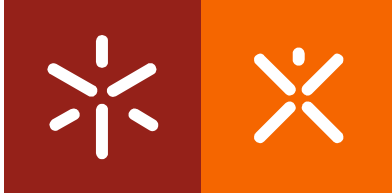




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Nadja Maria de Lima Costa

**Identidade e desenvolvimento profissional
docente: um estudo de caso com professores
do Ensino Superior Tecnológico no IFRN**



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Nadja Maria de Lima Costa

**Identidade e desenvolvimento profissional
docente: um estudo de caso com professores
do Ensino Superior Tecnológico no IFRN**

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade de Desenvolvimento Curricular

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Ana Maria da Costa e Silva

DECLARAÇÃO

Nome: Nadja Maria de Lima Costa

Endereço eletrónico: nadja.costa@ifrn.edu.br

Número do Passaporte: FN002985

Título da Tese de Doutoramento: Identidade e desenvolvimento profissional docente: um estudo de caso com professores do Ensino Superior Tecnológico do IFRN.

Orientadora: Professora Doutora Ana Maria da Costa e Silva

Ano de conclusão: 2017

Designação do Ramo de Conhecimento do Doutoramento: Ciências da Educação, especialidade de Desenvolvimento Curricular

É autorizada a reprodução parcial desta tese apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete. Autoriza-se a sua publicação integral pelo *Repositorium* da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, Braga, 12 / 12 / 2017

Assinatura: 

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmo que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 12 / 12 / 2017

Assinatura: Márcia Maria de Lima Costa

Este trabalho foi apoiado pela Pro-Reitoria de Pesquisa e Inovação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em programa de cooperação internacional com a Universidade do Minho, custeado conforme a Resolução N° 67/2011-CONSUP/IFRN, atualizada pela Resolução n° 31/2014-CONSUP/IFRN.

PROPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO



Perguntastes-me o que fia o crustáceo entre
suas patas de ouro e eu vos respondo: O mar sabe.
Dizeis-me o que espera a ascídia no seu sino transparente?
O que espera? Eu vos digo: igual a vós, espera o tempo.

Quereis conhecer a matéria elétrica das puas do fundo?
A armada stalactite que caminha a quebrar-se?
O anzol do peixe pescador, a música estendida
na profundidade, como um fio na água?

Quero dizer-vos que tudo isto sabe o mar, que a vida
nas suas arcas é ampla como a areia, inumerável e pura
e entre as uvas sanguinárias o tempo tem polido
a dureza de uma pétala, a luz da medusa
a partir de uma cornucópia de nácar infinito.

Não sou senão a rede vazia que adianta
olhos humanos, mortos na escuridão
dedos acostumados ao triângulo, medidas
de um tímido hemisfério de laranja.

Andei semelhante a vós, escavando
a estrela interminável,
e na minha rede, em plena noite, acordei nu,
única presa, peixe preso no vento.

(Os Enigmas, Pablo Neruda)

DEDICATÓRIA

Aos educadores do meu país, em união de propósitos e lutas, pela valorização da secular atividade docente. A todos nós, que tão pouco nos dedicamos a pensar na profissionalização da docência ou nas condições materiais e simbólicas em que se produzem esse fazer cotidiano. Que possamos construir pontes e trajetórias mais efetivas na constituição da docência como profissão.

Aos meus pais, João Félix de Lima e Marcionila Ana Costa (*in memoriam*), por seus legados humanistas, pela exaltação ao valor ontológico do trabalho e da profissão docente, minha gratidão pela efetiva contribuição para a afirmação de sentidos do meu Ser e Estar no mundo, de modo consciente e questionador.

AGRADECIMENTOS

Parafrazeando poeta e escritor norte-riograndense: “Agradecer é mais do que ato reflexivo, é um gesto prazeroso, de puro contentamento com o privilégio de saber-se ajudado” (Azevedo, 2007, S/N). Tocada por este sentimento, ressalto a importância do apoio daqueles que, especialmente, participaram, acompanharam e incentivaram a construção deste trabalho. Assim, quero expressar a minha gratidão:

À Professora Ana Maria Costa e Silva, orientadora científica, que foi presença fundamental em momentos acadêmicos e profissionais, ao longo desta trajetória. Um agradecimento especial, por sua adesão e incentivo, desde os passos iniciais de discussão do projeto, no fazer processual, no desenvolvimento e conclusão do estudo. Em tudo, acompanhou-me com exímia dedicação, elevado rigor científico, partilha dos seus conhecimentos e sentimentos de amizade, qualidades profissionais e humanas que lhe são tão peculiares.

Aos professores colaboradores que participaram das entrevistas e narrativas, sou imensamente grata pela disponibilidade e solicitude de compartilhar experiências na docência do CSTCE, o que me permitiu reflexão sobre os seus percursos profissionais.

Aos colegas da Pró-reitoria de Ensino (PROEN) do IFRN, em especial, ao Professor José de Ribamar Silva Oliveira e às companheiras Ana Lúcia Pascoal Diniz, Rejane Bezerra Barros e Izanny de Brito Barbosa Martins, que muito colaboraram e incentivaram, com ações efetivas de apoio, acolhida e assunção de atividades profissionais, em momentos determinantes para a realização das jornadas formativas.

À Neuma Maria, minha irmã, expressão de energia positiva, de força espiritual, pelas palavras de confiança e incomensurável apoio e pela presença constante (apesar da distância geográfica) tanto nos momentos felizes como nos mais difíceis deste decurso.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho; especialmente, aos meus familiares e amigos, pelo apoio incondicional, interesse na partilha, compreensão de minhas ausências. Seus estímulos foram imprescindíveis, durante todo o processo, e na conclusão desta caminhada.

Identidade e desenvolvimento profissional docente: um estudo de caso com professores do Ensino Superior Tecnológico do IFRN

RESUMO

Esta investigação inscreve-se no âmbito das Ciências da Educação, nomeadamente, no campo da docência na educação superior tecnológica. Tem como objetivo geral compreender relações entre identidade e desenvolvimento profissional de professores no ensino superior tecnológico, visando à qualidade pedagógica e socioprofissional nos processos de ensino e de aprendizagem, numa abordagem crítica de educação. Insere-se no paradigma qualitativo de natureza compreensiva e construtivista, focando-se em um estudo de caso no Curso Superior de Tecnologia em Construção de Edifícios (CSTCE) do IFRN e respectivos professores que lecionam nesse curso. Abrange, sócio-historicamente, a política dos Cursos Superiores de Tecnologia na educação brasileira e, nomeadamente, os contextos curriculares do CSTCE no IFRN, além de concepções basilares da identidade docente, reflexões sobre currículo e práticas pedagógicas, saberes e formação docente fundamentadas em proposições de L. Shulman, M. Tardif, P. Freire, C. Gauthier, M. Zabalza, M. Roldão, I. Almeida, I. Veiga, M. Cunha, M. Flores, C. Day, entre outros pesquisadores. Assume características de pesquisa exploratória e descritiva, utilizando-se a análise documental, observação participante, narrativas biográficas orais e escritas como técnicas e instrumentos de recolha de dados. O aporte teórico constitui-se de interações entre a pesquisa empírica e contributos de C. Dubar, Z. Bauman, Boaventura S. Santos, A. Nóvoa, A. Silva e outras revisões de literatura sobre a problemática em questão. Na análise interpretativa, recorre-se à categorização emergente, à frequente comparação e análise contextual do discurso, o que permite compreender uma contextura de relações indissociáveis entre conhecimentos científicos do mundo do trabalho e relações interpessoais que se imbricam ao currículo, às práticas pedagógicas e ao desenvolvimento profissional. Tais relações revelam-se determinantes de condições de profissionalidade docente e de sentidos do ser professor. As contribuições do estudo perspectivam uma atuação docente na educação superior sedimentada nos saberes da docência, formação contínua crítico-reflexiva e abordagem pedagógica da profissionalidade no ensino superior tecnológico. Propõe-se o fortalecimento do ciclo de profissionalização da docência, contemplando ações identitárias a partir de estudos e socializações de saberes específicos, curriculares, articulados aos saberes da experiência e aos desafios da arte de ensinar, objetivando a autonomia pedagógica e valorização da profissão docente na educação superior tecnológica.

Palavras-chave: Identidade profissional, profissionalidade docente, desenvolvimento profissional, educação superior, cursos tecnológicos.

Teacher identity and professional development: a case study with professors of Technological Higher Education at the IFRN

ABSTRACT

This research is part of the Education Sciences, namely in the field of teaching in technological higher education. Its main objective is to understand the relationship between identity and professional development of teachers in technological higher education, aiming at pedagogical and socio-professional quality in the teaching and learning processes, in a critical approach to education. It is inserted in the qualitative paradigm of a comprehensive and constructivist nature, focusing on a case study in the Higher Course of Technology in Construction of Buildings (CSTCE) of the IFRN and respective professors who teach in this course. It covers, socio-historically, the policy of higher education courses in Brazilian education and, in particular, the curricular contexts of the CSTCE in the IFRN, as well as basic concepts of teacher identity, reflections on curriculum and pedagogical practices, knowledge and teacher training based on propositions of L. Shulman, M. Tardif, P. Freire, C. Gauthier, M. Zabalza, M. Roldão, I. Almeida, I. Veiga, M. Cunha, M. Flores, C. Day, among other researchers. It assumes characteristics of exploratory and descriptive research, using documentary analysis, participant observation, oral and written biographical narratives as techniques and instruments of data collection. The theoretical basis consists of interactions between the empirical research and contributions of C. Dubar, Z. Bauman, Boaventura S. Santos, A. Nóvoa, A. Silva and other literature reviews on this issue. In the interpretative analysis, it is used the emergent categorization, the frequent comparison and contextual analysis of the discourse, which allows to understand a context of inseparable relations between scientific knowledge of the world of work and interpersonal relations that are imbricated to the curriculum, the pedagogical practices and the professional development. These relationships reveal to be determinant of conditions of teacher professionalism and the meanings of being a teacher. The contributions of the study foresee a teaching role in higher education based on teaching knowledge, critical-reflexive continuous training and pedagogical approach to professionalism in higher technological education. It is proposed the strengthen of the professionalization cycle of teaching, contemplating identity actions based on studies and socializations of specific knowledge, curriculum, articulated to the knowledge of the experience and the challenges of the art of teaching, aiming at the pedagogical autonomy and valorization of the teaching profession in the higher technological education.

Key words: Professional identity, teacher professionalism, professional development, higher education, technological courses.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: TECENDO OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO	11
1.1 Referencial teórico da investigação	14
1.2 A opção pelo Estudo de Caso	21
1.3 Contextualização e desenho da investigação: os sentidos de pesquisar qualitativamente.....	32
1.3.1 Caracterização do Caso em estudo.....	35
1.3.2 Problemática, questões da investigação e objetivos.....	36
1.3.3 O objeto de estudo e os sujeitos participantes.....	39
1.4 A trama do percurso metodológico: procedimentos e posturas adotados	44
1.4.1 A Observação direta como tessitura inicial e aproximativa	48
1.4.2 A análise documental como pontos e nós da tecedura metodológica.....	50
1.4.3 A produção das narrativas biográficas escritas como tecedura exploratória	52
1.4.4 O grupo focal como tecedura multiforme da recolha de informações.....	56
1.5 Pontos, nós, rupturas e enlaces: os modos de tecer a teia do tratamento e análise de dados...	60
CAPÍTULO 2 – POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: CONTEXTOS E REALIDADES	71
2.1 Qualidade social na educação superior: um caminho a ser trilhado	73
2.2 Contexto sócio-histórico das políticas de educação superior no Brasil: fluxos e contrafluxos rumo à formação cidadã.....	79
2.2.1 A educação superior brasileira: do período colonial à ditadura militar	80
2.2.2 As reformas da educação superior brasileira a partir da década de noventa	90
2.2.3 Limites e desafios contemporâneos para educação superior no Brasil.....	101
2.3 Os cursos superiores de tecnologia no Brasil: histórico, olhares e reflexões	112
2.3.1 Características dos cursos superiores de tecnologia na educação brasileira	123
2.3.2 Desafios curriculares dos cursos superiores de tecnologia	126
CAPÍTULO 3 – O CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM CONSTRUÇÃO DE EDIFÍCIOS (CSTCE) DO IFRN: IDENTIDADE, CONTEXTOS E REALIDADES DO CURRÍCULO	133
3.1 Os Cursos Superiores de Tecnologia do IFRN: identidade e percursos curriculares	136

3.2 O CSTCE do IFRN: identidade e percursos curriculares	142
3.2.1 Particularidades do CSTCE do IFRN	144
3.2.2 Contexto institucional e o processo de elaboração do CSTCE	145
3.2.3 Contexto institucional e o processo de implementação curricular do CSTCE	150
3.3 Identidade curricular do CSTCE do IFRN: princípios e organização curricular	152
3.3.1 Bases epistemológicas do currículo do IFRN	155
3.3.2 Princípios orientadores dos cursos de graduação tecnológica do IFRN	157
3.3.3 A proposta curricular do CSTCE do IFRN	162
3.4 Perspectivas e desafios do desenvolvimento curricular do CSTCE do IFRN	168
CAPÍTULO 4 – SER PROFESSOR NO CSTCE DO IFRN: IDENTIDADE PROFISSIONAL, DESAFIOS E POSSIBILIDADES	187
4.1 Elementos conceituais da identidade profissional	189
4.2 A identidade profissional docente no CSTCE	194
4.3 Formação e saberes profissionais: um olhar sobre a identidade docente no CSTCE/IFRN	203
4.3.1 A formação docente como base estruturante para o ensino superior tecnológico	204
4.3.2 Saberes da profissão docente e especificidades da docência no CSTCE	218
4.3.3 Especificidades dos saberes da docência da EPT	224
CAPÍTULO 5 – PROFISSIONALIDADE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: UM INTRÍNSECO OLHAR SOBRE A DOCÊNCIA NO CSTCE DO IFRN	231
5.1 Profissionalidade e docência no CSTCE: descortinando uma teia de (im)possibilidades	234
5.1.1 Reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade	240
5.1.2 Saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza	241
5.1.3 Poder de decisão e autonomia sobre o trabalho	247
5.1.4 Pertença a um corpo coletivo que compartilha, regula e defende o saber que o legitima	253
5.2 Desenvolvimento profissional docente: urdindo uma rede de saberes e práticas na docência do CSTCE	256
CAPÍTULO 6 – A TECEDURA PROVISÓRIA DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS: ARREMATANDO PONTOS, NÓS E ENLACES	269
BIBLIOGRAFIA	287

ANEXOS	1
Anexo I – Termo de livre consentimento.....	3
Anexo II – Ficha de observação.....	4
Anexo III – Pistas das narrativas escritas.....	5
Anexo IV – Guião da entrevista de grupo focal: ser professor no CSTCE do IFRN.....	7
Anexo V – Codificação das narrativas escritas: ser professor no CSTCE do IFRN.....	9
Anexo VI – Codificação das narrativas do grupo focal 1: sobre ser professor no CSTCE do IFRN	12
Anexo VII – Codificação das narrativas do grupo focal 2: sobre ser professor no CSTCE do IFRN ...	23
Anexo VIII – Portaria nº 023/2002-dg/cefet-rn (institui comissão de elaboração do projeto do Curso Superior de Tecnologia em Produção da Construção Civil)	27
Anexo IX – Autorização para realizar investigação no IFRN	28

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIRD - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BNDES - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBO - Classificação Brasileira de Ocupações
CEFET - Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
CEFET-RN - Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CES - Câmara de Educação Superior
CFE - Conselho Federal de Educação
CNAT - Campus Natal Central/CNAT
CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONSEPEX - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUP - Conselho Superior
CREA - Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura
CST - Curso Superior de Tecnologia
CSTCE - Curso Superior de Tecnologia em Construção de Edifícios
DIACON - Diretoria Acadêmica de Construção Civil
DIATINF - Diretoria acadêmica de Tecnologia da Informação
DPD - Desenvolvimento Profissional Docente
EBTT - Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EPT - Educação Profissional e Tecnológica
ETFRN - Escola Técnica Federal do rio Grande do Norte
FIES - Fundo de Financiamento Estudantil
IES - Instituições de Ensino Superior
IFAM - Instituto Federal de Educação do Amazonas
IFES - Instituições Federais de Educação Superior
IFRN - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação e Cultura
OCDE - Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEIA - Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE - Plano Nacional de Educação
PPC - Projeto Pedagógico de Curso
PPP - Projeto Político-Pedagógico
PREAL - Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina
PROUNI - Programa Universidade para Todos
PSEC - Planos Setoriais de Educação e Cultura
Reuni - Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SENAI - Sistema Nacional da Indústria
SETEC - Secretaria de Educação Tecnológica
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UNE - União Nacional dos Estudantes
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Matriz curricular do Curso Superior de Tecnologia em Construção de Edifícios, modalidade <i>presencial</i>	166
Figura 2: Esquema compreensivo da docência universitária	171
Figura 3: Esquema compreensivo da docência no CSTCE a partir de Zabalza (2004).....	173
Figura 4: Ciclo de fragilização da profissionalidade docente, a partir de Roldão (2005)	251

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Perspectivas existentes na investigação qualitativa	19
Quadro 2: Pressupostos teórico-metodológicos da investigação	32
Quadro 3: Amostra dos participantes da investigação em três momentos	42
Quadro 4: Caracterização sociodemográfica dos professores do CSTCE (em percentual)	43
Quadro 5: Sistematização do plano da investigação	48
Quadro 6: Categorização básica acerca de percepções do ser professor no CSTCE do IFRN	67
Quadro 7: Instrumentos legais instituidores da política de diversificação e expansão da educação superior brasileira (2003 a 2006)	95
Quadro 8: Número de Instituições de Ensino Superior, por Organização Acadêmica no Brasil em 2002 e 2009.....	96
Quadro 9: Principais instrumentos legais dos CST a partir da década de 1990	117
Quadro 10: Demonstrativo da oferta dos cursos tecnológicos do CEFET-RN, entre 1997 a 2006.....	137
Quadro 11: Demonstrativo da oferta dos cursos tecnológicos do IFRN, em 2015.....	138
Quadro 12: Registro da implantação e adequações do CSTCE do IFRN	152
Quadro 13: Bases epistemológicas do currículo do IFRN	156
Quadro 14: Características do CSTCE identificadas pelos docentes do curso	175
Quadro 15: Características dos estudantes do CSTCE identificadas pelos docentes	177
Quadro 16: Autopercepções da identidade profissional docente no CSTCE-IFRN	199
Quadro 17: Posicionamentos sobre formação docente e necessidades formativas no CSTCE.....	213
Quadro 18: Representações sobre desenvolvimento profissional docente no CSTCE/IFRN	262

INTRODUÇÃO

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear.

Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.

Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava.

Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela.

Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza.

Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias.

A Moça Tecelã
Por Marina Colasanti

Nas sociedades greco-romanas o milenar trabalho da tecelã limitava-se ao recinto doméstico e esta era considerada uma figura obscura, relegada ao anonimato social (Cardoso, 2006), sem valor histórico e sem identidade, uma vez que tal atividade se destinava às escravas, às mulheres do povo, um trabalho relegado aos espaços domésticos. No âmbito do mito, essa relação entre a mulher e a tecelagem ocorre de modo oposto. Todos os mitos que envolvem a tecelã ou a fiandeira demonstram o seu grande poder e capacidade de construir caminhos e de apontar alternativas. Analogamente, trazendo para o campo acadêmico, ressaltamos o mesmo valor mitológico, em que o poder da tecelã incide justamente, na capacidade dos investigadores lidarem com o fio, o tear e a arte de questionar para compreender a tramagem da vida social. Enfim, por meio da ação de investigar, também tecemos caminhos, criamos alternativas e soluções revestidas em sistematizações filosóficas, científicas e tecnológicas que contribuem significativamente para as relações interpessoais e demais campos da vida em sociedade.

Investigar a temática da identidade e desenvolvimento profissional docente numa abordagem qualitativa, assemelhou-se ao fazer multifacetado de habilidades manual e intelectual no tear investigativo das ciências humanas e sociais. Em parte, aproxima-se ao trabalho desafiador de tecer os fios e as dobraduras de uma grande peça (rede de conhecimentos) sem começo e sem fim determinado. A cada dia, a cada etapa tecida e entremeada, ele foi tomando forma e se constituindo de importância, sentidos, beleza

e graça para mim, enquanto investigadora ou tecelã. Vencidos todos os desafios desta investidura, apresento o início, o processo e os fios que foram dando cor, vida e forma à presente tecedura investigativa.

As origens deste estudo estão situadas em inquietações e questionamentos acerca da profissão docente, bem como em compreender percepções, valores e sentidos da docência na educação profissional e tecnológica brasileira, nomeadamente, em um grupo de profissionais que atuam em contexto permeado de mudanças nas políticas educativas em esfera local e nacional. Surgem do interesse em compreender significados dados à profissão docente na educação superior. Paralelamente, é impulsionado pela motivação para compreender o *modus operandi* de se desenvolver a docência do ensino superior tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN). Sobretudo, a presente investigação pretende desvelar sentidos atribuídos à (re)construção da identidade docente neste tipo de ensino superior.

Em especial, o estudo ora apresentado, visa aproximar-se da docência na graduação tecnológica do IFRN. No contexto geral, um tipo de curso superior que guarda múltiplas especificidades e, em conjuntura local, situado em uma conjunção institucional de diversas mudanças curriculares e organizacionais. Em virtude da natureza compreensiva, o olhar investigativo centra-se em um curso que desde suas origens, perpassa por ambiências pedagógicas de várias renovações identitárias. E no meio da efervescência curricular, estão os professores, um grupo de profissionais que vivenciam tais processos mutacionais, entremeados aos seus hábitos, anseios, idiosincrasias, perspectivas¹ e contingências.

Investigar questões da identidade docente traduz-se em complexo desafio, notadamente por ser um incursão no campo das subjetividades e intersubjetividades humanas, tornando-se um passeio pelo que se constitui de real e simbólico. Uma verdadeira incursão no campo das percepções, das vivências, dos sentimentos, das relações humanas e interações em contextos vividos pelos participantes desta investigação. Com base em Dubar (2005), a construção da identidade profissional enquanto processo social, constitui-se fundamentalmente, no pensamento crítico contemporâneo, em que se faz presente e se recorre a vários sub-conceitos inerentes à teoria da identidade. Uma concepção interligada, em rede, ao auto-conceito, à categorização, à representação social, a protótipos e estereótipos, entre outros referenciais. Porém, nessa teia conceitual e no emaranhado diverso e de panorama crítico, um elemento permanece em comum. Tal elemento diz respeito à dualidade da identidade para si e a identidade para o outro, representando um paradoxo da individualidade, uma característica singular que distingue um sujeito do outro e, ao mesmo tempo, o assemelha/o identifica. Um componente identitário que, por si só, é dual.

¹ O texto escrito segue a ortografia adotada no Brasil, atendendo às normas legais do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa (1990), em vigor no início de 2009. A adoção aos termos do referido Acordo, inclui tanto as palavras que apresentam modificações efetivas na grafia, como as que passam a ser variantes legalmente válidas em toda a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

Segundo Dubar (1990, 1997, 2006), Silva (2003, 2005 e 2015) e outros investigadores da temática, compreender que esta dualidade não pode ser rescindida, é compreender que a identidade profissional exige ser reconhecida e confirmada pelos outros. Nesse sentido, tem-se um processo instável, contínuo e não linear. Apresenta-se complexo e dinâmico, na medida em que, cada um pode recusar uma identificação e se definir de outra forma e, por outro lado, sendo um processo construído socialmente, ainda está suscetível a transformações. Tais transformações ocorrem de acordo com as mutações sociais dos grupos de referência e de pertença aos quais nos ligamos, conforme estes alteram as suas expectativas, valores dominantes e configurações identitárias.

Em essência, esta investigação fundamenta-se na compreensão de identidade como uma construção social inacabada traduzida, categoricamente por Claude Dubar, ao afirmar: “A identidade humana não é dada, no acto do nascimento. Constrói-se na infância e deve re-construir-se sempre ao longo da vida” (Dubar 1997, p. 13). Em sua perspectiva, a identidade humana não é algo que se origina na mente, descolada de qualquer mescla com a experiência sensível, não é inata. A célebre afirmação do autor reafirma a tese que a identidade é um processo socialmente construído e um processo simultaneamente inacabado. Em sua história de vida, o indivíduo socializa-se na sua trajetória pelo mundo, incorpora princípios e comportamentos, normas e valores que vão lhe permitindo, uma harmonização com a matriz identitária herdada (fruto do processo de socialização primária). Essa teia de relações constantes, simultaneamente, o identificam, o individualiza e facilitam a sua integração social.

Nessa mesma linha de discussão, Bohn (2005, p. 100) reforça o carácter social das construções identitárias, destacando a importância da interação humana. Assim, “a tecedura da identidade se constrói na fiação dos olhares dos outros e nos sentidos que historicamente colorem os fios dos romances que aumentam a máquina do tear social da identidade humana”. Portanto, o mesmo autor sublinha que “são as relações sociais, os sentidos que se produzem nesta interação que se criam as logomarcas identitárias, marcas da diferença que se instauram pelo simbólico” (p. 100).

Fundamentada nesta teia conceitual, a presente investigação assemelha-se ao trabalho de uma tecelã, em que cada fio entremeadado ou cada passo é urdido e articulado a conceitos inerentes à temática e interligados entre si, sem perder de vista onde queremos chegar. Uma tecedura (ato de investigar) tramada em tear próprio (caminhos metodológicos), que fora delineada nos primeiros movimentos. Nessa urdidura investigativa, os fios (elementos advindos do contexto) e os entrelaçamentos (as relações possíveis) foram tomando forma e cor ao serem pautados e tingidos com as percepções e falas dos sujeitos participantes.

Pesquisar a identidade profissional docente foi semelhante a tecer uma trama complexa recorrendo-se a elementos e utensílios da tecelagem primitiva em seus laços, enlaces e desafios criativos.

O desenrolar do feito se fez análogo a tecer fios, redes de conhecimentos e vivências humanas e educativas. Desse modo, esta tecedura investigativa foi construída com todo o esmero e cuidados comparados aos das tecelãs. A partir da problemática estabelecida, com os fios e tintas compartilhados pelos participantes, a lançadeira ou navete foi jogada por meio das questões centrais da investigação, configuradas em: i) Como os professores que lecionam no Curso Superior de Tecnologia em Construção de Edifícios (CSTCE) constroem a sua identidade profissional de docente do ensino superior? ii) O que caracteriza a identidade profissional dos docentes que atuam no CSTCE? iii) Como ocorre o desenvolvimento profissional dos docentes, que atuam no ensino superior da área de Construção Civil do IFRN? Tal feitura, de características manual e intelectual, foi se constituindo sob idas e vindas, recuos e avanços, questionamentos e reflexões. Assim, o presente tecido investigativo foi urdido, tomou corpo e forma sob os orientadores pentes teóricos, movidos pelo tear metodológico, pelos fios essenciais das contribuições dos sujeitos e, metaforicamente traçado por mãos de tecelãs.

Sob essa compreensão cotejável à tecelagem manual, o capítulo 1 encontra-se elaborado, tratando a trajetória metodológica como um trabalho de tecelãs na tramagem dos caminhos desta investigação. Nessa perspectiva, aborda os referenciais teóricos, a opção feita pelo tipo de pesquisa que conduzirá o estudo, bem como, apresenta o desenho investigativo, explicitando os sentidos da investigação qualitativa. Apresenta ainda, os procedimentos e decisões iniciais, desde os pontos e nós da observação e recolha de informações, aos nós, rupturas e enlaces das decisões e encaminhamentos na fase de análise dos dados. Desde o início da trajetória investigativa nos damos conta dos entremeados desafios da complexa tecedura, que é investigar qualitativamente.

Diante da concepção de que a identidade se constrói a partir da relação com o outro, pelo olhar do(s) outro(s) e de si mesmo, este estudo busca compreender, como é (re)construída a cada contexto, ou materializada, a identidade do professor do Curso Superior de Tecnologia em Construção Civil (CSTCE), tendo como base teórico-metodológica a análise compreensiva das narrativas. Mais especificamente, por meio de uma categorização emergente, buscamos referenciais que se coadunam à abordagem da identidade profissional como uma construção social, articulada aos contextos vivenciados. Em particular, retratando a realidade do curso, da instituição, dos professores investigados, dos estudantes que vivenciam uma conjuntura curricular de diversas mudanças. Mediante o histórico do curso, podemos ousar afirmar que, no CSTCE do IFRN e no respectivo currículo desenvolvido, o aspecto de maior permanência tem sido a própria mudança.

Indubitavelmente, as transformações curriculares do CSTCE se configuraram em um panorâmico cenário para esses estudos identitários, tanto no aspecto curricular do curso proposto quanto nas questões

inerentes à identidade profissional docente, em estreita relação com as políticas de desenvolvimento profissional de professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e, nomeadamente, na graduação tecnológica. Refletir acerca da identidade docente em um determinado curso superior tecnológico, eminentemente, nos levará a destacar a conjuntura político-educacional vivida, traduzida no surgimento dos Cursos Superiores de Tecnologia (CST) na educação superior brasileira e na especificidade do curso. Além disso, ganhará destaque o contexto curricular no *lócus* do estudo, evidenciado nas experiências duma docência multifacetada entre educação básica, técnica profissional e ensino superior. Por sua vez, tais contextos englobam expectativas, relações e interrelações pessoais, perfis de estudantes, questões da profissionalidade docente no CSTCE, construções e desconstruções curriculares, políticas educativas para o ensino superior, entre tantos elementos que constituem a docência neste nível de ensino.

Contextualizando o estudo, no capítulo 2, situamos as políticas educacionais brasileiras para a educação superior e respectivas mudanças curriculares, dos anos 1990 até meados de 2000. Segundo estudiosos desta temática, tais políticas se deram sob a lógica da expansão, diversificação e flexibilidade (Brandão 2007, 2009; Lima 2002, 2005). Lógica esta, de reestruturação econômica neoliberal, que plantou sementes e trouxe suas consequências pedagógicas até a presente contextura curricular, perpassando por mudanças verticais e horizontais relativas aos objetivos e propósitos institucionais. Conflui assim, em nova conjuntura na educação brasileira e em proposições de inovações na atuação docente em diversas vertentes curriculares. Um dos contextos, fulcralmente atingido, diz respeito à Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Entre as mudanças, incide a implementação ou a reinserção dos Cursos Superiores de Tecnologia (CST) com suas demandas pedagógicas e, obviamente, novas exigências profissionais para a docência.

Tais mudanças curriculares, que apresentamos ao longo deste capítulo, invariavelmente, trouxeram repercussões para o cotidiano e para a dinâmica do fazer profissional docente. Implementaram-se novos cursos, revisaram-se currículos e diretrizes curriculares, documentos e concepções, redefiniram-se contextos educacionais em seus princípios e práticas pedagógicas na EPT. A partir das modificações de contextos, novas identidades e renovadas institucionalidades se constituíram no âmbito da educação profissional e tecnológica no Brasil (IFRN, 2012).

Nesta busca compreensiva, o capítulo 3 aborda o histórico dos CST na educação brasileira, a sua implantação no IFRN e especialmente, a elaboração e implementação do CSTCE, bem como ressalta as implicações para a docência nesta área. Desse modo, destacam-se os entrelaçamentos desta política com o fazer profissional dos professores do IFRN, nomeadamente, no que se refere à proposta curricular do CSTCE, seus princípios, compromissos pedagógicos e inovações curriculares. A discussão portanto, conflui

para as questões identitárias, à medida que se ressalta perspectivas e desafios do desenvolvimento curricular do CSTCE do IFRN e suas relações com a identidade dos docentes do curso.

Historicamente, na educação profissional e tecnológica brasileira têm-se vários estágios de reestruturações curriculares, mudanças de regulamentos, criação de cursos e níveis, além de reestruturações conceituais e políticas. Nesse sentido, ocorreram, avanços e retrocessos pedagógicos. No entanto, nos anos mais recentes, transcorre uma verdadeira revolução no que diz respeito a reestruturações e redefinições identitárias da maior rede de educação profissional do país. No livro intitulado: Fundamentos Político-pedagógicos dos Institutos Federais, Eliezer Pacheco, destaca:

Na educação profissional e tecnológica (EPT), a instalação, entre 2003 e 2010, de 214 novas escolas vem ampliar a Rede Federal na perspectiva de colaboração com os demais sistemas de ensino para fortalecimento da oferta de EPT e, ao mesmo tempo, encaminha-se a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Pacheco, 2015, p. 7).

Na referida contextura de reformas educacionais impôs-se mudanças em todas as instituições de EPT, quer sejam de naturezas pública, privada, filantrópica, estadual ou federal, inseriu-se transformações curriculares significativas na dinâmica das ofertas, na função social, nos objetivos e organização administrativa. No caso da rede federal de EPT, onde situa-se o IFRN, a partir da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, instituiu-se nacionalmente um grande projeto de reestruturação e expansão, capitaneada por mudanças de institucionalidade, finalidades e operacionalidades com abrangência metodológica nos espaços locais e regionais. Tais instituições passaram a assumir características de Estabelecimento de ensino superior, educação básica, profissional e tecnológica, isto é, institucionalizou-se a identidade pluricurricular e multicampi, conforme afirma a referida Lei de criação dos Institutos.

Portanto, em tais currículos se adotam um fazer pedagógico diferenciado de todas as instituições educativas do país. Nenhuma escola federal assume tantos níveis e modalidades educativas em um só projeto político pedagógico ou mesmo, em um só espaço. Acima de tudo, detentoras de um currículo bastante diversificado em níveis e modalidades e, sobretudo, desenvolvido por um só grupo de profissionais em cada instituição. Assim, teceram-se modificações na dinâmica curricular, abarcando mudanças pedagógicas de cursos, estrutura administrativa e de gestão, atuação docente, perfil dos estudantes, bem como, grande ampliação das equipes de professores.

Com o objetivo de compreendermos as reflexões sobre a identidade dos docentes do CSTCE do IFRN, fizemos um recorte situacional dos contextos vividos pelos docentes participantes deste estudo. Assim, destacaremos neste capítulo, as mudanças pelas quais passou a instituição onde desenvolvem suas atividades profissionais, bem como as implicações de tais mudanças curriculares no fazer cotidiano deste grupo de professores.

Sem dúvidas, o recorte retrata uma tecedura de mudanças institucionais e curriculares, novas demandas para a docência, consubstanciadas em desafios de um fazer que já se encontrara constituído, familiarizado e bem definido. Os professores desenvolviam as suas atividades em cursos técnicos de nível médio em um contexto profissional imerso na normalidade de uma docência em instituição de pequeno porte e unicurricular. Conseqüentemente, em função das novas políticas, toda a conjuntura educativa mudou. Ampliaram-se as competências e atribuições, renova-se a própria identidade institucional, bem como para os professores, demanda-se um novo fazer, a docência na educação superior tecnológica. Necessariamente, um diferenciado contexto de desafios profissionais.

Desse modo, no capítulo 4, fazemos uma sistematização dos saberes referentes à identidade profissional do grupo de professores que atuam no CSTCE, por ora, um contexto complexo, heterogêneo e constituído de amplas inter-relações sociais. Características essas, inerentes à natureza sociocupacional da docência na educação superior. Em especial, o estudo centra-se nas bases conceituais da identidade profissional como uma construção social e em aspectos identitários da docência no ensino superior tecnológico - uma atividade, relativamente, recente tanto no histórico institucional do IFRN quanto nos espaços subjetivos da atuação de cada professor.

Assim, a proponente discussão sobre a identidade docente e desenvolvimento curricular no ensino superior tecnológico, constitui-se de uma tecedura de interconexões entre elementos conceituais da identidade docente, vivências pedagógicas e percepções dos docentes. Trata da identidade profissional dos professores do CSTCE do IFRN, suas perspectivas e desafios no cotidiano profissional da docência neste universo de ensino superior. Ademais, aborda as impressões, os saberes e o lugar da formação pedagógica enquanto base estruturante ou urdidura da docência no ensino superior tecnológico no CSTCE. Assim, vários conhecimentos e práticas curriculares são entremeados por diferentes vieses das ciências sociais e humanas, sem jamais desconsiderar valores, percepções e sentimentos dos sujeitos. É essencialmente, uma análise das narrativas dos professores participantes, articulada à revisão de literatura e orientada para uma compreensão interdisciplinar, multidimensional, inerente ao campo social e político e, por sua vez, envolve o olhar paradigmático do pensamento complexo (Santos, 2005; Morin, 2001).

Igualmente presentes nesta investigação, estão as questões abordadas no capítulo 5 relativas à profissionalidade e ao desenvolvimento profissional docente no nível superior tecnológico - um tipo de curso da educação superior brasileira ainda carente de identidade e revestido de muitas especificidades, tanto em contexto micro do IFRN quanto em aspectos macro da política nacional da educação superior. Aliada a essa abordagem da docência na instituição investigada, a profissionalidade e o desenvolvimento profissional docente assumem também caráter peculiar. Sendo considerada uma docência multiforme ou multifacetada,

isto se configura em uma atuação marcada por (im)possibilidades, desafios e provocações constantes e renovadas perspectivas a serem exploradas no desempenho da função.

Desse modo, o estudo destaca a profissionalidade como uma das bases para a profissionalização da docência, o que implica a conquista de espaço autônomo, específico de uma atuação profissional com potencial e valor claramente reconhecidos pela sociedade (Ramalho; Nuñez & Gauthier, 2004).

Para tanto, a tecedura investigativa prossegue tecendo uma compreensão da profissionalidade docente no ensino superior, a partir da interdependência de quatro descritores, os quais são considerados a base dos saberes para o exercício da profissão docente, constituindo-se, portanto, em constructos de profissionalidade docente. Com base em Roldão (2005), tais constructos são referidos como: i) o reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade; ii) o saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza; iii) o poder de decisão e autonomia sobre o trabalho desenvolvido e; iv) a pertença a um corpo coletivo que compartilha, regula e defende o saber que o legitima.

Portanto, mediante a contextura situada, o desafio de tecer os fios da (re)construção identitária neste tear investigativo da identidade docente do CSTCE, algumas questões são de suma importância no desenrolar o novelo inicial desta tecedura. Para tanto, apresentamos inquietações iniciais que se fazem pertinentes, por exemplo: i) até que ponto o IFRN é reconhecedor da natureza diversa e complexa da atuação de seus docentes no ensino tecnológico? ii) a partir de um possível reconhecimento, que ações são implementadas visando questões específicas da docência no ensino superior tecnológico, além de correlato plano de desenvolvimento profissional docente?

Neste sentido de inquietações iniciais, ponderamos a fim de compreender em que medida se reconhece implicações pedagógicas deste contexto e do fazer profissional no ensino superior tecnológico, visto que são recrutados docentes com formação em bacharelado para atuar na docência. Nesta linha de raciocínio, quais preocupações ou cuidados são assumidos na instituição, IFRN, acerca da inserção dos profissionais docentes neste universo multiforme da carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) e, em específico, na atuação docente no ensino superior tecnológico do CSTCE? Quais os sentidos do ser professor do ensino superior tecnológico desta instituição? Como se veem enquanto professores do ensino superior na cotidianidade da docência? Qual o lugar da formação contínua e do desenvolvimento profissional destes docentes do CSTCE? Quem forma esses profissionais, considerando o contexto de mudanças e que estes, em sua maioria, não têm formação inicial (licenciatura específica) para a docência? Inevitavelmente, são reflexões que enlaçam a tecedura e o desenrolar deste trabalho.

Estas, são reflexões pertinentes à temática da identidade e do desenvolvimento profissional docente, tendo em vista o teor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que faculta esse

tipo de atuação na docência. Além disso, o estatuto da carreira EBTT permite ou institucionaliza o modelo vigente tanto no que diz respeito à atuação pluricurricular quanto à política de recrutamento de bacharéis (profissionais sem formação pedagógica) para a docência. Por sua vez, as instituições da rede de EPT em todo país e no IFRN demandam por profissionais bacharéis com formações específicas para atuarem na docência de diversas formações técnicas, em virtude do próprio projeto curricular em desenvolvimento. Se constitui pois, em uma necessidade perene no campo da EPT.

Fundamentando-se na literatura que apresenta a temática da identidade docente, confirma-se a pertinência das discussões sobre identidade e desenvolvimento profissional docente no CSTCE e adota-se amplo destaque para a formação continuada e a profissionalidade na docência do ensino tecnológico. Desse modo, considerando a docência, enquanto profissão do ensino e, ao mesmo tempo, ponderando a pluricurricularidade institucional, é de suma importância lançar questionamentos e sistematizar saberes acerca do desenvolvimento profissional docente, no âmbito do ensino superior tecnológico do IFRN e suas perspectivas.

Em decorrência dos acontecimentos históricos e de redefinições institucionais, convive-se com mais especificidades e exigências que apontam para um fazer docente cada vez mais complexificado, especialmente, no que tange às demandas profissionais do campo pedagógico no ensino superior tecnológico. Sob esse olhar contextualizado da temática, em que consistem as novas demandas pedagógicas para a docência no ensino superior em comparação com a anterior atuação no ensino técnico? Sob que perspectiva constitui-se o projeto institucional para consolidar esse nível de ensino e atuar na formação continuada de docente, visando construir um quadro de profissionais capacitados para um ensino superior de qualidade social?

Nas considerações finais deste estudo são abordados, de maneira crítica e propositiva, aspectos relevantes da identidade e do desenvolvimento profissional docente no CSTCE do IFRN. Outros pontos que corroboram as preocupações da problemática ganham destaque na tecedura final, quando nos deparamos com uma síntese que apresenta: uma tênue ou frágil identidade dos cursos tecnológicos na Instituição, um alto índice de reprovação e de evasão dos estudantes no CSTCE e intensa desmotivação do corpo docente e várias questões que denotam uma determinada falta de credibilidade nos cursos tecnológicos, bem como a ausência de perspectivas futuras dos professores nesse nível de ensino e, especificamente no currículo do CSTCE (IFRN, 2012). Tais aspectos são preponderantes na temática da identidade tanto no âmbito dos docentes como na configuração do curso em estudo, desvelando-se em questões próprias de desenvolvimento profissional docente no ensino superior. Perpassam sobremaneira, por várias inter-relações

no campo do currículo, das identidades e das relações estabelecidas no processo de ensino e de aprendizagem da docência (Silva, 2010; Almeida, 2012; Zabalza, 2004).

