moderado e grande impacto, mas apenas 24,1% considerou o grande impacto que causou em seu desenvolvimento, sendo que 34,5% dos professores não participaram nesta atividade.

Com relação ao percentual da participação em qualquer grupo de estudos com a finalidade de obterem crescimento/desenvolvimento profissional, verificou-se que 65,5% não participou dessa atividade e dos que participaram, 3,4% não percebeu qualquer impacto, 27,5% entendeu o impacto como pequeno ou moderado e destes, apenas 10,3% entendeu o grande impacto que representa essa participação. Ainda, 41,4% dos professores não se envolveram em quaisquer cursos de formação continuada para aprimorar conhecimentos específicos e

que se somados aos que não perceberam qualquer impacto, o percentual sobe para 44,8%.

A participação em qualquer curso de formação continuada visando aprimorar práticas didático-pedagógicas, 55,2% afirmou não ter participado e que adicionados aos que não perceberam o impacto chega-se a 58,6%. Todavia, 47,8% entendeu que algum impacto ocorreu, mas apenas um professor refere o grande impacto que esses cursos tiveram em sua vida profissional. O índice de não participação somado ao de participação dos professores que não sentiram qualquer impacto em sua profissão ainda é elevado. Contudo mais da metade desses professores sentiram impacto ao envolverem-se nas atividades descritas.

Lidar com pessoas, sejam elas alunos, futuros pares, pais e demais participantes da comunidade escolar, não é tarefa simples, pois cada um traz consigo uma carga emocional diferente, oriunda de realidades distintas, com comportamentos e vivências únicas. Os enfoques dados por Zabalza (2007), Pimenta e Anastasiou (2005), Behrens (2001) e Cunha (2005) levam a crer que os imprevistos que se apresentam ao longo da vida docente, incontornáveis e às vezes de difícil compreensão e que fogem ao domínio de seus interlocutores, marcam, indubitavelmente, a carreira docente que se não tiver em seus protagonistas a preparação e capacitação adequadas, poderá, ao reverso, se tornar extremamente desagradável e desmotivadora e, conseqüentemente, fadada ao fracasso.

De referir que na docência universitária são encontrados grupos distintos de profissionais (BEHRENS, 2001) sendo um grupo pertencente à área da educação e das licenciaturas que

Tabela 6 - Dias dedicados ao desenvolvimento profissional.

	N	Porcentagem	Porcentagem acumulada
0 dias	5	17,2	17,2
até 5 dias	4	13,8	31,0
de 6 até 10 dias	3	10,3	41,3
de 11 até 15 dias	2	6,9	48,2
de 16 a 20 dias	2	6,9	55,1
de 21 a 30 dias	4	13,8	68,9
de 31 a 40 dias	1	3,4	72,3
acima de 40 dias	8	27,7	100
Total	29	100	100

N = professores

Fonte: Elaboração própria do autor, 2016.

atuam em tempo integral na universidade; um grupo formado por profissionais liberais que dedicam ao magistério algumas horas por semana; um grupo da área pedagógica e das licenciaturas, que atuam no Ensino Básico e no Superior; e um grupo de profissionais de várias áreas que se dedicam à docência em tempo integral. É neste rol de professores que se encontram os que mais produzem publicações científicas (BEHRENS, 2001) e que Oliveira (2008) considera fator agravante quando não possuem formação pedagógica.

Outra proposição apresentada foi relativamente ao número de dias dedicados ao desenvolvimento profissional nos últimos quatro anos, tendo sido obtidos os seguintes resultados que são apresentados na Tabela 6.

Os resultados representados na tabela 6 demonstram que a maioria dos docentes dedicou, no máximo 30 dias a atividades de desenvolvimento profissional (68,9%) e, ainda, 41,3% deles empregaram apenas 10 dias. Esses índices corroboram os dados obtidos na Tabela 5, porquanto a maioria afirma que ou a participação não teve impacto ou pouco impacto em suas vidas ou não participou de cursos, seminários, formação profissional para desenvolvimento dos conhecimentos específicos e pedagógicos e, mormente, de grupos de estudos criados para seu próprio desenvolvimento profissional, o que pode resultar em deficiente a aprendizagem dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser professor requer competências tanto ao nível do conhecimento específico como no pedagógico para que sejam desempenhadas com eficácia as funções da multifacetada carreira do magistério, obrigando esses atores a uma atualização constante das duas vertentes que compreendem a profissão docente, mormente quando se aborda a educação profissional, o ensino técnico e tecnológico.