Desse modo, para melhor aprofundar e compreender, restringimos o estudo, situando o caso a partir de questões identitárias no universo do CSTCE. Direcionamos, portanto, o conjunto de preocupações e questionamentos para uma investigação qualitativa a ser desenvolvida junto ao grupo de professores do Curso Superior de Tecnologia em Construção de Edifícios (CSTCE) – curso em funcionamento desde o ano de 2002, no Campus Natal Central/CNAT do IFRN.

Assim, lançamos o convite à leitura desta tecedura investigativa, urdida com o olhar crítico e criativo de uma tecelã. Este trabalho foi tecido com o fito de melhor compreender a docência no ensino superior no CSTCE, os modos de se constituir professor/a da educação superior tecnológica, desafiando-se a contribuir para caminhos e propostas educativas relevantes e aprazíveis para os profissionais do ensino. Uma identidade profissional, sobretudo, (re)construída com reconhecimento social, autonomia e poder de decisão.

[...]

Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

A Moça Tecelã
Por Marina Colasanti

CAPÍTULO 1 – TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: TECENDO OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

[...] a pesquisa coloca outro desafio: desfazer a aparência visível, observável, para surpreender a realidade por trás disso. O pesquisador não somente é quem sabe acumular, dados mensurados, mas sobretudo quem nunca desiste de questionar a realidade, sabendo que qualquer conhecimento é apenas recorte (Demo, 2006, p. 20).

Investigar cientificamente consiste em uma permanente postura de questionar a realidade e ir em busca de desvendar conhecimentos sobre as múltiplas facetas da realidade à nossa volta em um determinado contexto social e histórico. O pensamento de Demo (2006), explicitado acima, realça a característica aberta e provisória da ciência e da investigação, que será sempre um retalho de uma determinada realidade e em um dado tempo histórico. Esse pressuposto da transitoriedade da ciência coaduna-se com a crise do paradigma científico dominante vivenciada na atualidade e aponta para o surgimento e consolidação de uma perspectiva emergente de construção de conhecimento, configurando-se em um conceito basilar de um paradigma epistemológico crítico (Morin, 1983, 1996, 1998, 2007; Prigogine & Stengers, 1997; Santos, 1987, 2009, 1989; Giddens, 1992).

No redimensionamento da compreensão de conhecimento, ressalta-se o entendimento de ciência numa perspectiva historicista (Kuhn, 2003), a qual se desvincula da perspectiva formalista, trazendo grandes contribuições e significados para as ciências humanas e sociais. Na história das ciências, especificamente a partir 1962, essa visão de ruptura metodológica, configura-se em um paradigma emergente nas ciências sociais. Significa, sobretudo, compreender ciência como uma atividade sensível e histórica, que apresenta, em cada época, peculiaridades e características próprias (Bogdan & Biklen, 1994). Aponta para outro modo de fazer ciência, envolvendo a arte da descrição, complementada pela explicação e ou compreensão. Tal característica se faz presente na investigação qualitativa, desenvolvida a partir de uma orientação fenomenológica, heurística, sócio-histórica, hermenêutica, etnográfica entre outras perspectivas. A investigação, por sua vez, é compreendida como uma relação entre sujeitos, portanto dialógica, na qual o pesquisador é uma parte integrante do processo investigativo (Vygotsky, 1991; Bakhtin, 2009; Luria, 1990).

Na evolução histórica do conhecimento, a ciência é compreendida como uma das formas, não a única forma, de esclarecer o conhecimento produzido pela humanidade no decorrer de sua história. Constitui-se, portanto, determinada pelas condições materiais do homem. Nas sociedades mais antigas, a

ciência caracteriza-se por ser a tentativa do homem compreender e explicar racionalmente a natureza. Por ser histórica e social, este modo de compreender e elucidar fenômenos passa por mudanças no decorrer do tempo e a partir dos sujeitos históricos, consolidando-se assim as mudanças de paradigmas da ciência (Vasconcellos, 2002).

No paradigma positivista, os sujeitos passaram a ser vistos como máquinas ou como partes de uma engrenagem. Uma concepção caracterizada pela desumanização das práticas sociais, preponderando o reducionismo e a linearidade nas relações, que provocam a perda da sensibilidade, da estética, dos sentimentos e valores que norteiam a construção do conhecimento em função da supervalorização da razão. Provocou assim, uma concepção de vida em sociedade pautada na competitividade, isolamento, individualismo e materialismo exacerbado.

Nesse paradigma, predominante no século XIX e início do século XX, preponderou um modelo de vida e de ciência materialista, determinista, destruidora, cheia de certezas, que ignora o diálogo e as interações existentes entre os indivíduos, entre ciência e sociedade, técnica e política (Moraes, 2007). A humanidade mergulhou num processo de fragmentação, de automatização e desvinculação, alienando-se da natureza, do trabalho e de si mesmo, deixando o conhecimento, a cultura e os valores divididos, fragmentados.

Não obstante, o paradigma emergente (Kuhn, 2003; Bohm, 1992; Prigogine, 2011; Santos, 2000, 2009; Morin, 2007), se contrapõe a essa perspectiva de uma diferente compreensão de mundo e de conhecimento. Este paradigma considera o sujeito um ser complexo e integral, mesmo que ele não se mostre por inteiro. Valoriza a relação entre sujeito e objeto e, de acordo com Morin (2007), este novo paradigma da ciência impulsiona a revisão do processo fragmentado do conhecimento no intuito de reintegração do todo. O sujeito, quando imerso em um mundo cheio de incertezas, contradições, conflitos, desejos e desafios deve ser compreendido, sob a lente da teoria da complexidade, integrando diversos aspectos. Tal modo de compreender é explicitado por Morin ao afirmar: “Porque se não partimos da organização biológica, da dimensão cognitiva, da computação, do computo, do princípio de exclusão, do princípio da identidade, etc., não chegaremos a enraizar o conceito de sujeito de maneira empírica, lógica como fenômeno” (Morin, 1996, p.55). A relação entre sujeito e objeto é considerada indispensável ao processo de construção do conhecimento. Reforça a necessidade de uma ampla visão de ciência, múltipla, inacabada e contextual. Essencialmente, vinculada às condições históricas concretas dos sujeitos.

A realidade complexa supõe o pensamento multidimensional, contextualizado e multidisciplinar. É necessário, portanto, renunciar ao posicionamento estanque e reducionista da relação do sujeito com o

universo, aceitando o questionamento intermitente dos problemas e possibilidades de resolução (Morin, 2007).

Em decorrência, uma investigação da área social capaz de responder a realidade dinâmica, multifacetada, intersubjetiva e relacional, deve, sobretudo, adotar uma postura epistemológica crítica frente ao conhecimento. De acordo com Bruner (1997), assumidamente, as formas de se compreender a realidade social têm se modificado na perspectiva de avanços quanto aos métodos, técnicas de recolha e análise de informação, cujas características se fundamentam no paradigma qualitativo. Desse modo, afirmamos que as diferentes áreas disciplinares que estudam a vida humana passam por inquietações, revisões e reformulações.

Essa perspectiva aponta a insuficiência da postura epistemológica da explicação, praticada nas ciências naturais, pela simples razão desta desconsiderar que as realidades sociais se constituem num determinado tempo, são permeadas de mutabilidade e dinamismo social. Neste sentido, Minayo (1993), afirma "que tudo, instituições, leis visões de mundo são provisórios, passageiros, estão em constante dinamismo e potencialmente tudo está para ser transformado" (Minayo, 1993, p.20).

Em contraposição, enquanto no mundo físico dos fenômenos naturais e das ciências naturais, é possível encontrar uma estrutura invariante na qual é razoável encontrar regularidades empíricas, na investigação e no trabalho com as áreas sociais se destacam o caráter simbólico, as representações da vida humana e os horizontes de sentidos que os constituem (Minayo, 2010).

Numa dinâmica intrinsecamente relacionada à construção de conhecimentos nas ciências sociais, a atividade de investigar na área educacional se reveste de semelhantes características e complexidades. É necessário, por sua vez, pensar em práticas de produção de conhecimentos e pedagógicas que considerem a diversidade de fenômenos da natureza, entrelaçadas ao ser humano com suas multidimensionalidades, ou seja, um ser dotado de múltiplas inteligências (Gardner, 1994) e diferentes formas de aprender, bem como um sujeito historicamente situado em dados contextos sociais (Freire, 2008; 2002; 1996).

Importa frisar que toda investigação, como uma atividade humana e social, traz consigo um conjunto de valores, concepções de mundo, princípios e interesses que orientam as ações do investigador. Além de refletir os valores e orientação teórica, um trabalho de investigação carrega, sobretudo, marcas históricas e sociais. Em corroboração, destacamos a essencialidade do referencial teórico, tanto para produzir corpo sistêmico à investigação, quanto para orientar o pesquisador, segundo Lüdke e André (1986):

Assim, a sua visão de mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa (Lüdke & André, 1986, p.3).

Para situar os caminhos e os procedimentos percorridos nesta trajetória metodológica, é imprescindível estabelecer os fundamentos epistemológicos que orientam o pensamento, a postura científica na investigação, a constituição do problema, o uso de técnicas coerentes, os encaminhamentos de recolha, análise e organização dos dados, bem como as proposições elaboradas acerca da problemática investigada. São opções tomadas que se entrelaçam no processo e funcionam como eixo central da empreitada nos caminhos da construção de conhecimentos.

Tomando por base as complexidades lançadas pela conjuntura do tema estudado, fizemos opções por um enquadramento teórico que seja capaz de dialogar com a problemática ou aproximar-se dela e de proposições para questões da investigação. Imergir na temática da identidade profissional releva tratar como matéria primária ou essencial as opiniões, crenças, valores, representações, relações e ações humanas e sociais na ótica dos atores em suas dinâmicas intersubjetivas (Minayo, 2010).

1.1 Referencial teórico da investigação

O quadro teórico desta investigação qualitativa se inscreve numa perspectiva multimetodológica, centrando-se na fenomenologia, na hermenêutica e articulada à heurística e ao método dialético. A partir dessas perspectivas teóricas, utilizamos procedimentos metodológicos pautados na pesquisa qualitativa de natureza compreensiva, analítica e interpretativa, incidindo num estudo de caso exploratório. Está delineada como uma investigação do tipo estudo de caso em educação e no percurso metodológico, adotamos técnicas específicas de recolha e análise de dados, que julgamos coerentes com a problemática levantada. Passaremos a situar as decisões tomadas e as respectivas motivações para os encaminhamentos no processo de trabalho.

Corroborando as perspectivas metodológicas tomadas nesta investigação, Denzin e Lincoln, explicitam que

Pesquisa qualitativa é multimetodológica quanto ao foco, envolvendo uma abordagem interpretativa e naturalística para seu assunto. Isto significa que os pesquisadores qualitativistas estudam as coisas em seu setting natural, tentando dar sentido ou explicar fenômenos em termos das significações que as pessoas trazem para eles (Denzin & Lincoln, 1994, p. 2).

A literatura específica sobre investigação situa os paradigmas qualitativo e quantitativo como os dois grandes paradigmas orientadores dessa prática, os quais se constituem de pressupostos de natureza ontológica, epistemológica e metodológica divergentes. Inevitavelmente, estão presentes de modo implícito ou explícito no processo de investigação (Guba & Lincoln, 1994).

Segundo Valles (1997), em muitas investigações prevalecem ambos os paradigmas. O autor, fazendo alusão aos trabalhos de Guba e Lincoln (1994), explicita didaticamente que os paradigmas devem ser entendidos como sistemas de crenças básicas, princípios e pressupostos, considerando:

- a. A natureza da realidade investigada (pressuposto ontológico).
- b. Sobre o modelo de relação entre o investigador e o investigado (pressuposto epistemológico).
- c. Sobre o modo em que podemos obter conhecimento da dita realidade (pressuposto metodológico)." (Valles, 1997, p. 49).

Não se trata, portanto, e unicamente de conhecer aspectos metodológicos. Contudo, o paradigma deve guiar o investigador nos aspectos ontológicos e epistemológicos da investigação (Valles, 1997). Esses três aspectos da epistemologia, ontologia e metodologia encontram-se intrinsecamente relacionados. De modo que, a crença básica que orienta o investigador no nível ontológico deve, numa teia construtiva, levá-lo a adotar posturas consonantes nos planos epistemológico e metodológico.

Na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), um paradigma incide num aporte interligado de afirmações, conceitos ou proposições correlacionados em uma lógica que orienta o pensamento e a investigação. Uma orientação ou perspectiva teórica, retrata um modo de entender o mundo, a partir de conceitos e valores que as pessoas têm sobre o mundo à sua volta e o que o faz funcionar. De modo implícito ou explícito, toda investigação tem suas bases numa orientação teórica e reflexiva. Esse sustentáculo teórico, faz toda a diferença no caminhar metodológico, apontando o sentido e a direção, coerência ou fragilidade quanto aos procedimentos de recolha e análise de dados.

Um paradigma representa um esquema interpretativo, "um conjunto de crenças que orientam a acção" (Guba, 1990, p.17). Desse modo, admite-se que cada paradigma aponta exigências específicas ao investigador, abrangendo desde as questões iniciais formuladas, o processo de recolha e análise, até às interpretações que faz dos problemas, bem como incide na construção discursiva do relato da investigação.

A posição epistemológica clássica do paradigma positivista rejeita a possibilidade de compreensão subjetiva dos fenômenos. A subjetividade não dialoga com a neutralidade científica, uma das premissas básicas para a pesquisa nesse enquadramento. Para ter caráter de cientificidade a investigação deve preencher critérios previstos e definidos a partir da visão unitária de ciência. Nesta perspectiva, só é considerado científico o conhecimento gerado dentro de um processo que atende ou cumpre os requisitos sistemáticos de explicação e de contrastabilidade empírica, sejam de caráter dedutivista ou suscitadas por meio de explicações probabilísticas. Trata-se de uma visão unitária de ciência que se fundamenta em um único "método científico", como se houvesse sempre uma única forma adequada de investigar.

O paradigma construtivista ou compreensivista expõe a deficiência da posição baseada na prioridade epistemológica da explicação e da lógica das ciências naturais, por estas não considerarem que

as realidades sociais se estabelecem num tempo histórico e que, os grupos que as constituem, são mutáveis, numa composição em que instituições, leis e visões de mundo são provisórias, efêmeras. Por sua vez, se estabelecem em um dinamismo mutante e com amplo potencial transformador. Compreender e ler o mundo sob essa perspectiva significa resistir à naturalização do mundo social e aos prognósticos e generalizações nos estudos sociais (Gialdino, 1993). Compreender a sociedade humana em suas complexidades, envolve um conjunto de conceitos e interpretações incompatíveis com explicações causais e generalizações propostas pelas ciências naturais. Tal visão está intrinsecamente correlata com as postulações da investigação qualitativa.

Nessa perspectiva, assume-se a existência de múltiplas realidades permeadas de diferenças entre elas, não podendo ser resolvidas somente por meio de processos quantitativos ou pelo simples aumento das amostras. No construtivismo, não se procuram verdades últimas, mas sim relatos observados e analisados com olhar e perspectiva compreensivos. Tem-se um desenho aberto à invenção, à procura de dados e ao descobrimento, buscando a análise e a interpretação.

Em síntese, um paradigma representa os conteúdos de uma visão de mundo. Significa que indivíduos que agem de acordo com os axiomas de um paradigma se identificam ou estão em consenso sobre uma maneira de compreender, de perceber e de agir no mundo. Entretanto, as diferentes formas de leitura do mundo convivem com teorias diferentes ou opostas.

Na compreensão de Valles “o paradigma da investigação construtivista” é também denominado naturalista ou hermenêutico (Valles, 1997, p. 56). Baseia-se no conhecimento que nos ajuda a manter a vida cultural, a ação comunicativa e os significados simbólicos. É respaldado pela metodologia qualitativa, cuja lógica segue um processo circular que parte de uma experiência e busca interpretar em seu contexto e sob diversos pontos de vista dos implicados. O desenho é aberto à obtenção de dados e ao descobrimento e à análise e interpretação (Guba & Lincoln, 1994).

De acordo com Denzin e Lincoln (1994), a presente investigação, ao assumir o paradigma construtivista, admite uma ontologia relativista ao considerar a existência de múltiplas realidades. Ao tratar da temática intersubjetiva da identidade profissional, adotamos as percepções, relatos e interações entre investigador, contexto e sujeitos participantes da investigação. Desse modo, adotamos uma postura aberta e receptiva a situações não antecipadas e planejadas no início da investigação. Optamos por uma orientação epistemológica subjetiva tendo em vista a valorização das percepções, estimas e narrativas dos sujeitos participantes. Mediante a complexidade da temática e as respectivas peculiaridades do estudo, optamos pelo delineamento de um estudo de caso, motivadas pelas possibilidades correlatas à problemática, pelo tipo de investigação e as posturas epistemológicas adotadas. Consideramos um conjunto de procedimentos

metodológicos naturalistas, ao buscar informações que atendam às questões do mundo vivido dos participantes em situações do seu cotidiano (Denzin & Lincoln, 1994).

As nossas reflexões sobre os modos de construir conhecimentos nesta investigação, fundamentam-se na compreensão de prática científica definida por Lessard, Goyette e Boutin (1990). Esses autores organizam a metodologia geral da investigação qualitativa em quatro polos inter-relacionados, quais sejam: epistemológico, teórico, morfológico e técnico (De Bruyne et al., 1975 referido em Lessard; Goyette & Boutin, 1990). Essa estruturação é também compreendida como um modelo didático quadripolar.

A partir da sistematização dos autores acima citados, destacaremos o que orienta o estudo em suas bases filosóficas, na forma de constituir o objeto de estudo e delimitar a problemática (polo epistemológico); questionar a realidade, sistematizar as regras de interpretação ou implementar a lógica dedutiva ou indutiva da investigação (polos teórico e morfológico); bem como estabelecer as relações entre o objeto de estudo e o mundo real, traduzindo-se no momento das recolhas de dados e definições de técnicas a serem utilizadas (polo técnico). Evidencia-se assim, uma síntese das dimensões de organização do processo de investigação qualitativa, dentro dos parâmetros de conhecimento sistematizado por Lessard, Goyette e Boutin (1990).

O **polo epistemológico** é o que dá sentido à investigação. Em função da centralidade teórica, é responsável pela construção do objeto científico e pela delimitação da problemática da investigação. Nesse âmbito se processam as questões relativas à concepção e à construção do objeto científico no que diz respeito à percepção do problema e às questões levantadas na dimensão discursiva. É no processo discursivo (linguagem) que o objeto científico toma forma. Destaca-se assim, a razão pela qual a linguagem assume importante lugar na investigação (Lessard; Goyette & Boutin, 1990; Guba & Lincoln, 1994).

De acordo com Lessard, Goyette e Boutin (1990), a construção do objeto científico ou a base epistemológica se configura em duas dimensões: a linguagem e paradigmas e o aspecto crítico relativo aos critérios de cientificidade. É na dimensão da linguagem científica que se configura um conjunto de símbolos, constituídos de estrutura semântica possibilitadora de referência e sentido aos conceitos. Por meio de símbolos verbais e não verbais, a linguagem traduz as crenças e os valores compartilhados por um grupo de investigadores.

No polo epistemológico, Guba e Lincoln (1994), ao tratarem dos componentes fundantes do paradigma de indagação construtivista, delimitam: i) componente ontológico, definido por “realismo histórico”, demarcado por uma realidade constituída de valores sociais, políticos, culturais, econômicos, étnicos e de gênero; ii) componente epistemológico, constituído pela crença que a investigação qualitativa é mediada pelos valores inerentes ao sujeito investigador e um objeto que interagem e; iii) componente

metodológico, delimitado pelo intento da indagação, tendo como centralidade a reconstrução dos conceitos ou valores implicados no estudo, visando uma interpretação consensuada e documentada.

O **polo teórico**, é a esfera da formulação dos conceitos, se refere à instância metodológica em que as hipóteses ou questões da investigação são organizadas e os conceitos são definidos. É nesse espaço da investigação que se estabelecem as regras de interpretação dos fenômenos, as especificações e as definições provisórias diante das problemáticas.

Na dinâmica conceitual são tratadas as questões do contexto teórico sob a ótica da descoberta - no âmbito da formulação das questões da investigação. E, sob a ótica da prova – no âmbito da verificação ou refutação das questões de investigação ou hipóteses. É nessa compreensão investigativa que se aponta o caminho provisório a ser seguido e, sob esse viés, se apresenta como exigência preponderante, a lógica da indução ou dedução. Por sua vez, é nesse âmbito que se estabelecem os elos entre objeto de estudo, teorias e procedimentos a serem adotados na investigação.

Nesse sentido, o plano teórico toma forma de orientador dos procedimentos de recolha dos dados ao suscitar questões mais específicas e delimitar conceitos ou unidades semânticas, ou seja, opera em prol da redução das informações trabalhadas ou a serem trabalhadas. Assim, o plano teórico da investigação assume uma dupla função, de orientar a recolha e, ao mesmo tempo, de nortear a análise por meio da interpretação, a partir das questões iniciais ou hipóteses. Convém notar o caráter inseparável desses processos, pois esta segunda função do plano teórico se interrelaciona com o plano morfológico (Lessard; Goyette & Boutin, 1990).

O **polo morfológico** diz respeito à estruturação do objeto científico e atua com três características fundamentais à construção do conhecimento científico: a *exposição do objeto de conhecimento* (espaço onde o investigador revela os resultados por meio de conexões múltiplas entre hipóteses, variáveis, objetivos e outros elementos que compõem o estudo); a *causação ou coerência lógica/significativa* (diz respeito à coerência capaz de articular os objetivos científicos numa configuração da práxis). Evidencia algumas polarizações, como o problema do atomismo ou do holismo, da explicação ou da compreensão e; a *objetivação dos resultados da investigação* (diz respeito à organização e apresentação dos resultados. Tem relação direta com a análise estruturante dos resultados e a redação de um relatório de investigação) (Lessard; Goyette & Boutin, 1990).

Ressaltamos a questão da explicação e compreensão, dentro da característica da *causação ou coerência lógica/significativa*, nomeadamente por ser a perspectiva teórica da investigação ora relatada. De acordo com Lessard, Goyette e Boutin (1990), a perspectiva da “compreensão” potencializa uma causalidade “interna” que diz respeito ao significado dos fenômenos compreendidos em sua totalidade por

um sujeito. Tal concepção se contrapõe à perspectiva da “explicação” que aponta para uma causalidade “externa” e objetiva, isolar invariantes ou leis.

A questão metodológica da investigação qualitativa nas ciências sociais e afins, encontra-se diretamente relacionada às perspectivas teóricas do conhecimento, entendidas como tradições teóricas que, por sua vez, possuem pressupostos epistemológicos e princípios metodológicos enraizados em uma ou mais de uma ciência matriz (Valles, 1997).

Sem nenhuma pretensão de aprofundar as questões intrínsecas ao campo sociológico e ao mérito das perspectivas e dos diferentes estilos, mas para clarificar as definições orientadoras de investigação qualitativa apresentadas por Patton (2002), e posteriormente, para compreender as decisões tomadas nesta investigação, trazemos um quadro síntese da sistematização de perspectivas teóricas na investigação qualitativa, discutida em Valles (1997):

Quadro 1: Perspectivas existentes na investigação qualitativa

Perspectivas	Disciplina matriz
(1) Etnografia	Antropologia
(2) Fenomenologia	Filosofia
(3) Heurística	Psicologia humanista
(4) Etnometodologia	Sociologia
(5) Interacionismo simbólico	Psicologia social
(6) Psicologia ecológica	Ecologia, psicologia
(7) Teoria de sistemas	“Interdisciplinária”
(8) Teoria del caos	Física teórica, Ciências naturais
(9) Hermenêutica	Teologia, Filosofia, Crítica literária
(10) Perspectivas “com orientación” (marxista, feminista, freudianas...)	Ideologias, Economia política

Fonte: Valles (1997, p. 63).

Segundo Valles (1997), cada perspectiva tem seus pressupostos epistemológicos e princípios metodológicos que orientam as práticas investigativas, pela natureza e abordagem. É possível haver convergência desde as áreas até os procedimentos, embora guardem as bases disciplinares. Patton (2002), Bogdan e Biklen (1994), Guba e Lincoln (1994) e vários outros autores reconhecem as limitações teóricas e metodológicas dessa sistematização e apontam outras possibilidades de convergência, alargando os espaços para ampla variedade de possibilidades na utilização de abordagens e perspectivas metodológicas.

Apesar da diversidade de perspectivas da investigação qualitativa desencadear algumas dificuldades, quando se pretende definir pautas de atuação concatenada dentro deste paradigma, é possível

delinear os aspectos teórico-metodológicos básicos que dão consistência aos estudos desenvolvidos, no âmbito deste paradigma de investigação.

No **polo técnico** se estabelece a materialização da investigação em si, ou seja, se constitui a relação efetiva entre o objeto científico e o mundo real dos acontecimentos. Refere-se à dimensão em que são efetivadas as recolhas de informações da problemática no mundo. Representa o contato com a realidade investigada e o universo de questões na ordem da prática de modo orientado pela temática de estudo e pelas definições teórico-metodológicas tomadas no início da investigação (Lessard; Goyette & Boutin, 1990).

Quanto ao uso das técnicas de recolha de informação, propõe-se uma categorização utilizada nas ciências sociais que agrupa as técnicas em três tipos: uso de *inquéritos* (entrevista oral ou escrita); *observações* (direta ou participante) e as *análises documentais*. Conhecer essa divisão tipográfica proporciona maior segurança na definição das técnicas de recolha de informações que, após receber tratamento orientado pela abordagem metodológica, transformam-se em dados (Lessard; Goyette & Boutin, 1990). No entanto, ressaltamos que a utilização dos diferentes tipos de técnicas não é linear nem fechada. Mais uma vez, é mediante o problema, as questões teóricas e as morfológicas, que se recorre ao uso combinado de diferentes técnicas de recolha de dados e respectivas especificidades de análises em uma mesma investigação.

De acordo com a vasta literatura sobre as investigações qualitativas nas ciências sociais e humanas, os modos de investigar compreendem técnicas de recolha e formas de abordar a realidade, onde também estão incluídas as concepções de mundo e perspectivas teóricas. Assim, segundo Lessard; Goyette e Boutin (1990); Guba e Lincoln (1994); Vales (1997); Minayo (2010); entre outros, destacam-se cinco modos de abordar a realidade, compreendidos também, como modos de investigação ou métodos de abordar a realidade: o *estudo de casos*, a *comparação ou estudo multicasos*, a *experimentação no campo*, a *experimentação em laboratório* e a *simulação de modelos*.

Tal compreensão didática afasta a possibilidade de se compreender o Estudo de Caso como uma técnica de recolha de dados. Nas ciências sociais, dado o seu papel e as possibilidades de abordar a realidade, ele se configura como uma abordagem metodológica. Desse modo, passaremos a discutir o Estudo de Caso como a abordagem metodológica ou estratégia metodológica desta investigação pelas suas características e delineamento qualitativo a partir de autores consultados como: Lessard; Goyette e Boutin (1990); Guba e Lincoln (1994); Yin (2005); Bogdan e Biklen (1994); Merriam (1998); Stake (2011); entre outros.

É de fundamental importância registrar o aprendizado ao desenvolver um estudo de caso, sendo necessário um estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, o que leva a entender o

seu sentido dentro das demais circunstâncias. Para Yin (2005), estudo de caso é uma investigação empírica, um método que abrange planejamento, técnicas de coleta de dados e análise dos mesmos. Na perspectiva de Merriam (1998, referida por André 2005), o conhecimento gerado a partir do estudo de caso é diferente do conhecimento gerado a partir de outras pesquisas por ser mais concreto, mais contextualizado, mais voltado para a interpretação do leitor e, portanto, baseado em populações de referência determinadas pelo investigador. Além disso, a autora explicita que o estudo de caso qualitativo atende a quatro características essenciais: particularidade, descrição, heurística e indução (Merriam, 1998).

1.2 A opção pelo Estudo de Caso

Para atender às diversidades epistemológicas da problemática, assim como às questões múltiplas de ordem teórica e metodológica do objeto de estudo, fizemos a opção pelo estudo de caso, por esse se constituir em uma metodologia válida que proporciona diversas possibilidades de descrições e compreensões da realidade que se pretende estudar. As razões que apoiam essa decisão pela estratégia metodológica do Estudo de Caso serão destacadas em um breve relato com base em sistematizações sobre a abordagem metodológica em estudos qualitativos.

O estudo de caso como estratégia metodológica, tem a possibilidade de responder mais adequadamente à concepção de múltiplas realidades, trazendo à baila diversas interações entre investigador e contexto e de outros episódios que possam ocorrer ao longo da pesquisa. Promove a comunicação entre os participantes, alimentando o intercâmbio de percepções e ainda, contribui eficazmente, quando se pretende gerar juízos de transferibilidade (Colás, 1992).

O estudo de caso é um dos métodos mais comuns na investigação. Desenvolve-se de modo aberto e flexível, sendo capaz de abordar a realidade em sua complexidade e ao mesmo tempo, se traduz numa abordagem focalizada (Stake, 2012; Yin, 1994; Colás, 1992; Bogdan & Biklen, 1992; Coutinho & Chaves, 2002).

De acordo com Colás (1992), o estudo de caso consiste num exame detalhado de uma situação, sujeito ou acontecimento e pode ser estruturado por diversas modalidades, que se distinguem pelas características e procedimentos adotados:

- a. Estudos de casos ao longo do tempo - permitem o estudo de um fenómeno, sujeito ou situação a partir de diferentes perspectivas temporais;
- b. Estudos de casos observacionais - caracterizam-se pelo recurso à observação participante e podem referir-se a temáticas diversas;
- c. Estudos de comunidades - consistem na descrição e compreensão de uma determinada comunidade educativa (escolas, instituições, agrupamentos, etc.);
- d. Estudos micro-etnográficos - desenvolvem-se em pequenas unidades organizativas ou numa actividade específica organizativa;

- e. Estudos de casos múltiplos - estudam dois ou mais sujeitos, situações ou fenômenos. Podem adotar diferentes modalidades: estudos de casos sucessivos, estudos de aprofundamento sobre um caso e estudos comparativos;
- f. Estudos multi-situacionais - aplicam-se no desenvolvimento de uma teoria, exigindo a exploração de muitas situações e sujeitos (Colás, 1992, p. 252).

Considerando os estudos de vários autores com prática de investigação qualitativa, Ludke e André (1986), destacam sete características do estudo de caso naturalístico que se superpõe às características gerais da investigação qualitativa. São elas: a) tendem à descoberta, b) enfatizam a interpretação em contexto, c) buscam retratar a realidade de forma completa e profunda, d) usam uma variedade de fontes de informação, e) revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas, f) podem representar os diferentes pontos de vista presentes numa situação social e, g) utilizam linguagem de forma mais acessível do que outros relatórios de investigação.

Acrescente-se ainda, às características do estudo de caso como uma investigação, que tem uma natureza particular, ocupada essencialmente, com os processos que progride de modo indutivo e que assume uma natureza heurística. É fortemente, compreendido em seu potencial da descoberta, da inventividade e de resolução de problemas (Merriam, 1998).

Guba e Lincoln (1985) consideram que o estudo de caso constitui uma metodologia válida por proporcionar largas descrições da realidade que se pretende estudar. Este método desempenha um papel essencial quando se almeja gerar juízos de transferibilidade. Responde mais adequadamente à concepção de múltiplas realidades, mencionando as interações entre investigador e contexto e de outros fatos que possam ocorrer ao longo da investigação e, finalmente, facilita a comunicação entre os participantes, alimentando o intercâmbio de percepções (Colás, 1992).

Inerente ao conhecimento conceitual é importante destacar a tipologia dos estudos de casos caracterizada por alguns estudiosos do assunto. Existe uma classificação tipológica por número de casos em um estudo. Bogdan e Biklen (1994), falam em estudos de caso únicos e estudos de caso múltiplos. Os primeiros, se referem ao estudo de um só caso, assumindo uma forma exclusiva. Os segundos, baseados no estudo de mais de um caso, podem assumir uma grande variedade de formas.

Dentre várias definições na literatura sobre concepções teóricas e metodológicas de realizar investigação qualitativa, nos definimos pela tipologia apresentada por Stake (2012) e qualificamos o nosso estudo como um caso do tipo intrínseco. Esse autor adota uma classificação com base nos objetivos que os investigadores possuem ao empreender a abordagem metodológica de estudo de caso. Define os estudos de caso como intrínsecos, instrumentais ou coletivos.

Nos estudos de casos intrínsecos, o interesse da investigação, recai sobre o caso particular, isto é, o importante é compreender exclusivamente o caso particular, sem estabelecer relação com outros casos ou outras problemáticas mais abrangentes.

Nos estudos de casos instrumentais, o caso em si tem um interesse mais secundário. Distinguem-se dos intrínsecos, por se definirem em função do interesse por conhecer e empreender uma problemática mais ampla, por meio da compreensão de um caso particular. Nessa definição, o caso é o meio para se compreender um problema ou as condições que envolvem o caso estudado e outros casos em semelhantes contextos. Neste sentido, o caso funciona como instrumento ou suporte para facilitar a compreensão de algo que se estende ao caso em si. Evidencia-se que não existe um limite rígido entre os estudos intrínsecos e instrumentais. As fronteiras podem variar mediante os interesses e objetivos do investigador (Fragoso, 2004).

No que se refere aos estudos de caso coletivos, os investigadores pesquisam vários casos com a finalidade de poder realizar uma melhor análise e, conseqüentemente, uma melhor compreensão e teorização. Segundo Vázquez e Angulo (2003), apresentam um grau de instrumentalização, pois cada um em si, constitui-se um instrumento para compreender o problema que em conjunto representam.

O nosso estudo assume a característica do tipo de caso intrínseco (Stake, 1999) e é relativamente semelhante ao tipo único (Bogdan & Biklen, 1994). Este estudo tem o objetivo de compreender questões inerentes à identidade docente de um grupo de professores de um curso específico de nível superior. Não perde a validade nem a pretensão de servir como base para a reflexão e a transposição para situações de contextos semelhantes dentro do âmbito da temática. Desse modo, corroboramos com Fragoso (2004), que realça o limite tênue entre um estudo intrínseco e instrumental.

Em virtude da opção epistemológica no quadro de referência desta investigação, a partir da contextualização ou pontos de inquietação que motivaram as decisões tomadas no projeto inicial, passaremos às fases do desenvolvimento do Estudo de Caso. Segundo Ludke e André (1986), as fases desse tipo de estudo se dividem em: exploratória, delimitação do estudo e análise e interpretação sistemática dos dados. Tais fases não são estanques, elas estão imbricadas e se interpõem de forma a se manterem sempre articuladas em uma investigação. Embora se considere essa interseção, de modo didático, descreveremos as fases desta investigação com objetivos, tanto de possibilitar maior esclarecimento dessa estratégia metodológica, quanto de favorecer a compreensão do modo de investigar qualitativamente.

A primeira **fase, exploratória**, considerada como incipiente, por ser inicial e não ser definitiva, vai tomando forma a partir do desenvolvimento da investigação. Segundo Stake (2012), os pontos críticos iniciais foram sendo explicitados ou reformulados, à medida que se tornaram relevantes para a investigação.

As questões primeiramente consideradas relevantes foram reorganizadas mediante as leituras, as observações, o contato com documentos, ou por meio da aproximação ao fenômeno estudado. Nesse processo inicial assumido como um contínuo, muitas redefinições no projeto inicial ocorreram e, ao mesmo tempo, se deu uma abertura a questões consideradas pertinentes em função do contexto (Stake, 2012).

Para Yin (2005), as questões iniciais de investigação norteiam a pesquisa sistemática de dados com a finalidade de se chegar às conclusões. Além disso, o referido autor destaca a importância das questões iniciais na formulação de proposições. Estas explicitam questionamentos referentes a “como” e “porquê”, tornando-os eixos centrais para a análise. Tais proposições específicas e principiantes do estudo são determinantes para os parâmetros de exequibilidade. Ainda segundo o mesmo autor, o desenvolvimento da teoria, como parte da fase inicial do projeto, é de fundamental importância, para se definir ou delinear se o objetivo final do estudo de caso é desenvolver ou testar a teoria. Esse aspecto é fundamental para a construção de um esquema suficiente de estudo, com algumas proposições teóricas previamente abordadas pela bibliografia já existente, que poderão orientar a direção ao estudo. Em coerência a esse delineamento, Stake (1999) defende que o desenho da investigação requer organização conceitual, opiniões que expressem a compreensão necessária ou pontes conceituais que interliguem o conhecimento já sistematizado sobre o objeto de estudo.

Para Yacuzzi (2005), um bom desenho de estudo de caso incorpora uma teoria, que funciona como matriz ou plano geral da investigação, perpassando desta fase inicial à recolha de dados e à interpretação. Para outros autores, o estudo de caso surge mais como uma forma de construir teorias e não tanto de comprová-las, ou seja, a teoria vem primeiro, mas sem a evidência (Gillham, 2000). Neste sentido, o autor afirma:

Outra característica fundamental é que não se começa com noções teóricas a priori (resultantes, ou não, da literatura) – porque até que seja possível trabalhar os dados e compreender o contexto, não se sabe que teorias (explicações) funcionam melhor ou fazem mais sentido (Gillham, 2000, p. 2).

A segunda fase, **delimitação do estudo**, refere-se à demarcação do(s) foco(s) da investigação dos contornos do estudo, reconhecendo-se que, numa investigação qualitativa, nunca será possível se explorar todos os ângulos do estudo ou fenômeno em um tempo, razoavelmente limitado. A seleção de aspectos mais importantes da investigação, caracterizando o recorte é, definitivamente, de suma importância para se atingir os objetivos do estudo de caso e para se chegar a uma compreensão mais ampla da situação do estudo, ou seja, traduz-se no desenvolvimento da investigação. Nesta fase, realiza-se a recolha de informações que serão relevantes para a compreensão da situação estudada.

Nesta investigação, a partir da identificação dos elementos-chave (temática da identidade docente e desenvolvimento profissional em um curso tecnológico do IFRN), com respectivo delineamento aproximativo do problema, procedeu-se a coleta sistemática de informações por meio de instrumentos semi-estruturados como a análise documental, a observação direta e inicialmente, as pistas de narrativas escritas. Mesmo considerando-se uma variedade de técnicas e instrumentos, mantivemos uma postura aberta a possibilidades de acréscimos em função dos objetivos definidos e do olhar crítico às informações e, à medida que foram sendo tratadas, tomando a forma de dados neste contexto, apresentou-se a necessidade de maior aprofundamento em questões relevantes da temática central. Em sequência, decidimos pela realização de uma entrevista em profundidade, por meio da constituição de grupos focais. Nesse contexto, nos utilizamos de uma nova técnica de recolha com respectivo instrumento orientador – elaboramos o guião da entrevista de grupo.

A terceira fase, referente **à análise sistemática e a elaboração do relatório da investigação**, de acordo com Ludke e André (1986), apresentou-se a necessidade de juntar as informações, analisá-las e organizá-las a fim de que, tenham relevância e acuidade no âmbito da problemática em estudo e do que será sistematizado pelo investigador. Não se trata de uma elaboração linear, são construções interpolares com várias possibilidades de trocas. Configura-se, portanto, em um constante confronto entre teoria e empiria (Ludke & André, 1986).

Tal compreensão enfatiza o carácter interpretativo presente no Estudo de Caso, destacado por Stake (1999) e por Yin (1993 e 2010). Esses autores preveem alterações das questões iniciais do estudo, à medida que este avança. Sob esse aspecto, Stake (1999) aborda a necessidade de questões temáticas como de grande relevância para a orientação na estruturação das observações, da revisão de documentos e da realização de grupos focais. À medida que se avança na compreensão do caso, através de novas observações e confirmação das antigas, o investigador tem a possibilidade de rever as suas questões temáticas iniciais. Tal postura flexível confirma, assim, uma abordagem progressiva na investigação, acentuando a importância, para a investigação, da função interpretativa constante do investigador, assim como a função participativa dos sujeitos na/da investigação.

Nas investigações qualitativas, para se analisar uma realidade de modo global, podemos considerá-la como uma totalidade única, ou considerá-la como constituída por várias unidades, cuja caracterização exige um trabalho diferenciado (Rodríguez et al., 1999). Desse modo, devemos zelar pela definição das unidades de análise, visto serem determinantes no estudo e, por sua vez, ocupam centralidade no processo.

Segundo Yin (2010) e Yacuzzi (2005), no desenho do estudo de caso, a unidade de análise deve ocupar posição orientadora, do início ao fim do estudo. Nesse sentido, afirma Yacuzzi (2005): “A unidade de análise ajuda a definir o alcance do caso, complementa as propostas, e permite estreitar sua busca de informações” (Yacuzzi, 2005, p. 24). Para cada unidade de análise, configura-se a necessidade de uma estratégia diferente de recolha de dados. Desse modo, num estudo pode haver uma ou várias unidades de análises (Yin, 2010).

O esforço para embasar teórica e metodologicamente, esse estudo de caso, sustenta-se no objetivo de constituí-lo como uma forma de organizar a investigação e não somente como uma metodologia de investigação. Nesse sentido, somos partícipes da compreensão de que o elemento definidor da justificação e da abordagem metodológica não é o fato em si, mas a adoção de uma perspectiva interpretativa, heurística ou fenomenológica da realidade estudada. E assim, caracterizá-la em seu conjunto de aspectos, como instâncias do problema em estudo. Este representa um empenho em situar o estudo em uma perspectiva epistemológica dentro do paradigma da investigação qualitativa em educação.

Em se tratando dos **critérios de avaliação da qualidade** desta investigação, do tipo estudo de caso, realçamos com um pouco mais de detalhe, o que foi afirmado. Ao adotamos os critérios avaliativos na investigação qualitativa apresentados por Denzin e Lincoln (1994), quais sejam, critérios de credibilidade e transferibilidade, consistência e confirmabilidade, abandonando ou substituindo os critérios positivistas e pós-positivistas de validade interna e externa, fiabilidade e objetividade.

Nessa perspectiva, o critério da **credibilidade** ou unidade entre a informação recolhida e a realidade, ajusta-se melhor a esta metodologia do que aos estudos clássicos. Isto significa caminhar com unidade na dissemelhança, um caminhar assegurado por objetivos comuns. A observação prolongada no terreno possibilita um melhor ajustamento entre as interpretações científicas e a realidade dos participantes. Assim como, o confronto de dados com os sujeitos possibilita uma maior aproximação entre as teorias e a realidade contextual. Para tanto, nesta investigação os procedimentos de recolha, sistematização e análise dos dados que foram desenvolvidos estão ancorados no referencial teórico-metodológico explicitado e em convergência com as escolhas definidas.

Outra forma de demarcar credibilidade nesta investigação consiste no compromisso em descrever detalhadamente, o fenômeno investigado. De acordo com Kvale (1995), a descrição detalhada do objeto e dos modos de investigar possibilita credibilidade, visto que ajuda a explicitar as situações e situar os contextos em que se constitui a realidade investigada. Este capítulo representa um esforço na constituição dos critérios de qualidade na investigação realizada. Não busca estabelecer parâmetros em relação a outros

métodos ou paradigmas. Entretanto, busca construir sentidos a este processo investigativo de natureza qualitativa e assim, contribuir com a sistematização de saberes na área educacional.

Nessa construção da credibilidade entre material recolhido e a realidade, surge a importância da triangulação² como uma das técnicas mais comuns da metodologia qualitativa. O princípio dessa técnica consiste em recolher e analisar os dados a partir de diferentes perspectivas para organizá-los e interpretá-los. Para tanto, inicialmente, utilizamos a **triangulação metodológica** no que diz respeito à recolha de informações de um mesmo grupo de sujeitos participantes, a partir de duas técnicas: a produção de narrativas escritas pelos professores sujeitos participantes da investigação. Posteriormente, com o intuito de compreender as percepções desses sujeitos e de aprofundar questões da identidade docente, realizamos dois grupos focais, momentos em que visões diversificadas, no âmbito individual e coletivo foram explicitadas no próprio processo de recolha.

Adotamos a triangulação como mais um dos fios condutores da análise e interpretação. De acordo com Denzin (1984), incide numa estratégia de entrecruzamento das informações coletadas com o fito de assegurar a validade das constatações e inferências apresentadas. A triangulação pode ser concretizada por diversas modalidades: métodos, teorias, informação, temporal, espacial e investigadores (Colás, 1992). Neste caso específico, as possibilidades que melhor respondem à complexidade do objeto estudado ou a mais adequada que nos apresentou ser. Assim, recorremos à **triangulação interna** das percepções dos sujeitos e dos dados obtidos nas diferentes técnicas utilizadas na recolha. O estudo possibilitou triangular os resultados das percepções com as informações obtidas nas observações e nos documentos analisados. Tal procedimento torna-se relevante no sentido de comparar os dados entre fontes de coleta e favorecer o entrecruzamento, a comparação, a combinação, assim como a refutação das informações dadas pelos sujeitos e as obtidas por outros métodos (Denzin, 1984).

Neste estudo, triangulamos **fontes de informações** ao trabalhar com materiais e subsídios advindos da observação inicial, dos documentos analisados, das narrativas escritas e narrativas orais nas entrevistas de grupo focal. Todo esse arcabouço de informações contribuiu para a constituição dos procedimentos metodológicos, do *corpus* de análise e interpretação e uma perspectiva de compreensão da

² Este fazer de comparação pode estender-se aos métodos, teorias, informação e investigadores. Neste sentido, Colás (1992a), destaca seis formas de triangulação:

- i. Triangulação de fontes - comprova se as informações recolhidas são confirmadas por outra fonte;
- ii. Triangulação interna - inclui o contraste entre investigadores, observadores e/ou actores e permite detectar as coincidências e as divergências entre informações recolhidas;
- iii. Triangulação metodológica - supõe a aplicação de diferentes métodos e/ou instrumentos ao mesmo tema a fim de validar a informação obtida;
- iv. Triangulação temporal - analisa a estabilidade dos resultados no tempo; proporciona informações sobre os elementos novos, que aparecem através do tempo, e os elementos constantes; este tipo de triangulações é especialmente pertinente nos estudos transversais e longitudinais;
- v. Triangulação espacial - observa as diferenças em função dos lugares, circunstâncias, culturas; comprova as teorias em diferentes populações;
- vi. Triangulação teórica - contemplam-se teorias alternativas para interpretar os dados recolhidos ou para esclarecer aspectos que se apresentam contraditórios.

problemática. A importância da utilização de fontes múltiplas de evidência dá-se pelo desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, enquanto processo de triangulação de dados. Assim, qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso, provavelmente será muito mais convincente e acurada se estiver baseada em várias fontes distintas de informação, atendendo a um estilo corroborativo de pesquisa (Yin, 2010).

Na análise utilizamos a categorização indutiva considerando as duas fases de recolha, podendo ser compreendida como **triangulação interna e de fontes**. Fomos à busca de construir respostas para as questões da investigação a partir da perspectiva dos sujeitos nas narrativas escritas e, a partir destas, elaboramos categorias iniciais de análise. Tais categorias iniciais nos deram bases para construir o guião do grupo focal, onde fomos aprofundar questões advindas das narrativas escritas, as quais foram produzidas em angulação individual. No grupo focal, tanto oportunizamos o aprofundamento de pontos importantes da temática como possibilitamos um cruzamento de ideias e percepções entre os próprios participantes da investigação. A partir do processo de categorização indutiva e comparação entre as narrativas produzidas, elaboramos um quadro de análise das percepções e discursos dos sujeitos (Silva, 2005).

No processo de interpretação recorreremos à triangulação entre as lógicas, os sentidos dos sujeitos participantes e o quadro teórico de análise com diferentes perspectivas teóricas, as quais dão sustentação à interpretação. Neste caso, lançamos mão da **triangulação teórica**, apresentada por Colás (1992). A esta altura da investigação, elaboramos contextos situacionais, análises contextualizadas e discussões a partir das teorias que afirmamos como sustentáculos às elaborações sobre identidade profissional e desenvolvimento profissional docente no contexto estudado. Como resultado desse trabalho de análise estrutural, elaboramos um texto interpretativo que está apresentado nos capítulos quatro e cinco.

Nesse sentido, a triangulação aparece como um conceito comum e importante na metodologia qualitativa e no método de estudos de caso. Alguns autores apresentam esta como uma estratégia de credibilidade, na medida em que torna possível a combinação de metodologias para estudo do mesmo fenómeno. Por outras palavras, a triangulação permite obter, de duas ou mais fontes de informação, dados referentes ao mesmo acontecimento, a fim de aumentar a fiabilidade da informação (Yin, 1993; Hamel, 1997; Stake, 2012 e Flick, 2005).

Portanto, na compreensão de Stake (2012), a triangulação é um processo que utiliza múltiplas perspectivas para explicar significados, na medida em que observações adicionais podem ser úteis na revisão da interpretação do investigador. Nesse sentido, muitos autores defendem que a triangulação não se limita unicamente à validade, mas permite um retrato mais completo e holístico do fenómeno em estudo (Cox & Hassard, 2005). Em síntese, assumimos ser possível considerar a investigação qualitativa com

olhares múltiplos e diversificados para dar conta da complexificação a que foram colocados os atores sociais e seus ambientes pessoais e laborais.

Em relação ao critério da **transferibilidade** nos estudos qualitativos, torna-se garantido pela aplicação da amostragem teórica em cenários e contextos múltiplos. A comprovação permite identificar elementos comuns e específicos nesses contextos, assim como se evidenciam as condições que permitem a confirmação ou negação de determinadas hipóteses. Para Valles (1990), a transferibilidade deve ser compreendida, não como a reprodução dos resultados encontrados (generalização), sob as mesmas condições mantidas em estudos anteriores, mas como a possibilidade de utilização dos procedimentos e resultados encontrados em situações semelhantes, sendo respeitadas as peculiaridades dos novos contextos. Neste estudo nos preocupamos em assegurar as informações do contexto em que se realiza a presente investigação. Situamos o lugar, o tempo, o recorte do estudo e os sujeitos participantes, de modo a permitir que o leitor faça transferências, negando ou confirmando seus interesses de conhecimentos. De acordo com Merriam (1998), denominamos de tipicidade do ambiente em que se realizou a investigação.

Quanto ao critério da **consistência** ou dependência (estabilidade dos dados), este é um dos critérios mais complexos desta metodologia (Colás, 1992). Tal complexidade advém da diversidade de realidades que se investigam e da subjetividade inerente ao processo de pesquisa, uma vez que o investigador é o principal agente na recolha e análise da informação. De acordo com Colás (1992), o mais importante é identificar esse fator subjetivo por meio das descrições minuciosas dos informantes, identificação do *status* e do papel do investigador, registros do contexto físico, social e interpessoal da investigação e a identificação das técnicas de recolha e de análise do estudo realizado. Esse conjunto de procedimentos, atrelados à exposição dos processos de decisão adotados pelo investigador e fundamentados na explicitação dos pressupostos que orientam as decisões, são elementos basilares para garantir a dependência ou estabilidade dos dados da investigação.

Na presente investigação, tais aspectos estão presentes no esforço em delimitar o referencial teórico-metodológico orientador das decisões tomadas nesta empreitada. Estão referidos quando descrevemos os sujeitos da investigação, o tipo de investigação, as técnicas empregadas na recolha de dados, as pretensões e motivações da investigadora e em toda a caracterização da pesquisa realizada.

Em relação ao critério da **confirmabilidade** ou neutralidade, traduz-se geralmente no acordo entre observadores. Os procedimentos normalmente utilizados são: a) o registo o mais concreto possível, transcrições textuais, citações diretas de fontes documentais, etc.; b) revisão dos elementos encontrados por outros observadores/investigadores e; c) recolha mecânica da informação por meio de gravações em áudio e/ou vídeo (Colás, 1992). Aqui devem ser adotados procedimentos que ajudem a garantir, tanto

quanto possível, que as conclusões do trabalho sejam o resultado das experiências e ideias dos informantes, ao invés de refletir características e preferências do pesquisador.

Nesse sentido, as percepções e experiências dos sujeitos investigados foram registradas por meio da gravação em áudio e posteriormente, feitas as transcrições em textos. Disponibilizamos vários anexos que confirmam os procedimentos e técnicas utilizados, assim como reafirmam as elaborações apresentadas. Por exemplo, estão disponíveis para análise e conhecimento as pistas das narrativas escritas, o roteiro de questões para a sessão de grupo focal, o quadro de categorias elaboradas por meio da categorização indutiva, entre outros anexos. Esse recurso tanto possibilita uma maior transparência das informações recolhidas como permite um possível contraste dos resultados com as vivências e compreensões explicitadas pelos sujeitos.

Segundo Guba e Lincoln (1985), no que diz respeito à verificação dos critérios de confirmabilidade ou neutralidade e consistência ou dependência, torna-se importante um procedimento de auditoria realizada por investigadores exteriores à investigação, que possibilite uma confrontação entre o processo de investigação, a análise e a interpretação produzida. Para tanto, o processo e os resultados desta investigação foram analisados e avaliados por vários investigadores, entre eles a avaliação da orientadora científica, além de ser submetido aos critérios avaliativos do programa de pós-graduação da Universidade, à qual se vincula a formação acadêmica da investigadora.

Valles (1997) acrescenta um novo aspecto aos critérios de qualidade na investigação ou validade desta. Essa qualidade almejada também deve ser associada à ética, relativa à proteção das pessoas envolvidas na pesquisa, ultrapassando assim, as habituais questões de privacidade, confidencialidade e consentimento.

Atendendo aos princípios éticos na investigação, dentre as orientações para a pesquisa qualitativa, atentamos para algumas precauções como: consideramos a preservação das identidades dos participantes, codificando a identificação dos sujeitos da investigação e substituindo os nomes por códigos fictícios; solicitamos a autorização dos participantes e afirmamos a garantia do sigilo por meio do Termo de Livre Consentimento e Sigilo (Anexo I); convidamos à participação aberta e sem constrangimentos, deixando-os optarem por livre e espontânea vontade; procuraremos relatar os motivos das escolhas, interesses pela temática, valores e critérios escolhidos para as tomadas de decisões com vistas a minimizar os efeitos da subjetividade, embora reconheçamos a impossível neutralidade do pesquisador neste tipo de estudo. Ademais, tomamos cuidados com a objetividade, atentando para uma boa comunicação, clareza nos registros e explicitação dos métodos e procedimentos adotados, de modo a deixar explícita a maneira como as informações foram obtidas (Ludke & André, 1986).

Enfim, mesmo reconhecendo a variedade de compreensões e posturas de investigadores qualitativos, somos favoráveis que acima de tudo, os estudos devem apresentar coerência nas observações empíricas e na produção de conhecimento transferíveis a outros contextos. Verificar as conclusões é inerente ao processo de análise da informação. A investigação qualitativa, como qualquer método científico, precisa assegurar a validade das constatações e inferências apresentadas. Por isso, é importante a preocupação com técnicas específicas que assegurem autoridade e conexão nas abordagens qualitativas.

Em uma síntese das discussões explicitadas, apresentamos o quadro a seguir com a finalidade de traçar um desenho ou resumo das decisões adotadas neste percurso, as quais dão sustentabilidade teórico-metodológica à investigação em pauta.

Quadro 2: Pressupostos teórico-metodológicos da investigação

PRESSUPOSTOS	SENTIDOS	AÇÕES/ATITUDES DO INVESTIGADOR	REFERENTES DA INVESTIGAÇÃO
A questão Ontológica	<ul style="list-style-type: none"> • Forma e natureza da realidade investigada coerente com o que queremos conhecer 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema básico de crenças e coerência entre os conceitos e procedimentos utilizados 	<ul style="list-style-type: none"> • Provisoriedade da Ciência • Diferença entre os fenômenos sociais e os naturais • Múltiplas realidades
A questão epistemológica	<ul style="list-style-type: none"> • Natureza da relação entre o investigador e o investigado • Possibilidade do conhecimento e da origem do conhecimento. • Epistemologias subjetivas e naturalistas 	<ul style="list-style-type: none"> • Postura correlata entre crenças, afirmações e orientação • Experiências vividas e projetos de estudos centrados nos determinantes materiais e estruturais da experiência. 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigação qualitativa; • Perspectiva crítica • Investigador e sujeito criam compreensões/conhecimento
A questão metodológica	<ul style="list-style-type: none"> • Modo pelo qual se obtém conhecimento da realidade • Conjunto naturalista de procedimentos metodológicos • Método de abordagem 	<ul style="list-style-type: none"> • Correlação entre práticas e crenças no processo • Mundo natural • Compreensão 	<ul style="list-style-type: none"> • Multimetodológica • Fenomenologia, heurística, hermenêutica, dialética, etc. • Relato e análise dos dados na perspectiva qualitativa
Critérios de Avaliação do estudo	<ul style="list-style-type: none"> • Credibilidade, transferibilidade, dependência e confirmabilidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Ética e liberdade de escolha • Respeito às individualidades • Sigilo • Comunicação fidedigna 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização de códigos de não identificação dos sujeitos • Interpretações consensuadas e construídas dialeticamente • Termo de livre consentimento
ESTUDO DE CASO			

ESTUDO DE CASO

Fonte: elaboração própria, 2015.

1.3 Contextualização e desenho da investigação: os sentidos de pesquisar qualitativamente

O interesse por parte da investigadora em desenvolver este estudo, entrelaça-se aos espaços profissional e acadêmico. Como fonte inspiradora dos questionamentos, atribuímos à própria identidade profissional assumida na área da educação, atuando há duas décadas em atividades de coordenação pedagógica, no âmbito da organização e gestão de currículos e na mediação pedagógica com docentes e discentes nas várias modalidades da educação profissional. Me autorreconheço como uma profissional preocupada com questões curriculares imbricadas à identidade e ao desenvolvimento profissional docente, em especial, no campo da educação profissional.

No aspecto profissional e formativo, esse estudo é uma continuidade ou decorrência das inquietações advindas da formação em nível de mestrado, em que o estudo discorreu sobre formação continuada de docentes a partir do Programa “Um Salto Para o Futuro” - uma política governamental de formação continuada de professores, na modalidade à distância. Nesse contexto, me autodenomino como uma profissional que busca ampliar a formação de pesquisadora na área educacional, compreendendo a formação como uma necessidade implícita à função docente, que tem como cerne a ação-reflexão-ação em um processo contínuo.

Um aspecto motivador do estudo nesta temática e a própria escolha do universo de estudo, remete às origens do CSTCE, no ano de 2002, mediante as intempéries de redefinições curriculares e mudanças na política educacional para a EPT neste período, participei da elaboração, coordenação pedagógica e implementação do referido curso, juntamente com parte do grupo de professores que hoje, compõe o quadro de profissionais que atuam no curso. Em 2008, me afastei desta atividade profissional, bem como do *locus* de atuação ou *campus*/unidade onde o curso é ofertado. Após anos de afastamento do referido, porém continuando os estudos sobre currículo e docência, me surgiu o anseio de (re)conhecer a trajetória identitária dos docentes do referido ensino superior (tecnológico). Não mais como integrante do grupo de profissionais que desenvolvem o curso ou mera observadora. Entretanto, de modo sistematizado e devidamente orientado, sob um determinado referencial teórico-metodológico de investigação.

Tais questões motivadoras na esfera profissional estão ligadas à prática cotidiana no campo do desenvolvimento curricular, tendo em vista que atuo em processos de construção coletiva, implementação e acompanhamento de projeto político-pedagógico do IFRN. Valorizo a temática por acreditar na educação como prática social, por acreditar na escola pública como melhor instituição educativa e por assumir particular interesse na temática da profissionalização docente na educação superior. Nomeadamente, neste campo de atuação, temas estruturantes do desenvolvimento curricular como: identidade docente, desenvolvimento profissional, formação contínua e currículo, são recorrentes em nossa vivência profissional.

Na esfera acadêmica, as inquietações teóricas e metodológicas da investigação, também se relacionam com o interesse em sistematizar conhecimento a respeito dos saberes específicos para a docência no ensino superior tecnológico, visto que se configura em um nível de ensino implantado recentemente na política educacional brasileira ou, especificamente, retomado com uma nova roupagem, no contemporâneo contexto político e econômico do país, a partir das reformas na década de 1990. As questões identitárias dos sujeitos da ação educativa, as necessidades formativas dos professores e as demandas de desenvolvimento profissional docente assumem consideráveis implicações na dinâmica curricular, bem como ganham corpo na perspectiva crítica do currículo (Silva, 2010).

As indagações iniciais presentes nesta investigação surgem assim, do interesse em identificar aspectos importantes para o fortalecimento identitário dos docentes do universo estudado, contribuir para a construção de um referencial teórico-metodológico para o ensino superior tecnológico e a atuação dos docentes nos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRN. Além de extrapolar esse universo, o estudo perpassa pelo interesse em trazer visibilidade para questões identitárias e de valores éticos e políticos da profissão docente.

Esta investigação tem suas bases no questionamento acerca da construção individual e coletiva dos saberes para a docência do universo de professores bacharéis que não tiveram formação específica para o ensino e são transformados em professores, a partir da assunção de um cargo nesta área. No caso específico deste estudo com engenheiros-professores, o cerne da questão perpassa pelo interesse em investigar como estes constroem os saberes para atuar no campo pedagógico, quais saberes são estes requeridos para a atuação docente no ensino superior tecnológico e como se percebem enquanto professores e sujeitos de ação educativa no ensino superior.

Considerando que a temática na instituição pesquisada, é peculiar e carece de estudos sistematizados acerca da atuação docente nos cursos de graduação tecnológica da educação profissional, essa investigação almeja contribuir para a (re)construção do histórico da profissão docente do IFRN e, paralelamente, visa sistematizar saberes sobre a profissão docente na referida instituição, no âmbito de uma área profissional. Esse aspecto traz mais um sentido ao interesse neste estudo por parte da investigadora. Representa, pois, mais uma maneira e um sentido de construir saberes sobre a docência no IFRN, visto ser uma Instituição centenária, que abriga poucos registros do fazer docente ou da docência como uma profissão. Desse modo, pretende-se abrir caminhos, tanto para o permanente (re)fazer da profissão docente, quanto para o fortalecimento da identidade dos profissionais do ensino (Nóvoa, 2009).

Portanto, fundamenta-se no interesse acadêmico e profissional da investigadora em identificar potencialidades que favorecem a (re)construção de sentidos da docência no ensino superior tecnológico e o desenvolvimento profissional dos professores dessa modalidade de ensino superior, nomeadamente, no âmbito do CSTCE. Além disso, pretende evidenciar tanto questões limitadoras como potencializadoras do desenvolvimento profissional dos docentes que atuam no ensino superior no IFRN.

Por fim, a centralidade das nossas motivações parte de preocupações em constituir e sistematizar um conjunto de saberes acerca dos sentidos da profissão docente no ensino superior tecnológico, especificamente, em uma Instituição que historicamente, se ocupa em formar profissionais para diferentes ocupações especializadas. Entretanto, não se evidencia, no cotidiano institucional, o lugar de formar os educadores ou os principais responsáveis pela formação das diversas profissões, os professores.

1.3.1 Caracterização do Caso em estudo

Vale ressaltar que, nesta discussão sobre identidade docente, o nosso foco centra-se, nas questões identitárias ou que dão sentido ao fazer cotidiano dos docentes inseridos na carreira de Educação Básica, Técnica e Tecnológica, com enfoque no trabalho docente do ensino superior tecnológico. Nomeadamente, o estudo incide sobre a atuação de um grupo de professores, que atuam em um curso específico do ensino superior tecnológico da respectiva instituição.

Por considerar a temática de peculiar especificidade não poderíamos investigar essas questões de tão grande amplitude e complexidade, abrangendo todo o universo dos cursos superiores da Instituição. Dificilmente lograríamos êxito com o desafio de desenvolver uma investigação à base da escuta e das percepções dos sujeitos participantes envolvendo todos os cursos. Possivelmente, menor alcance teríamos se considerarmos o tempo limite destinado à presente investigação, cuja duração vincula-se ao processo de formação doutoral.

Assim, é um estudo realizado no Curso Superior de Tecnologia em Construção de Edifícios (CSTCE) do IFRN. Dentre o universo de cursos de tecnologia do IFRN, a escolha por desenvolver o estudo neste curso se deu por questões objetivas de cunho histórico e organizacional e por questões subjetivas.

Nomeadamente, consideramos relevante o valor histórico que os cursos tecnológicos da área de Construção Civil representam na trajetória e constituição dos CST, no contexto da educação superior brasileira. Foram os primeiros cursos a surgirem no cenário nacional. Gozam de um referencial histórico, embora não seja o mais antigo do IFRN, o qual foi implementado em 2003. Por sua vez, despertou-nos interesse em sistematizar questões identitárias da atuação docente, considerando-se relevante este aspecto histórico e político-educacional do nível superior brasileiro.

No aspecto objetivo da escolha, consideramos importante a questão do histórico institucional da área de Construção Civil no IFRN. Esta, se estabelece em um dos departamentos de ensino mais antigos da instituição, ou seja, uma área clássica ou de tradição na formação técnica no ambiente institucional. Por sua vez, possui um grupo coeso, ligado por laços históricos na atuação profissional e no desenvolvimento dos diversos cursos ofertados. Em especial, no que se refere à atuação no CSTCE, em sua maioria, estão presentes desde a criação e implantação do curso. Boa parte do grupo está há 13 anos no desenvolvimento do referido curso, vivenciando toda a trajetória curricular com avaliações e diversas atualizações curriculares do CSTCE. E, de modo instituído, a maioria atua no nível técnico e tecnológico – um dos aspectos bastante pertinente para as discussões de identidade docente em uma conjuntura de atuação profissional diversificada.

Ainda em decorrência do contexto histórico do CSTCE situado acima, os professores deste curso têm uma larga experiência de atuação docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Porém, no geral, não tiveram ao longo de sua trajetória docente, formação específica ou pedagógica para este desempenho profissional. A falta de exigências regimentais ou fragilidades nos pré-requisitos de formação pedagógica para o exercício da docência no campo da EPT brasileira, tem se constituído um dos fatores de destaque, em estudos desenvolvidos por vários pesquisadores da temática articulada à EPT. Indubitavelmente, este aspecto tem sua relevância nas reflexões no campo da identidade profissional. São razões que se somam e reafirmam às motivações para compreender como são construídos os saberes da docência no campo da educação profissional, o que permeia o universo da identidade docente ou como se constitui o ser professor nesta modalidade de ensino e no contexto da instituição/área em estudo.

Em âmbito subjetivo, explicitamos algumas razões profissionais, como por exemplo, ter participado do processo de implantação do curso e ter atuado como orientadora pedagógica na diretoria de Construção Civil do IFRN durante a fase inicial (2002 a 2005). Em virtude disso, ter vivenciado parte das inquietações e construções positivas do processo inicial de implantação do hoje, CSTCE. Embora, há oito anos a investigadora tenha se afastado da atuação profissional citada e tenha investido em outras atuações profissionais no campo pedagógico e funcionalmente, na carreira docente.

Ainda decorrente desse sentimento de pertença ao grupo de profissionais do CSTCE, embora atualmente distanciada desse cotidiano, surge o desejo de possibilitar reflexões sobre a identidade docente na EPT, em especial, na área do curso em estudo, bem como o empenho em favorecer reflexões formativas sobre a profissão docente. Desejo este, motivado pelo interesse em sistematizar conhecimentos sobre a docência na EPT, a partir de métodos e técnicas da investigação qualitativa.

1.3.2 Problemática, questões da investigação e objetivos

No âmbito das instituições de educação profissional, a oferta de cursos de nível superior alegou novas formas de organização pedagógica, renovada função social e novas intencionalidades. Uma mudança de identidades que passaram a exigir inovações de diversas naturezas. Implicou reorganização interna, um novo fazer no campo da formação que impulsiona a mudanças, adaptações e impele a se construir novos percursos na ação pedagógica. Conseqüentemente, trouxe inovações nos saberes e fazeres das práticas pedagógicas individuais e coletivas nas instituições de EPT. Por sua vez, o IFRN é partícipe dessas mudanças em toda a sua dinâmica curricular. Tendo em vista uma Instituição que, por quase cem anos, atuou com formação técnica e passa a atuar em outra política educacional com específicas imputações curriculares, compreender seu constructo identitário para nele se movimentar, assume uma importância vital em todas

as suas instâncias. Em decorrência dessa atual conjuntura no IFRN, quais as implicações para a atuação docente? O que efetivamente, mudou nas práticas dos docentes, nos modos de apreender, de compreender sua função profissional e de se perceber enquanto docentes do ensino superior?

Constata-se que os profissionais docentes, que atuam na educação profissional como um todo, constituem a sua identidade docente em um contexto profissional multiforme, que perpassa por uma atuação na educação básica, na formação profissional técnica de nível médio e na educação superior em nível de graduação e de pós-graduação em *lato sensu e stricto sensu*. Ampliando esses aspectos profissionais e identitários, em âmbito estatutário, ressalta-se que a carreira docente, em que se inserem os professores da instituição investigada, é multifacetada em um amplo universo de heterogeneidades e diversidades. Pela própria definição de Carreira do Ensino Básico Técnico e Tecnológico, ela institui a atuação dos profissionais docentes em quase todos os níveis da educação brasileira, indo da educação básica, ensino profissionalizante ao ensino superior, excetuando-se apenas, o nível da educação infantil. Uma condição de atuação semelhante à polivalência no exercício profissão docente.

Outro cenário complexo nas questões identitárias dos docentes da educação profissional, em específico, os que atuam nos CST, diz respeito à inserção de profissionais para atuar na docência. Neste estudo, fizemos um recorte para a docência no CSTCE³. Em sua maioria, os docentes são oriundos de outra profissão com formações em bacharelados e/ou pesquisadores. Em geral, o quadro de docentes é composto por engenheiros, administradores, médicos e diversos outros profissionais em virtude do vasto campo formativo dessas instituições. Mesmo com amplo conhecimento na sua área de bacharelado ou formação especializada em uma profissão, esses profissionais não possuem formação ou conhecimento específico da área da educação e mais particularmente, no ensino superior. São transformados em profissionais do ensino por meio do recrutamento em concurso público e da própria vivência na profissão docente. Nos inquieta compreender como se dá o processo de identificação desses profissionais na profissão docente, sob três eixos da identidade profissional: as formas de ser e estar na profissão; a natureza social e a construção dos saberes específicos para a prática educativa.

Compreendemos, portanto, a identidade docente como uma dimensão da profissionalização e profissionalidade intrinsecamente relacionada à regulação social da profissão e aos aspectos mais individuais dos sujeitos que vivem e constroem a profissão de professor. Nessa perspectiva de construção individual e social, em que os conhecimentos construídos no exercício profissional, funcionam como

³ O ensino superior tecnológico do IFRN, atualmente compreende dezoito cursos em diferentes áreas. Considerando a natureza complexa da temática da identidade e desenvolvimento profissional docente e a necessária decisão metodológica de caráter compreensivo, decidimos desenvolver o estudo de caso em somente um curso CST do IFRN. Optamos pela investigação se proceder no CSTCE, cujas motivações foram referidas anteriormente no item 1.3.1.

sustentáculo das formas identitárias na profissão, elegemos como eixos norteadores do estudo de caso as seguintes questões da investigação:

- a. Como os professores que lecionam no Curso Superior de Tecnologia em Construção de Edifícios (CSTCE) constroem a sua identidade profissional de docente do ensino superior?
- b. O que caracteriza a identidade profissional dos docentes que atuam no CSTCE?
- c. Como ocorre o desenvolvimento profissional dos docentes, que atuam no ensino superior da área de Construção Civil do IFRN?

De acordo com Yacuzzi (2005), um bom desenho de estudo de caso se assenta numa teoria, que funciona como plano geral da investigação, orientando tanto a recolha de dados, quanto a análise e a sua interpretação (Yacuzzi, 2005). Em nosso estudo essas questões funcionaram, de fato, como matriz orientadora para a recolha, análise e interpretação dos dados. Sobretudo, em virtude de o estudo assumir e se constituir de uma abordagem progressiva, onde as questões centrais, aliadas à função interpretativa da investigadora, também contribuíram para a “descoberta” como uma característica marcante neste processo. Descoberta no sentido de se aproximar de uma realidade ainda não evidenciada e sob a perspectiva dos sujeitos da investigação. Isto é, descobrir e sistematizar conhecimentos, a partir da reflexão dos próprios professores do CSTCE do IFRN. No entanto, tendo sempre um horizonte a perscrutar.

Buscando elaborar um quadro de respostas às questões orientadoras, posicionamos esta investigação a partir das inquietações explicitadas anteriormente. Em decorrência, estabelecemos como **objetivo geral** compreender intrínsecas relações entre identidade e desenvolvimento profissional docente no CSTCE do IFRN, visando qualidade social no processo de ensino e aprendizagem. Tal declaração tem papel nuclear nesta investigação e se estabelece como elemento norteador de todo o trabalho investigativo. Nomeadamente, traz questões relativas à construção de sentidos do ser professor no referido curso do ensino superior tecnológico e acerca da política de desenvolvimento profissional docente neste nível de ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - recentemente transformada em instituição de ensino superior.

Em desdobramento do objetivo geral, e como modo de estabelecer passos consecutivos para o desenvolvimento do trabalho, elaboramos objetivos específicos, os quais irão pormenorizar os alcances da investigação. São eles: a) sistematizar percepções da identidade profissional de docentes do CSTCE; b) evidenciar saberes específicos para a docência no ensino superior tecnológico do CSTCE; c) Identificar potencialidades e fatores que limitam o desenvolvimento profissional dos professores do ensino superior tecnológico no CSTCE; d) Identificar necessidades formativas para o desenvolvimento profissional dos docentes no CSTCE do IFRN; e) Identificar aspectos importantes na construção de um referencial teórico-metodológico para a atuação dos docentes nos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRN; f) contribuir para a construção de um referencial teórico-metodológico para a atuação docente no ensino superior tecnológico.

Para construir um esquema coerente neste estudo de caso, estas proposições foram elaboradas previamente, fundamentadas em referenciais teórico-metodológicos qualitativos, aliados ao objeto de estudo e em coerência com as posturas epistemológicas da investigadora em formação. Nomeadamente, tais indagações funcionaram como questões centrais da investigação e oferecem o desenho ou a direção do estudo. Segundo Stake (1999), o desenho da investigação requer uma organização conceitual e juízos que expressem a compreensão necessária ou se sustentem como pontes conceituais. Como desfecho, essas interligações são fundamentadas em conhecimentos existentes sobre o objeto de estudo, bem como se baseiam em referenciais que orientam a recolha de informações, a análise e a interpretação de dados.

1.3.3 O objeto de estudo e os sujeitos participantes

Considerando a problemática deste estudo, extraímos como objeto de investigação, questões de identidade e desenvolvimento profissional docente no ensino superior tecnológico. Essa discussão perpassa ainda, por demandas de qualidade social no processo de ensino e de aprendizagem no ensino superior tecnológico do IFRN.

Dentre os tipos de estratégias metodológicas apresentadas por alguns autores como, por exemplo, Bogdan e Biklen (1994), Yin (2010) e Stake (2012), este é um estudo que se enquadra no tipo de caso “intrínseco”, por ter o interesse em compreender os sentidos da atuação docente no ensino superior por parte de um grupo de professores, que atuam neste nível em um curso específico. Nos estudos de caso intrínsecos, o interesse da investigação recai sobre o caso particular. Destacando-se a importância de compreendermos o caso particular sem relação direta com outros casos ou outras problemáticas mais abrangentes (Stake, 2012).

O estudo recai em um caso particular, tendo em vista que a temática a ser desenvolvida acerca da identidade docente e suas respectivas questões de investigação exigem um estudo compreensivo, um estudo em um contexto específico, guardando-se todas as peculiaridades do mérito e da forma da proposta metodológica. Seria impossível atender aos requisitos metodológicos e atingir aos objetivos propostos, se não nos debruçarmos em um estudo particularizado e situado. Além disso, se configura em uma temática não explorada tanto no que diz respeito às questões da docência no curso escolhido quanto no nível superior tecnológico da instituição especificada, quiçá, pouco explorado em âmbito geral. Este último aspecto da carência de sistematizações nesta temática, é assumido em estudos desenvolvidos por Lima (2002, 2005); Brandão (2007, 2009) e Lima (2013).

Nomeadamente, ao desenvolver a investigação no Curso Superior de Tecnologia em Construção de Edifícios (CSTCE), buscaremos dentro desse universo, evidenciar sentidos da atuação docente no ensino

superior tecnológico, a partir da escuta dos sujeitos que atuam neste curso. Procuraremos descrever as características dessa atuação, o contexto e as 'nuances' do ser professor neste contexto. Iremos à busca dos sentidos e significados percebidos pelos docentes desse curso, isto é, a identidade vivida e expressa por esse grupo de professores. Além disso, temos como desafio compreender as vivências e os sentidos das experiências da atuação docente e do desenvolvimento profissional desses professores, considerando seus contextos e as atividades que implementam e administram no cotidiano curricular do referido curso superior.

Em especial, tanto esse grupo como outros em cada curso, possuem seu contexto identitário construído de modo histórico e social. Por isso, embora existam diversos cursos de mesmo nível em uma instituição, no estudo específico das identidades, cada grupo de profissionais guarda suas particularidades e especificidades calcadas em suas histórias de vida, hábitos e vivências individuais e coletivas, que trazem todo um sentido e significado ao estudo das identidades profissionais. Portanto, escolhemos objeto e sujeitos participantes no universo de um curso tecnológico do IFRN.

Configura-se assim, como um estudo exploratório, conforme definido por Yin (2003), pois tem por finalidade compreender uma realidade vivida no contexto da docência no ensino superior tecnológico, descrever essa realidade, sistematizar as possíveis compreensões e levantar novos questionamentos acerca da ação pedagógica da docência no ensino superior do curso investigado, bem como definir questões ou hipóteses para investigações posteriores. Neste sentido, assume a característica de introdução ao estudo, que possivelmente, poderá contribuir para investigações subsequentes. O estudo de caso exploratório tem a pretensão de oferecer certo suporte para teorizações, para novas práticas organizacionais ou apenas, aproximar-se de questões inerentes à identidade e ao desenvolvimento profissional da docência no curso superior investigado.

Desse modo, se confirma a característica heurística abordada por André (2005), referindo à ideia de que o estudo de caso elucida a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado, podendo “revelar a descoberta de novos significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido” (André, 2005, p.18).

Assim, ao escolhermos esse Estudo de Caso como estratégia metodológica, não temos a intenção de interferir sobre a situação, mas sim conhecê-la tal como ela surge em sua totalidade, tendo como base a descrição pormenorizada e a exploração dos dados confrontados com conhecimentos existentes, a fim de suscitar novas teorias ou novas questões de investigação (Coutinho, 2004). Em coerência, tal compreensão é explicitada por Young (1990) como sendo:

(...) um conjunto de dados que descrevem uma fase ou totalidade do processo social de uma unidade, em suas várias relações internas e nas suas fixações culturais, quer seja essa unidade

uma pessoa, uma família, um profissional, uma Instituição social, uma comunidade ou uma nação (Young, 1990, p. 269).

Assim, acreditamos no potencial de contribuições desse estudo, não como uma possibilidade de se estabelecer generalizações para todos os cursos superiores de tecnologia do IFRN. Porém, poderá contribuir a partir da compreensão de transferibilidade, defendida como critério de validade ou de avaliação por alguns autores de perspectiva qualitativa. Sobre esse aspecto, corroboramos com a opinião de Stake (1999) e de Patton (1990).

O primeiro defende que dos estudos de casos particulares, decorre também a aprendizagem de saberes gerais. Segundo Patton (1990), a generalização é substituída pelo termo extrapolação. Sob esse olhar, na extrapolação permeia um significado mais adequado por considerar possibilidades de transferência de conhecimento de um caso a outro caso posterior. Desse modo, as conclusões ou os conhecimentos evidenciados neste estudo poderão ser extrapolados ou transferidos para outros estudos, considerando sempre as similaridades e diferenciações das condições particulares e contextuais de cada situação.

Gillham (2000), ao tratar do Estudo de Caso com o potencial de construir teoria e não apenas comprová-la, afirma que nem sempre a teoria vem primeiro, é também possível surgir antes a evidência. Nessa compreensão, destaca:

Outra característica fundamental é que não se começa com noções teóricas a priori (resultantes, ou não, da literatura) – porque até que seja possível trabalhar os dados e compreender o contexto, não se sabe que teorias (explicações) funcionam melhor ou fazem mais sentido (Gillham, 2000, p.2).

Assim, a participação do investigador numa abordagem progressiva, assume papel fundamental para a compreensão de contextos educativos e para a construção de novos saberes. Neste sentido, a demarcação das questões iniciais da investigação orientou, consideravelmente, a recolha sistemática de dados, a organização até chegar às elaborações concatenadas com a finalidade de extrair conclusões (Yin, 2010).

Após as definições basilares do desenho da investigação, e ainda sem sair da fase exploratória do estudo, passaremos a relatar as decisões tomadas **quanto aos sujeitos e ao universo** onde desenvolvemos o Estudo de Caso. Escolhemos como sujeitos um grupo de professores do IFRN que atuam no Curso Superior de Tecnologia em Construção de Edifícios. Todos pertencem à carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) e estão na condição de professores que lecionam em todos os níveis da educação profissional. Especificamente, atuam no ensino técnico e no ensino superior tecnológico e em outras formas de cursos da educação profissional que se fizerem necessários no âmbito de sua área de formação. Também se deparam com semelhante situação da maioria dos docentes dessa Instituição, permeia uma certa lacuna formativa, entre a formação inicial e a atuação docente. O grupo participante tem

formação inicial de Bacharelado em Engenharia Civil e não necessariamente, possuem formação pedagógica para a docência. Assumiram a profissão docente a partir do recrutamento em concurso público.

O convite à participação da referida investigação, foi apresentado ao grupo de professores do CSTCE em uma reunião ordinária semanal da Diretoria de Gestão Acadêmica de Construção Civil (DIACON/Campus Natal Central), unidade administrativa onde está lotado o grupo de professores participantes da investigação. Por ocasião dessa reunião pedagógica ordinária do grupo, cedida à investigadora, apresentamos o projeto de investigação qualitativa em educação com o respectivo desenho metodológico. Tal esclarecimento ao grupo contemplou: o objeto de estudo, a problemática, os objetivos, as questões da investigação, o tempo e estratégias metodológicas, incluindo as formas de participação do grupo, os instrumentos e técnicas a serem desenvolvidos. Paralelamente, abrimos o convite à participação nesta techedura acadêmica, como parte do processo de formação doutoral da investigadora, vinculada à Universidade do Minho/Portugal. Na ocasião, foi marcado um segundo encontro que seria destinado ao desenvolvimento das primeiras etapas de recolha de dados junto ao grupo de professores participantes. Nomeadamente, seria o momento destinado à produção de narrativas escritas.

De um modo geral, apresentaremos a seguir, o universo de professores do CSTCE da DIACON/CNAT, destacando-se a participação nas diferentes etapas da recolha de dados desta investigação. Este quadro se refere aos diferentes momentos de participação dos sujeitos, englobando a exposição da investigação com respectivo convite à livre participação aos que se interessassem e as diferentes etapas do processo de recolha de informações referentes à investigação de natureza qualitativa, em acordo com os procedimentos anunciados. Não necessariamente, contávamos com a adesão de todos, pois dentre o universo de professores, existia os que, neste semestre, não estavam atuando no CSTCE e os que não manifestaram interesse em participar da investigação. Estes são alguns motivos que justificam os diferentes números da amostra dos participantes nos dois processos de recolha ora relatado.

Quadro 3: Amostra dos participantes da investigação em três momentos

SESSÕES REALIZADAS	DOCENTES DO CSTCE DA DIACON/CNAT	ETAPAS DA INVESTIGAÇÃO
1º momento	19 professores da diretoria	Reunião aberta
2º momento	13 professores do CSTCE	Produção das narrativas escritas
3º momento	12 professores do CSTCE	Realização de dois grupos focais (Grupo A e B com seis participantes em cada)

Fonte: elaborado a partir dos registros e plano de trabalho da própria investigadora.

No processo de sistematização das informações iniciais, identificamos a quantidade de dezanove professores que atuavam no ensino superior da área ou no CSTCE. Desse universo, um grupo de treze

professores participou da segunda reunião e nesta ocasião, discutimos mais especificamente, sobre as estratégias de recolha e como seria a participação do grupo. Nomeadamente com a assinatura do termo de consentimento informado, por parte de cada um dos participantes, seguimos na etapa de recolha de dados, com o grupo composto pelos respondentes das pistas das narrativas escritas. Dando sequência aos procedimentos metodológicos planejados e em virtude das necessidades apresentadas de maior aprofundamento de questões, após a categorização das narrativas, realizamos a sessão de grupo focal. Este foi dividido em dois subgrupos.