Sem dúvida, a carreira docente sem a preparação e capacitação adequadas por parte de seus maiores signatários pode vir a tornar-se uma situação altamente desmotivadora e, até mesmo, enfadonha e, pior, altamente desestimulante para aqueles que dependem das ações inovadoras e criativas desses profissionais.

Até mesmo para o desenvolvimento profissional visando o aprimoramento das matérias que são lecionadas, o pouco tempo a ele dedicado pelos professores é preocupante e, e muito mais inquietante para as práticas didático-pedagógicas, uma vez que dessas atividades advêm novas ideias, proposições, troca de informações e habilidades transformadoras que di-

retamente influenciam o crescimento, o aprimoramento e a autonomia dos alunos.

Problemas relacionados com plano de carreira, composição salarial ou demais adversidades encontradas em sua trajetória fazem parte do cotidiano dos professores, mas saber superá-los e não repassarem aos alunos em aula parece óbvio, mas não é tarefa fácil e compreensiva aos que não têm formação pedagógica.

Não se pode ficar surpreendido pela maior importância dada à formação específica, aquela que deu ao profissional o direito de lecionar, aquela que garantiu a entrada como docente nesta ou naquela Instituição, que sempre é cogitada como de maior relevância, deixando o preparo pedagógico para um lugar secundário. Todavia, há a preocupação dos professores em se aprimorarem e sabem da importância que é a formação pedagógica em suas vidas funcionais, beneficiando seu próprio percurso enquanto docente e, principalmente e por consequência primordial, facilitando o aprendizado dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N., & GARCIA, R. (Orgs.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1993
- BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In M. Masetto (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papyrus, 2001. pp. 57-68.
- BEN-PERETZ, M., & L. KREMER-HAYON. The content and context of professional dilemmas encountered by novice and senior teachers. **Educational Review**, 42, 31-40, 1990.
- BOLÍVAR, A. La Investigación Biográfico-Narrativa: fundamentos y metodología. In M. HERRERA & GUTIÉRREZ (Eds.), **Métodos cualitativos de investigación pra las ciencias sociales** (pp. 1-29). México: ITESM., 2008.
- CUNHA, M. I. (Org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- HARGREAVES, A. **Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Amadora:

McGraw-Hill, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2016. Brasília:Inep, 2017. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

MANCEBO, D. Uma análise da produção escrita sobre o trabalho docente em tempos de globalização. In Fávero, M. L. A.; Mancebo, D. (Org.). **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente** São Paulo: Cortez., 2004, p.235-250.

MASETTO, M. T.(Org.). **Docência na universidade**. 4.ed. Campinas: Papirus, 2002.

MUSSELIN, C. **European universities' evolving relationships: the state, the universities, the professoriate**. CHER Conference, Reykjavik, 2011.

OLIVEIRA, M. S. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. **Educação e tecnologia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, E. C. **Formadores de professores de língua inglesa: uma experiência de colaboração e reflexão**. Tese Doutorado em Letras e Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, 1997.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre :Armed, 2000

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

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In S.G. Pimenta(Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez. 1999, p. 15-33.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In S. G.Pimenta & E.Gherdin (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**.2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002, p.

12-52

PIMENTA, S. G.,& ANASTASIOU, L. C. **Docência no ensino superior**. 2ª ed.São Paulo: Cortez, 2005..

PINHEIRO, A.B.M., BARREIRA, C.M.F., VAZ-REBELO, M.P. **Desafios e dilemas na docência Universitária e na educação profissional técnica e tecnológica**. I Congresso Do Programa de Doutorado em Ciências da Educação. Coimbra: Universidade de Coimbra. 2018.

PINHEIRO, A.B.M. et al. Formação pedagógica de professores da educação profissional e tecnológica numa instituição Brasileira. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, [S.l.], p. 116-120, nov. 2015. ISSN 2386-7418. Disponible en: <<http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2015.0.06.303>>. Fecha de acceso: 20 ago. 2018 doi:<http://dx.doi.org/10.17979/reipe.2015.0.06.303>.

PITELLI, N. **Psicologia Educacional**. 10 ed. São Paulo: Ática, 1991.

ROLDÃO, M. **Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores**. Lisboa: Noesis, 2007.

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

VAZ-REBELO, P, PESSOA, T., & BARREIRA, C. **Ser professor universitário: estudo exploratório em torno de concepções e práticas**. Revista Portuguesa de pedagogia, 44(1), 63-82, 2010.

ZABALZA, M.A. **Competências docentes del profesorado Universitario: calidad y desarrollo profesional**. Madrid: Narcea, 2007.

CURRÍCULOS

* <http://lattes.cnpq.br/6868712429537422>

** <http://lattes.cnpq.br/5642201864643326>