A partir das respostas às solicitações ou pistas das narrativas escritas, construímos o perfil dos sujeitos participantes da investigação, abordando uma diversidade de características relevantes para o estudo em andamento. As informações presentes nas pistas das narrativas trouxeram um delineamento profissional dos sujeitos participantes com pertinentes aspectos para o estudo inicial das questões de identidade e desenvolvimento profissional docente. Para melhor esclarecimento, o quadro dos sujeitos participantes foi construído, considerando informações relevantes como: gênero, formação inicial de graduação, formação continuada em nível de pós-graduação, tempo de serviço na docência e idade. As informações sociodemográficas destacadas neste perfil apresentado dialogam com o contexto estudado e integram o universo das reflexões conceituais sobre identidade e desenvolvimento profissional docente, conforme discutem autores como Nóvoa, (2000), Nóvoa (1993); Tardif (2002, 2011); Gauthier (2006); Flores e Simão (2009); Day (2003, 2004); Hargreaves (1998), entre outros.

Articulando os referenciais metodológicos da investigação qualitativa com elementos da temática da identidade docente e, a partir da identificação dos participantes nas narrativas escritas, construímos o perfil dos sujeitos do estudo, conforme exposto no quadro a seguir.

Quadro 4: Caracterização sociodemográfica dos professores do CSTCE (em percentual)

Gênero		Grupos por faixa etária			Graduação	Pós-graduação			Tempo de serviço (Anos)				
M	F	30-40	41-50	51-60	Eng. Civil	E	M	D	Pós-doc	até 10	11 - 20	21-30	+30
92%	8%	8%	42%	50%	100%	17%	100%	58%	8%	25%	42%	50%	8%

E = Especialização; M = Mestrado; D = Doutorado

Fonte: Narrativas escritas dos docentes do CSTCE do IFRN em dezembro/2014.

No quadro explicitado constata-se um grupo de professores com predominância do gênero masculino uma característica recorrente no universo profissional da área de Construção Civil. No tocante à formação inicial, dos doze participantes na investigação, cem por cento possuem formação de bacharelado

em Engenharia Civil. Nesse universo, dois professores tiveram formação específica de licenciatura para atuar na docência. No que se refere à experiência profissional docente, o grupo se configura em sua maioria, com larga experiência docente. Nesse universo, três professores, possuem entre três e dez anos de experiência docente e quarenta e dois por cento possuem entre onze e vinte anos de profissão docente, cinquenta por cento possuem entre vinte e um e trinta anos de docência e oito por cento, possuem mais de trinta anos de atuação docente. Em sua maioria, compõe um grupo com larga experiência profissional na docência. Uma vasta experiência profissional, que está proporcional às experiências de vida. Desse modo, podemos considerar que compartilharemos nossa experiência investigativa com um grupo de profissionais com maturidade profissional e acúmulo de experiências, tendo em vista que, dos doze participantes, três professores têm, entre 36 e 44 anos de idade e nove professores, estão com idade entre 45 e 61 anos.

1.4 A trama do percurso metodológico: procedimentos e posturas adotados

Após o delineamento do plano teórico-metodológico da investigação, definidos o objeto, os sujeitos e as questões da investigação, desdobra-se o desafio do acesso à informação, o qual se traduz em aceder ao contexto e aos sujeitos do estudo. Esse percurso constitui-se em um dos momentos mais delicados e definidores dos passos presentes e futuros da investigação. Se constitui em um caminhar orientado ao objeto de estudo, experienciando-se todos os elementos do referencial teórico-metodológico e apontando-se os novos procedimentos de recolha, sem nunca perder de vista as questões éticas da investigação qualitativa.

As ações fundamentais de observar, ler e perguntar são basilares para a investigação de carácter social, assim como a utilização da informação disponível constitui uma ferramenta indispensável ao investigador. Quando se inicia uma investigação, a partir da definição do campo de trabalho, o investigador tem à sua disposição um manancial de informação que necessita ser recolhida e trabalhada de modo que possa ser convertida em dados (Minayo, 2010).

Nesta perspectiva, ao se abordar diretamente o objeto em estudo, a partir do seu núcleo, procuramos reunir informações o mais pormenorizadas possível com o propósito de abarcar amplamente os aspectos da realidade em estudo. Para tanto, recorreremos à utilização de técnicas múltiplas de recolha de informação de carácter diversificado como a análise documental, a observação direta, a produção de narrativas escritas e a realização de entrevistas de grupo, com carácter de entrevista em profundidade (Olabuénaga, 2003).

As opções metodológicas compõem um dos elementos mais relevantes no planejamento de um trabalho investigativo de natureza qualitativa. Vista desse modo, a metodologia nos leva a um conjunto de

princípios que guiam e encaminham o investigador no decorrer da pesquisa que irá desenvolver e, obviamente, deverá ter em conta a própria natureza do problema em estudo.

Mediante tamanho desafio investigativo, ensejamos essencialmente, uma leitura interpretativa das compreensões e atitudes acerca da identidade docente e do desenvolvimento profissional na ótica dos sujeitos participantes da investigação (Bogdan & Biklen, 1994).

De modo geral, as fontes de dados podem dividir-se em duas grandes categorias: os dados primários e os dados secundários. Sempre que possível e na busca de uma hipótese ou questões de investigação, o investigador deve privilegiar os dados primários, visto que são intencionalmente obtidos mediante a aplicação de questionários, entrevistas, produção de narrativas ou observação, entre outras técnicas, fundamentando-se no objeto de estudo e nos modos de investigar. Enquanto que, os dados secundários existem independentemente da intervenção do investigador (Bogdan & Biklen, 1994). São, portanto, produzidos em um contexto diferente da situação investigada (por exemplo, projetos educativos, planos de atividades anuais, projetos pedagógicos de curso, políticas de melhoria institucional e relatórios anuais).

Os procedimentos metodológicos, de fato, facilitam um conhecimento mais aprofundado do objeto de estudo, na medida em que a recolha dos dados predominantemente descritivos, é feita mediante o contato direto com os sujeitos no seu ambiente natural. Para atingir os objetivos esperados, o investigador qualitativo pode recorrer às técnicas de recolha de informação tais como: a investigação documental, a observação participante, a entrevista qualitativa, o método biográfico, o inquérito por questionário, a constituição de grupo focal, entre outras (Minayo, 2010).

A pluralidade de fontes, além de favorecer uma visão aprofundada, assegura uma maior confiabilidade aos dados recolhidos por permitir a triangulação desses dados. Na investigação qualitativa, temos como premissa, três operações essenciais que estão na base das técnicas de recolha de dados. São elas: observar, perguntar e ler (Minayo, 2010).

Em relação à definição dos procedimentos inerentes à recolha de dados, confirmamos ser uma decisão que está subordinada ao tipo de informação necessária ao esclarecimento do problema da investigação. No nosso caso, julgamos pertinente decidir onde queríamos chegar com cada técnica a ser utilizada. Por esse motivo, traçamos um plano para a pesquisa, sabendo *a priori* que seria sempre um plano aberto e provisório.

Definimos como ponto de partida a escuta aos professores, conforme aporte teórico da literatura e de conhecimentos sistematizados acerca da constituição identitária do profissional docente, a qual considera o aspecto relacional e o percurso biográfico como fatores constituintes da identidade profissional

e tem sustentação teórica na construção de sentidos e significados com base nas experiências vividas (Dubar, 2006, 1990, 1998, 2005; Nóvoa, 2000, 2008; Tardif & Lessard, 2013).

Diante do conjunto de questões pertinentes e em coerência com as posturas epistemológicas assumidas, resolvemos abordar as questões explicitadas no universo dos docentes do CSTCE, a partir da produção de narrativas do grupo de professores com abertura para a busca construtiva de outras técnicas que viabilizassem a reflexão, a expressividade das percepções dos sujeitos participantes, os sentimentos e ainda, técnicas que valorizasse o diálogo entre os participantes e a investigadora. Desse modo, os horizontes se abrem para um debruçar-se mais particular, sobre o tema da identidade e do desenvolvimento profissional docente, no âmbito de um específico curso superior de tecnologia do IFRN.

No recorte de fundamentação inicial da temática e para definir o percurso investigativo, procuramos articular proposições metodológicas a alguns conhecimentos sobre identidade e desenvolvimento profissional docente. De acordo com Bakhtin (2006), na constituição da subjetividade, a explicitação das diferenças e a capacidade de lidar com o outro são aspectos inerentes à constituição identitária. Nesse sentido, o autor afirma: “eu não posso me arranjar sem um outro, eu não posso me tornar eu mesmo sem um outro; eu tenho de me encontrar num outro por encontrar um outro em mim” (Bakhtin, 2010, p. 287).

Com base nesse entendimento, depreendemos que os sentidos do sujeito são construídos socialmente, sempre intermediados por um interlocutor. Nessa interação é que se constitui a sua identidade social. Sendo assim, ressaltamos a importância da alteridade sempre correlacionada às discussões sobre linguagem. O sentido de alteridade é demarcado como esse movimento de sujeitos que se constituem na e pela linguagem. É na convivência com o outro que surgem as oportunidades de percebê-lo como alguém, que, embora diferente, colabora para a constituição da nossa identidade social.

Nesse universo de interações entre sujeitos, linguagem e alteridade, as narrativas escritas, possibilitam a reflexão sobre o relato do vivido e a constituição das identidades individual e coletiva. As falas dos sujeitos podem sinalizar muito sobre o cotidiano docente e, por exemplo, para o tipo de relações que estabeleceram com os professores da história de sua vida escolar. As marcas positivas ou negativas que ficaram em cada vivência, passam a ser referenciais para reflexões e para tomada de posicionamento no processo de (re)construção da identidade profissional vivida. Assim, compreende-se que essa identidade profissional se forma do diálogo entre o particular e o coletivo, entre o individual e o social, considerando o que já aconteceu e o que virá a ocorrer. Isto representa um equilíbrio entre a vida pessoal e profissional, num processo de formação e transformação (Bauman, 2005).

Para Nóvoa (2000), a capacidade de refletir sobre as marcas que ficam das experiências vividas, revela que a constituição da identidade é um processo contínuo de idas e vindas e se constitui num repensar contínuo de escolhas, de referências, de maneiras de percepção e interpretação da própria vida.

A prática de produzir narrativas escritas possibilita ao docente a desconstrução/construção de experiências características da sua identidade profissional e, paralelamente, fortalece o reconhecimento do “outro” como fundamento dessa identidade.

Em nosso plano realçamos uma perspectiva global da investigação, abrangendo as etapas de recolha, tratamento e análise dos dados e posteriores encaminhamentos de ordem da finalização desta investigação. Apresentamos o todo com o intuito de se vislumbrar a inteireza do processo investigativo. Entretanto, nas etapas de recolha dos dados trabalhamos com a observação, análise documental, produção das narrativas biográficas escritas e produção das narrativas orais, em grupo focal. Em posterior andamento, nos detalharemos nas etapas 5 e 6 do quadro, respectivamente, no que se refere à análise dos dados e à finalização da investigação. Para orientar a trajetória metodológica, apresentamos, no quadro a seguir, o plano sistematizado para o processo investigativo.

Quadro 5: Sistematização do plano da investigação

Plano de ação	Etapa 0	Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3	Etapa 4	Etapa 5	Etapa 6
Definição dos modos de recolha e sistematização de dados	Revisão de literatura	Observação	Análise documental	Produção das narrativas biográficas escritas	Grupo focal (produção das narrativas orais)	Tratamento e Análise de dados	Finalização da sistematização dos dados
Sujeitos e fontes	Leituras de literatura específica da temática	Grupo de docentes do CSTCE	Documentos do CSTCE/ documentos institucionais sobre política de desenvolvimento	Docentes do CSTCE	Docentes do CSTCE	Pesquisador a e docentes do CSTCE	Pesquisador a com a coparticipação da orientadora científica
Duração	Dezembro de 2012 a dez/ 2014	Dezembro/ 2014	Julho a dezembro/ 2014	Dezembro/ 2014	Maio/2015	Maio/Junho /julho/2015	Jan/2016 a outubro/ 2017

Fonte: elaborado a partir dos registos e plano de trabalho da própria investigadora.

A partir desse planeamento referente aos procedimentos metodológicos, voltaremos a atenção ao registo pormenorizado de nossa trajetória investigativa. Compreendemos essa etapa, como uma das fases mais importantes na investigação qualitativa. A implementação dos procedimentos metodológicos é considerada o cerne decisivo para as elaborações vindouras. Segundo Minayo (2004), este é o momento representativo da ida ao campo de investigação, propriamente dito. Compreendendo-se campo de pesquisa como o recorte feito pelo investigador em termos de espaço que representa uma realidade empírica a ser estudada, a partir de concepções teóricas que dão sustentação ao objeto da investigação (Minayo, 2004).

Em se tratando de pesquisa social, o lugar primordial é o das pessoas e do grupo convivendo em uma dinâmica de interação social. Tais pessoas ou grupos são sujeitos de uma determinada história investigada e passam a ser vistos como sujeitos e/ou objeto de estudo, a partir da construção teórica que fundamentam a problematização, a escolha dos métodos ancorados e dos instrumentos de investigação. Nesse arcabouço da construção teórica, o campo se constitui num palco de revelações de subjetividades e intersubjetividades, permeadas de interações entre grupo e investigador. Constitui-se assim, no desafio de lançar-se ao questionamento e à construção de novos conhecimentos (Minayo, 2004).

1.4.1 A Observação direta como tessitura inicial e aproximativa

A observação na perspectiva da investigação qualitativa tem como objetivo central a aproximação da realidade dos contextos e a reconstrução de significado, na medida em que o investigador une o ponto de vista dos sujeitos estudados com a sua compreensão da realidade observada. Para tanto, o investigador

de campo para além de ser um observador participante é, simultaneamente, um entrevistador ativo, um analista que contrasta sobre os mesmos temas, os dados produzidos a partir de inquéritos, de documentos, da observação e de experiência participativa (Moreira, 2007).

Sob essa ótica, a observação direta abre a possibilidade ao investigador de apreender os comportamentos sociais e culturais dos sujeitos da investigação no momento em que são produzidos, sem recurso a qualquer tipo de mediação. Nestas circunstâncias, o campo de observação é amplo e natural, um fator que proporciona ao investigador um verdadeiro contexto de descoberta. Deve buscar, sobretudo, a perspectiva de totalidade sem se afastar do seu foco de interesse ou objetivos traçados (Ludke & André, 1986).

Moreira (2007) ressalta que a observação deve ser realizada efetivamente, pelo investigador, sem a possibilidade de delegar a outro. O período de observação deve ser suficientemente adequado para uma vivência e imersão no *habitat* natural do grupo, de maneira que o investigador possa ver o contexto com os olhos dos sujeitos participantes ou estudados.

Os registros são de suma importância. Eles podem variar de forma e de procedimentos, podendo ser constituídos por meio de registro escrito, fotografias, vídeos ou outros recursos. Segundo Ludke e André (1986), fazer referência à data, assume relevante importância nos registros, aliado ao como se deram as observações e onde fazer as anotações. Para essas autoras o conteúdo das observações deve conter uma parte descritiva e outra reflexiva, elaboradas por parte do investigador.

Desse modo, as visitas de observação ao grupo de docentes do CSTCE se deram de forma orientada, com comunicação prévia e de modo muito tranquilo. Em todas as situações mantivemos comunicação antecedente com o diretor acadêmico e por e-mail para os professores, quando a atividade requeria a participação deles. As sessões realizadas tiveram como objetivos centrais compreender a organização do grupo para a atuação no curso superior, observar os acontecimentos voltados para a formação continuada em abertura de semestres letivos, em reuniões pedagógicas e em outras especificidades do contexto de atuação profissional do grupo de professores do CSTCE. Por ocorrer de modo aberto, todas as visitas tiveram bastante aceitação por parte do grupo de docentes do CSTCE. Isso se deu também, em razão de uma pré-existente trajetória de atividades profissionais entre a investigadora e o grupo. Em outra conjuntura profissional, desenvolvemos trabalhos de acompanhamento e orientação pedagógica junto ao grupo. Embora o contexto fosse bastante favorável, procuramos assumir uma postura moderada e pouco interventiva na dinâmica organizacional do grupo.

As informações consideradas relevantes para a temática nesta fase foram registradas nas fichas de observação e, em momento posterior, foi dado o tratamento analítico requerido em função dos objetivos propostos, inicialmente (Anexo II).

Vale ressaltar que, na abordagem qualitativa, a empiria é compreendida como momento de construção teórica e não como trabalho braçal de recolha de dados para posterior classificação/análise e, numa alquimia, serem transformados em teoria. De igual modo, o trabalho empírico também não se constitui em apenas coleta de dados, estes são também considerados constructos teóricos. Teoria e empiria são processos vivos, dinâmicos e em contínua construção. Desse modo, “a teoria não representa uma dimensão supra-individual capaz de tornar algo sagrado, mas uma ferramenta do pensamento a ser questionado o que, por sua vez, conduz a novas ideias” (González Rey, 2002, p. 65).

1.4.2 A análise documental como pontos e nós da tecedura metodológica

A análise documental se constitui numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos tanto no aspecto complementar de informações sistematizadas, a partir de outras técnicas de recolha de informação, quanto para contribuir com novos elementos de um tema ou de uma problemática.

Entendemos por documento todo o material informativo acerca de um determinado fenômeno ou qualquer material escrito que sirva de base de informação sobre o estudo do comportamento humano. São fontes que circulam na sociedade local ou não e existem independentemente, da ação do investigador. A infinidade de documentos produzidos pelas sociedades contemporâneas constitui marcos significativos da cultura dessa sociedade e que estão cada vez mais acessíveis através dos meios convencionais e dos eletrônicos (Moreira, 2007).

Por definição os documentos incluem leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, livros, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, estatísticas e arquivos escolares, dentre outros. As novas tecnologias, por sua vez, facilitam ao investigador não só o acesso à pesquisa documental como também permitem com maior amplitude a sua transferência, o arquivamento e a manipulação (Ludke & André, 1986).

A análise documental contribui para se identificar informações baseadas em fatos a partir da problematização do objeto de estudo e do levantamento de hipóteses de interesse para a investigação. Os documentos se constituem em fontes poderosas de evidências que fundamentam afirmações do pesquisador. Para Ludke e André (1986), são também fontes naturais de informação amplamente contextualizadas, pois surgem do e para os contextos. Outra vantagem a se destacar, diz respeito ao baixo custo dos documentos, seu uso requer apenas tempo e atenção na escolha dos que são relevantes para o

estudo. Ainda se destaca a capacidade não reativa, permite o acesso aos dados mesmo diante de circunstâncias impraticáveis de tempo e distância física (Ludke & André, 1986).

Guba e Lincoln (1981) destacam algumas vantagens indispensáveis para o uso de análise documental na investigação educacional, como sendo uma fonte estável e rica, perdura ao longo do tempo, pode ser consultada várias vezes e pode ainda, servir de base para trabalhos futuros. Configura-se em uma técnica exploratória que aponta ou corrobora problemas na investigação que devem ser aprofundados posteriormente, por meio de outros métodos. Constitui-se assim, uma técnica complementar, no sentido de ampliar informações advindas de outras técnicas de recolha.

Ludke e André (1986) destacam algumas críticas que circundam a análise documental, por exemplo, é questionada por ser uma amostra não representativa dos fenômenos estudados, por não se referirem ou representar o cotidiano em sua dinâmica. É criticada por serem os documentos, em geral, uma escolha arbitrária por parte dos seus autores tanto no que se refere ao conteúdo quanto à abordagem dada às temáticas focalizadas nos documentos. Entretanto, a riqueza dessas fontes também provém da postura crítica adotada pelo investigador ao fazer as inferências acerca dos valores defendidos, das intensões, da ideologia das fontes ou dos autores destas.

A análise documental envolve procedimentos diversificados, mediante a multiplicidade de documentos suscetíveis de fornecer elementos válidos para a investigação. Nesse sentido, Ludke e André (1986) sugerem definir o tipo de documento a utilizar. Escolher entre os de tipo oficial, técnico ou pessoal ou ainda, uma combinação entre eles. O que determinará a eleição são os objetivos, o enfoque ou as hipóteses ou questões da investigação. Dificilmente, se faz uma escolha aleatória dos documentos para o estudo.

Para Ludke e André (1986), as fontes documentais se caracterizam de três modos, a saber: os oficiais (um decreto, um parecer, uma lei, etc.), os técnicos (relatórios, planejamento, livro-texto, ata, entre outros), os pessoais (uma fotografia, uma carta, um diário, uma autobiografia, entre outros).

Tendo em conta o objeto de estudo da presente investigação, a análise documental recaiu sobre dois tipos distintos: por um lado, o acesso ao acervo bibliográfico que nos permitiu fazer revisão de literatura e nos inteirarmos sobre o estado da arte, em especial, no que tange aos conceitos que suportam o arcabouço teórico e a problemática desta investigação. Nessa dimensão, utilizamos a produção acadêmica como: livros, capítulos de livros, artigos científicos, relatórios técnicos, teses, entre outras elaborações. Este referencial nos oportunizou arquitetar um contexto histórico e ideológico do objeto de estudo, que por sua vez, possui significativas implicações na identidade do grupo de docentes participante. Além disso, nos fundamentou para a categorização do material das narrativas orais e escritas, entre outras análises.

Numa segunda dimensão trabalhamos com os documentos normativos, que se referem à legislação do nível superior tecnológico no Brasil e na instituição *locus* da investigação e onde atuam os sujeitos da investigação (IFRN). Neste momento, nos debruçamos sobre a legislação curricular do nível superior tecnológico como: leis, pareceres, resoluções específicas das diretrizes curriculares nacionais, o projeto político-pedagógico institucional, o projeto do curso estudado (CSTCE), o plano de capacitação e desenvolvimento profissional dos servidores do IFRN. Além de conhecermos a estrutura curricular e organizacional dessa oferta ou curso, contamos com a oportunidade de lançar um olhar crítico sobre os documentos institucionais de carácter público e norteadores das políticas de desenvolvimento profissional. Assim, esse olhar reflexivo, permitiu-nos realizar cruzamento entre teorias e práticas de formação e de desenvolvimento curricular para o referido grupo de professores que atuam no nível superior, nomeadamente no curso em análise.

Podemos afirmar que o projeto de investigação calcado nas inquietações postas como questões iniciais, foi tomando corpo e consubstanciando-se as perspectivas de abordagem metodológica, a partir da ampliação de conhecimento acerca da oferta do Curso Superior de Tecnologia em Construção de Edifícios em várias dimensões estruturantes do currículo. As questões evidenciadas do contexto político e social dos cursos tecnológicos desde a década de 1990, o contexto e as características da instituição situada, articulados às questões de identidade profissional docente afloradas nos desafios de implementar o currículo proposto reforçaram, sobretudo, a necessidade de mais recolha de informações, a partir do diálogo e da escuta desses sujeitos docentes.

As questões identitárias interligadas ao desenvolvimento profissional docente estão fortemente conectadas às inquietações teóricas e metodológicas exigidas pelos desafios do currículo proposto. Desse modo, seguimos com o propósito definido de investigar qualitativamente, lançando mão de mais técnicas de recolha condizentes com a temática em andamento. Para aprofundar as questões centrais da temática da identidade e do desenvolvimento profissional docente, passamos a interagir com os sujeitos da investigação ou grupo definido neste campo de estudo, mediante a produção de narrativas escritas. Esta fase de produção de narrativas nos levou a outro tipo de planeamento, no sentido de encaminhar novas ações nesta dinâmica de recolha.

1.4.3 A produção das narrativas biográficas escritas como tecedura exploratória

A produção de narrativas deve-se à especificidade do nosso objeto de estudo ter o foco central voltado para a identidade e para o desenvolvimento profissional dos docentes que atuam no nível superior tecnológico, em um específico curso e em contexto de mudanças curriculares.

É no universo de (re)construções identitárias, visando tanto compreender a identidade profissional dos docentes que atuam no nível superior tecnológico, quanto aproximar-se das questões identitárias desse nível de ensino no IFRN, que optamos por explorar o universo subjetivo das percepções de um grupo de docentes que atuam no CSTCE. Diante dos objetivos propostos e das questões inerentes à investigação em andamento, tivemos a necessidade de ouvir ou de propiciar que os docentes externassem suas convicções, impressões, percepções, entre outros sentimentos. Aspecto este, que se tornou manifesto a cada sistematização ou descoberta a respeito do nível de ensino em estudo. Consequentemente, de acordo com o referencial teórico do campo da identidade profissional e, conforme previsto no projeto inicial, o adentramento às questões específicas da temática, tornava-se uma realidade paulatina (Dubar, 2006). Para tanto, após a etapa de observação, elaboramos as pistas das narrativas escritas a serem produzidas pelo grupo de professores do CSTCE. Essas pistas para as narrativas, como primeira aproximação das percepções dos professores, tinham como objetivo conhecer o posicionamento dos professores participantes acerca das experiências e expectativas enquanto docentes do nível superior tecnológico e mais especificamente, objetivou favorecer uma reflexão individual sobre o ser docente no CSTCE.

Investigar a partir de narrativas biográficas se justifica pelo interesse em localizar informações atinentes aos objetivos do estudo sob a perspectiva da compreensão construída pelos sujeitos. A produção de narrativas escritas se configura em um espaço reflexivo, especialmente, no campo da docência, assume também um viés formativo em virtude do potencial narrativo ser identitário e transformador de práticas e ações (Catani, Bueno, Sousa & Souza, 2000). Nessa perspectiva, enfatizamos o sentido formativo da produção de narrativas ao refletir sobre seguinte afirmativa: “[...] é no espaço da relação dialética entre o individual e o coletivo que podemos perceber que os estudos que usam como instrumentos, a narrativa e as histórias de vida são, ao mesmo tempo, investigação e formação” (Wittizorecki et al., 2006, p. 23).

O recurso das narrativas, na pesquisa qualitativa em educação como procedimento de obtenção de informações, possibilita ao sujeito participante, ao organizar as ideias para o relato escrito ou oral, reconstruir e atribuir sentido pessoal às suas experiências de vida de modo reflexivo, realizando assim, uma autorreflexão que contribui para a compreensão de sua própria prática. Realçando tais aspectos Goodson (2004, p. 307) afirma: “a experiência de vida e a trajetória anterior do professor ou professora contribuem para formar a sua visão de ensino e os principais elementos da sua prática”. Portanto, é na experiência da práxis pedagógica, na reflexão na ação, que as narrativas, ao serem utilizadas como técnica de pesquisa podem, também, proporcionar espaços de formação.

A narrativa escrita, como procedimento metodológico de recolha de dados, guarda uma potencial contribuição de reconstruir a história dos sujeitos em várias nuances autobiográficas. Este aspecto é

destacado por Wittizorecki et al. (2006, p. 11): “Utilizamos essa expressão [narrativas] para dar conta das diferentes possibilidades de estudo e ferramentas que visam, em última instância, trazer à tona memórias, episódios, biografias, enfim reconstruir a história dos sujeitos”. Neste sentido, a produção de narrativas na investigação traz ou favorece a dimensão social aos relatos, uma vez que, estão intrinsecamente conectados à cultura do sujeito que os narra. De acordo com os autores citados, além do potencial subjetivo, a narrativa reafirma a capacidade de refletir sobre a experiência vivida, reforça a capacidade de compreensão e de organização da realidade social vivida. Como decorrência, possibilita amplas possibilidades de reflexão e melhores condições para os sujeitos transformarem a própria realidade.

Na compreensão de Minayo (2010), os cientistas sociais lançam mão deste procedimento por duas fortes razões: constituir-se em significativo complemento para as entrevistas e as observações e por acrescentar subsídios pessoais e visões subjetivas a partir de um lugar social e biográfico. Nesse sentido, as experiências individuais são as expressões de uma realidade social que o sujeito organizou e das quais se apropriou, manifestando sua subjetividade.

Nesse processo de apropriação da realidade social, o indivíduo é sujeito ativo e tradutor dessa realidade em práticas que manifestam sua subjetividade. Assim, a experiência individual não se isola da experiência social. É no conjunto de características próprias e variadas de experiências singulares que a realidade social se manifesta (Bueno, 2002).

De acordo com Josso (2004), essa relação entre o individual e o social deve ser entendida em uma polaridade como: de um lado está a auto-interpretação e, de outro, no diálogo coletivo, está a co-interpretação. Nessa dinâmica, a autora destaca que nos formamos humanos neste movimento dialético. É na polaridade das dimensões individuais e coletivas que vivemos a nossa humanidade.

A narrativa pode, ainda, ser observada enquanto ‘experiência de si’ através da escrita e, desse modo, se constitui produtora das subjetividades dos sujeitos e uma oportunidade ímpar de tomada de consciência e de reflexão pessoal. Nesse sentido, a tomada de consciência sobre a própria ação favorece aos docentes o exercício reflexivo quanto ao seu cotidiano pedagógico. Nessa perspectiva, ao possibilitar que os participantes escrevessem suas experiências e percepções sobre a atuação docente, se constitui a contribuição para que este se perceba como sujeito de sua própria história (Josso, 2004).

Na compreensão de Czarniawska (2004, p. 5), a narrativa biográfica “está colocada numa narrativa de história social” e a sua importância é evidenciada pelo grau de significado e sentido dado aos acontecimentos ou fatos. Corroborando com essa ideia, Bertaux (1997, 2008), defende que as narrativas não se propõem a estudar uma pessoa isolada, nem um grupo social, mas favorece o estudo de fragmento

particular de uma realidade sócio-histórica com base no seu potencial de expressividade do que é subjetivo, de possibilidades de transformação e de compreensão do funcionamento das relações sociais.

Sob esse entendimento, a produção das narrativas junto aos docentes do CSTCE do IFRN, se deu a partir do convite ao grupo para registrar impressões acerca do sentido de ser docente atuante no ensino superior tecnológico desta instituição. Esse registro seria organizado sob três blocos temáticos: registrar experiências vividas enquanto professor desse nível; refletir sobre as expectativas profissionais geradas a partir dessa atuação acadêmica e sobre os significados da atuação docente no ensino superior tecnológico.

Nesta investigação, a produção das narrativas escritas insere-se em três perspectivas inerentes ao campo das narrativas biográficas como possibilidades de aceder: i) ao sentido das experiências profissionais vividas pelos docentes do CSTCE no âmbito das percepções sobre a identidade na profissão docente, ii) às percepções acerca dos saberes para docência no ensino superior e iii) às reflexões sobre as condições de trabalho e questões de formação continuada para atuar no nível superior tecnológico ou questões referentes ao desenvolvimento profissional docente.

No dia 03 de dezembro de 2014, as narrativas foram produzidas pelo grupo, em reunião realizada na DIACON/CNAT e convocada para esta finalidade. Parte das narrativas escritas foi devolvida à investigadora neste mesmo encontro, as demais foram devolvidas posteriormente, por correio eletrônico e pessoalmente. Finalizando essa etapa, recebemos as últimas produções em uma reunião pedagógica do grupo, no dia 12 de dezembro de 2014.

As narrativas escritas se constituíram numa aproximação inicial às reflexões dos professores participantes. Não tinham a pretensão de esgotar o trabalho da recolha de dados ou dar conta de muitas questões. Em essência, se configurara em um convite a reflexões iniciais sobre a docência. Para tanto, foi necessário construir uma guia de pistas propositivas à reflexão com questões abertas e perguntas indiretas ou afirmações provocativas ao posicionamento (Albarello, 1997). As pistas das narrativas centraram-se tanto em tópicos específicos da percepção da docência no ensino superior tecnológico quanto em experiências profissionais no campo individual e coletivo. Possibilitou-lhes a livre descrição, com uma abordagem de modo confiante (Bogdan & Biklen, 1994; Demazière & Dubar, 2004). O conjunto de narrativas produzidas foi um importante passo inicial para o processo de imersão na temática (ver Anexo III – Pistas das narrativas escritas).

Como passo seguinte, passamos a realizar uma análise indutiva das treze narrativas produzidas pelo grupo participante. O olhar analítico sobre essas primeiras narrativas de auto-percepção dos docentes, configurou-se em uma codificação com a finalidade de se construir uma categorização emergente, incluindo categorias e subcategorias sobre a temática da identidade daquele grupo de professores do CSTCE. Nessa

compreensão, as categorias decorrentes funcionaram como uma grelha de análise para atender aos objetivos da investigação. Constituíram-se, portanto, em indicadores de necessidade de maior aprofundamento acerca da atuação docente nas especificidades do curso em estudo.

A produção das narrativas escritas nos favoreceu uma reflexão sobre a atuação profissional no plano individual e demonstraram percepções, sentimentos e representações sobre identidade docente no campo pessoal e profissional. Ficaram evidentes alguns elementos identitários como: satisfação, sentimentos positivos e dificuldades vivenciadas na ação docente no ensino superior tecnológico por parte dos treze produtores das narrativas. Nessas narrativas escritas, cada um, apontou expectativas que tinham como docentes da área específica da engenharia civil e outras questões referentes ao desenvolvimento profissional.

A partir da categorização aberta realizada com as informações iniciais das narrativas, elaboramos um indicativo de temas a serem trabalhados, ou melhor explorados em situação posterior de recolha, no grupo focal. Em tal esboço estava presente a necessidade de explorar dimensões como: a identidade docente no CSTCE, as características o trabalho docente, questões do desenvolvimento profissional docente e saberes da docência. Estes pontos foram centrais e funcionaram como uma bússola para orientar o roteiro para a realização do grupo focal. A partir dessa primeira aproximação, tais dimensões com suas subcategorias foram aprofundadas no próximo procedimento de recolha de informações. Por sua vez, mais abrangente e melhor situado nas questões da investigação em curso, a saber, a constituição do grupo focal.

Tal esforço, caracterizado pela empiria e pela sistematização progressiva das informações até a compreensão lógica interna das falas dos participantes individualmente, nos possibilitou o sentido inicial do processo estudado (Turato, 2005).

1.4.4 O grupo focal como tecedura multiforme da recolha de informações

O lançar mão de outra técnica produtora de sentidos, como o grupo focal, se justificou pela necessidade de maior aprofundamento das questões essenciais referentes ao objeto em estudo. Tendo em vista que o objetivo geral desta investigação centra-se na **compreensão** de intrínsecas relações entre identidade e desenvolvimento profissional de professores do ensino superior tecnológico, adentrar-se nessa temática demanda peculiaridades do método compreensivo com o objetivo de construir sentidos, perpassando pela busca das percepções, realçadas por trazer à tona os sentimentos, ideias e valores do grupo, memórias, pensamentos convergentes e divergentes (Gatti, 2005). Uma singularidade possibilitada pela escolha do grupo focal como principal técnica de recolha de informação desta investigação.

Fundamentando-se na literatura científica, a técnica de grupo focal (*focus group*) é permeada pela fluidez espontânea e intersubjetividade dos sujeitos com a prevalência de aspectos como: a condição de sujeitos sociais assumida pelos participantes, a emergência de significados no decorrer do processo, o envolvimento dos informantes com a construção desses significados, a criação de “espaço de sentido” constituído a partir da percepção dos participantes sobre os propósitos da investigação (González Rey, 2002).

Segundo Morgan (1997), a principal característica do grupo focal é a utilização explícita da interação grupal com o intuito de produzir significados e sentidos que seriam menos acessíveis sem a interação ocasionada pelo grupo. Tem como principal prerrogativa oportunizar uma significativa quantidade de interações e diálogos a respeito de um tema em um limitado espaço de tempo.

O grupo focal, como técnica de recolha de informação, bastante utilizada nas investigações nas áreas humanas e sociais, se assemelha a uma entrevista de grupo, em cuja dinâmica os participantes revelam, espontaneamente, suas experiências, opiniões e sentimentos. Na composição dialógica, exploram o objeto de estudo na interação com o grupo, provocando uma troca de informações no plano individual e coletivo. As conjecturas sobre a temática ganham outra dimensão de qualidade, visto que os pontos de vista e as compreensões verbalizadas ganham outro patamar de contribuição e de ampliação, pois se complementam, se contestam, se confirmam e se reconfiguram naquele momento. Como diferencial, alguns autores compreendem que essa técnica se configura também em momento formativo (González Rey, 2002).

Na compreensão de Gatti (2005), a técnica de grupo focal desenvolvida numa investigação científica é, por natureza, constituída de amplitude por nos dar a permissão de explorar uma temática em profundidade, por possuir o diferencial de produzir um significativo volume de informações relevantes ao objeto investigado em um curto período de tempo. Tem como objetivo, numa perspectiva dialógica, possibilitar visões complexas de natureza convergentes e divergentes sobre a temática discutida e, ainda, problematiza as questões apontando para novas conjecturas no plano individual e coletivo. Nesse aspecto, os registros revelam o pensamento dos entrevistados abordados sob uma riqueza de ideias de modo provocativo e espontâneo.

Na perspectiva de Minayo (2010), o caráter dinâmico dessa estratégia de recolha de informação confere uma importância indiscutível, em cada sessão, em virtude da circunstância criada, pela qualidade das contribuições e pelos dados específicos que emergem da interação possibilitada. Salienta a importância desse contexto participativo e amplo, ao favorecer um conjunto de percepções dos participantes, compondo a produção de um caleidoscópio de informações a que o investigador recorrerá na análise qualitativa.

Em síntese, o grupo focal se constitui em uma técnica de recolha capaz de provocar diálogos entre os participantes, visando que exteriorizem suas compreensões, impressões, sentimentos e/ou posicionamentos favoráveis ou contrários às questões postas na investigação. A escolha dessa estratégia como técnica principal nesta investigação, acerca do ser professor no CSTCE do IFRN, se deu pela característica compreensiva do objeto de estudo direcionado à identidade docente e suas relações com o desenvolvimento profissional. Um tema de notório potencial qualitativo destacado nos aspectos e características da investigação anteriormente, levantados.

Nesta investigação, o grupo focal propiciou aos participantes uma interação flexível sobre o tema proposto, visto que a subjetividade do tema investigado exigiu uma postura, essencialmente aberta e dialogal numa abordagem naturalista. A conversa grupal, à partida, despretensiva favoreceu um diálogo provocativo na expressão de ideias em torno da atuação docente no ensino superior tecnológico e no CSTCE. Oportunizou emergir pontos de vista divergentes, convergentes, críticas, confrontos, conceitos, crenças e valores de natureza individual e coletiva.

O roteiro das questões ativadoras da discussão do grupo focal foi elaborado tendo como base as categorias ou dimensões resultantes da produção das narrativas escritas, as quais se constituem as dimensões da investigação. O roteiro apresentado no anexo IV foi utilizado para orientar a sessão, sendo organizada em quatro blocos temáticos, abordando as seguintes categorias: **identidade docente, trabalho docente no CSTCE, desenvolvimento profissional dos docentes do CSTCE e saberes da docência no ensino superior tecnológico**. Vale ressaltar que o mesmo roteiro foi utilizado nas duas sessões realizadas. Os registros foram feitos por meio de gravação de áudio, considerando a permissão dos participantes, por meio da assinatura do Termo de Livre Consentimento. As falas foram posteriormente transcritas e organizadas em texto escrito.

A operacionalização do grupo focal ocorreu após a categorização das narrativas escritas. Neste caso, a produção de narrativas escritas, serviu de técnica de exploração inicial e aproximativa ao tema. Da mesma forma inicial, os treze participantes da primeira fase da investigação, foram convidados a participar da segunda etapa de recolha (inicialmente, explicitada no Termo de Livre Consentimento). Considerando a aceitação voluntária e entusiasmada, nos dias 04 e 06 de maio de 2015, a investigadora constituiu dois grupos focais, um com seis, outro com sete docentes. Excepcionalmente, um dos participantes não pode comparecer nestes dias e assim, participaram nesta fase da investigação, doze docentes.

A realização do grupo focal, em dois momentos, se deu em razão da receptividade do grupo participante, inicialmente formado por treze professores. Todos se prontificaram a participar do grupo focal. Desse modo, utilizamos a estratégia de dividir o universo, em dois grupos, dada a dificuldade de excluir

algum participante que iniciou com a produção das narrativas. A divisão teve a finalidade de obter maior profundidade e melhor aproveitamento nas discussões. Em nosso caso, tivemos dois grupos de seis sujeitos participantes, visto que nesta etapa estávamos com doze participantes.

Para a composição dos participantes em cada sessão, utilizamos o critério aleatório, sendo organizado de acordo com a disponibilidade de horários dos participantes. Nesse aspecto da organização dos grupos focais, acatamos as orientações teórico-metodológicas recomendadas, considerando relevantes os critérios de: i) quantidade de participantes; ii) tempo máximo de realização das sessões; iii) papel do facilitador; iv) equipamentos necessários ao registro das discussões (vídeo e/ou áudio); v) participação de observadores; vii) existência de um roteiro para guiar as discussões em coerência com a temática em foco; viii) organização de um ambiente acolhedor; ix) quantidade de questões discutidas; x) profundidade desejada para a discussão e os riscos de dispersão da conversa; e xi) entrevistas gravadas, transcritas, codificadas e categorizadas (Gatti, 2005; Bardin, 2009; González Rey, 2002; Morgan, 1997).

As duas sessões de grupo focal foram realizadas em sala confortável com boa ambientação, mesa e acomodações favoráveis à gravação das discussões no grupo. As reuniões foram realizadas na Diretoria Acadêmica de Construção Civil, no campus Natal Central do IFRN – local comum de trabalho de todos os participantes. O ambiente físico proporcionou bem-estar e as sessões transcorreram de modo agradável e em clima participativo e amistoso. Os dois momentos tiveram, em média, duas horas de duração.

Os dois encontros foram coordenados e mediados pela investigadora e, em cada sessão, contamos com uma auxiliar, exercendo a função de observadora na realização da técnica. No geral, avaliamos como um momento empírico importante e decisivo para a continuidade da investigação. Foi neste encontro teórico e prático que sentimos os enlaces e as pertinências de todo esforço epistemológico empreendido nesta construção. É neste momento de busca por novos conhecimentos, no tatear por respostas ou novos questionamentos e nas aproximações dos saberes do outro que percebemos a força da alteridade, da produção coletiva e dos sentidos dessa busca pela construção social do saber (Vigotsky, 1984).

A partir das reflexões possibilitadas pela realização do grupo focal, sentimos o horizonte se aproximar e se materializar em nossas mãos, apontando caminhos para seguir adiante. Ao realizar a técnica, os sentimentos aflorados foram: não tínhamos clareza de onde chegar ainda, mas permaneceu a certeza do caminho alicerçado, sobretudo, reafirmou-se a perspectiva que chegaremos a novos patamares e a novas etapas desta descoberta.

Para reflexão sobre a produção do conhecimento na pesquisa qualitativa, González Rey (2002), defende que esta “[...] resulta de uma complexa combinação de processos de produção teórica e empírica

que convergem no pesquisador, que, como sujeito da pesquisa, não segue de forma rígida e linear nenhuma das duas vias” (González Rey, 2002, p. 68).

1.5 Pontos, nós, rupturas e enlaces: os modos de tecer a teia do tratamento e análise de dados

A propósito do tópico em pauta a fase da análise de dados no trabalho investigativo de cunho científico, se configura em uma construção complexa, ou uma tecedura produtora de uma teia ou rede de conhecimento científico, construído a partir da articulação entre teorias, métodos, realidade e questionamento. Incide numa elaboração articulada entre o questionamento e o real, materializando a lógica científica, capaz de superar o mero levantamento de fatos ou constatação. Apresenta-se, sobretudo, como um modo de interpretar e compreender a realidade articulada ao nível teórico (Severino, 2007).

Minayo (2010) explicita que fazer ciência é trabalhar, simultaneamente, com teoria, método e técnicas, numa perspectiva em que esse tripé se condicione mutuamente, ou seja, constitua uma verdadeira rede tecida logo no início, na decisão de investigar, embora não rígida. Para tanto, o modo dessa tecedura está atrelado às demandas e ao contexto do objeto, assim como as respostas ao objeto estão intrinsecamente, interligadas às perguntas, aos instrumentos e às estratégias utilizadas na recolha dos dados. A essa trilogia composta pelo objeto, pelas questões da investigação e estratégias, acrescentamos que a qualidade de uma análise ou das técnicas empregadas no tratamento e na análise, depende também da arte, da experiência e da capacidade de aprofundamento do investigador. Essa capacidade de lançar a rede e tecer os fios que vão unindo as conjecturas e as descobertas representam o tom e textura do trabalho investigativo que se elabora (Laville & Dione, 1999).

Nesta perspectiva qualitativa, Laville e Dione (1999), ressaltam que as análises de uma investigação científica devem apontar para um retorno crítico tanto às escolhas realizadas no processo de elaboração quanto aos procedimentos teórico-metodológicos adotados. O viés qualitativo é indutor de uma postura analítica que proporciona questionar se as escolhas metodológicas se mostraram adequadas ao estudo e aos desafios propostos. Consolida-se em um olhar que contribui para explicitar os alcances e as limitações da investigação tanto no processo de análise quanto na interpretação dos dados.

Este espaço reservado ao nosso relato refere-se aos aspectos do tratamento e da análise das informações produzidas a partir das estratégias de recolha. Não se trata de um conjunto isolado da realidade ou uma simples coletânea de informações, como produto estático dessa realidade. Mas, sobretudo, um conjunto de práticas comprometido com a perspectiva de compreender o mundo de modo crítico. Tal perspectiva teórico-metodológica se manifesta desde o projeto inicial de investigação da realidade.

Corroborar-se que, a fase da coleta de dados, impreterivelmente, deverá se aliar com as fases de constituição do problema, com a de análise e as possíveis elaborações de descobertas e proposições temporariamente conclusivas (Bogdan & Biklen, 1994).

Para tecer os fios dessa contextura, utilizamos a abordagem qualitativa de análise categorial, tendo por base os estudos desenvolvidos por Guba e Lincoln (1994); Demazière e Dubar (2004), Huberman e Miles (1991), Maroy (1997), Hiernaux (1997), Laville e Dione (1999), entre outros.

Na proposição de Laville e Dione (1999, p. 227), denominada "construção iterativa de uma explicação" permeia um enfoque considerado bastante apropriado, particularmente aos estudos de caráter exploratório, como se confirma ser uma característica desse estudo. Nessa abordagem, a análise e a interpretação são construídas iterativamente, sendo elaborada pouco a pouco a elucidação lógica da situação estudada. São apreciações construídas a partir do exame e reexame das unidades de sentido e das inter-relações entre as unidades e as categorias. Tal modalidade de análise qualitativa é construída em um movimento simultâneo de desenvolvimento analítico e verificação. Constitui-se num vaivém de reflexão, observação e interpretação ao longo do processo.

Nesse olhar, o investigador prende-se às 'nuances' de sentido que existem entre as unidades de análise, unindo os elos lógicos entre essas unidades ou entre as categorias analíticas que as reúnem, visto que a significação de um conteúdo reside largamente na especificidade de cada um de seus elementos e nas relações entre eles, especificidade que não se limita ao domínio do mensurável (Laville & Dione, 1999). Outro ponto importante nesta opção analítica, é que os conteúdos tendem a ser valorizados à medida que são interpretados, levando-se em consideração o contexto social e histórico sob o qual foram produzidos (Maroy, 1997).

As bases para a compreensão do processo complexo de categorização numa abordagem qualitativa de um estudo de natureza sociológica são destacadas por Demazière e Dubar (2004), ao considerar a categorização como núcleo central deste tipo de abordagem. Esta, por sua vez, resguarda uma gama de posturas epistemológicas, compreendendo desde o realismo objetivista até o idealismo construtivista, passando pelo racionalismo estruturalista. No entanto, de acordo com os autores, a essência da interpretação qualitativa tem bases no modelo psicanalista e consiste em identificar o sentido ou significado do relato ou experiência. Uma análise que não se preocupa em revelar o inconsciente ideológico, mas apreender o sentimento de pertença e o sentido das experiências sociais, uma característica psicossocial da investigação (Demazière & Dubar, 2004; Maroy, 1997).

Nessa acepção teórica, Demazière e Dubar (2004) apresentam a categorização sociológica como um processo interno da linguagem, que não se separa do mundo vivido e exprime as experiências sensoriais.

Consiste em considerar a categorização como construção de um mundo simbólico estruturado, relatando práticas do orador por meio da linguagem. Assim, categorizar na perspectiva sociológica, traduz-se em primeiramente, localizar, compreender e analisar a estrutura das significações produzidas a partir dos elementos linguísticos e de suas relações feitas em um discurso efetivo. De acordo com Passeron (1991), a estrutura analítica é alcançada a partir de categorias ligadas entre si, de maneira mais ou menos ordenada e considerada como padrões descritivos e interpretativos. Trata-se de estabelecer relação entre as “ordens categoriais”, descritas com as mesmas palavras dos relatores e esses “padrões descritivos e interpretativos” ressaltados por Passeron (1991), podem ser convencionados em padrões sociológicos, à medida que estabelecem a análise e a compreensão da categorização social.

Demazière e Dubar (2004) sedimentam suas elaborações nas contribuições do raciocínio sociológico de Jean-Claude Passeron (1991) e Max Weber (1979). Uma importante contribuição desses pensadores refere-se ao constructo das ciências sociais como ciências históricas, que manuseiam ou lidam com teorias interpretativas e não com teorias comprometidas a técnica de normatizar, criar leis ou formalizar leis que regem os fenômenos naturais. Não são ciências formais, como a lógica e a matemática e não são ciências experimentais, como as ciências da matéria e da vida. Porém, são saberes empírico-rationais como o da história, da sociologia, da psicologia ou saberes declarativos, resultantes de raciocínios que se constituem em habilidade social de expressar pensamentos, sentimentos e crenças de maneira clara, honesta e apropriada ao contexto (Passeron, 1991). Um espaço assertivo não popperiano e não regido por uma lógica de prova, no sentido dos empiristas lógicos (Popper, 1993).

Nesse constructo, Weber (1979) ressalta que o campo epistêmico das ciências sociais é sempre acompanhado de uma particularização espaço-temporal, ou seja, são sistematizações válidas por um período e para um determinado espaço social, não se constituindo em leis gerais, como o campo das ciências exatas. Os conceitos das ciências sociais são, portanto, categorias tipológicas, sempre vinculadas a um contexto particular. Suas elaborações que demarcam os limites e a área de pesquisa nas ciências sociais. O grande destaque weberiano consistiu na compreensão da flutuação do sentido que, somada à ação, fundamentou a sociologia compreensiva ou método hermenêutico (Weber, 1979).

Para explicitar a categorização sociológica, Passeron (1991) define as palavras ou conceitos linguisticamente mesclados da sociologia, definidos como designações pragmáticas, ligadas a coordenadas espaço-temporais e acepções polissêmicas da linguagem natural. A análise é permeada de elementos semânticos, designadores semirrígidos ou substantivos que tem como objetivo localizar o fato no tempo e no espaço sem defini-lo, contudo garantindo a construção empírica, a partir de relações com outros conceitos. Em geral, os sentidos sociológicos são descritivos, relacionados a procedimentos comparativos e

asseguram o raciocínio experimental e histórico. Para o teórico, os conceitos sociológicos são generalidades condicionais e específicas, ligados a contextos e permitem um movimento entre o método histórico e o experimental. Desse modo, o raciocínio sociológico é constituído de uma combinação entre a argumentação semântica da narrativa histórica e a gramática do modelo experimental, chegando a um pré-julgamento. Chega-se a uma crença comum, baseada em argumentos fundamentados e apoiados por documentário.

Em síntese, a contribuição desses constructos teóricos para a análise interpretativa consubstancia-se no entendimento que o trabalho sociológico se desenvolve entre três tipos de categorias, quais sejam: as categorias oficiais/CO – compreendidas como codificações administrativas oficiais e normativas; as categorias naturais/CN – aquelas práticas, a linguagem natural dos atores, sujeitos ou indivíduos estudados por meio de suas produções linguísticas; e as categorias teóricas/CT – os esquemas teóricos construídos pelos pesquisadores (Demazière & Dubar, 2004). Nessa elaboração a grande contribuição refere-se à clarificação que na construção tipológica, o ponto essencial é o confronto dos esquemas descritivos e interpretativos (conceitos hipotéticos) com a lógica prática de materiais, de axiomática dedutiva. Assim, a partir dessas três categorias sociológicas, sustenta-se o abandono da superioridade de uma teoria, *a priori*, para justificar a imposição de categorias explicativas. Corresponde a pensar e executar operações de categorização sociológica em função de dois outros tipos de categoria.

Tal compreensão conduz ao entendimento basilar da abordagem indutiva, em que as categorias teóricas emergem dos dados recolhidos ou da linguagem natural, que são categorias naturais, passando por categorias oficiais e estruturando em teorias formais. Essa abordagem baseia-se na crença da superioridade das categorias naturais para a compreensão das categorias teóricas. Isso posto, o investigador garante o valor da palavra e a capacidade que ela tem de expressar categorias de análise sociológicas. Nesse sentido, assumir seriamente a categorização das percepções dos envolvidos numa atividade exige, sobretudo, localizar, compreender e analisar a estrutura das significações produzidas, a partir dos elementos linguísticos e de suas relações estabelecidas em um determinado discurso (Demazière & Dubar, 2004).

Com base nesses referenciais, inicialmente lançamos mão das informações resultantes da primeira fase de recolha de dados, a produção das narrativas escritas do grupo de docentes. Estas, foram codificadas e organizadas numa categorização indutiva, que posteriormente, fundamentaram a segunda fase de recolha de dados. Essa categorização inicial foi utilizada como fio condutor do grupo focal. Tendo em vista que trabalhamos com os mesmos informantes nesta segunda etapa de recolha de dados, à medida que identificamos a necessidade de maior aprofundamento das questões identitárias dos docentes, ficou evidente a importância de possibilitar discussões e reflexões em um diálogo coletivo.

As informações coletadas nos grupos focais foram registradas em áudios, transcritas e catalogadas, configurando-se a fase preparatória do tratamento e análise. Neste momento particular de organização e análise dos dados, iniciamos à partida, com as categorias prévias (categorias indígenas) advindas da primeira etapa de recolha por meio das narrativas escritas do grupo investigado. Por sua vez, na evolução dos trabalhos, foram integradas ou articuladas às narrativas advindas das entrevistas dos grupos focais.

Segundo Laville e Dione (1999), o modelo misto de categorização é construído a partir de uma definição de categorias *a priori* sedimentadas nos conhecimentos teóricos do investigador e no seu quadro operatório da investigação. Entretanto, esse alicerce não é definitivo, pois com base nas análises e interpretações do investigador, se configura em uma matriz indutora, constantemente sujeita a refacção. De acordo com elementos significativos encontrados, as categorias prévias podem ser modificadas no sentido de ampliação, interferências mútuas, eliminação, aperfeiçoamento ou reafirmação.

Na execução deste processo de tratamento e análise dos dados, utilizamos os procedimentos defendidos por Marroy (1997), consubstanciando-se em um plano analítico para esta fase da investigação. Nesse entendimento, os procedimentos foram organizados em três atividades cognitivas inerentes ao processo de tratamento e análise. A primeira, denominada de redução dos dados, iniciando antes e durante a fase de recolha, desde a definição da problemática, das questões de investigação e da própria construção do guia de entrevistas ou outras técnicas. Define-se pela forma de recolha do material, seleção, focagem, simplificação e transformação do material. Nesta fase, passamos a construir um fio condutor para a análise e interpretação, a partir da redução e funcionou como uma primeira análise.

Na segunda atividade, procedemos com a organização e apresentação dos dados, viabilizando a comparação sistemática e interpretativa das informações. Possibilitou a elaboração de quadros que resumem as informações específicas dos sujeitos e ao mesmo tempo o acesso aos dados brutos. Demarcada ainda, pela redução dos dados e pela construção de uma grelha de análise, que se constituiu em parte essencial do processo analítico. Configurada, portanto, em uma etapa fundamental para os procedimentos de interpretação dos resultados. Na terceira e última etapa, trabalhamos com a interpretação e validação dos resultados de diversas hipóteses urdidas no processo analítico dessa construção. Configurou-se no ápice investigativo ou no esforço de se atribuir sentidos aos dados. Momento em que se constroem as explicações, os encadeamentos possíveis, os modelos e propostas de interpretações. Entretanto, é válido destacar que essas atividades cognitivas se interagem metodologicamente, e se interpenetram tanto no tempo investigativo quanto na busca de sentidos. No processo de análise dos dados, as elaborações são interativas e não lineares (Marroy, 1997).

A construção teórica da análise e interpretação dos dados desta investigação teve como fio condutor um desenho de inteligibilidade estruturado nos pressupostos da *grounded theory*, cujo fundamento é o método de comparação constante, orientado pelo princípio da abertura ao novo, e ao provisório articulado ao rigor, à precisão e à validação das construções teóricas ou conceituais. Os procedimentos instituídos se articulam, de forma integrativa, cumulativa e alternativa e são constituídos de três tipos de análises, a codificação aberta, a axial e a seletiva. Estas codificações se intercambiam e são utilizadas de modo flexível, a ponto do procedimento mais complexo, integrar o mais simples e, de modo recorrente, o inverso pode ocorrer demarcando uma dinamicidade na elaboração com larga densidade teórica (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1998). Embora, concordemos com Marroy (1997), que neste tipo de construção analítica, a depender dos objetivos estabelecidos, podemos lançar mão de hipóteses baseadas na literatura, dentro de uma compreensão semi-indutiva, mesmo que depois possam ser descartadas ou não. Por sua vez, um procedimento que, alarga e enriquece a busca pela construção de sentidos, quando os objetivos da investigação extrapolam a “descrição simples” (Marroy, 1997, p. 125).

O *modus operandi* descrito acima, perpassou toda a tecedura da análise e interpretação dos dados desta investigação, tendo como objetivo central a compreensão de um determinado contexto ou uma situação local a ser pesquisada. Realçamos, pois, que a primeira etapa de redução dos dados já foi referida em itens anteriores quando tratamos da problemática, das questões de investigação e de anteriores procedimentos de recolha como as narrativas escritas, análises documentais e observação. Entretanto, é importante registrar que tal procedimento de redução estará presente em todo o processo analítico desta investigação qualitativa, conforme afirma Marroy (1997).

Em prosseguimento à fase analítica, no tratamento dos dados dos grupos focais, avançamos, coerentemente, com o já instituído aporte teórico-metodológico. Assumimos assim, o trabalho de ida e vinda, de desconstrução e reconstrução das narrativas coletadas, de imersão aos dados e à temática, perpassando por estabilidade e instabilidades, revisões críticas e novas reconstrução, podendo assim, originar novas categorias, divisões, subdivisões, descartes ou novos critérios de pertinência. Convenciona-se um movimento de retomadas até chegar à categorização definitiva das falas e percepções dos sujeitos. O movimento de análise foi sendo constituído de modo progressivo, procurando manter uma postura indutiva e de reconstrução de significados e de sentidos (Demazière e Dubar, 2004). À luz das sistematizações de Silva (2005), esta fase de tratamento dos dados foi ancorada pela abordagem indutiva proposta por alguns autores afiliados à abordagem de análise qualitativa por método indutivo, codificação aberta e a teorização em coerência com as escolhas metodológicas e estratégias definidas (Huberman & Miles, 1991; Guba & Lincoln, 1994; Demazière & Dubar, 2004; Marroy, 1997).

Nesta segunda etapa de organização dos dados, as unidades de sentido são agrupadas às categorias, podendo ocorrer supressão de unidades importantes. No entanto, para tornar a construção analítica segura, recorre-se a revisões críticas, em um novo movimento de reconstrução, podendo acarretar novas categorias, divisões, subdivisões ou novos critérios de pertinência. Convenciona-se em um movimento de retomadas até chegar à categorização emergente definitiva (Guba & Lincoln, 1994).

Partindo do ciclo de desconstrução textual, na operação de unitarização do material ou *corpus* se constitui a categorização emergente, definida por Demazière e Dubar (2004), Denzin e Lincoln (2006), Guba e Lincoln (1994), entre outros. Tal operação vai se constituindo a partir da identificação das categorias indígenas advindas das falas dos sujeitos participantes, numa contínua redefinição, à medida que vão sendo introduzidos novos dados e estes passam por comparação constante e posterior redução e abstração. É desse movimento dinâmico de ir e vir, que emergem as categorias de análises e posterior construção teórica ou conceitual. Configura-se a partir de inter-relações entre proposições e conceitos sobre aspectos particulares do objeto de estudo. Baseia-se nas características particulares do fenômeno em análise, e está estreitamente relacionada com o desenvolvimento de categorias e de tipologias por meio da comparação progressiva e permanente com outros conceitos distintos e comparáveis.

A partir da impregnação atingida por esse processo, emergem novas compreensões ou aprendizagens criativas que se constituem por auto-organização, em nível inconsciente. De acordo com Assmann (1998), surge a interpretação ou abrem-se explicações sobre o fenômeno estudado, em forma de metatextos, baseados nos produtos da análise. Esses textos necessitam ser aperfeiçoados gradativamente, a partir da crítica do próprio investigador e de outros olhares. Constituiu-se assim, o segundo momento da atividade analítica, destinado à organização, sistematização e apresentação dos dados (Marroy, 1997).

Nessa construção de sentidos, a partir da categorização emergente dos dois grupos focais integrada à codificação das narrativas escritas, em um movimento de comparação, idas e vindas, fomos redefinindo e reafirmamos algumas categorias/dimensões iniciais. Ampliamos algumas categorias e subcategorias e, em outras, conciliamos e aproximamos discursos ou modos de pensar do grupo com o objetivo de construir um sistema de percepção (Hiernaux, 1997) daquele grupo e acerca da temática em estudo.

Com o intuito de sistematizar e orientar as análises, elaboramos um quadro síntese com categorias e subcategorias, construído a partir de percepções, sentimentos e reflexões do grupo de docentes participantes da investigação em curso. Tal elaboração foi norteadada pelo objetivo central de compreender questões de identidade docente no CSTCE e suas relações com o desenvolvimento profissional docente. Para tanto, apresentamos o quadro a seguir.

Quadro 6: Categorização básica acerca de percepções do ser professor no CSTCE do IFRN

SER PROFESSOR NO CSTCE DO IFRN	
CATEGORIAS	SUBCATEGORIA
CARACTERÍSTICAS DO TRABALHO DOCENTE NO CSTCE	PERCEPÇÃO DO CURSO PELOS DOCENTES
	PERFIL DOS DISCENTES PELOS DOCENTES
	EXIGÊNCIA ACADÊMICA
	CONDIÇÕES DE TRABALHO
	ATUAÇÃO NO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO
IDENTIDADE DOCENTE NO CSTCE	CARACTERÍSTICAS PESSOAIS
	SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE
	RECONHECIMENTO/SATISFAÇÃO
	EXPERIÊNCIAS DE TRABALHO (positivas/negativas e possibilidades)
	FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE
	SABERES DA DOCÊNCIA (Específicos, culturais, pedagógicos e da experiência)
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	POLÍTICA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
	INCENTIVO/CARREIRA
	NECESSIDADES FORMATIVAS
	CONDIÇÕES E DISPONIBILIDADE PARA A AUTOFORMAÇÃO
	EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS

Fonte: A própria, a partir das narrativas dos sujeitos participantes da investigação.

Este quadro será utilizado como uma grelha de análise na etapa da interpretação e validação dos resultados, terceira atividade cognitiva da investigação, a qual passaremos a referir. Esta etapa se constitui de procedimentos analíticos que representam o esforço em anotar, registrar as regularidades, as discrepâncias com a finalidade de construir configurações e conexões causais que dão sustentação às proposições de interpretação às questões centrais da investigação, bem como visa compreender outras questões que foram suscitadas no processo de imersão aos dados (Marroy, 1997).

Nesta elaboração analítica, excertos representativos das falas dos participantes ou expressões de sentido foram selecionados, organizados e reorganizados, compondo o quadro de categorias emergentes. Essa estratégia foi utilizada com o propósito de explorar o significado e o sentido de ser docente no ensino superior tecnológico, o sentido afetivo, o simbólico e as percepções dos participantes acerca da identidade e do desenvolvimento profissional docente no curso estudado. Percepções estas, certamente, ofuscadas pelas diversas reduções inevitáveis no processo de análise e tratamento dos dados. Após as informações terem sido classificadas e se configurarem em dimensões da investigação, procedemos com a análise, interpretação e validação dos resultados. Para este processo interpretativo como um todo, recorreremos à produção de sentidos orientada pelo método indutivo e utilizando o quadro de interpretação global, construído a partir da codificação exaustiva (Marroy, 1997), lançando mão da modalidade de construção

iterativa de uma explicação, abordada por Laville e Dione (1999) e ainda, a análise estrutural de conteúdos a partir da percepção de sistemas de sentidos ou modelos culturais, sistematizada por Hiernaux (1997).

Adotamos a estratégia de associar os dados das categorias construídas das falas dos sujeitos com os referentes de proposições teóricas com a finalidade de contextualizá-los, questioná-los/las, bem como propor e contrapor-se, a fim de melhor compreender as representações construídas pelos participantes, no que diz respeito ao seu mundo vivido no campo da temática da identidade e do desenvolvimento profissional docente (Demazière & Dubar, 2004). Propusemo-nos assim, no decorrer da análise, examinar as falas dos interlocutores, as inter-relações entre essas e entre as categorias em que elas foram reunidas, promovendo uma análise horizontal e vertical. Comparamos, ainda, as representações do grupo investigado, procurando identificar isotopias, similaridades e diferenças, corroborações e contradições, a partir dos propósitos investigados e assim, construir novas proposições com base no processo de codificação e de comparação constante, articulada à análise estrutural do discurso (Demazière & Dubar, 2004; Hiernaux, 1997; Silva, 2005).

De acordo com Hiernaux (1997) e Silva (2005), a análise estrutural do discurso se configura em um modo de aceder aos sistemas de sentido, às lógicas subjacentes a um determinado estudo qualitativo, que tem como objetivo a interpretação e compreensão. Desse modo, a percepção ou sentido construído é resultado das relações estabelecidas no cerne das narrativas e os pensamentos explicitados pelos sujeitos. São definidas por meio de um conjunto de conjunções e disjunções que mobilizadas pela análise, comparações e questionamentos, formam estruturas de sentidos que possibilitam acesso aos modelos culturais inerentes ao lugar do estudo.

Neste processo indutivo da interpretação dos dados, efetivado pela construção iterativa e multifacetada de comparações, identificações, descartes de percepções e aproximações conceituais, se consolidaram as triangulações entre as falas e percepções dos sujeitos, entre as técnicas utilizadas e as contribuições teóricas que culminam na elaboração de sinopses e sínteses teóricas. Como desfecho, as sínteses são possibilitadoras de compreensão e interpretação das percepções e das unidades de sentidos presentes nos discursos analisados (Hiernaux, 1997).

Considerando a intencionalidade, os objetivos da investigação e as especificidades da metodologia do estudo de caso, a análise e interpretação do estudo transcorreram-se, consubstanciando-se em dimensões da investigação, as quais foram estabelecidas a partir da primeira categorização emergente das narrativas escritas pelos participantes e, portanto, somadas aos aprofundamentos advindos do grupo focal. Tal elaboração ou construção analítica se constituiu em uma busca compreensiva e uma construção de sentidos da situação problematizada.

Desde o início e ao longo desse processo de análise, assumimos o viés de uma abordagem qualitativa. Para tanto, foi necessário se afastar de uma análise objetiva e quantitativa para uma perspectiva interpretativa. Isso exigiu uma postura fenomenológica em relação aos objetos de estudo. Implicou assumir a atitude não diretiva, de deixar os fenômenos fluírem ou se manifestarem dos dados trabalhados, num olhar atento às manifestações dos participantes. Sem dúvida, investigar nessa perspectiva exige a valorização dos argumentos qualitativos, transitando-se do verdadeiro para o presumível. Requer, pois, romper com crenças provadas por argumentos fundamentados na lógica formal para o que é fundamentado por meio de uma argumentação dialética rigorosa. É nesse movimento dialético que vamos aprendendo a mover da quantidade para a qualidade, da explicação causal para a compreensão globalizada, da causalidade linear para uma multicausalidade e causalidade recíproca.

Tal experiência nos levou a reafirmar que investigar e teorizar qualitativamente, no campo das ciências sociais, significa construir compreensão ou compreender o que nunca estará completo, todavia possível de ser atingido por meio de um processo circular de explicitação, de inter-relações recíprocas entre categorias, superando-se a causalidade linear e aproximando-se da complexidade. Esse olhar implica valorizar a desordem e o caos como um momento necessário e importante para se atingir compreensões aprofundadas dos fenômenos. Isso só pode ser abrangido por meio de movimentos hermenêuticos em espiral, em que a cada nova retomada do fenômeno, é possibilitada uma compreensão mais radical e aprofundada (Marroy, 1997).

Esse tipo de abordagem, além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos, referentes a grupos particulares, propicia a criação de novos conhecimentos, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação. Dessa forma, a pesquisa qualitativa proporciona um modelo de entendimento profundo de ligações entre elementos, direcionado à compreensão do objeto de estudo (Minayo, 2010). É caracterizado pela empiria e pela sistematização progressiva do conhecimento até se atingir o melhor nível de compreensão teórica acerca do grupo ou do processo estudado (Turato, 2005).

No plano teórico e metodológico, a investigação qualitativa é capaz de incorporar o significado e a intencionalidade como intrínsecos aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas, assumidas desde o surgimento até a sua transformação, como construções humanas significativas (Minayo, 2010).

Assim, com base nas sistematizações elaboradas e dialogando com aportes teóricos, fizemos uma discussão de elementos relacionados a conceitos e fundamentos das questões da investigação, abarcando as temáticas da identidade docente no CSTCE e do desenvolvimento profissional docente, no âmbito do ensino superior tecnológico. Nesta opção metodológica, nos posicionamos mais especificamente, acerca da

recolha das informações e do tratamento dado a essas informações, a fim de que possam contribuir efetivamente, com as questões da investigação para atender aos critérios de produção científica e da formação enquanto investigadora. Passaremos subsequentemente, à construção de sentidos aos questionamentos e às proposições inerentes ao processo de análise. Incidiremos assim, a situar a investigação no plano da concretude ou trazer significado às intencionalidades da investigação.

Na última etapa dessa construção ou na feitura no presente relatório, as principais dimensões da investigação estão distribuídas nos capítulos 4 e 5, com intuito de responder ou de aproximar-se das questões iniciais desse estudo. Subsequentemente, os capítulos 2 e 3 contextualizam e ampliam conhecimentos acerca do ensino superior tecnológico no Brasil, no IFRN e, em específico, no CSTCE do IFRN, respectivamente. Ademais, trazem um leque de questionamentos, conhecimentos e percepções a respeito das relações entre identidade e desenvolvimento profissional docente no campo investigado.

CAPÍTULO 2 – POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: CONTEXTOS E REALIDADES

Essas premissas levam a outra: a educação deve ser vista e organizada como um sistema articulado. Vale dizer que o tempo da educação é um tempo total, permanente, contínuo, pois a formação humana é um processo jamais concluído. O inacabamento é da essência humana, ainda que o discurso social tenda a impingir-lo às classes sociais de baixa renda, fazendo crer que os pobres são imperfeitos, em oposição a uma falsa e ilusória completude dos indivíduos pertencentes aos segmentos ricos e poderosos. (Sobrinho, 2010, p. 1226).

Tratar da educação superior no âmbito das políticas educacionais no Brasil traz em si uma gama de complexidades e uma série de temáticas adjacentes a essa prática social que requer, sobretudo, compreender o fenômeno educativo em sua totalidade, considerando os mais diversos contextos da vida social e política. Compreende a economia, a política, a cultura, a arte, as questões éticas, filosóficas, científicas, tecnológicas, curriculares, pedagógicas e demais dimensões da vida humana nos contextos da experiência em sociedade.

De acordo com Sobrinho (2010), a educação superior, no decorrer da história, encontra-se imbricada com as temáticas de desenvolvimento social, crescimento econômico, crises econômicas, projetos sociais em disputa e formação e profissionalização com qualidade social. Implica, pois, refletir nos processos de expansão, democratização do acesso, inclusão, produção de conhecimento e de tecnologias, currículo e profissionalização docente. Indubitavelmente, é uma política educacional interconectada à compreensão de qualidade, equidade e pertinência social.

Antes de quaisquer outras considerações, é válido salientar que estamos tratando da educação superior como prática social, cujo atendimento deve se fundamentar em princípios educativos basilares como, desenvolvimento humano e social, produção de conhecimento, democratização e equidade em todos os encaminhamentos com o fito de atingir qualidade social. Nessa direção Boaventura de Sousa Santos afirma que a educação superior tem uma função social que deve

“Possibilitar aos sujeitos adquirir e/ou desenvolver valores positivos perante o trabalho e perante a organização social e econômica da produção; possibilitar aos sujeitos construir regras de comportamento que facilitem o desenvolvimento de interações sociais mais humanizadoras e democráticas; estimular a construção prazerosa de trajetórias pessoais de vida; estimular formas interativas de acessar informações e processar conhecimentos; estimular o desenvolvimento de habilidades cognitivas que permitam compreender e viver a realidade nas suas diversas performances; alertar para a existência e a necessidade de convivência com o diferente e o diferenciado; enfim, possibilitar que se aprenda a viver e a processar o exercício da liberdade de ser e se tornar sujeito humano, de um determinado tempo, para além de seus muros.” (Santos, 1995, p.189).

Nesse entendimento, a defesa da educação superior pública se afirma na centralidade de propostas fundamentadas na qualidade com sentidos e valores sociais e reforça a sociedade como referência constante. Um pressuposto em contradição ao caráter eficientista e utilitarista que sustenta o mercado neoliberal. Assim, não é suficiente a formação de bons profissionais, é imprescindível formá-los no sentido da cidadania e formá-los sob a perspectiva de consciência da nacionalidade. A educação superior, necessariamente compromete-se com a produção de conhecimentos e de artefactos úteis, sobretudo deve reforçar/ratificar os valores da ciência e da formação humana com vistas ao desenvolvimento da sociedade em sua inteireza. Deve respeitar e promover valores permanentes na humanidade como justiça social, democracia e autonomia (Ristoff, 2008).

É de suma importância fazermos a contextualização histórica e social da educação superior na busca dos sentidos e significados das políticas implementadas neste nível educacional. Esse caminhar compreende uma reflexão inteiramente relacionada à concepção de educação como um direito individual, uma condição para a construção da consciência crítica e do fortalecimento de um bem público, em contrapartida à educação como mercadoria.

Sob a perspectiva crítica diversos pesquisadores constroem um percurso das políticas educacionais com o fito de se compreender o desenho atual e os processos em suas construções históricas e sociais. Nessa dinâmica e em contraposição às reformas de caráter neoliberal, mercantilista e empresarial que se consolidou na sociedade brasileira, se torna imprescindível as alternativas baseadas em práticas democráticas radicais, contando com a participação e discussão de soluções entre os diversos sujeitos (professores, alunos, funcionários e todas as classes sociais) envolvidos (Chauí, 2001). Essa compreensão crítica da realidade traz possibilidades efetivas e, sobretudo, perspectiva-se capaz de constituir propostas educacionais que superem a adequação aos princípios de mercado, tendo como centralidade a formação humana, o pensamento crítico e a autonomia.

Antes de adentrar nas políticas nacionais para a educação superior, faremos um pequeno recorte e algumas considerações para especificar o conceito de qualidade a que estamos nos reportando nesta acepção.

No presente capítulo, apresentaremos um recorte sócio-histórico da educação superior no desenvolvimento da sociedade brasileira, do período colonial ao século XXI, bem como destacaremos alguns desafios contemporâneos desse nível educacional. Subsequentemente, trataremos de uma discussão sobre a política de graduação tecnológica no Brasil sob a focagem dos princípios curriculares e dos contextos sociais nos quais esta se insere. Entretanto, dada a especificidade do nível educacional em questão, a

imbricação com a formação humana e sua inter-relação com diversos contextos da sociedade, iniciaremos com uma reflexão acerca da qualidade social na educação superior.

2.1 Qualidade social na educação superior: um caminho a ser trilhado

Nesta reflexão, o conceito de qualidade social é orientado por uma lógica contra- hegemônica ao desenvolvimento do capital excludente e em contraposição à concepção da qualidade total de cunho empresarial e neoliberal. A perspectiva da qualidade social na educação se origina no seio dos movimentos sociais em defesa da educação pública de qualidade e assume relevância no campo da organização pedagógica e política da prática educativa (Flach, s.d.).

Uma educação de qualidade social pressupõe organizar-se nos seguintes eixos estruturantes: educação como direito de cidadania, gestão democrática com participação popular, valorização dos trabalhadores da educação, financiamento em regime de colaboração e integração entre as políticas e outros entes jurídicos e sociais (Camini, 2001).

De acordo com Belloni (2003), a qualidade social como direito de cidadania está intrinsecamente pautada por uma política de inclusão social responsável e consequente, em que se assume um compromisso com a participação de todos os cidadãos na construção de uma sociedade mais justa e equânime. Sob esta focagem, a inclusão social é compreendida como essencial ao direito de exercício de cidadania à medida que, de fato, possibilita a emancipação humana e social (Flach, s.d.).

Corroborando a afirmativa que a educação de qualidade social se efetiva na prática da democracia, Belloni situa:

Educação de qualidade social é aquela comprometida com a formação do estudante com vistas à emancipação humana e social; tem por objetivo a formação de cidadãos capazes de construir uma sociedade fundada nos princípios da justiça social, da igualdade e da democracia (Belloni, 2003, p. 232).

Nesse sentido, a prática da educação de qualidade social se constitui na prática da democracia. Assim, aponta para as garantias de um processo formativo de democratização das relações na educação e na sociedade em geral. Para tanto, a gestão educacional nas mais diversas instâncias e níveis precisa pautar-se nos princípios democráticos da autonomia e da participação.

Em relação à participação, se destaca a necessidade primordial de entendê-la como um apropriado exercício democrático, não podendo se reduzir a uma questão de método, em que a população é levada a contribuir na tomada de decisões, porém sem considerar os verdadeiros interesses e valores da coletividade, tendo em vista que as condições objetivas não possibilitam a real participação. Constitui-se participação tendenciosa e parcial que se distancia do sentido da democracia, caracterizando-se como uma ação ilusória,

na qual os interesses coletivos são obscurecidos e desconsiderados (Paro, 2001). Desse modo, torna-se enfraquecido o próprio desenvolvimento da sociedade.

Ao aprofundar o significado de participação na concretização de processos democráticos na educação e em demais segmentos sociais, o dossiê "Desafios da consolidação democrática na América Latina" procura evidenciar a expressiva riqueza e complexidade da experiência latino-americana. Tal sistematização visa avançar no debate sobre os desafios da consolidação democrática na contemporaneidade. Demonstra uma série de demandas urgentes na discussão sobre os vários sentidos e dimensões de "crise" social em curso e da necessidade de alternativas substantivas de seu enfrentamento nos planos estrutural e conjuntural (Guimarães, Barros & Pinto, 2014). Neste âmbito, a educação, e em especial a de nível superior, tem fundamental papel nesta dinâmica social.

O mesmo documento oficial revela a necessidade urgente de novas formas de construção da política, de organização de matrizes sociopolíticas, na busca de equacionar a participação e representação, de se criar novos espaços de deliberação e de experimentação de novas utopias. Desvela também os desafios a serem enfrentados nas análises sobre os fenômenos no campo das ciências sociais, da teoria política e das questões democráticas.

Esse recente dossiê traz amplas contribuições no campo pedagógico e político no que diz respeito aos macro planejamentos e às políticas educacionais, tanto para o Brasil quanto para os demais países da América Latina, quiçá uma análise valiosa para o mundo. Em seus excertos finais encontra-se:

Os textos reunidos neste dossiê indicam, fundamentalmente - e parafraseando Dallmayr (2001) -, que a democracia não é um pacote de regras e procedimentos, ou simplesmente uma entre outras opções igualmente disponíveis de regime. É, antes, resposta a certos desafios e possibilidades históricas. Não é, pois, um processo construído a priori, mas "vívido" à luz das circunstâncias estruturais e valorativas singulares de cada sociedade (Guimarães, Barros & Pinto, 2014, p.19).

Por fim, ao refletir sobre os desafios da consolidação da democracia na América Latina, o dossiê aponta que a experiência da democracia neoliberal neste continente, revestida de valores anglo-eurocêntricos e promovida como global não trouxe os resultados almejados nem prometidos no que se refere à estabilidade democrática, desenvolvimento socioeconômico e integração regional. Como se convive com as desigualdades e se agravam as exclusões sociais, as lutas de movimentos sociais e de ativistas políticos devem se encaminhar para novas construções sociais com base na autonomia e na integração, sobretudo, considerando os territórios e culturas locais. Neste espaço social, mais uma vez, a educação ocupa centralidade fundamental.

Por esse viés, considera-se que a qualidade social na educação se efetiva por meio da prática da democracia, iniciando-se em espaços educativos e estendendo-se para os demais segmentos da sociedade em geral. Assim, a gestão educacional, nos mais diversos níveis e instâncias, requer a democratização das

relações e dos processos, possibilitando a expressiva participação da população nas decisões sobre os assuntos da educação, qual seja por meio da escuta qualificada, da participação em conselhos e representatividades significativas e de eleições democráticas para dirigentes de instituições educativas, incluindo também os mecanismos de controle social.

A qualidade social, nesta perspectiva, ultrapassa a própria escola para envolver toda a sociedade na formação de cidadãos democráticos e ativos nas decisões de aspectos individuais e coletivos da vida cotidiana.

Reforçando o conceito de qualidade social na educação, Lucília Machado afirma:

Um conceito alternativo, o de qualidade social, não resulta de abstrações idealizadas, mas deve expressar o que seja possível alcançar num determinado momento, o importante é que ele tenha sempre uma referência transformadora, inclusive capaz de trazer dentro de si a perspectiva da auto-superação (Machado, 2010, p. 8).

A qualidade social da educação constitui-se em prescrição permanente, visto que significa um esforço em atualizar e construir o ser humano, um processo abrangente do desenvolver socioculturalmente e de colocá-lo à altura de sua época. Tem relação direta com a forma e os caminhos de produzir a existência humana, a história da humanidade, os conhecimentos, técnicas, valores, comportamentos e atitudes.

De acordo com Machado (2010), uma educação superior de qualidade social perpassa pelo princípio indissociável do desenvolvimento histórico da humanidade. Afirma esta autora:

Instituições de educação superior com qualidade social reconhecem e praticam o princípio de que sua finalidade é indissociável de um projeto histórico para a humanidade como um todo. Sabem que não há verdadeiro desenvolvimento institucional sem desenvolvimento humano. Trazem, como projeto, a perspectiva transformadora e entendem que suas funções educacionais são indissociáveis de suas funções científicas, culturais e sociais (Machado, 2010, p. 10).

Para atender tal princípio as instituições de educação superior, devem articular seus projetos acadêmicos às demandas da sociedade, buscar tornar indissociáveis as ações de ensino, pesquisa e extensão, bem como qualificar o diálogo ou interação com a sociedade, no sentido de tornar públicos os ideais que pretende realizar.

No tocante à valorização dos trabalhadores da educação na perspectiva da qualidade social, predomina a compreensão desses trabalhadores como sujeitos reais, inseridos na dinâmica social. De modo, que requerem a consideração de suas necessidades e demandas específicas do *métier* profissional, assim como precisam ser valorizados, por se constituírem parte essencial do processo educacional como um todo.

De acordo com Ferreira (2001), a qualidade social na educação vincula-se às questões de valorização dos profissionais do magistério, atribuindo efetivo destaque para as ações de formação continuada. No entanto, ressalta-se que as questões de valorização serão atendidas, sobretudo, a partir de

uma política global de magistério sedimentada nas condições de trabalho, salário e carreira, na formação inicial e na formação continuada (Oliveira, 2004). Entretanto, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e as reformas educacionais, das duas últimas décadas, estabeleceram limites para a almejada valorização profissional.

Na perspectiva de Oliveira (2004), tais limites se estabelecem em virtude da lógica constituída nas políticas educacionais brasileiras das últimas décadas que recaem na responsabilização dos professores pelos resultados educacionais, mediante a predominância da máxima produtivista e da avaliação de resultados, a ausência da efetivação das políticas de valorização profissional como o estabelecimento de Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) e mediante o atendimento, em todas as instâncias do magistério, ao Piso Salarial Profissional Nacional (Lei nº 11.738/2008). Tais lacunas nas políticas públicas precarizam e intensificam o trabalho dos profissionais da educação, fragilizando questões essenciais da profissão docente como: as condições de trabalho, a carreira, a remuneração e as ações de formação continuada.

Diante do novo contexto de regulação educativa, as responsabilidades dos trabalhadores docentes aumentaram, demandando maior autonomia e exigindo maior habilidade para a solução de problemas locais e na atuação coletiva e cooperativa. Em certa medida, tais exigências ameaçam e enfraquecem as práticas e posturas heteronômias (Assunção & Oliveira, 2009). De acordo com Freire, vive-se em um processo de superação das práticas heterônimas, que funciona como um sistema de ética no qual as normas de conduta provêm de fora. Assim, visto que a heteronomia significa dependência, submissão, obediência, a caminhada da heteronomia para a autonomia constitui-se em construção permanente (Freire, 2000).

Entretanto, na compreensão de vários pesquisadores da temática, as recentes reformas na educação brasileira a partir dos anos 1990 trouxeram uma nova dinâmica para a atuação docente. Realça, por sua vez, o protagonismo docente e a responsabilização dos processos da avaliação de resultados e das diferentes formas de participação individual e coletiva em processos pedagógicos e de gestão. São também componentes desse novo contexto pedagógico, a ampliação dos exames nacionais, assim como uma dilatação nas formas de planejamento e gestão do currículo.

Para Oliveira (2004) ocorreu uma transferência de responsabilidades pedagógicas para os docentes, desvinculada do compromisso com as melhorias das condições de trabalho. Tais mudanças trazem implicações significativas para o trabalho docente em vários aspectos profissionais.

Essas novas demandas, sem a devida qualificação, tanto pode pôr em risco a qualidade social da educação como pode comprometer a saúde desses profissionais, haja em vista a constante solicitação,

sobrecarga de trabalho coletivo e crescentes demandas diferenciadas a que são submetidos diariamente (Assunção & Oliveira, 2009).

Ademais, a valorização dos Trabalhadores da Educação torna-se fundamental, não apenas em termos salariais, mas também e principalmente, nas formas de qualificação desses profissionais, que deve ser adequada à sua função e às necessidades da escola e do sistema em que atuam em seu conjunto, contribuindo assim, para a qualidade social da educação.

No tocante ao financiamento em regime de colaboração na educação nacional, incidindo na qualidade social, tem-se historicamente feito esforços para uma prática integradora entre os sistemas federal, estadual e municipal. Tal prática de gestão macro tem abrangência tanto no âmbito do financiamento quanto nos planos e ações globais. Portanto, devem ser articulados de modo cooperativo (Cury, 2002).

A proposta do regime de colaboração⁴ oficializada na Constituição Federal possui inegável amplitude e só poderá ser alcançada com considerável articulação entre os níveis educacionais. Em uma sequência pedagógica a LDB nº 9.394/1996 incorporou a proposição do regime de colaboração, com o objetivo de concretizar o federalismo colaborativo posto na Constituição Federal e ampliou esse regime a todos os âmbitos educacionais. Entretanto, há quase três décadas ainda perdura a carência de regulamentação que qualifique as práticas de cooperação ou normas de procedimentos. De acordo com Dourado (2007), a ausência de Lei Complementar que regule o regime de colaboração entre os níveis educacionais, possibilita apenas a indução de políticas por parte do governo federal. Tal indução materializa-se por meio de programas financiados e não na consolidação dessas políticas por falta da colaboração assumida como uma responsabilidade social ou compromisso comum pela qualidade do ensino em todos os níveis.

O Plano Nacional de Educação poderia ser o instrumento de gestão pública para melhoria da qualidade social da educação nacional. Poderia de modo efetivo, funcionar como articulador desse regime de colaboração entre os sistemas de ensino da educação brasileira. Entretanto, nesse aspecto ainda tem tido pouca efetividade (Dourado, 2007).

⁴ O regime de colaboração entre os entes federados (União, Estados e Municípios), previsto pela Constituição Federal/CF (1988), se constitui numa proposta de engenharia institucional e política de um sistema nacional de educação. Refere-se à organização da educação em um sistema nacional com regras de financiamento da educação brasileira no que diz respeito ao sustento das demandas financeiras, considerando o tamanho, as heterogeneidades e as especificidades das diversas regiões do país. Essa proposta de sistema educacional, que considera o pacto federativo do Brasil dividido em União, Estados e Municípios com suas respectivas arrecadações fiscais, está estabelecida no parágrafo único do Art. 23 e no Art. 211 da CF. Nesse sentido, o § 1º do ART. 211 da CF/1988 prevê: “a União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios” (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996).

Apesar da não aprovação da lei que regulamenta o regime de colaboração, percebemos alguns esforços para que a qualificação dessa cooperação ocorra. A Lei nº 9.394/1996 fortalece a ideia do regime de colaboração por meio dos seis artigos que tratam sobre o tema⁵. Nesse sentido, estão distribuídas competências à União, aos Estados e aos Municípios. A Lei atribui como responsabilidade da União a assistência técnica e financeira aos Estados, Municípios e Distrito Federal, bem como delega a autorização, o reconhecimento, o credenciamento, a supervisão e avaliação de cursos superiores e instituições de ensino do seu sistema. Cabe à União também organizar o Sistema Federal de Ensino e estabelecer as normas gerais para graduação e pós-graduação.

Aos Estados, foi conferida a responsabilidade pela organização do Sistema Estadual de Ensino, elaboração de normas complementares para seu sistema, somadas a autorização, reconhecimento, credenciamento, supervisão e avaliação de cursos superiores e instituições de ensino do sistema estadual.

De acordo com a LDB, os municípios se responsabilizam pela organização do Sistema Municipal de Ensino e possui ação redistributiva em relação as suas escolas. Cabe a este também a autorização, credenciamento e supervisão de instituições de ensino do seu sistema, a elaboração de normas complementares para seu sistema, além da responsabilidade pelo transporte escolar dos alunos da rede municipal.

De tal modo o regime de colaboração definido, pode se constituir em ponte para a articulação entre o nível superior e a educação básica, assim como um canal efetivo para se caminhar na luta para imprimir a qualidade social almejada (Dourado, 2007).

Portanto, com base nas considerações anteriores, reafirmamos que uma educação de qualidade social se reveste da perspectiva humanizadora, capaz de promover a emancipação humana, colocar em prática as possibilidades de participação, a igualdade de acesso aos bens historicamente, produzidos pela humanidade e a própria educação como direito de cidadania (Paro, 2007).

Além do mais, essa perspectiva crítica de qualidade na educação propicia a prática da gestão democrática na escola pública, viabilizando os mecanismos de participação popular e o reconhecimento dos profissionais da educação. Desse modo, oportuniza vivências de participação e democratização nas decisões, consolida a gestão compartilhada e a formação cidadã tanto para os educadores quanto para os estudantes (Paro, 2005).

⁵ Os Artigos 8, 9, 10, 11, 12 e 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), tratam do regime de colaboração do sistema educacional brasileiro ou se referem a este. Para exemplificar transcrevemos o Art. 62: "a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal" (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Para ampliar a reflexão explicitada acerca de alguns parâmetros e condições para a qualidade social na educação e objetivando compreender o contexto contemporâneo da educação superior brasileira, passaremos a tratar de um sucinto percurso histórico das políticas educacionais para a educação superior no Brasil e, posteriormente, abordaremos questões específicas desse nível educacional no país, a partir dos anos 1990.

2.2 Contexto sócio-histórico das políticas de educação superior no Brasil: fluxos e contrafluxos rumo à formação cidadã

Com a finalidade de compreender as políticas para a educação superior no Brasil contemporâneo, faremos um recorte histórico das conjunturas econômicas, sociais e culturais dessas políticas, aliado à intervenção do Estado brasileiro no contexto educacional. Apresenta-se um recorte panorâmico das políticas para a educação superior no país a partir de questões essenciais da formação humana integral no nível superior e sua articulação com a construção de uma nação soberana, com garantias de cidadania e de ideais libertários.

Será apresentado um percurso da educação superior, realçando alguns contextos socioeconômicos do Estado brasileiro, da sociedade contemporânea e as implicações na formulação e no desenvolvimento de propostas curriculares na educação superior. Realçaremos também diferentes momentos políticos e a implementação de propostas educacionais nesse nível, que visam atender a cada período da realidade histórica e social. Busca-se assim, estabelecer relações entre a práxis educativa e os fatores sócio-históricos, determinantes da materialização do sistema de educação superior brasileiro.

Em seu percurso histórico o Brasil vivenciou uma estruturação de sociedade demarcada pelo regime escravocrata, que avançou para a república, passando por conflituosos períodos de ditadura militar e posteriormente para as estruturas sociais mais democráticas. Entretanto, em decorrência do crítico percurso, o país sofreu limitações no seu desenvolvimento social, por ser solapado por dois regimes políticos ditatoriais – em 1930 e em 1964. As duas circunstâncias trouxeram sérias decorrências tanto para a constituição social e política da sociedade brasileira, quanto para a atual conjuntura educacional, intensamente influenciada por várias demandas e desafios (Morosini, 2005).

Nesse sentido, para se compreender as questões essenciais dos modelos de estruturação curricular, as finalidades, formas de organização e de funcionamento de uma política educacional em determinado contexto, é indispensável considerar as condições históricas, culturais, políticas e sociais. Nessa organicidade, constata-se o potencial dessa trajetória não só como reprodução social, mas também e essencialmente, um espaço de contradição e lutas (Jacob, 1997).

2.2.1 A educação superior brasileira: do período colonial à ditadura militar

Nos séculos XVI e XVII, período colonial, o Brasil possuía uma estrutura econômica sedimentada na propriedade privada ou grandes latifúndios, na monocultura agrária e na mão-de-obra escrava, com total favorecimento do sistema de poder representado pela família patriarcal, ou seja, um sistema que favorecia a autoridade ilimitada dos donos de terras. A família patriarcal era detentora tanto do poder econômico quanto político. Se constituía classe dominante, implementando as ideologias dominantes da Europa por meio das atividades religiosas, expressivamente com base nas práticas educativas dos jesuítas. Desse modo, tal classe dominante também se apropriava dos bens culturais importados, materializando ainda mais o seu poder. Assim, estabeleceu-se e desenvolveu-se uma sociedade aristocrática no país (Romanelli, 2006).

Nessas condições econômicas, sociais e políticas, a educação era um bem restrito a uma minoria ociosa, ávida a se manter na posição dominante e tinha como principal compromisso catequizar a população indígena. Consolidou-se uma educação dualista, visto que atendia duas classes de modo diferente. No que se refere ao viés ideológico e ao conteúdo explorado nas escolas, voltado para a aristocracia, este era de caráter humanístico, visto que tinha como objetivo o desenvolvimento das atividades literárias, a fim de imitar o ideal português do homem letrado e com bases na ideologia da Contra-Reforma (Ghiraldelli Junior, 2008).

Esse ideário tinha um caráter estritamente religioso e doutrinário, distante da realidade política, social e econômica, além de contrário e insensível a mudanças. Assim, fortaleceu-se o modelo político vigente e concretizou-se os objetivos práticos da ação dos jesuítas em catequizar fiéis servidores e impor uma cultura dominante aos povos nativos (Romanelli, 2006).

No século XVIII, após a expulsão dos jesuítas, o Estado brasileiro assume pela primeira vez a ação educativa no país. Entretanto, com a mesma configuração social e política, reafirmou a proposta de uma educação dual, mantendo o poder da aristocracia e acentuando a proposta pedagógica maquiada de iluminista, porém centralizadora. Pois, visava recuperar a economia por meio da concentração do poder real e da modernização da cultura portuguesa a partir das reformas pombalinas. Esse movimento político pretendia transformar Portugal numa metrópole capitalista, a exemplo da Inglaterra industrializada (Romanelli, 2006).

No campo pedagógico a política educacional pombalina era demarcada pelo ideal, prático e centrado nas relações econômicas anglo-portuguesas. No Brasil, era um projeto educativo guiado por um currículo desarticulado por meio da implantação das “aulas régias” ou avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica em substituição às disciplinas estabelecidas e em contraposição ao que ocorria na metrópole. Em Portugal, se deram as inovações iluministas no campo da educação com o ensino das línguas modernas, o

estudo das ciências e a formação profissional, representando um avanço pedagógico com a laicização do ensino. Desse modo, no Brasil, a reforma representou um retrocesso e provocou um desmantelamento do sistema educacional até então constituído, culminando com o fechamento de colégios e o confisco de bens materiais e culturais. Além disso, manteve-se um ensino ministrado por professores leigos e mal preparados para o ofício (Niskier, 2001).

Tal reforma representou um reforço à dualidade na educação, pois tinha como compromisso pedagógico formar o nobre perfeito e encaminhá-lo para o ingresso nos cursos superiores. Simplificaram-se os estudos, aprimorando o conhecimento da língua portuguesa e das ciências, tornando-os mais práticos. A reforma também abriu espaço para a secularização do sistema educacional da colônia ao permitir outros tipos de escolas que mantinham a tradição do ensino religioso, dizimando apenas o sistema Jesuítico (Zotti, 2004).

É importante perceber as vias em que o iluminismo foi implantado no Brasil. É justamente através da política imperial de racionalização e padronização da administração de Pombal que a educação passou para as mãos do Estado. Contraditoriamente essa educação que passou a ser pública, não foi pautada nos interesses dos cidadãos. Ela serviu aos interesses imediatos do Estado, que para garantir seu *status* absolutista, precisava manter-se forte e centralizado nas mãos de uns poucos preparados para exercer tais tarefas (Maxwell, 1996).

Este foi o primeiro contexto de reformas na política educacional brasileira, contraditório no âmago de sua concepção e implantação. Pois o iluminismo na colônia brasileira representou o engrandecimento do poder do Estado e não o fortalecimento das liberdades individuais. Eis um elemento importante na leitura crítica das políticas educacionais brasileiras, uma condição para se compreender a dificuldade histórica em se consolidar um sistema nacional de educação pública, que tenha a centralidade no sujeito e que venha a atender os interesses e as necessidades públicas (Romanelli, 2006).

No século XIX a sociedade brasileira apresenta-se com uma estrutura mais complexa a partir do nascimento de uma classe intermediária composta de comerciantes, intelectuais, artesãos e burocratas, mediante o crescimento da vida urbana e da consolidação do ascendente modelo econômico agrário-exportador. Esse grupo social, definido como pequena burguesia, assumiu um papel determinante nas transformações políticas e sociais. Tal posição social foi galgada, graças ao instrumento educacional que lhe proporcionou a afirmação de classe (Cunha, 2007).

Paulatinamente, essa classe intermediária brasileira passou a valorizar a educação como mecanismo facilitador de ascensão social. No entanto, a nova classe burguesa emaranhava-se em uma contradição existencial por estar atrelada à classe dominante conservadora e aos ideais liberais que

dominavam a Europa. Esses últimos se contrapunham frontalmente à elite dominante. Essa contradição contribuiu para a vitória dos ideais burgueses, consolidada por meio da abolição da escravatura e da implantação do capitalismo industrial no país (Cunha, 2007).

No Brasil imperial, a presença do príncipe regente, D. João, durante doze anos, provocou algumas inovações no campo cultural e político. Tal permanência contribuiu para avanços na educação do país neste período, possibilitando a implantação do ensino superior e demarcou assim, o princípio de um processo de autonomia no contexto social que, de alguma forma, contribuiu para um patamar inicial de independência política (Cunha, 2007).

Neste período, surge oficialmente, a dualidade no sistema educacional brasileiro de modo que o poder central passa a administrar a educação de nível superior e as Províncias regulamentavam e promoviam a educação primária e secundária em cada jurisdição. Com o Ato Adicional de 1834 oficializa-se a dualidade estrutural na educação brasileira: de um lado e para poucos, o ensino propedêutico destinado às classes mais favorecidas, preparando-os para o ingresso no ensino superior nas universidades, de caráter humanístico; por outro lado, o ensino profissionalizante foi instituído sendo destinado às classes menos favorecidas que viviam do trabalho. Esse é um ideal originário e herdado do regime escravocrata no tecido social brasileiro (Romanelli, 2006).

A primeira Constituição da República de 1891 regulamenta a responsabilidade da União quanto ao ensino superior e secundário e delega aos Estados, a competência para legislar sobre a educação primária (Romanelli, 2006). Isso representou a consagração do dualismo educacional que caracteriza a política educacional brasileira desde o império. Desse modo, oficializou-se de fato, a devida distância que deveria existir entre a educação da classe dominante nas escolas secundárias e superiores, e a educação do povo por meio das escolas primária e profissionalizante.

A partir da dualidade estabelecida, a República concentrou diversas tentativas de reformas educacionais, porém sem lograr qualquer êxito. As iniciativas de mudança dessa estrutura começaram a surgir com os movimentos culturais e pedagógicos em favor de reformas mais profundas na educação. Além disso, o acelerado ritmo de urbanização e o aumento da demanda escolar, em face do processo de industrialização, trouxeram um novo cenário educacional após a I Guerra Mundial, passando por considerável quadro de mudanças na década de 1930 (Soares, 2000).

No final do século XIX e início do século XX o modo de produção gerado pela Revolução Industrial começou a se desenvolver, de forma significativa, no Brasil. O modelo econômico liderado pelos ricos cafeicultores, que investiram no setor industrial, teve como principais atividades industriais, a produção de tecidos e de processamento de alimentos. As indústrias eram de pequeno e médio porte, tocadas pela

burguesia industrial que estava em plena ascensão e concentravam-se, principalmente, nos centros urbanos dos estados da região Sudeste, tendo a cidade de São Paulo como grande polo industrial (Soares, 2000).

Assim, o novo contexto político e econômico do Brasil passou a provocar mudanças sociais e educacionais. Primeiramente, ocorreu a pressão popular para aumentar a oferta de ensino, caracterizando grande demanda social por educação. Em segundo lugar, ocorreu a quebra do equilíbrio do sistema educacional dual, em função da mudança do modelo econômico unicamente agroexportador para um modelo parcialmente urbano-industrial. Fato que também se configurou em novas exigências para a educação, requerendo a ampliação das ofertas de ensino para atender ao novo contexto social (Romanelli, 2006).

Na era Vargas houve uma centralização na educação em correlação ao sistema de governo autoritário. O Estado passou a ofertar educação pública para aqueles que não possuíam condições financeiras de arcar com os custos do ensino privado. Reforçando a dualidade, o ensino profissional passou a ser o primeiro dever do Estado, visto que era necessário qualificar a mão-de-obra para o enquadramento no novo sistema econômico industrial.

De acordo com Ghiraldelli Junior (2008), a partir da Revolução de Outubro de 1930, o Brasil passou por diferentes fases políticas inscritas em três períodos: o primeiro período, teve Getúlio Vargas no poder como membro importante do governo revolucionário pós-outubro de 1930 - o Governo Provisório; no segundo período, Vargas governou sob a égide da Constituição de 1934; por fim, no terceiro período, Vargas governou de 1937 até 1945 como ditador, à frente do que chamou de “Estado Novo”.

Considerando a Era Vargas e os regimes ditatoriais que se seguem, as Constituições Federais e as duas primeiras leis de diretrizes e bases da educação nacional (Leis N° 4.024/61 e N° 5.692/71) não apresentam mudança significativa nas políticas educacionais. Constata-se que o Estado vai assumindo a responsabilidade de oferecer educação à população, porém não consolida uma política educacional concatenada com os processos sociais e de formação cidadã.

O Estado Novo (1937-1945) apontou algumas mudanças mais significativas no ensino superior. Entretanto, manteve os traços do antigo modelo francês de universidade, marcado pelo isolamento de cursos e com forte predominância da profissionalização ou formação técnica no ensino superior. Uma proposta de ensino desvinculada da pesquisa, com professores a tempo parcial ou horistas, sem formação para pesquisa, entre outras características do referido modelo.

Nesse contexto, surgem alguns avanços na construção do conceito de universidade, apenas em função da justaposição das faculdades como forma de disfarçar o isolamento e a ênfase no ensino

profissional, desvinculado da pesquisa e da extensão. No entanto, manteve o caráter centralizador e intervencionista das políticas de Estado no que diz respeito ao ensino superior brasileiro (Sguissardi, 2004).

No que se refere às políticas para educação superior após 1930, destaca-se a implantação da reforma nesse nível assinada por Francisco Campos, titular dos Ministérios da Educação e Saúde. Uma reforma no ensino superior, consubstanciada no Estatuto das Universidades Brasileiras (11/04/1931). Entre as medidas adotadas, destaca-se a criação do Conselho Nacional de Educação; a instituição de normas gerais para a organização das universidades e a legislação específica da Universidade do Rio de Janeiro, adotando-a como modelo de instituição de ensino superior. Nesse sentido, se estabelece o modelo de estrutura das universidades pela justaposição de, no mínimo, três dos seguintes institutos de ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e/ou Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Esse aspecto da reforma Francisco Campos possibilita criar universidades a partir da junção de cursos superiores, porém estes se mantêm praticamente, autônomos nas questões de ensino e isolados uns dos outros (Morossini, 2005).

No entanto, após o advento da revolução de 1930, com seus compromissos modernizantes, no campo da educação superior, se fez vivo o espírito liberal-progressista de Anísio Teixeira em duas importantes universidades brasileiras: na Universidade de São Paulo – USP (1934) – e na Universidade do Distrito Federal – UDF (1935) (Sguissardi, 2004). Essas duas instituições absorveram a perspectiva de uma universidade autônoma, produtora de saber desinteressado, formadora de indivíduos teórica e politicamente críticos e defensores da liberdade. Porém, tal perspectiva progressista foi vista como ameaça à “ordem” e às “boas relações” entre Universidade e Estado e em pouco tempo tiveram as suas propostas desarticuladas pelas forças conservadoras (Sguissardi, 2004).

Segundo Jacob (1997), esse período é marcado por uma relativa abertura de vagas e ampliação do acesso ao ensino superior, por meio do aumento de cursos, que possibilitou maior entrada de estudantes provenientes das “camadas médias”. Com essa abertura, a universidade brasileira foi se constituindo um espaço privilegiado de debates. É nesse contexto, que nasce a União Nacional dos Estudantes – UNE, criada em 1937, uma entidade que abraçou a luta contra o Estado Novo e o fascismo, propondo reformas para o ensino superior que se contrapunham à política autoritária do Estado. As principais bandeiras de luta, dessa época, eram pela liberdade democrática e anistia ampla. Desse modo, os estudantes, organizados por meio da UNE, participaram ativamente na derrubada do Estado Novo.

Encravada no referido contexto, a sociedade brasileira segue seu curso carecendo de uma política educacional baseada em leis, planos, ações e práticas inclusivas que incidissem sobre o papel central da

educação na formação cidadã dos estudantes, na autonomia e nas transformações pautadas na liberdade intelectual, no desenvolvimento humano e na equidade social (Vieira e Albuquerque, 2002).

No que concerne ao período de 1945 a 1963, as políticas para educação superior foram demarcadas por um crescimento acelerado do setor público. Ocorreu o processo de federalização de instituições estaduais e privadas, sendo integrada ao recente sistema das universidades federais e manteve uma estabilidade no ensino superior privado. No entanto, a partir da segunda metade da década de 1950, faz-se sentir a pressão social por mais vagas e reestruturação do sistema universitário, tendo em vista o crescimento do ensino médio e o interesse na formação superior como via de ascensão social da então classe média.

Convém ressaltar que, após 1945, as legislações universitárias refletem avanços no processo de democratização política e econômica vigente na nação brasileira. Tal conjuntura, em nível educacional, oportunizou algumas mudanças nos canais de ascensão social. Até a década de 1950, a ascensão ocorria através da “reprodução do pequeno capital” e/ou abertura de um negócio. Após este período, abrem-se canais no topo das burocracias públicas e privadas, por meio de diplomas escolares, que passam a constituir critério para a posse do cargo. Desse modo, os cursos superiores passam a ser buscados como estratégia de ascensão social (Morosini, 2005).

O modelo de educação superior brasileiro, a partir do final dos anos 1950, privilegiou uma estrutura seletiva, acadêmica e socialmente excludente, buscando atender à crescente demanda por acesso ao ensino superior por meio do ensino privado, ofertado em instituições com caráter de empresas educacionais. A política de privatização não representou uma democratização do acesso nem atendeu à necessidade de expansão das universidades públicas, especificamente no âmbito das instituições federais.

Outro tipo de ascensão marca essa época, pois segundo Jacob (1997), o período que vai de 1945 a 1963 é marcado pela ascensão dos movimentos pelas liberdades democráticas. Porém, no Brasil, o controle do Estado sobre a Universidade é mantido através de legislação sobre temas específicos.

Nesse período, o controle estatal sobre as universidades é, porém, reduzido pelo estabelecimento, em decreto-lei, da autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar, que é mantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, promulgada em 1961 (Jacob, 1997). Entretanto, a LDB de 1961 não alterou as disposições relativas às questões do ensino vigentes. Em linhas gerais, nesse aspecto, restringiu-se a fixar os currículos mínimos e a duração dos cursos ficou a cargo do Conselho Federal de Educação (CFE), o qual mantinha a hierarquia docente com a figura do professor catedrático (Morosini, 2005).

Portanto, a política para a educação superior no período de 1945-64, constituiu-se como uma fase de construção do período seguinte, a reforma universitária de 1968. Na fase de redemocratização da sociedade brasileira, a modernização do ensino superior já se antecipava. Posteriormente, tal modernização foi revelada no pós-68, caracterizando-se pela busca da formação da força de trabalho de nível universitário com dupla função na sociedade brasileira: de um lado, atender ao capital monopolista e, por outro lado, aplacar os anseios de mobilidade social das camadas médias (Morosini, 2005).

Numa leitura crítica das políticas para a educação superior, merece atenção ao período da Ditadura Militar no Brasil, pois veremos o ensino superior num contexto de ajuste ao capitalismo internacional. O regime de Ditadura Militar durou 21 anos, tendo início em 31 de março de 1964 e término em janeiro de 1985.

Foi durante a Ditadura Militar que a sociedade brasileira encerrou a experiência democrática que vinha ocorrendo desde 1946. Esse período ditatorial foi marcado pela repressão, em larga escala, na vida política, social e cultural do país. No campo educacional, destacou-se pela privatização do ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem nenhuma preparação prévia para tal, implantação de uma pedagogia tecnicista e, desmobilização do magistério por meio de abundante e confusa legislação educacional (Ghiraldelli Junior, 2008).

A efervescência dos movimentos culturais, políticos e econômicos dos anos de 1960 no Brasil, trouxeram acontecimentos marcantes que permearam todas as áreas sociais e em especial, demarcaram fatos determinantes na educação superior. O golpe militar em 1964, como estratégia para alinhar o projeto político à economia capitalista, e a forte influência norte-americana, consolidada pelo apoio técnico e financeiro emanado do Banco Mundial, estabeleceram princípios ideológicos e diretrizes que pautaram a reforma da educação superior em 1968 (Fávero, 1991).

Como diretriz orientadora dessa reforma de adequação da educação ao modelo capitalista vigente, destaca-se: educação superior como questão de segurança nacional e motor de desenvolvimento da nação. Sob tal máxima prevaleceram os princípios da autonomia; da autoridade; da predominância da dimensão técnica e administrativa no processo de reestruturação do ensino superior; da ênfase na eficiência e produtividade; da necessidade de reformulação do regime de trabalho docente; e da criação de centros de estudos básicos (Fávero, 2006).

A Reforma Universitária (RU), instituída pela Lei n. 5.540/1968, produziu efeitos paradoxais na educação superior brasileira. Por um lado, modernizou consideravelmente as universidades federais e algumas instituições estaduais e confessionais. Criaram-se condições propícias para que determinadas

instituições passassem a articular as atividades de ensino e de pesquisa, que até então eram insipientes e estavam relativamente desarticuladas. As cátedras vitalícias foram abolidas, introduziu-se o regime departamental, institucionalizou-se a carreira acadêmica, implementou-se avanços na carreira docente com a institucionalização do ingresso e a progressão docente, vinculada à titulação acadêmica (Velloso, 2000).

Para atender às exigências da carreira docente do ensino superior, criou-se uma política nacional de pós-graduação, expressa nos planos nacionais de pós-graduação e conduzida de forma eficiente pelas agências de fomento do governo federal. Em função dessa política, a pós-graduação tornou-se, nos últimos quarenta anos, um instrumento fundamental da renovação do ensino superior no Brasil (Martins, 2003).

A implantação da política de pós-graduação no país impulsionou, posteriormente, um vigoroso programa de iniciação científica, que contribuiu para articular pesquisa e ensino de graduação e incentivou consideravelmente a formação de novas gerações de pesquisadores (Barros, 1998).

Por outro lado, abriu condições para o surgimento de um ensino superior privado que reproduziu o antigo padrão brasileiro de escola superior. Consolidaram-se assim, instituições de educação superior, organizadas a partir de estabelecimentos isolados, voltados para a mera transmissão de conhecimentos, respondendo à necessidade de profissionalização e distanciadas da atividade de pesquisa e de produção de conhecimento. A proposta dessas instituições pouco contribuiu com a formação de sujeitos críticos para a análise da sociedade brasileira e para as transformações de sua época (Fernandes, 1975).

O ensino superior privado, que surgiu após a Reforma de 1968, passou a ser qualitativamente distinto do que existia anteriormente no país, assumiu natureza e objetivos divergentes com menor qualidade ou sem qualidade social. Instituiu-se outro sistema, estruturado nos moldes de empresas educacionais, voltadas para a obtenção de lucro econômico e para o rápido atendimento de demandas do mercado educacional.

Durante o regime da Ditadura Militar a sociedade brasileira refreou a experiência democrática que vinha ocorrendo desde 1946. Decorreu-se também no campo educacional, as influências de um regime político ditatorial pautado pela repressão, privatização do ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem nenhum arranjo prévio para tal, adoção de uma pedagogia calcada em técnicas em vez de em propósitos abertos e discutíveis. Prevaleram, sobretudo, iniciativas de desmobilização do magistério por meio de posturas políticas repressivas e orientadas por confusa legislação educacional (Jacob, 1997).

Com a instauração do regime militar, as discussões universitárias de cunho político cederam lugar às de cunho técnico: Plano Atcon, acordos MEC-Usaid e relatório Meira Mattos (Morosini, 2005). Além disso, o Estado voltou a atuar nas universidades públicas como interventor. Para fortalecer a política educacional

autoritária do período, o Estado se manifesta com mais força repressiva do que na época da ditadura de Vargas, utiliza-se de invasão nas universidades com tropas militares, demite e prende professores e estudantes, apreende livros, destitui reitores e nomeia reitores interventores. Utiliza-se também o Conselho Federal de Educação como poder controlador dos interesses do Estado (Jacob, 1997).

Conforme Morosini (2005), nas universidades públicas silenciou-se a probabilidade de críticas ao governo. A repressão ideológica foi instaurada por meio do decreto 477 e pelas cassações que se lhe seguiram, com a presença das Assessorias de Segurança e Informação implantadas no seio de cada instituição e com a instituição da censura à população. Além disso, a modernização da educação superior estava atrelada à paroquialização do ensino no setor privado, que foi implantada por faculdades isoladas que se multiplicaram em cidades do interior e se expandiram na periferia dos grandes centros urbanos. Tinham como objetivo central oferecer cursos de graduação desconsiderando qualquer padrão acadêmico.

De acordo com Nosella (1998), o populismo, como um traço marcante de nossa República e da escola brasileira no período de 1930-1990, democratizou o acesso à escola, porém deformou o método rebaixando a qualidade. Prevalece a máxima que ensinou ao povo o caminho da escola, no entanto não lhe deu uma verdadeira escola. Assim, na educação superior, a política educacional dos governos militares permitiu a criação dos Departamentos Universitários e, sobretudo, a criação de uma “Universidade Aberta” que preservava fechadas as poucas e boas Universidades Públicas para uma elite e escancarava outras instituições de categoria inferior para a massa estudantil.

Desse modo, as burguesias abandonaram os projetos próprios de capitalismo e se conformaram com a posição de sócios menores do imperialismo norte-americano. Para tanto, adotou-se uma orientação econômica coerente com os interesses do monopólio norte-americano (Guazzelli, 2004).

Em síntese, o Brasil estava inserido em um contexto de subordinação latino-americana aos interesses do capital internacional. O golpe de 1964 foi o resultado de uma contradição entre um processo socioeconômico que pretendia a internacionalização da economia brasileira e uma ideologia nacionalista da maioria da classe política. O golpe significou, portanto, uma ruptura para a continuidade de avanços socioeconômicos. Inclusive, um projeto de subordinação ao capital internacional, não só para o Brasil, mas para toda a América Latina (Silva, 2005).

Nesse sentido, os regimes militares que se instalaram no Brasil e na América Latina, adotaram linhas básicas de ação como: desnacionalização da economia; desmantelamento do capitalismo de Estado; exacerbada redução das obrigações do Estado quanto ao bem-estar social; promoção da concentração de capital; orientação pró-monopólica do setor agrário; e a pauperização da classe operária. Essas medidas, guardadas as peculiaridades de cada caso, caracterizaram a nova etapa do capitalismo latino-americano.

Como resultado de muitas lutas, resistências e mobilizações políticas, a ditadura militar foi destituída em 1985. Todavia, durante os 21 anos no poder preparou e deixou o legado das condições materiais e ideológicas necessárias para a continuidade e o aprofundamento da subordinação e dependência ao capitalismo internacional em todas as esferas sociais. Para tal projeto de subordinação, não ficou de fora a educação em todos os seus níveis. Em especial, o nível superior.

Entretanto, com a redemocratização do país a partir de 1985, o avanço dos movimentos sociais e as novas demandas educacionais, as políticas educacionais brasileiras começam a apresentar algumas mudanças na perspectiva da consolidação de uma sociedade democrática e com sujeitos de atuação cidadã. Esse movimento ganhou maior força com a promulgação da Constituição Federal em 1988 e com os ideais de reformas educacionais impelidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos em 1990. Entretanto, muitos aspectos no âmbito da democratização das relações sociais, do acesso, da permanência com êxito e da inclusão social requerem avanços, assim como muitas práticas antidemocráticas ainda necessitam ser superadas.

No Brasil contemporâneo do século XXI, a globalização da economia, modelada pela acumulação flexível (Harvey, 2010) e pela imposição de padrões culturais, fazem surgir novos comportamentos culturais, sociais, econômicos, em que a Sociedade Industrial deu lugar a Sociedade da Informação e do conhecimento, incidindo sérios impactos na educação. Tal modelo demanda transformações estruturais para atender aos novos desafios desta atual sociedade.

Por fim, ao longo desse extenso percurso sócio-histórico, percebe-se que as políticas e reformas empreendidas no Brasil do período colonial até a ditadura militar, não assumiram como eixo central as necessidades da maioria da população. Assumem como centralidade os interesses dos grupos dominantes que constituíam as elites e se comprometem com as demandas da economia externa. Essas que ditaram e ditam as normas em todos os percursos históricos desde o capitalismo mercantil, o industrial e, mais recentemente, de monopólio internacional e financeiro.

Desses aspectos resulta o papel do Estado brasileiro intervencionista e centralizador no campo educacional. Especificamente, no âmbito da política para a educação superior brasileira, particularmente para as universidades públicas, os estudos comprovam que esta tem sido definida por meio da ação intervencionista do Estado, manifestada pelo controle político, jurídico e administrativo (Guazzelli, 2004).

Invariavelmente, as ações de controle intervencionista são desprovidas do diálogo e da interlocução com a sociedade, são viabilizadas por meio de estatutos e decretos presidenciais. De modo que, foi historicamente desconsiderado o ideal de participação, discussão dos interesses locais e autonomia dos sujeitos sociais, inerente a uma sociedade democrática (Silva, 2005).

A partir da contextualização histórica, é possível refletir sobre o papel utilitário da educação, nos âmbitos político e social ao longo da formação da sociedade brasileira, com especial destaque para as políticas na educação de nível superior. Assim como, é de suma importância destacar a luta contra hegemônica dos educadores e humanistas na perspectiva de consolidar uma ação educativa, comprometida com a autonomia, com o estabelecimento de princípios democráticos e com a formação cidadã.

Esta discussão busca contribuir com avanços na educação, à medida que alerta os educadores para a necessidade de refletirem sobre suas práticas educativas no alcance da formação cidadã. Alerta ainda aos gestores educacionais para refletirem sobre o papel do Estado, enquanto planejador e executor das políticas públicas para a educação em determinados contextos sociais.

2.2.2 As reformas da educação superior brasileira a partir da década de noventa

Compreender os movimentos de reforma da educação superior brasileira, a partir dos anos 1990 até os dias atuais, requer reflexão e análise mais apuradas da conjuntura da reforma do Estado capitalista, assim como requer atentar para os desdobramentos que incidem substancialmente em transformações nas políticas sociais.

A crise conjuntural que afeta as políticas públicas e particularmente a educação superior está conectada às reformas do Estado pautadas por uma concepção minimalista, que dá primazia ao mercado, diminui as responsabilidades sociais, reduzindo gastos públicos e abrindo as fronteiras para o capital internacional. As reformas da educação brasileira e as políticas públicas educacionais foram gestadas com base nos relatórios técnicos elaborados por organizações multilaterais de financiamento como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Programa das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), entre outras (Souza & Faria, 2004).

As reformas implementadas pelo governo brasileiro nas políticas sociais foram justificadas como estratégia de enfrentamento da crise de acumulação do capital por meio da globalização da economia e da cultura com específico lugar para as políticas educacionais. Portanto, criou-se necessidades para o Estado, visto que não respondia mais às necessidades sociais e que deveria ser substituído pelo capital financeiro, assim como as políticas educacionais precisariam responder às novas demandas do capital, criando-se assim novas necessidades na formação dos trabalhadores e para os currículos escolares em todos os níveis (Frigotto, 1998).

As novas necessidades do capital, sempre em busca de lucratividade, exigiam agora um trabalhador com maior capacidade intelectual, sensível à aprendizagem permanente e acostumado a

operações cognitivas que deem conta de uma compreensão mais sistêmica do processo produtivo. Desse modo para atender tais demandas, uma outra política educacional se fez necessária, inclusive para os países periféricos, conforme descreve Frigotto (1998, 2004).

A questão central da reforma do ensino superior tem por base a redefinição do papel do Estado que reafirma, por um lado, o valor do Estado democrático como espaço próprio da justiça social e como instância estratégica de redistribuição de recursos, por outro lado, esse mesmo Estado é derrocado em função da lei da sobrevivência do mais forte ou a máxima darwiniana do mercado, que busca sobreviver a qualquer custo, visando a manutenção dos lucros. Configura-se em uma crise estatal tensionada pela desregulamentação, descentralização e a máxima do estado mínimo, caracterizado pela eliminação de direitos sociais conquistados ao longo da história (Peroni, 2003).

Seguindo essa lógica, passaremos a discutir acerca do papel que o Estado brasileiro assumiu, em face das reformas estruturais adotadas no país desde a década de 1990 até os dias atuais, bem como as consequências para a política educacional, especificamente, na educação superior.

As reformas do Estado implementadas no Brasil e na América Latina nos anos 1990, fundamentam-se na doutrina neoliberal. Tal preceito responsabiliza o Estado pela crise econômica dos países capitalistas, apontando a ineficiência do setor público ao ser comparado com a eficiência do setor privado. Principal argumento ideológico para induzir a redução das responsabilidades sociais do Estado para com a população. Tal visão reducionista deixa assim, de apontar as crises cíclicas do modelo capitalista e mascara a leitura crítica da realidade. Na concepção neoliberal, o papel do Estado deve voltar-se para a reprodução do capital e as questões sociais, como o direito à educação, à saúde, à segurança, aos transportes públicos, dentre outros que devem ser geridos pelas leis do mercado, ou seja, o Estado deve liberar os serviços sociais para exploração capitalista (Peroni, 2003).

Contudo, é importante ressaltar que prevalece o conceito de Estado mínimo proposto, configurando-se em mínimo, apenas para as políticas sociais, sendo que, é um Estado máximo para o capital, porque além de atuar como regulador das atividades do capital corporativo, no interesse da nação, tem, ainda, a responsabilidade de criar um “bom clima de negócios”, para atrair o capital financeiro transnacional e conter a evasão de capital para contextos mais lucrativos (Harvey, 2010).

Outra característica marcante deste período de acumulação é a autonomia do sistema bancário e financeiro, acentuando o que Harvey (2010) chama de dinheiro sem Estado.

Na doutrina neoliberal, para minimizar a crise do Estado, se faz necessário reduzir o *déficit* causado por excessivos gastos públicos com pessoal e políticas sociais. Sob tal argumento, se dão os ajustes

estruturais e fiscais como forma de reduzir a atuação do Estado, tanto na área produtiva quanto na área social (Peroni, 2003).

No Brasil, a doutrina neoliberal passa a direcionar a política brasileira a partir do governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992). No entanto, nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), essa política foi acentuada por meio de uma gama de reformas no Estado, capitaneada pela privatização como um dos eixos centrais.

Os fundamentos básicos da reforma neoliberal do Estado brasileiro estão definidos no Plano diretor da reforma do aparelho do Estado, publicado em novembro de 1995, o qual “define objetivos e estabelece diretrizes para a reforma da administração pública brasileira” (Bresser Pereira, 1998, p.186).

A reforma implementada teve por finalidade básica intensificar a abertura do mercado para investimentos estrangeiros, provocando a falência de vários setores da economia nacional. Desse modo, aumentou o desemprego e a demanda por serviços públicos de assistência social, previdência, saúde e educação, dentre outros. A defesa da universalização dos direitos sociais foi substituída pela defesa da focalização e o princípio da igualdade pelo princípio da equidade.

De acordo com Soares (2001), as políticas de ajuste estrutural praticadas no Brasil e na América Latina centraram-se na desregulamentação dos mercados, na livre abertura comercial e financeira, na privatização do setor público e na redução das responsabilidades do Estado. A implantação dessas políticas tem como consequência a grave exclusão social e econômica, deixando o Estado agir, por meio de programas assistencialistas, como principal agente na contenção ou “alívio” da pobreza absoluta e na oferta de serviços que não interessam à iniciativa privada.

No Brasil, na década de 90 e início dos anos 2000, as políticas sociais foram direcionadas à população de baixa renda na tentativa de aliviar a miséria dos excluídos, embora mantivesse a descomunal desigualdade social e a pobreza.

Na área educacional, a política de focalização se manifesta por meio de algumas ações como a priorização dos recursos da União para o atendimento ao ensino fundamental; a criação de bolsas para os estudantes do ensino superior privado; e pela redução dos investimentos públicos às Instituições de Ensino Superior (IES) públicas. Implementou-se, desse modo, a lógica da indução à captação de recursos no mercado capitalista. Como consequência, a educação superior deixa de ser direito social e transforma-se em mercadoria (Dourado, 2008).

O processo de reforma da educação superior na década de 1990 orientou-se por uma compreensão pragmática, provocando alterações na concepção e na organização desse nível de educação. Tais alterações ocorreram a partir de mudanças na legislação educacional e atendeu ao seguinte perfil: o

setor público relegado a segundo plano, incentivo para diversificação das fontes de financiamento e para a diferenciação institucional, expansão do acesso na esfera predominantemente privada, precarização da qualidade e redução da autonomia universitária (Dourado, 2008).

A expansão da educação superior privada se dá na ordem neoliberal da contenção aos investimentos públicos e redução do papel do Estado na sociedade. A partir dessa redução e sob a pressão das instituições de financiamento internacional, o setor privado da educação superior, que já era predominante (desde o reinvestimento na ditadura militar), foi fortalecido ainda mais. Corroborando com a afirmação, as matrículas no setor privado, entre 1995 e 2002, passam de 60% para 70% do total de matrículas na educação superior do país, tendo aumentado de 1,7 milhões para 3,5 milhões de estudantes neste período, a uma taxa de 209% (Martins, 2009).

Em nome da lógica neoliberal de contenção de gastos públicos, a política definida para a educação superior nesse período, reduziu o financiamento e levou as universidades federais a atuarem em atividades de captação de recursos para a própria manutenção (Martins, 2009).

Em conformidade com a agenda neoliberal, as políticas para a educação superior do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), atenderam a todas as exigências dos organismos internacionais de financiamento, de modo que

[...] as diretrizes políticas passaram pela tentativa da caracterização da educação superior como um serviço público não estatal; da diminuição significativa do financiamento estatal na manutenção das universidades federais; da mudança do papel do Estado, de financiador para regulador; da privatização; do incentivo de fontes alternativas de financiamento; das parcerias público-privadas; da diferenciação e competitividade entre instituições; da expansão de baixo custo; do ensino a distância; dos sistemas de avaliação; da formação para atender ao mercado de trabalho. Nessa perspectiva, as universidades passaram a ser vistas a partir de uma visão mais pragmática e utilitária dos seus serviços, seja na formação profissional, seja na produção da ciência e da tecnologia, modificando expressivamente os referenciais da sua finalidade e relevância social (Ferreira, 2012, p. 461).

Desse modo, a educação superior no Brasil tornou-se sintomática, tendo em vista que, além de privatizada, foi reestruturada rompendo com o princípio filosófico da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Essa cisão do tripé básico do ensino superior (ensino, pesquisa e extensão) foi intensamente incentivada pelas políticas oficiais do expansionismo desvinculado de propósitos pedagógicos e especialmente orientado pelas políticas de diversificação de cursos e diferenciação de instituições de educação superior. No caso brasileiro, realizou-se nos moldes citados acima, uma expansão baseada, hegemonicamente, pelo aligeiramento da formação superior e pela privatização desse nível de ensino (Dourado, 2002).

A reestruturação educacional imposta ao Brasil e demais países da América Latina pelos organismos internacionais como o Banco Mundial (BM) exigiram ajustes formais e imediatos. Na educação

superior as alterações foram feitas por meio da edição de decretos, leis, portarias e outros instrumentos normativos, tendo sempre em primazia o carácter autoritário, sem discussão e participação da sociedade.

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2009) as reformas da educação superior foram inicialmente voltadas para a continuidade e não para a ruptura com as políticas para a educação superior estabelecidas no governo Fernando Henrique Cardoso. No entanto, a partir de 2004, ocorreu uma reorientação da política privatista, decorrente da implantação do estado mínimo. Em movimento contrário, mesmo dentro de um governo de coalizão de centro-esquerda, o governo Lula consegue implantar uma agenda de prioridades sociais. Aspecto esse, que garantiu a governabilidade e a reeleição em 2006, numa sociedade elitista e de herança ditatorial (Guimarães, 2004).

Coerente com a política de estabelecimento de um novo paradigma social, no campo da educação superior, o governo implanta um aumento significativo de recursos públicos para as Instituições Federais de Educação Superior (IFES), possibilitando assim a contratação de novos professores e servidores técnico-administrativos. Além desse aspecto, o governo impulsiona a expansão dos campi situando unidades no interior dos Estados (Amaral, 2008).

Divorciando-se da análise socioeconômica e política do governo Lula e aguçando o olhar crítico para a vertente ideológica e da ação política, confirma-se que não houve um rompimento com a agenda neoliberal implantada nas políticas sociais e econômicas. Ocorreu apenas um início de transição de paradigmas (Guimarães, 2004). Desse modo, as políticas para a educação superior do atual governo, não perdeu a característica de continuidade ao se considerar a liberação e a desregulamentação no crescimento do setor privado do ensino superior em detrimento do crescimento do setor público, acentuadamente no primeiro mandato de 2003 a 2006 (Amaral, 2008).

Nesse sentido, a expansão no período se deu, em grande parte, em função da adoção, pelo Estado brasileiro, de uma série de mecanismos como: liberalização dos serviços educacionais, isenções tributárias, isenção da contribuição previdenciária das filantrópicas, isenção do salário educação, bolsas de estudo para alunos carentes via programa do Crédito Educativo, posteriormente modificado para o Financiamento Estudantil (FIES), empréstimos financeiros a juros baixos por instituições bancárias oficiais, como o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social-BNDES, o Programa Universidade para Todos – PROUNI, dentre outras formas de estímulo (Amaral, 2008).

Corroborando com a afirmativa de continuidade da política neoliberal na educação superior sob os aspectos da privatização e da diversificação, nesse período foram aprovados diversos instrumentos legais que implementaram as políticas e ações planejadas para esse fim (Ferreira, 2012). Para consubstanciar a

regulamentação dessa política no governo Lula, apresentam-se alguns documentos oficiais no quadro a seguir.

Quadro 7: Instrumentos legais instituidores da política de diversificação e expansão da educação superior brasileira (2003 a 2006)

INSTRUMENTOS LEGAIS	OBJETIVO
Decreto 4.914, de 11/12/2003	Dispõe sobre os Centros Universitários alterando o art. 11 do Decreto nº 860, de 9 de julho de 2001
Lei nº 10.861, de 14/04/2004	Instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES
Lei nº 10.973, de 2/12/2004	Dispõe sobre incentivos à inovação tecnológica
Lei nº 11.079, de 30/12/2004	Institui a Parceria Público Privada – PPP
Decreto Presidencial nº 5.225, de 1/10/2004	Elevou os Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs à categoria de Instituições de Ensino Superior
Decreto Presidencial nº 5.245, de 18/10/2004 transformado na Lei nº 11.096/05	Criou o Programa Universidade para Todos – PROUNI
Decreto Presidencial nº 5.205, de 20/12/2004	Regulamenta as fundações de apoio privadas no interior das IFES
Decreto Presidencial nº 5.622, de 19/12/2005	Regulamenta a Educação à Distância no Brasil e consolida a abertura do mercado educacional brasileiro ao capital estrangeiro
Decreto nº 5.773, de 9/05/2006	Estabelece normas para as funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de ensino superior

Fonte: Elaboração da própria pesquisadora, a partir de Ferreira (2012).

Nesse sentido, os programas do governo de Lula, como o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), a Lei de Inovação Tecnológica, a Parceria Público-Privada e o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), se constituíram uma nova regulação social para o campo da educação superior. Quanto aos programas ProUni e Reuni, pode-se afirmar que foram as opções desse governo para ampliar o acesso à educação superior, sob a ótica de uma expansão privatista. Em movimento contrário, na perspectiva da expansão pública, destaca-se ainda, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), publicado em 2007, que sob o aspecto da ampliação do acesso, ratifica e fortalece o Reuni (Carvalho, 2006).

Mesmo com um cenário traçado por projeto de expansão, ampliação do financiamento público e ampliação do acesso ao ensino superior, tendo como base de análise a agenda neoliberal, confere-se que a política para a educação superior no governo Lula é demarcada por ser

[...] bastante contraditória, tanto no discurso como na prática. O discurso presidencial, por um lado, afirma a educação superior como um bem público imbuído de função social, mas, ao mesmo tempo, justifica, constantemente, seu gasto por trazer um retorno econômico futuro à sociedade, nos moldes da lógica do investimento em capital humano, enfatizada nos documentos do BIRD. Na prática, por um lado, estreitou as relações público/privado e optou pela solvência das IES privadas através do ProUni, bem como manteve e até mesmo aprofundou os parâmetros avaliativos e a função regulatória do Estado através do SINAES, mas, por outro, reverteu, em parte, o processo de sucateamento do segmento federal e de desvalorização do serviço público em geral,

inclusive, com a reposição salarial e dos quadros funcionais. (Carvalho, 2006, referido em Ferreira, 2012, p.464)

Embora o governo Lula tenha levado um tempo cumprindo a agenda da expansão por meio da diversificação das fontes de financiamento, flexibilização e do gerencialismo, ressalta-se que, a partir de 2005, ocorreu uma reorientação na política do governo no sentido de aumentar a intervenção do Estado na economia e nas políticas sociais com amplo destaque para a expansão do ensino superior público (Dantas & Sousa, 2009).

Em virtude da reorientação na política para educação superior o então governo, a partir de 2006, assume a postura de ampliar os investimentos na oferta pública, criando dez novas universidades e quarenta e oito campi, amplia a rede federal de Educação Profissional e Tecnológica, cria a Universidade Aberta do Brasil e implanta o Reuni como nova fórmula de regulação social nesse nível da educação brasileira (Dantas & Sousa, 2009).

Salienta-se ainda que neste governo, a despeito do crescimento, se mantém a excessiva fragmentação da educação superior brasileira. Tal fragmentação se consolida à medida que a oferta é organizada em instituições como: universidades, universidades tecnológicas, faculdades, centros universitários e centros tecnológicos. Corroborando com essa afirmação, os dados apresentam:

Quadro 8: Número de Instituições de Ensino Superior, por Organização Acadêmica no Brasil em 2002 e 2009

ANO	UNIVERSIDADES	CENTROS UNIVERSITÁRIOS	FACULDADES ISOLADAS	IFS E CEFETS	TOTAL
2002	162	77	1.398	–	1.637
2009	186	127	1.966	35	2.314

Fonte: BRASIL, INEP (2010).

De acordo com Ferreira (2012), as políticas da educação superior no governo Lula foram desenvolvidas em concordância com parte das diretrizes advindas dos organismos multilaterais ao se considerar aspectos como: a naturalização da inexistência da contraposição entre os planos públicos e privados; a defesa do Estado como regulador e controlador da prestação de contas das IES; a permissão para que a ciência e o conhecimento estivessem a serviço da economia; o incentivo à diferenciação e a competição entre as universidades federais por recursos e na gestão estratégica; o apoio às parcerias público-privadas, inovação tecnológica e venda de serviços públicos; e ao conferir centralidade aos sistemas de avaliação e regulação; dentre outros.

Portanto, a reforma da educação superior efetivada no governo Lula, mesmo tendo um significativo financiamento público para a expansão no sistema federal de educação superior, mesmo abrindo a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais a estudantes de graduação em instituições privadas de

ensino superior, com ou sem fins lucrativos, ainda assim optou pela continuidade de várias diretrizes adotadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso, ao priorizar como papel fundamental das universidades a perspectiva do seu retorno econômico para a sociedade brasileira.

No governo Dilma Rousseff (2010 a 2014), as políticas para a educação superior assumiram a continuidade aos programas de expansão e interiorização, implementados no anterior governo Lula. Registra-se também o prosseguimento da expansão no setor privado, assim como os investimentos públicos neste setor da educação superior no país. Corroborando com a afirmação, os dados apresentados por Chaves (2010), acerca da taxa de matrícula em 2010, explicitam que uma representação de 74.2% das matrículas estão no setor privado e 25.8% estão no setor público. Isso significa que nesse período, para quatro estudantes matriculados na educação superior brasileira, apenas um estava em instituição pública e os outros três em instituições privadas. Um panorama desalentador para os que defendem a educação superior como promotora de formação libertadora, livre de fronteiras mercadológicas e com referenciais de qualidade social (Sobrinho, 2005).

Nesse sentido, uma realidade presente na educação superior brasileira e que suscita preocupações, diz respeito à mercantilização desse nível superior. À medida que ocorre o aumento das taxas de matrículas, ocorre também o fenômeno de oligopolização das faculdades ou universidades privadas, ou seja, o fortalecimento de grandes grupos empresariais que investem e lucram com o grande “negócio da educação superior”. Fato que se distancia dos princípios filosóficos e epistemológicos da educação superior desde as suas origens.

Tal oligopólio é um fenômeno crescente, que se fortalece à medida que surge um intenso movimento de compra e venda de instituições de ensino superior privado, constituindo-se em empresas gigantes e que operam por meio da bolsa de valores (Chaves, 2010). Para exemplificar, a autora destaca os dados da Anhanguera Educacional, que em 2008, possuía 720.000 matrículas; a Estácio Participações, com 207.079 matriculados; a Kroton Educacional, da rede mineira Pitágoras, possuía 25 Instituições de Ensino Superior no Brasil; o Sistema COC de Educação e Comunicação, com 8.934 matriculados em cursos presenciais e 19.875 em cursos semipresenciais. Vale a reflexão que estas quatro empresas educacionais absorvem um quinto das matrículas da educação superior brasileira (Chaves, 2010).

Por outro lado, a partir de 2010 ocorreu uma expansão diferenciada do setor público da educação superior em razão de um crescimento visando à promoção do desenvolvimento regional, ao estimular a mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores e, paralelamente, ao se comprometer com o avanço da ciência, tecnologia, inovação e competitividade industrial. Além disso, ganhou destaque o compromisso com a mobilidade estudantil, ampliando significativamente a presença de estudantes e pesquisadores

brasileiros em instituições de excelência no exterior. Tal compromisso tornou-se uma realidade com a maior ação de internacionalização das universidades brasileiras a partir da implantação do Programa “Ciência sem fronteiras” em 2011 (Ferreira, 2012).

De acordo com documentos oficiais, a expansão da educação superior no governo de Dilma Rousseff teve os seguintes objetivos: expandir e interiorizar os institutos e universidades federais, principalmente nos municípios populosos e com baixa receita per capita; promover a formação de profissionais para o desenvolvimento regional, bem como estimular a permanência desses profissionais no interior do país; potencializar a função e o engajamento dos institutos e universidades como instrumento das políticas governamentais, visando a superação da miséria e a redução das injustiças sociais e territoriais (Brasil, 2011).

Nesse sentido, as políticas para a educação superior do governo Dilma têm dado ênfase a um crescimento orientado por aspectos como: inovação, empreendedorismo, competitividade, formação e atração de capital humano, mobilidade internacional. Assume a educação universitária como agente de desenvolvimento econômico e social, além de focalizar áreas estratégicas de estudo e de pesquisa e em ações de internacionalização da educação superior. Tem sido prioridade, o incentivo ao desenvolvimento de projetos e formação de núcleos de estudos, prioritariamente nas áreas de nanotecnologia, bioenergia, biodiversidade, meio ambiente, sustentabilidade, saúde, educação, biotecnologia e fármacos, áreas tecnológicas, formação de tecnólogos, entre outras áreas (Ferreira, 2012).

Outro aspecto a assumir destaque é a expansão qualificada a partir de iniciativas de interiorização da educação superior e da inclusão social. Em notícia publicada na página do Ministério da Educação, em 2014, o então ministro da educação afirma que nos últimos quatro anos realizou-se uma expansão do ensino superior a partir de dois importantes movimentos: a) a interiorização das universidades federais, com a abertura de vários campi, levando instituições públicas federais de qualidade para vários municípios que não tinham acesso à Educação Superior; e b) a inclusão social, que viabilizou o acesso de estudantes da rede pública ao ensino superior público. Os programas de inclusão a partir das cotas mudaram a lógica contraditória na educação brasileira de que pobre deve pagar a formação universitária, enquanto que à classe média reserva-se a universidade pública de qualidade (Paim, 2014).

Em 2010, iniciou-se um debate acerca da criação de consórcio entre universidades federais, como sendo um novo modelo de expansão para essas instituições, denominado de superuniversidade, megauniversidade ou multiuniversidade. De acordo com Ferreira (2012), alguns aspectos são relevantes na política de consórcio entre universidades apontados no governo Dilma.

Nessa política, ressalta-se a preocupação com referenciais pedagógicos na educação superior à medida que o Plano de Desenvolvimento Institucional do consórcio (PDIC 2011) orienta para a criação de núcleos de estudos pedagógicos, para implementação de metodologias de ensino, avaliação da aprendizagem, inovação nos desenhos curriculares, preocupação com retenção e evasão, sistema de avaliação da graduação e a implantação de normas e controle acadêmico. Tenciona ainda padronizar os processos de seleção para a graduação nas universidades consorciadas e preocupa-se em ofertar cursos consorciados de graduação, de pós-graduação e de formação continuada em áreas estratégicas para o País.

As políticas para a educação superior do governo Dilma assumiram a perspectiva da equidade social atrelada à concepção de desenvolvimento econômico, buscou capacitar mão de obra e possibilitar elevação da empregabilidade da população. Isso se materializa para a população, à medida que priorizou expandir instituições federais de educação superior no interior do país, elegendo a escolha de construção de unidades/campus a partir de critérios sociais. As políticas de ações compensatórias também foram prioridade na educação superior juntamente com os programas do ProUni e da Universidade Aberta do Brasil (Ferreira, 2012).

Em análise do novo Plano Nacional de Educação/PNE 2014-2024, aprovado pela Lei 13.005/14, no que tange à Educação Superior, verifica-se que as metas 12, 13 e 14 tratam, respectivamente, da elevação da taxa de matrícula neste nível de ensino, da qualificação do corpo docente e da elevação do número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Nesse âmbito, as estratégias definidas para o alcance das metas do atual PNE estão diretamente relacionadas com os mesmos programas ora em andamento como: i) as metas estabelecidas para o plano de expansão e reestruturação político-pedagógica do Reuni; ii) a expansão do FIES, para a graduação e a pós-graduação *stricto sensu*, inclusive a distância; iii) o aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES); e iv) a ampliação do Ensino a Distância/EAD através da Universidade Aberta do Brasil/UAB.

Nesse sentido, Kátia Lima (2015) traz algumas reflexões questionando em que medida o Plano Nacional de Educação/PNE 2014-2024 expressa avanços em relação às diretrizes da política de Educação Superior vigente no período 2003/2013. A pesquisadora apresenta suas críticas referentes à continuidade das ações a partir do aprofundamento ou da consolidação de ações dos programas Reuni e FIES, destacando:

As estratégias para alcançar as metas de expansão da Educação Superior no novo Plano Nacional de Educação estão relacionadas com as metas do Reuni. No Plano (Lei 13.005/14), o Reuni deixa de ser uma política de governo para tornar-se uma política de Estado, desconsiderando as críticas à expansão precarizada efetivada nas universidades federais (ANDES/SN, 2013; 2013a). As metas centrais do Reuni estão presentes nas metas do novo PNE para a Educação Superior, especialmente, a otimização da capacidade instalada da infraestrutura; a elevação da taxa de conclusão média dos cursos para 90%; a elevação da relação professor/aluno; e a implementação

de estratégias de aproveitamento de créditos e de inovações acadêmicas, eixos estruturantes do Decreto nº 6.096/2007 (Lima, 2015, p. 40).

Outra face da política de expansão para os próximos dez anos é a ampliação do FIES, para a graduação presencial e a distância e a pós-graduação *stricto sensu*, consolidando a exploração do setor privado também neste nível de ensino e em consonância com a Portaria Normativa nº 15, de 1º de julho de 2014, que expandiu o FIES para os cursos de mestrado, mestrado profissional e doutorado recomendados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Estes dados demonstram que o novo PNE realiza dois movimentos: aprofunda a certificação em larga escala operada pelo Reuni, bem como fortalece o empresariamento da educação (básica e superior) por meio de dois expedientes. Primeiro, amplia vagas “públicas” nas entidades e instituições privadas e segundo, promove a ampliação da isenção fiscal aos empresários da Educação Superior a partir do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) nos cursos privados de graduação e de pós-graduação, tanto na modalidade presencial quanto a distância (Lima, 2015).

O cenário no novo PNE em relação à ampliação do investimento público em educação, a meta 20 acena para um patamar de 10% do PIB a ser atingido em 10 anos. Quando analisamos o conteúdo dessa Meta articulado com a indicação do FIES como fonte de financiamento da educação superior, evidencia-se uma engrenagem em que o próprio Plano tece para que parte desse percentual de 10% seja destinada para o setor privado, à medida que expande e facilita o acesso ao financiamento estudantil sem nem mesmo exigir fiador (Lima, 2015).

Assim, a política para a educação superior do governo Dilma Rousseff demonstrou até o ano de 2014, a continuidade do programa do governo Lula em relação à expansão da rede federal, aos investimentos públicos no ensino superior, sem perder de vista os investimentos e a expansão do setor privado. Tem ocorrido ainda, a atribuição de novos papéis para as universidades federais atreladas às demandas econômicas, incluindo o desenvolvimento regional, o processo da internacionalização da educação superior, bem como permanece presente aspectos de atendimento à pauta neoliberal e às exigências das agências de financiamento para América latina.

É válido destacar que aspectos do gerencialismo na gestão pública da educação superior já estão em pauta desde o governo Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) e estão presentes nas propostas do Reuni em relação ao aumento de vagas no noturno, à redução da evasão, à ocupação de vagas ociosas, à reestruturação acadêmica e são preconizadas sob a ótica da otimização de custos e da racionalização. O gerencialismo também está presente nas estratégias de controle e regulação da gestão institucional.

Entretanto, embora tenham ocorrido diversos avanços no âmbito da expansão e da democratização do acesso à educação superior, o aspecto do gerencialismo na pauta da gestão pública

ainda requer avanços na prática da democratização, da descentralização e da participação social (Castro, 2007).

2.2.3 Limites e desafios contemporâneos para educação superior no Brasil

Reconhece-se que a educação superior brasileira possui um complexo histórico, passando por diversos contextos de estagnação, avanços, recuos e contradições. Embora tenham, nos últimos dez anos, ocorrido muitas iniciativas em favor de melhorias nas políticas de expansão e de acesso à educação superior no país, ainda não tem sido o necessário para a democratização desse nível educacional no país. De acordo com Sobrinho (2010), o sentido e o conceito de políticas públicas extrapolam as iniciativas de inclusão e de ampliação de vagas e matrículas.

Para esse pesquisador da educação superior brasileira, democratizar o ensino superior está vinculado a seis aspectos, quais sejam: i) melhoria e ampliação do ensino fundamental; ii) melhoria na formação dos concluintes do ensino médio tanto em aspectos qualitativos como quantidade de concluintes; iii) ampliação e melhoria contínuas na formação de professores e na infraestrutura de todo o sistema educativo; iv) garantia de boas condições de permanência e êxito dos estudantes nos cursos; v) ampliação da participação do Estado no financiamento da educação em todos seus níveis e vi) democratização a partir do princípio do não negócio (Sobrinho, 2010).

Nesse sentido, reforça que qualquer projeto de democratização da educação superior para ser significativo deve estar articulado sistemicamente aos demais níveis educacionais e com base em concepções societárias capazes de promover mudanças sustentáveis e estruturantes na sociedade. Para tanto adverte:

[...]

- É preciso reinstitucionalizar a educação superior: recuperar o sentido de instituição referenciada ao público e ao social, em vez de organização mercantil voltada ao interesse de lucro sem fim;
- As crises de diversos matizes que há na educação superior são internas – relativas às suas incapacidades pedagógicas, técnicas, políticas e administrativas – e externas, isto é, do contexto da evolução da informação e da ciência, em geral, e da sociedade da economia global;
- A expansão da educação superior com equidade depende muito de transformações estruturais e sustentáveis de âmbito geral, particularmente no sistema econômico;
- Transformações radicais na educação superior não se separam de mudanças estruturais da sociedade humana, para as quais deverá concorrer a recuperação de valores fundamentais. (Sobrinho, 2010 p. 1244).

Numa análise de conjuntura mundial, a sociedade brasileira, nas últimas décadas, encontra-se num amplo e intenso processo de globalização econômica e cultural, orquestrada pela expansão da

economia capitalista, que é fundamentada nos referenciais políticos e ideológicos do neoliberalismo (Sanfelice, 2003).

Por esta razão, acompanhando os ditames desse paradigma, o Brasil, por opção, tornou-se adepto da tendência mundial do sistema econômico capitalista, em que prevalecem a minimização do Estado, o ditame da lógica do mercado na condução das questões sociais, a privatização generalizada, a bandeira do individualismo, da competitividade e da iniciativa privada (Severino, 2006).

Coerente com essa opção política e econômica, a educação, em sua relação com o trabalho, é entendida sob a lógica da Teoria do Capital Humano, destinando-se a formar profissionais em sua imensa maioria para o trabalho simplificado e flexível (Gentili, 2002).

Nesse contexto, a educação hegemônica visa a manutenção do modelo econômico vigente e mantém como ideal pedagógico os referenciais da teoria do capital humano, voltando-se para a formação de mão de obra para atender emergencialmente ao mercado de trabalho e à lógica do capitalismo dependente. Assim, deixa de lado a essência primordial da formação humana, cidadã e autônoma em todos os aspectos como o econômico, o cultural e educacional (Freire, 2001).

Em consonância com o modelo vigente, as políticas implementadas na educação superior, vão no sentido de adaptá-la, às exigências do contexto societário capitalista neoliberal que, no âmbito da globalização econômica e cultural, se impôs à sociedade brasileira. Para tanto, retoma-se formulações legais e algumas iniciativas governamentais com o fito de implementar uma permanente reforma universitária com vistas à adequação do ensino superior nacional às normas e exigências do capital global.

Em perspectiva crítica, o compromisso educacional deve pautar-se pelo ideal de construir um país que favoreça aos brasileiros o convívio numa sociedade mais fraterna, com equidade social e libertária (Freire, 1996). Devem prevalecer os desafios educacionais da contemporaneidade, visando construir autonomia e superar as marcas da sociedade escravocrata, elitista, preconceituosa, praticante de violências reais e simbólicas, opressora e excludente, características tecidas magistralmente nas conjunturas sociais e políticas da sociedade brasileira (Freire, 2005).

Tais desafios requerem das políticas educacionais um papel incisivo para a educação permanente e de qualidade social. Demandam políticas educacionais que garantam a formação cidadã dos sujeitos, por meio da luta pelo estabelecimento de relações democráticas, pela emancipação dos sujeitos, equidade social e respeito à diversidade.

É importante elucidar nessa reflexão a contribuição de Vieira e Albuquerque (2002), ao destacar que na sociedade contemporânea a educação voltada para a cidadania assume três responsabilidades basilares: a) preparar os educandos para o processo produtivo e para a vida em uma sociedade orientada

pela ciência e tecnologia e pela informação; b) formar os educandos para o enfrentamento das adversidades sociais e para o exercício da cidadania crítica e participativa; e c) formar para a internalização da ética nas relações.

Diante das análises abordadas, fica explícito o dilema historicamente vivenciado pela sociedade brasileira, substancialmente expresso pelo confronto entre uma educação baseada na teoria do capital humano e uma educação inspirada na teoria da emancipação humana. Fazendo o recorte e sem desconsiderar as políticas nos outros níveis da educação brasileira, no que tange à educação superior pública, constata-se a imbricação direta com essa intencionalidade ideológica, visto que assume grande importância no processo de construção da vida social, seja no âmbito do trabalho, da sociabilidade e da cultura.

Esses aspectos políticos e pedagógicos tornam ainda mais difícil a construção, pelas instituições públicas, de seu projeto político-educacional autônomo, independente de modelos econômicos e de acordos políticos. Esse se constitui um permanente desafio para as instituições públicas e para a sociedade organizada, configurando-se assim, em postura histórica de luta contra-ideológica (Severino, 2008).

Percebe-se que as políticas e reformas empreendidas no Brasil do período colonial até a ditadura militar, não assumiram como eixo central o ser humano e as necessidades da maioria da população. Assumem como centralidade os interesses dos grupos dominantes que constituíam as elites e se comprometem com as demandas da economia externa que ditou as normas ao longo dos vários períodos históricos.

Desses aspectos resulta o papel do Estado brasileiro intervencionista e centralizador no campo educacional. Especificamente, no âmbito da política para a educação superior brasileira, particularmente para as universidades públicas, os estudos comprovam que esta tem sido definida por meio da ação intervencionista do Estado, manifestada pelo controle político, jurídico e administrativo (Severino, 2008).

Invariavelmente, as ações de controle intervencionista são desprovidas do diálogo e da interlocução com a sociedade, são viabilizadas por meio de estatutos e decretos presidenciais. De modo que, foi historicamente desconsiderado o ideal de participação, discussão dos interesses locais e autonomia dos sujeitos sociais, inerente a uma sociedade democrática.

É imprescindível destacar que as mudanças ou transformações da educação superior estão diametralmente relacionadas ao contexto de metamorfoses da sociedade, especialmente, no campo da economia, do mundo do trabalho e, especialmente, do conhecimento. Por isso, a dinamicidade de suas crises e reformas. É indiscutível a necessidade de permanente movimento, reflexão e de vigilância

acadêmica, isto é, rejeitar qualquer tendência à simplificação ou ao tratamento de ações políticas e contextos isoladamente (Sobrinho, 2010).

Todo o histórico de mudanças na educação superior brasileira está imbricado dos fenômenos sociais e das crises na sociedade com suas complexidades e dicotomias. Portanto, os problemas desse nível educacional jamais se limitam ao interior dos sistemas educativos ou das instituições.

Nesse caminhar histórico e social é imperativo seguir questionando, a fim de se implementar uma educação superior conectada a seu tempo, que seja capaz de expressar as pluralidades e contradições do contexto social, político, cultural e econômico em que estamos inseridos. Além disso, a história mostra que também não podemos nos omitir do debate que os próprios agentes sociais já estejam pautando (Sobrinho, 2005).

É válido destacar que as questões da educação superior são inerentes à sociedade contemporânea e são inseparáveis à crise geral dos nossos tempos, caracterizada pela perda de referências de valor, ampliação da informação e dos conhecimentos, rápida obsolescência das tecnologias e dos produtos, rápida mutação nos perfis profissionais, obsessão consumista, individualismo, inseguranças quanto ao futuro, economia como base regulatória da sociedade, entre outros aspectos (Sobrinho, 2005). São problemas da sociedade e em que, pese o sentido e os objetivos da educação superior, tornam-se questões públicas e demandam cada vez mais, o caráter público e democrático das instituições desse nível da educação brasileira.

É importante destacar que, a qualidade social na educação superior tem a imensurável dimensão igualitária e pública. Para tanto, faz-se necessário compreender esses aspectos basilares na educação como um bem público e um direito social, que inclui como dever do Estado, garantir amplas ofertas de educação de qualidade para todas as camadas sociais (Sobrinho, 2009).

Portanto, é de fundamental perspicácia compreender que a "democratização" da educação superior não se resolve com ampliação de oportunidades de acesso ou políticas compensatórias das cotas e com a criação de mais vagas em universidades públicas ou privadas, especialmente e em menor proporção, no caso brasileiro. Além da expansão das matrículas e da inclusão social de jovens tradicionalmente desassistidos, é imperativo o favorecimento dos meios de permanência sustentável, ou seja, a existência das condições adequadas para realizarem com boa qualidade os seus estudos (Sobrinho, 2008, 2010).

Desse modo, as questões de acesso e de permanência são primordiais e estruturantes para um processo mais amplo de "democratização" da educação superior no Brasil. Porém, assistiu-se nesses

últimos dez anos a preocupação com a expansão quantitativa. Este aspecto é apenas um lado do prisma ou das múltiplas faces da democratização da educação superior no Brasil e na América latina.

Nesse campo, é imperativo tratar dos temas do valor público, da pertinência e da qualidade social das ofertas de educação superior no âmbito macro. E em âmbito micro, atentar cuidadosamente para as propostas pedagógicas, os modelos institucionais e pedagógicos, os currículos, as metodologias, a qualificação dos professores e a gestão das instituições, dentre outros aspectos pedagógicos que também implicam democratização (Sobrinho, 2008).

Em se tratando dos desafios da educação superior em contextos globais, Boaventura de Sousa Santos (1995), ao traçar o cenário das questões sociológicas da contemporaneidade, apresenta as contradições identitárias e conceituais de campos institucionais como: o judiciário e os tribunais, a universidade, a cultura política, os novos movimentos sociais, a mundialização da produção e da cidadania.

Em sua ousada análise Santos (1995), identifica as formas de relações de poder estabelecidas e aponta possibilidades de transformar tais relações em relações de autoridade partilhada na busca do estabelecimento de um mundo contemporâneo mais democrático. Essa utopia sociológica só será possível sob bases de um renovado campo epistemológico e prático, articulando conhecimentos e dialogando com as distintas culturas locais das comunidades interpretativas.

No campo específico das universidades e estendido aqui para a educação superior, Santos (1995), apresenta três pertinentes crises e desafios que a universidade vivenciava no final do século XX. Classificou a conjuntura como: i) crise de hegemonia; ii) crise de legitimidade e iii) crise institucional. A crise de hegemonia se configura na perda do *status* de única instituição a ofertar educação superior, visto que ao longo do século XX foram atribuídas novas funções contraditórias ao que historicamente vinha cumprindo. A partir das novas demandas socioeconômicas advindas das necessidades do capital, a universidade ou a educação superior foge do seu tradicional papel social que desempenhara, desde a idade média e passa ocupar-se de novas demandas.

Nesse contexto, deixa de atuar com a formação da alta elite, ocupando-se da produção de alta cultura, pensamento crítico e refinado para atuar com a produção de conhecimentos médios, instrumentais destinados à formação de profissionais ou mão de obra qualificada com o objetivo de responder às demandas da sociedade capitalista em desenvolvimento. Instala-se assim, a crise do não atendimento direto às novas exigências imediatistas (Santos, 1995).

Em meio a essas contradições, o Estado e o poder econômico investiram em outras instâncias para ofertar a formação de nível superior, requisitada pelo capital mundial. Desse modo, instala-se no seio

universitário a perda da hegemonia no domínio de conhecimentos específicos e no desenvolvimento de pesquisa e de produção de novos conhecimentos e de padrões culturais.

Já a crise de legitimidade se configura na ameaça à hierarquização do saber, decorrente do papel consensual de segmentar bem as classes que deveriam ter acesso ao saber especializado e à cultura universal. Tal crise se fortalece a partir da pressão social, exigindo maior acesso aos conhecimentos sistematizados e aos bens materiais e imateriais advindos do novo contexto social e econômico. No Brasil, em meados do século XX se consolida esses movimentos de democratização do acesso à formação superior, de busca por igualdade de oportunidades para a classe trabalhadora e enfim, de procura pela ascensão social via a educação (Santos, 1995).

A terceira crise destacada pelo autor se constitui na crise institucional, que se consagra mediante a situação contraditória de responder aos ditames do modelo econômico e todas as pressões para atender às exigências de eficácia e produtividade, sob a lógica empresarial completamente distante do *modus operandi* de uma instituição educacional e em especial, no nível superior que historicamente pertenceu à distinta categoria social (Santos, 1995).

Decorrida uma década, Santos (2011), apresenta uma análise mais recente do ataque neoliberal ao Estado nacional, às políticas econômicas e às políticas sociais com especial alvo para as questões educacionais. Destacando o quadro específico da educação superior, no contexto das transformações políticas da globalização econômica e cultural, o autor descreve o cenário de impactos consequentes nas instituições públicas. Como consequências desse emaranhado contexto social contraditório, no início do século XXI tem-se a crescente descaracterização intelectual das universidades, a progressiva segmentação dos sistemas de educação superior e o avançado *status* de desvalorização dessas instituições como bem público.

Ressalta a crise institucional instalada nesses últimos trinta anos, pela acentuada perda do prestígio de bem público universitário, por uma drástica redução de financiamento e pela descapitalização das instituições públicas. Para situar o caso brasileiro, Santos (2011) destaca:

No Brasil, o processo expansionista de industrialização, quase que totalmente assente no endividamento externo, entre 1968 a 1979, conduziu sobretudo depois de 1975, uma profunda crise financeira cujos efeitos se tronaram particularmente graves a partir de 1981-1983 e que se prolongam até hoje. A crise financeira do Estado repercutiu-se de forma brutal na universidade pública, tanto mais que simultaneamente aumentou a demanda social pela expansão da educação básica (Santos, 2011, p. 16).

Ao caracterizar a situação das universidades neste início de século, Santos (2011), evidencia um antigo cenário tríplice de crises (hegemonia, legitimidade e institucional), enfrentado há muito tempo. Tal situação foi exacerbada na última década, pelas políticas de: deliberada descapitalização (recuo do Estado

do bem-estar social); transformação das novas tecnologias da informação e comunicação em instrumentos pedagógicos que prescindem a co-presença entre aluno e professor; transnacionalização do ensino superior, tornando-o mercadoria mundial; e desorientação no enfrentamento das crises, percorrendo-se apenas pelo caminho pífio das questões no âmbito institucional.

Quanto aos desafios desse enfrentamento de crises na universidade, Santos (2011), apresenta diretrizes para uma contrarreforma progressista na educação superior. Esse movimento tem como princípio básico o reconhecimento da crise de legitimidade ou a capacidade de lidar de frente com o contexto estabelecido, em que a Instituição universidade com seus modelos não é mais o polo irradiador de produção de conhecimento, do avanço da razão e da ciência.

Para a universidade pública retomar o seu significado e sentidos sociais ou legitimidade perdida se faz necessário como desafio atual, o enfrentamento do novo com o novo (Santos, 2011). Nesse sentido, lutar pela definição da instituição universitária, realçando o pré-requisito que só existe universidade quando é estabelecida a formação em nível de ensino superior (graduação e pós-graduação), atuação em pesquisa e em extensão. Na ausência de uma dessas bases do tripé, se qualifica ensino superior e não universitário (Santos, 2011).

Na luta pela reconquista da legitimidade, o referido autor aponta alguns percursos no movimento de contrarreforma progressista da educação superior na perspectiva emancipatória e democrática. São eles: i) democratizar, de fato e de direito o acesso à educação superior, fugindo da massificação e suas mazelas; ii) reforçar a responsabilidade social, não se limitando a fontes de financiamento; iii) estabelecer uma relação sinérgica com a escola pública, em especial na articulação com a educação básica e com contribuições no campo pedagógico; iv) redefinir a relação entre universidade e indústria consumidora dos bens produzidos pela universidade, requer maior atenção aos interesses entre pesquisa aplicada e pesquisa fundamental; v) restabelecer o diálogo permanente com a sociedade por meio da extensão; vi) fortalecer a pesquisa-ação como mais um caminho de contextualização social do conhecimento; e vii) adotar a perspectiva da ecologia de saberes, ou seja, dialogar com os conhecimentos rotulados de não-científicos e historicamente marginalizados pela academia (Santos, 2011).

Ademais, no enfrentamento da crise institucional, será imprescindível a criação de uma nova institucionalidade fundada na atuação em rede entre as universidades públicas, adotando-se metodologias e procedimentos participativos de avaliação e de revisão dos mecanismos internos e externos de democratização, assim como a própria viabilização da pesquisa e da pós-graduação numa perspectiva de parcerias interinstitucionais. Uma postura intencional na luta pela democratização tanto das relações institucionais internas quanto nas da sociedade em geral. Tornar a universidade como um bem público,

possibilitando a efetiva contribuição na definição e na solução coletivas de problemas sociais locais e globais (Santos, 2011).

Ao se fazer uma retrospectiva, constata-se que as universidades públicas atuaram e atuam na gestão desses aspectos de crise e contradições, utilizando-se de encaminhamentos tão somente no âmbito do gerenciamento desses aspectos críticos sem buscar resolvê-los. Apenas buscou atenuá-los, recorrendo à sua história e memória para abrandar o fosso entre universidade e sociedade e evitar o aprofundamento das crises. Entretanto, caminhou na perspectiva da conformação e sem apresentar propostas ou posicionamentos a médio e a longo prazo. Perpassou pelas crises de modo acrítico, reativo, dependente e imediatista, visto que se acomodou ao contexto e incorporou práticas externas ao seu universo acadêmico. Desse modo, a educação superior não apresentou rupturas às imposições das políticas econômicas impostas (Santos, 2011).

Nesse contexto de contrarreforma progressista, o citado autor aponta ainda a regulação e a fiscalização do setor universitário privado, com distintos tratamentos às instituições de natureza privada com fins lucrativos, às de natureza privada sem fins lucrativos e às públicas. Reafirma a necessidade de um contrato social para pautar os princípios e as diretrizes de cada uma, assim como as cobranças sociais. De modo, que não nos esqueçamos da história de ampliação dessa instância em detrimento do investimento público em todos os países de economia periférica e semiperiférica e as devidas consequências políticas e sociais. Que não avancemos no cenário presente dos monopólios e não se abandone o princípio de que o Estado deve fomentar a universidade pública ou a educação superior. Nesse campo, é válido enfatizar que o papel do Estado com a universidade privada é o da regulação e da avaliação (Santos, 2011).

Entre outros aspectos que merecem destaque no contexto dos desafios contemporâneos enfrentados pela educação superior, recai na intrínseca relação de pertinência entre a instituição e o projeto educativo enunciado em seus objetivos, assim como a relevância social. O aspecto da pertinência diz respeito à interligação da educação superior com os demais níveis do sistema educacional.

Sobre esse nível de educação, recai a responsabilidade de favorecer bases estruturantes para os demais níveis educacionais. Tal perspectiva não dialoga apenas com formação pedagógica ou de pessoal técnico, diz respeito à articulação da agenda de pesquisa voltada para as questões socioeducativas e a análise dos problemas inerentes aos sistemas educativos com o fito de propor soluções. Relaciona-se com questões teórico-metodológicas em diversos campos da educação como, por exemplo, a utilização crítica das novas tecnologias, a qualidade, os métodos de ensino, entre diversas situações pedagógicas (Bernheim & Chauí, 2008).

Nessa conceituação de relevância e pertinência social da educação superior os autores destacam:

- a. A pertinência da educação superior deve ser avaliada em função da adequação entre o que a sociedade espera das instituições e o que estas fazem. Isto exige padrões éticos, imparcialidade política, capacidade crítica e, ao mesmo tempo, melhor articulação com os problemas da sociedade e do mundo do trabalho, baseando as orientações de longo prazo em objetivos e necessidades sociais, compreendidos o respeito pelas culturas e a proteção ambiental. A preocupação é de abrir acesso tanto à educação geral ampla como à educação especializada, específica para determinadas carreiras, muitas vezes interdisciplinar, centrada nas competências e aptidões, pois ambas preparam os indivíduos a viver em situações diversas e a poder mudar de ocupação.
- b. A educação superior deve reforçar seu papel de prestadora de serviço à sociedade, especialmente orientada a erradicar a pobreza, a intolerância, a violência, o analfabetismo, a fome, a doença e a degradação ambiental, sobretudo mediante uma abordagem interdisciplinar e transdisciplinar na análise dos problemas e das questões.
- c. A educação superior deve fortalecer sua contribuição ao desenvolvimento de todo o sistema educacional, sobretudo para o aperfeiçoamento dos docentes, do desenvolvimento curricular e da pesquisa educacional.
- d. Finalmente, a educação superior deve visar a criação de uma nova sociedade, não violenta e não-exploradora, formada por indivíduos altamente esclarecidos, motivados e integrados, inspirados pelo amor à humanidade e guiados pela sabedoria (Bernheim & Chauí, 2008 p. 21).

A educação superior constitui-se em uma prática social de alta complexidade. Analisá-la requer percorrer caminhos para além das abordagens economicistas, embora essas não possam ser descartadas. Para tanto, é imprescindível ter um olhar que respeite as necessidades do setor produtivo e da economia, da sociedade e, sobretudo, as necessidades individuais do ser humano e da coletividade, considerando a vida em sociedade. Assim, é imprescindível o equilíbrio, sensatez e visão sistêmica para se analisar os contextos particular, coletivo, histórico, social e cultural que estão interligados nesta conjuntura tecida nas estruturas e relações sociais (Bernheim & Chauí, 2008).

Portanto, imperativo se faz, compreender as finalidades da educação superior em cada contexto histórico, social e político, para quem ela se destina e para qual tipo de sociedade interessa-nos (re)construí-la ou fortalecê-la.

Demarcam-se como características peculiares da sociedade no século XXI, os conceitos de “compressão espaço-temporal” (Harvey, 2010); globalização neoliberal e fragmentação (Giddens, 1992); base econômica na acumulação flexível (Harvey, 2010); realidade vista como um sistema de incertezas (Popper, 1978); sociedade informática (Adam Schaff, 1986); sociedade da informação (Castells, 2000); sociedade do conhecimento (Habermas, 1982); cultura de consumo (Jameson, 1996); o fim das certezas (Prigogine, 2001); educar para a mudança e a incerteza (Freire, 2006); e o pensamento complexo (Morin, 1999), entre outros conceitos inerentes ao paradigma contemporâneo.

Diante das características peculiares da sociedade no século XXI, a educação é constituída de modo distinto, incomparável a qualquer experiência vivida. Em especial realce para o conhecimento, como uma das questões essenciais da educação superior, destaca-se algumas especificidades de sua natureza contemporânea. É interdisciplinar, não mais monodisciplinar; centrado no problema e no questionamento,

não nas teorias; é dinâmico e produzido em diversos contextos da vida real e da aplicabilidade; desloca-se dos círculos acadêmicos e aproxima-se dos espaços produtivos e industriais; é facilmente intercambiável por meio de trocas, disseminação eletrônica; possui maiores possibilidades e rapidez para a transformação em tecnologias; é mais viável a avaliação e controles de qualidade (Bernheim & Chauí, 2008).

Para responder às características do atual contexto social ou das necessidades individuais e coletivas na contemporânea sociedade do conhecimento e da informação, Edgar Morin apresenta a seguinte postura educativa ou postura pedagógica:

A supremacia de um conhecimento fragmentado, segundo as disciplinas, muitas vezes nos incapacita de vincular as partes e o todo, deveria ser substituído por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos nos seus contextos, nas suas complexidades, na sua totalidade (Morin, 1999, p.8).

Desse modo, a interdisciplinaridade implica complementaridade, diálogo, interligação de conhecimentos e saberes e encontro de conhecimentos disciplinares. Portanto, uma proposta pedagógica para a educação superior contemporânea, necessariamente deverá abarcar pressupostos coerentes com a engrenagem sociocultural vigente. Algumas delas estão delineadas por diretrizes definidas por Bernheim & Chauí (2008), no livro “Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior”, lançado em 2008.

A partir dessa sistematização, Bernheim e Chauí destacam como principais desafios da educação superior contemporânea: i) o desafio quantitativo de atender qualitativamente, o vultoso número de estudantes que aspiram cursar nível superior; ii) a relevância e pertinência da oferta, demarcada por um currículo com equilíbrio nas funções básicas de ensino, pesquisa e extensão; iii) orientação demarcada pelo princípio da qualidade para além das políticas de avaliação quantitativas e fundamentada na lógica neoliberal; iv) pautar a administração das instituições universitárias com base na natureza das atividades acadêmicas e formação para a democracia e o bem estar social; v) utilizar as tecnologias da comunicação e informação para viabilizar o acesso a informação e o intercâmbio acadêmico, assim como compreendê-las como apoio pedagógico e nunca em substituição às relações interpessoais no processo de mediação pedagógica; vi) produzir conhecimento ou pesquisa; vii) internacionalizar a educação superior; viii) articular pedagogicamente, as relações entre mundo do trabalho e educação superior, setor produtivo e sociedade civil; ix) reafirmar a necessidade da educação superior assumir a relevância e pertinência sociais no currículo e na forma de organização (Bernheim & Chauí, 2008).

Considerando tais observações e buscando ampliar o universo de propostas para uma pedagogia para a educação superior, Santos & Naomar Filho (2008), apresentam perspectivas inovadora em um ensaio criativo de responder às inquietações e desafios da universidade e, por sua vez, os da educação superior

brasileira. Apresentam uma proposta pedagógica que abrange bases conceituais, filosóficas, epistemológicas, sociológicas e curriculares necessárias a um repensar da universidade e das políticas para a educação brasileiras. Contemplam dimensões de organização curricular, questões conceituais como: transdisciplinaridade, reorganização dos saberes universitários, pensamento crítico, compromisso social, democratização do acesso, entre outros temas inerentes ao contexto da educação superior contemporâneo.

Além disso, não se distancia das questões do conhecimento e de perspectivas para a educação superior em âmbito internacional ao tratar de paradigmas e modelos das universidades na história mundial. Entretanto, não perde a capacidade de pensar o local e de ressituar-lo nas questões contemporâneas. Porém, a proposta apresenta respostas a desafios da educação superior e do conhecimento atual e preocupa-se com o local, a história e as questões sociais e da cultura brasileira. Portanto, resumindo em uma síntese capaz de abordar o local, a proposta trata de: “Nem Harvard nem Bolonha” (Santos & Naomar Filho, 2008).

De fato, representa uma busca de raízes, elaborada com uma profunda orientação de futuro, de sentidos e de significados para o tempo presente. Procura apresentar uma proposta de universidade comprometida com as aspirações democráticas e de justiça social da sociedade brasileira e paralelamente, comprometida com o desafio de contribuir para uma globalização solidária do saber universitário no continente latino-americano e em articulação com o contexto mundial (Santos & Naomar Filho, 2008).

A Educação Superior, entendida como um “microcosmo” da sociedade, carrega as transformações e modificações no intuito de corresponder a esses novos modos de organização social e, ao mesmo tempo, é requisitada a posicionar-se frente às demandas que lhes são impostas. Contudo, sofre interferências desta sociedade em sua maneira de pensar e se organizar, sendo também capaz de influenciar um novo pensar e fazer social. Assim, a relação sociedade e Educação Superior é estreita e interrelacional, a todo o momento ocorre interferência de uma sobre a outra. Evidentemente, sabe-se que as demandas e exigências da contemporaneidade não são as mesmas e isso tudo faz com que se evidenciem situações complexas e dicotômicas.

Portanto, a presente reflexão de contextos e desafios, traz questões cruciais que precisam ser enfrentadas sob a perspectiva da construção de uma contrarreforma da educação superior orientada por princípios criativos, democráticos e, sobretudo, emancipatórios. Constitui-se em lutas e defesas pela dignificação da universidade e da educação superior pública com qualidade social.

Diante dos desafios colocados à educação superior, oriundos das transformações científicas, tecnológicas, econômicas, políticas e sociais, há um anseio por se encontrar os caminhos rumo à consolidação de uma instituição democrática, autônoma, crítica e inventiva. Uma perspectiva que auxilie no desafiante processo de construção coletiva de uma sociedade mais justa, democrática e humanizada.

2.3 Os cursos superiores de tecnologia no Brasil: histórico, olhares e reflexões

Para ampliar a compreensão do universo de estudo neste capítulo, em sintonia com os objetivos da investigação, passaremos a uma situada contextualização das políticas para os cursos superiores de tecnologia no Brasil. Segundo a análise de documentos oficiais e a partir da perspectiva de alguns estudiosos da temática, destacaremos o surgimento desses cursos no cenário educacional brasileiro, as finalidades da implantação, a quem se destinam e a quem interessam, ou seja, discorreremos um pouco da gênese dos cursos superiores de tecnologia na política educacional brasileira em aspectos de conjuntura social, política e pedagógica. Ressaltamos, portanto, a necessária compreensão do contexto de implantação desses cursos, de modo aberto, com a finalidade de expandir o entendimento acerca desta oferta no IFRN e respectivas articulações com a atuação docente no CSTCE do IFRN, enquanto objeto de nossa investigação.

Nas discussões sobre currículo, conhecer a constituição e a origem de uma proposta pedagógica é de fundamental importância para se desvelar as intencionalidades e os objetivos para os quais os currículos são instituídos, bem como possibilita compreender e redimensionar formas de gestão e organização (Goodson, 2008; Moraes, 2007; Pacheco, 2011). De acordo com Goodson (2008), a proposição de currículos para a formação de profissionais, hoje, mais do que nunca, carece de vínculos com a vivência, a experiência, a história e a historicidade do conhecimento que a humanidade produziu. Requer, portanto, interações entre os contextos e os sujeitos envolvidos nessa formação.

Os cursos de graduação tecnológica na educação brasileira surgiram na década de 1960, como resposta a intensas pressões dos movimentos sociais em busca de ampliação de vagas no ensino superior. Segundo Bazzo (2000), surgiram como cursos de curta duração, de caráter prático sem se voltar para concepção, se ocupam preponderantemente de tarefas de execução e gestão de processos produtivos. Desse modo, os cursos com tais características teriam menor tempo de duração e responderiam às pressões sociais e às necessidades econômicas vigentes.

Nos últimos anos, os avanços da ciência e da tecnologia, sobretudo no final do século XX e no início do século XXI, têm provocado grandes mudanças no modo de produção, nas formas de comportamento e de organização da sociedade. Essas mudanças, ao longo do processo histórico-social, influenciam os projetos educacionais, o modelo de produção e de serviços, as relações sociais e, principalmente, as relações de trabalho do homem na sociedade (Cunha, 2005).

A conjuntura de reestruturação produtiva do capital sinaliza para uma (re)configuração na formação e na qualificação profissional impondo, entre outras exigências sociais, a revisão nas atuações profissionais, a criação de novas profissões e a abertura para novas formas de organização do trabalho, novos mercados nacionais e internacionais (Harvey, 2010). Tais fatores, por sua vez, requerem dos países

em desenvolvimento, novos processos formativos, que atendam com rapidez às demandas econômicas e mais investimentos numa educação capaz de manter a divisão estrutural de classes e o respectivo modo de produção capitalista (Moraes, 2007).

Mediante tal contexto, a reforma universitária de 1968, instituiu uma política de expansão e diversificação do ensino superior brasileiro, criando diferentes tipos de estabelecimentos públicos de ensino superior com objetivos de “atender” às demandas da formação profissional daquele período. Para tanto, foram criados os cursos tecnológicos, se constituindo e acomodando um sistema de carreiras curtas, voltadas para áreas consideradas desatendidas pelos tradicionais cursos de graduação do ensino superior universitário (Brandão, 2007).

Nesses termos, os cursos de tecnologia, criados anteriormente, pela Lei 4.024/1961, não se estabilizaram no ensino superior universitário, do mesmo modo como a divisão social e técnica do trabalho não acolheu os respectivos profissionais desses cursos. Em decorrência, foi criado o curso de Engenharia de Operação, por meio do Parecer CFE nº 60/1963 e posteriormente, a função do engenheiro de operação é explicitada pelo Parecer CFE nº 25/1965, a partir da formação em cursos de curta duração, para atender demandas da indústria, em especial da automobilística que, em função do crescente desenvolvimento tecnológico, passou a exigir um profissional com especialização em uma faixa menor de atividades. Um profissional apto a apresentar soluções para os problemas práticos do dia a dia da produção, preparado para assumir cargos de chefia ou gestão na manutenção e na superintendência de operações (Brandão, 2007).

Neste mesmo ano, para atender a tais demandas, foram instituídos os cursos superiores de Engenharia de Operação, ministrados pelos Centros Federais de Educação Tecnológica, cujo surgimento está vinculado à criação dos Centros de Engenharia de Operação instalados em três Escolas Técnicas Federais – do Rio de Janeiro, do Paraná e de Minas Gerais (Brandão, 2007; Lima, 2002).

De acordo com Brandão (2009), desde o início da reforma universitária, nos primeiros anos da década de 1960, estava vigente a proposição – a partir de instrumentos legais – de uma política governamental de expansão do ensino superior com base em cursos de curta duração. Inicialmente, com os cursos de Engenharia de Operação e posterior Engenharia Industrial, essa política foi colocada em prática, de modo impopular no meio acadêmico e acomodando-se em outras instituições, de acordo com interesses e possibilidades institucionais. Devido a diferentes pressões sociais contrárias, essas engenharias de curta duração acabaram se extenuando no campo universitário das instituições públicas. Porém, tais cursos na década de 1970, a partir de acordos com instituições internacionais financiadoras do projeto nacional

desenvolvimentista, tornaram-se o embrião de um projeto mais amplo, visando à expansão do ensino superior de curta duração e o atendimento às “necessidades” ou demandas urgentes do modelo econômico.

Em síntese, esses cursos de engenharia de curta duração são os precursores dos Cursos Superiores de Tecnologia ou Cursos de Formação de Tecnólogos, bem como é o berço da história da política de expansão do ensino superior com cursos de curta duração. Essa iniciativa, ainda em meados da década de 1960, se configurou como uma política não universitária. Além da expansão e diversificação, tinha como estratégia de difusão, a criação de instituições específicas para a oferta destes cursos. Neste aspecto, as instituições da rede federal de formação profissional, as Escolas Técnicas Federais, tiveram importante função nas décadas de 1960 e 1970. Por diversas razões, contribuíram nas ações de concretização dessa política, tanto na disseminação dos cursos, quanto no atendimento às intenções do projeto de criar instituições específicas para tal fim (Lima, 2005).

No cerne da política de expansão e diversificação do ensino superior, destinada à classe trabalhadora ou, aos menos favorecidos, estava o modelo de curso superior intermediário e de caráter terminal, proposto pela Fundação Ford e apoiada pelo governo militar. Em seu ideal pedagógico buscava garantir para o Brasil a (con)formação de profissionais adaptados para operar a tecnologia que estava sendo importada, contribuindo para a manutenção de uma política educacional brasileira e cultura de submissão. Não se projetava ampliar a capacidade do Brasil desenvolver ciência e tecnologia próprias. A Engenharia de Operação foi então definida como uma formação profissional ‘tecnológica’, de nível superior, em cursos de curta duração – em oposição aos cursos de formação profissional ‘científica’, por exigirem preparação científica muito mais ampla com bases em aprofundamento teórico e prático, em pesquisas e, conseqüentemente, com duração de cinco anos (Brandão, 2009).

A partir da implantação da Reforma Universitária por meio da Lei nº 5.540/1968, a exploração de alternativas de ensino para o nível superior tornou-se mais efetiva. O momento histórico exigia a “[...] criação de cursos mais práticos, menos longos, flexíveis e intensivos, voltados para as necessidades da comunidade” (Bastos, 1991, p. 11). A expansão dos cursos de curta duração no nível superior efetivou-se como uma via de escape para responder às pressões sociais por aumento de vagas no ensino superior durante a década de 1970 e, paralelamente, consolidar o projeto econômico em curso. Da implantação da reforma universitária, decorreram dois Planos Setoriais de Educação e Cultura (PSEC) durante a década de 1970: I PSEC (1972-74) e o II PSEC (1975-79). Por meio destes planos nacionais, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) colocou os cursos superiores de tecnologia em evidência no setor universitário público (Brandão, 2009).

Paralelamente, nesse contexto, em 1971, um projeto apoiado pela Fundação Ford resultou no chamado “Acordo MEC/BIRD I”, tendo como parceiros o Ministério da Educação e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). O Acordo previa a construção de prédios, instalações, equipamentos de oficinas e laboratórios, assim como se comprometeu a formar e preparar recursos humanos, em todos os níveis, no país e no exterior, tendo os Centros de Engenharia de Operações funcionado junto às Escolas Técnicas Federais. Do referido Acordo, advém empréstimo do BIRD para financiar um programa do ensino médio (profissional) e superior de curta duração (engenharia de operação), a ser desenvolvido pelo Ministério da Educação e Cultura/ MEC (Nascimento, 1986).

Lançando bases para um futuro próximo, no contexto de criação e expansão dos CST, o Ministério da Educação, por meio do Decreto-Lei nº 547/69, autorizou a organização e funcionamento desses cursos em Escolas Técnicas Federais, dispensando a especificidade antes dada às escolas de engenharia. Em 1978, por dispositivo legal, as Escolas Técnicas Federais do Rio de Janeiro, de Minas Gerais e do Paraná foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET-RN), sendo outorgada autonomia para atuar no nível superior, em específico, nos cursos tecnológicos.

Essa transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica por meio da Lei nº 6.545/78, foi parte da consolidação do projeto de reforma do ensino superior, em perspectiva neoliberal, sob os parâmetros de expansão e diversificação. Os novos Centros tinham como objetivos fundamentais ministrar o ensino técnico, atuar no nível superior de graduação, ofertando Engenharia Industrial, os cursos de Tecnologia e as Licenciaturas voltadas para a formação de professores do ensino técnico, além de atuar na extensão e na pós-graduação *lato sensu*. Competia ainda, a esses Centros, realizar pesquisas na área técnico-industrial. Posteriormente, essas instituições passaram a ministrar também a pós-graduação *stricto sensu* nos níveis de mestrado e doutorado (Brandão, 2009).

Em 1980, ao término do Plano Setorial de Educação e Cultura – 75/79, os CST tinham atingido um amplo crescimento quantitativo, chegando a um total de 138 cursos, vinculados a várias áreas de conhecimento e atuação profissional. Esse primeiro movimento de expansão no sistema universitário público, perdurou até o final da década de 1970 e início da década de 1980. Em decorrência da crise econômica o país, o MEC mudou sua política de incentivo à implementação dessa modalidade de cursos no ensino superior brasileiro. Como consequência, a expansão dos CST restringiu-se às instituições privadas de Ensino Superior e aos Centros Federais de Educação Profissional. Nestas últimas, ainda que de modo tímido, foi se consolidando a ampliação quantitativa desses cursos.

O período 1981-1987 foi marcado pela estagnação do sistema de ensino superior brasileiro, apresentando taxas negativas de crescimento no período 1981-1986, em relação a 1980. A estagnação de

crescimento do ensino superior nos anos 1980, veio à tona, principalmente em virtude das medidas tomadas pelo Governo Militar, que a partir de 1975 procurou conter a expansão do sistema por meio da edição de decretos, proibindo a criação de novos cursos e abertura de vagas (Brandão, 2009).

Na década de 1990, o Brasil passa por mudanças estruturais na estratégia de desenvolvimento, na economia e no papel do Estado. Mediante o intenso processo de globalização, são implantadas novas medidas políticas, sociais e econômicas, resultando em uma reestruturação produtiva, que ocasionou novas mudanças no mundo do trabalho. Em face desse panorama e considerando as interferências entre economia, trabalho e educação e influências da economia, a partir da segunda metade da década de 1990, foi instituído uma reforma na educação por meio de um amplo e diversificado conjunto de leis, decretos e instrumentos normativos, materializando os objetivos de reformular o sistema educacional brasileiro.

As políticas públicas em educação no contexto das reformas dos anos 1990 seguiram os princípios determinados pelo capital internacional com total interesse em manter a ordem capitalista em prol do fortalecimento do fenômeno da globalização. Em face à situação estabelecida, decorreram mudanças no setor econômico e social com objetivos claros de manutenção da ordem capitalista. Para a afirmação e manutenção do sistema, se faz necessário um conjunto de estratégias políticas. No campo da educação, ocorreram mudanças sistemáticas para redefinir as estruturas organizacionais e o sentido pedagógico traduzido em reorganização curricular. Para tanto, as reformas implantadas nesta década centralizaram-se na educação básica, educação profissional e na legislação que trata do financiamento da educação. Seguiram-se à risca os delineamentos e os padrões de organização da sociedade capitalista, sob a lógica de reorganização do estado neoliberal, orquestrada em diversas reformas que envolviam o desenvolvimento, o Estado, a democracia e as políticas sociais (Lima, 2005).

No conjunto de medidas inerentes à política educacional brasileira e em particular, no ensino superior, o nível tecnológico é definido correspondendo ao nível superior da educação escolar, sendo outorgada aos CST uma nova institucionalidade por meio de um conjunto de instrumentos normativos (Brandão, 2007).

As políticas educacionais traçadas pela Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB), Lei 9.394/1996, trazem destaque para a educação profissional brasileira, à medida que a trata como uma modalidade e a desvincula da educação básica. É válido ressaltar que a partir desta LDB a oferta de CST tornou-se expressiva nas IES privadas, simultaneamente à expansão do ensino superior nestas instituições. A referida Lei designa diretrizes curriculares amplas e gerais para todos os níveis da educação.

Posteriormente à promulgação da LDB se deu a regulamentação da educação profissional por meio do Decreto nº 2.208/1997. Nesse ínterim, iniciou-se uma nova expansão dos cursos superiores de

tecnologia. Esse decreto redefine a estrutura e os objetivos da educação profissional e tecnológica, separando-a da rede de ensino regular (além de redirecionar sua oferta). São estabelecidos três níveis da educação profissional, sendo eles: I – nível básico, destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; II – nível técnico, destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida pelo Decreto e; III – nível tecnológico, correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (Brandão, 2009).

O quadro a seguir apresenta os principais dispositivos legais que ampararam a política de reestruturação dos CST na educação brasileira, a partir da década de 1990. Tais documentos consolidaram uma nova institucionalidade a estes cursos, no âmbito do ensino superior. Enquanto instrumentos legais oficializaram a política, sendo estabelecidos com a finalidade de impulsionar a expansão dessa “nova” modalidade de ensino superior.

Quadro 9: Principais instrumentos legais dos CST a partir da década de 1990

Lei nº 9.394/1996 - LDB	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Decreto nº 2.208/1997	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/96, definindo os níveis e os objetivos da Educação Profissional.
Parecer CNE/CES nº 436/2001	Identifica as áreas profissionais e a duração mínima dos CST.
Parecer CNE/CP nº 29/2002	Fundamenta a Resolução CNE/CP nº 3, que institui as diretrizes curriculares nacionais para os CST.
Resolução CNE/CP nº 3/2002	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos CST.
Decreto nº 5.154/2004	Revoga o Decreto 2.208/97, regulamentando o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/96 e dá outras providências.
Portaria MEC nº 10/2006	Institui o Catálogo Nacional de CST.
Decreto nº 5.773/2006	Dispõe sobre as funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.
Lei nº. 11.892/2008	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, no âmbito do sistema federal de ensino a partir da transformação das escolas técnicas e agrotécnicas federais, CEFETS e escolas vinculadas às universidades e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Equiparou os institutos federais às universidades federais em matéria de cursos superiores. Mantém a expansão dos CST.

Fonte: elaboração da própria investigadora.

À medida que o Decreto nº. 2.208/97 instituiu o nível tecnológico como o nível superior da educação profissional, associado à imposição de separar os ensinos médio e técnico e, posteriormente, o Decreto nº. 2.406/97 consolidou a transformação de todas as Escolas Técnicas Federais em CEFET, ficou implícito que os cursos superiores de tecnologia passariam a exercer o papel dos antigos cursos técnicos de nível médio. Enquanto isso, o tradicional nível técnico cumpriria o papel de formar operários qualificados.

Evidencia-se que, com as mudanças da base técnica da produção e com os novos modelos de gestão do trabalho, os níveis técnico e tecnológico da educação profissional formariam, respectivamente, operários (com o título de técnicos) e técnicos (com o título de tecnólogos) para a realização do trabalho complexo. Nessa lógica, o nível básico se encarregaria de formar os operários para o trabalho simples. Um processo resultante da necessidade de se elevar a base de escolaridade mínima de todos os trabalhadores.

Consolidando o projeto político em curso, o Parecer CNE nº 29/2002, que discute as diretrizes curriculares nacionais para a educação de nível tecnológico e a Resolução CNE nº 03/2002 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Tais diretrizes substituíram os currículos mínimos e rígidos estabelecidos nacionalmente e concederam flexibilidade e autonomia pedagógica às instituições de ensino para elaborarem os currículos de tais cursos. Desse modo, se originou as reais possibilidades de aumento na oferta dos CST em todo o país, sendo a iniciativa privada o principal motor dessa expansão.

Em 2004, a promulgação do Decreto nº 5.154/2004 não trouxe novidades para o nível tecnológico, apenas as possibilidades de integração no nível técnico e uma nova estruturação da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A partir dessa reorientação, a educação profissional como um todo, deixa de ser estruturada por níveis e passa a ser organizada por cursos e programas a partir dos níveis existentes. Desse modo, o nível superior tecnológico passa a ser denominado de cursos de graduação tecnológica. Quanto aos cursos técnicos, o novo decreto indica a necessidade da integração da EPT à educação básica e ficam evidentes as defesas pela formação integral com base nos conceitos de politécnica e educação tecnológica defendidos por Saviani (2002), Gramsci (1995), Marx (Sd), e outros afiliados à educação politécnica.

Em 2006, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu por meio do Parecer nº 277/2006, um novo modelo de organização da EPT de graduação. Reúne os cursos em grandes eixos tecnológicos ou agrupa-os conforme linha temática dentro dos processos produtivos. Após uma ávida corrida de expansão e diversificação dos CST, este referencial curricular teve a finalidade de organizar a oferta de cursos dentro de parâmetros de atuação profissional e de alinhamento da nomenclatura dentro de cada recorte de área profissional. Um referencial que não apresenta aprofundamentos teórico-metodológicos, apenas reorganiza os cursos, inicialmente, em dez eixos tecnológicos (Brandão, 2009).

A partir de 2008, mais uma vez, o governo federal reestruturou a educação profissional do sistema público federativo, criando os Institutos Federais (IFs), em 29 de dezembro de 2008, por meio da Lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Para tanto, esta lei transformou as escolas técnicas e agrotécnicas federais, CEFETS, a Universidade Tecnológica do

Paraná e as escolas vinculadas às universidades em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Lei 11.892, 2008).

Em sua nova configuração, essa Rede de educação pública passa a ser constituída de 38 Institutos Federais, dois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET-MG⁶ e CEFET-RJ⁷), 25 escolas vinculadas às universidades e uma universidade tecnológica (Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR). São instituições distribuídas por todos os estados brasileiros, de natureza pluricurricular e multicampi, que reforçam a anterior função social de atuar na EPT, oferecendo cursos técnicos na modalidade integrada, concomitante e/ou subsequente; cursos superiores de tecnologia, licenciaturas, bacharelados e de pós-graduação lato e *stricto sensu* (Silva, 2009).

De acordo com o instituído, o compromisso do governo federal com a criação dos IFs, foi de expansão e democratização do acesso à educação profissional nos diversos níveis de sua atuação. Dentre as finalidades da nova rede de EPT destacamos três que se inter-relacionam à presente reflexão: ampliar o acesso dos trabalhadores a níveis mais elevados de escolaridade e a formação para o trabalho; estimular o desenvolvimento da pesquisa aplicada com vistas a expandir o potencial produtivo local e democratizar o acesso ao conhecimento a diversas comunidades em todo o país, dados a amplitude e o tamanho dessa Rede. Ademais, a lei assegura a obrigatoriedade de oferta de vagas para os CST no cômputo geral das vagas a serem ofertadas nos IF. Desse modo, podemos afirmar que, nesta mais recente expansão da EPT, o lugar da política para a graduação tecnológica na rede pública do sistema federal, foi resguardado.

Nesse sentido, a partir da apreciação documental e de alguns referenciais teóricos sobre a política dos CST, o estudo revela duas perspectivas de análise: os que compreendem essa política como propiciadora de maior acesso à educação para aqueles que vislumbram atingir rápida formação e inserção no mercado de trabalho, uma formação capaz de atender melhor e mais rapidamente, às exigências de qualificação inerente ao flexível processo produtivo. Nos documentos oficiais, fica patente a defesa de uma proposta de formação que atende à exigência de preenchimento ágil de lacunas de mão-de-obra surgidas no mercado de trabalho e satisfaz ao processo de uso e de disseminação de novas tecnologias no setor produtivo. Permeia a promessa de empregabilidade aos egressos no mercado de trabalho. Desse modo, as instituições correspondem às necessidades produtivas e contribuem para o desenvolvimento econômico ao ofertar cursos adequados às necessidades urgentes da economia globalizada e à modernização tecnológica, em âmbito nacional, local e atendendo a micro e macrorregiões (Conselho Nacional de Educação, 2001).

⁶ CEFET-MG: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

⁷ CEFET-RJ: Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro

Em perspectiva crítica, a análise documental e de aportes teóricos indica que os cursos de formação de tecnólogos, surgem numa crise política para aliviar a pressão sobre a democratização do ensino superior, formam profissionais de nível intermediário entre os engenheiros - preparados para as tarefas de concepção e planejamento e os operários técnicos – preparados para as atividades de execução sob a base neo-fordista. Fortalecem a dualidade na educação brasileira de nível superior, ofertando um tipo de formação de acordo com a classe social, isto é, traduzindo-se em uma educação aligeirada e focada na produção, destinada aos filhos das classes trabalhadoras e uma educação propedêutica, de caráter de formação integral para as classes dominantes (Ponce, 2007; Lima 2002).

Tal proposta formativa foi planejada dentro da lógica de exploração do capital dominante e atingiu os objetivos preconizados, a saber: atender a países de economia dependente e manter sua dependência por se efetivarem como consumidores de tecnologias importadas e não produtores, tendo em vista o não investimento em pesquisa. Nessa lógica, se caracteriza como uma política estratégica de capacitação de massa, pautada no barateamento dos custos profissionalizantes; na adequação e no atendimento às necessidades do mercado de trabalho; na criação de caminhos alternativos que inibem a formação universitária e, finalmente, na preparação de mão de obra excedente e necessária ao processo de reestruturação produtiva (Ramos, 2002; Brandão, 2009; Bastos, 1991, 1998; Lima, 2005, 2002).

De acordo com Lima (2005), os fatos destacados demonstram que o fortalecimento do ensino superior por meio dos CST em instituições públicas de educação profissional e privadas, de modo específico, representa uma construção histórica e social. Podendo ser interpretada como a extensão da dualidade da educação brasileira para o ensino superior, tendo em comum um conjunto de conceitos e práticas que levam à consolidação de uma concepção ideológica de educação diferenciada de acordo com as classes sociais. Uma formação limitada e prática, voltada para a atuação em um determinado posto de trabalho, de acordo com necessidades específicas do capital e desprovida de referenciais humanísticos e de bases para a produção de conhecimentos. Representa uma busca de silenciamento da classe trabalhadora e de cerceamento do direito subjetivo à educação. Entretanto, possui um invólucro de educação geral e igual para todos. Não se pode deixar de reconhecer que a política dos CST cumpriu e cumpre até hoje, uma função social na formação de profissionais do país. Porém, a questão fundamental está em compreendê-la criticamente, a ponto de identificar as funções e aos interesses de quem ela atende no tecido social e a que projeto de sociedade corresponde.

Corroborando com essas reflexões, Bastos (1991), Frigotto (2007) e outros explicitam a preocupação com as intencionalidades das propostas para a formação profissional, destacando até que ponto a formação para o trabalho deve se limitar a formar profissionais numa perspectiva imediatista e de

visão restrita ao atendimento das exigências imediatas do mercado. Atentam para o lugar da formação humanística em detrimento das urgências e efemeridades do capital. Nesse sentido, destaca-se:

Os CST situaram-se, no nosso país, num contexto de desenvolvimento econômico vinculado às economias capitalistas das grandes potências. É um fato inegável. 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 (Bastos, 1991, pp 19-20).

A concepção de cursos de tecnologia, implantados no bojo das últimas reformas educacionais, apresenta como característica predominante um perfil de atendimento focado nas exigências econômicas e produtivas do mercado globalizado. Nessa perspectiva, o campo de formação corresponde a um enfoque e a recortes de uma área profissional, com conteúdos técnicos restritos à aplicabilidade e à gestão de processos. No que concerne à concepção metodológica, permeia o distanciamento da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, que é basilar no ensino superior e volta-se o foco no ensino. Por sua vez, essas características confluem para outra questão em destaque, a natureza de cursos de curta duração. No campo curricular, mantêm-se as características de uma oferta educacional flexível, reduzindo-se significativamente, os conteúdos de base científica, humanística e profissional. Uma proposta com o foco de conteúdos redirecionados para a aplicação técnica, sem aprofundamentos científicos e para organização e gestão da produção empresarial. Desse modo, uma proposta curricular permeada de possibilidades que se propõe a atender aos preceitos e às exigências de uma economia globalizada, baseada na acumulação flexível e centrada no modo de produção de exploração e de capital volátil (Lima, 2005).

Outro aspecto a se destacar diz respeito ao experimentalismo pedagógico vivenciado por várias instituições federais de educação profissional e dos sistemas estaduais. Diante da imposição e das urgentes medidas reformadoras, muitas dessas instituições com experiência na formação técnica e por desconhecerem os limites e as diferenças entre os dois níveis técnico e tecnológico, realizaram meras adaptações no currículo dos CST. Transformaram cursos técnicos de nível médio em cursos de nível superior, tendo em vista o pouco diferencial de duração entre esses níveis e a falta de visão crítica da política e das propostas curriculares para o ensino superior (Lima, 2005).

Para tanto, depreende-se que como *locus* central das políticas educacionais, o Ministério da Educação utilizou-se da infraestrutura da rede de educação federal de EPT, dos recursos humanos e tecnológicos existentes, para implantar, em tempo recorde, a política de expansão da educação superior tecnológica – uma exigência premente dos órgãos internacionais de financiamento. Ao mesmo tempo, essa

medida, atenderia agilmente, ao princípio máximo orientador dessas reformas, o pronto atendimento às demandas econômicas do mercado globalizado.

No cruzamento entre as políticas educacionais para o ensino superior e para a educação profissional brasileira nos anos 1990, compreendemos a proposição dos CST como uma estratégia de duplo alcance. Constituiu-se, portanto, como o início e a consolidação de cursos de nível superior diferenciados, bem como a concretização de instituições típicas para tal fim. Configura-se em uma política de ensino superior específica para o público menos favorecido economicamente. Uma política de educação superior dúbia que, aparentemente, atende às pressões sociais, democratizando o acesso dos trabalhadores a este nível com uma formação limitada e, ao mesmo tempo, atende aos donos do capital, que necessitam de trabalhadores com um pouco mais de qualificação, para ocupar funções específicas do setor produtivo na nova organização do trabalho.

Nesta perspectiva de análise, a política implementada de flexibilização, expansão e democratização, também corresponde aos interesses burgueses no sentido de privatizar a educação, oportunizando a rede privada a oferecer amplamente, cursos superiores limitados, rápidos e de baixo custo, pouco comprometidos com pesquisa e produção de conhecimentos ou com soluções tecnológicas qualitativas e equânimes para a vida social.

No geral, tem-se como regra vigente, atender aos mercados e manter a classe dirigente, em sua posição de governança. Para a classe dominante a educação pressupõe uma ampla base científica e tecnológica, garantindo-lhes o desenvolvimento de sua capacidade diretiva e produtora de bens. Inversamente, é garantida outra educação para a classe trabalhadora. Por ser limitada a recortes e de pouco aprofundamento em pesquisas, é impeditiva de ultrapassar os limites de uma classe social de governados, contribuindo assim, para a (con)formação destes sujeitos à realidade capitalista. Para tanto, utiliza-se a privatização e a diversificação de tipos de instituições e de cursos de nível superior. Desse modo, têm-se como estratégia, a manutenção de instituições e de cursos formalmente caracterizados como educação profissional – mais uma vez, na tentativa de configurá-la como uma das bases de construção e sustentação da hegemonia da classe dominante.

Na contrapartida, em busca de uma educação superior emancipatória, isto só se efetiva como realidade, se a EPT, no âmbito do ensino superior tecnológico, se empoderar de referenciais críticos e práticas emancipadoras em seus currículos para assim, promover transformações contra-hegemônicas diante da supremacia dos ditames econômicos e culturais.

2.3.1 Características dos cursos superiores de tecnologia na educação brasileira

Os cursos de graduação tecnológica têm por objetivo formar profissionais aptos a desenvolver atividades profissionais de um determinado eixo tecnológico. Os graduados egressos devem ser capazes de utilizar, desenvolver e/ou adaptar tecnologias aos acelerados processos produtivos. De acordo com as diretrizes curriculares, os cursos caracterizam-se pelo atendimento às necessidades formativas demandadas pelo mercado de trabalho e sociedade. Caracterizam-se, ainda, pela flexibilidade curricular, desenvolvimento de pesquisa aplicada, orientados a um perfil de conclusão focado não só na gestão de processos tecnológicos, como na aplicação e desenvolvimento de tecnologias.

Além da observância às prescrições da Lei 9.394/96 (LDB), aos Decretos nº 5.773/2006 e 5.154/2004 e aos demais regulamentos, os cursos de graduação tecnológica devem apresentar os preceitos das diretrizes curriculares explicitadas no Parecer CNE/CES nº 29/2002, na Resolução CNE/CP 3/2002 e no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia. Com o objetivo de demarcar as características dos Cursos Superiores de Tecnologia o documento oficial das respectivas diretrizes curriculares explicita:

- a. Art. 1º A educação profissional de nível tecnológico, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetiva garantir aos cidadãos o direito à aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção em setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologias.
- b. Art. 2º Os cursos de educação profissional de nível tecnológico serão designados como cursos superiores de tecnologia e deverão:
 - c. I - incentivar o desenvolvimento da capacidade empreendedora e da compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos;
 - d. II - incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica, e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho;
 - e. III - desenvolver competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, para a gestão de processos e a produção de bens e serviços;
 - f. IV - propiciar a compreensão e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias;
 - g. V - promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho, bem como propiciar o prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação;
 - h. VI - adotar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos;
 - i. VII - garantir a identidade do perfil profissional de conclusão de curso e da respectiva organização curricular.
- j. Art. 6º A organização curricular dos cursos superiores de tecnologia deverá contemplar o desenvolvimento de competências profissionais e será formulada em consonância com o perfil profissional de conclusão do curso, o qual define a identidade do mesmo e caracteriza o compromisso ético da instituição com os seus alunos e a sociedade.
- k. § 1º A organização curricular compreenderá as competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, incluindo os fundamentos científicos e humanísticos necessários ao desempenho profissional do graduado em tecnologia.
- l. § 2º Quando o perfil profissional de conclusão e a organização curricular incluírem competências profissionais de distintas áreas, o curso deverá ser classificado na área profissional predominante. (CNE, 2002, pp. 162-163).

Os Cursos Superiores de Tecnologia caracterizam-se, principalmente, por permitirem uma graduação mais célere e focalizada para o atendimento a necessidades formativas específicas de uma área tecnológica, seguimento de uma área de conhecimento ou de setor produtivo. Devem se constituir de um currículo orientado pelos princípios de flexibilidade, contextualização, interdisciplinaridade e atualização permanente. Nestes moldes, projeta-se um perfil profissional de conclusão próprio para cada curso, de acordo com as demandas identificadas, com as condições da instituição ofertante e em articulação com as políticas socioeconômicas implantadas no país. Os documentos oficiais indicam que a definição das ofertas de cursos deve se fundamentar em estudos e pesquisas sobre os arranjos produtivos, culturais e sociais locais, regionais e nacionais.

Esses cursos atuam na esfera dos conhecimentos gerais e específicos e orientados pelo desenvolvimento de pesquisas aplicadas. Visam formar para a gestão de processos tecnológicos e para a produção de bens e serviços com uma aguçada capacidade empreendedora, sendo tais compromissos voltados para o atendimento às demandas urgentes dos setores produtivos da sociedade. A organização curricular dos CST deve também, possibilitar a compreensão crítica e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais, resultantes da interferência do homem na natureza e decorrentes da produção e acumulação de bens (Conselho Nacional de Educação, 2002).

Segundo a legislação, a principal diferença entre os cursos superiores de tecnologia e os demais cursos tradicionais do ensino superior, traduz-se em: os primeiros aferirem o diploma de tecnólogo e os segundos, o diploma de licenciatura ou bacharel. O Parecer CNE/CES nº 436/2001, define os cursos superiores de tecnologia com características especiais de uma graduação, bem distintas dos cursos de graduação tradicionais.

O Parecer CNE/CES nº 29/2002, explicita os principais atributos dos CST, traduzindo-os em: ter foco, celeridade, inserção no mercado de trabalho e utilização de metodologia inovadora. O foco diz respeito à formação em um campo de trabalho específico dentro de uma grande área, de acordo com as tendências do setor produtivo. A celeridade incide na oferta de cursos com duração de dois ou três anos. Por estarem pautados em pesquisa de mercado para a oferta e funcionamento, visam à rápida inserção do aluno no mercado de trabalho de acordo com as tendências vigentes. A inovação metodológica abrange técnicas, métodos e estratégias focadas na aprendizagem, no saber e no saber-fazer, com propostas didático-pedagógicas voltadas para a prática. Por esta razão, os cursos tecnológicos não devem ter característica de oferta permanente, devem se apresentar em um movimento contínuo de revisões, redesenho e reorganização. Esse aspecto contribui para a garantia de adequação à mutabilidade das necessidades do mercado de trabalho.

Os currículos dos CST devem ser permeados de quatro princípios: flexibilidade, interdisciplinaridade, contextualização e atualização permanente. A flexibilidade do currículo é prevista por meio da modularização, cujos recortes/módulos são organizados sistematicamente, para o desenvolvimento de competências profissionais. Dessa forma, preveem-se entradas e saídas intermediárias e certificação de qualificação profissional, a partir dos módulos com terminalidade que permitam ao indivíduo algum tipo de exercício profissional. A interdisciplinaridade permite o diálogo entre saberes, evitando a segmentação de conteúdos, pois nessa perspectiva os conhecimentos não são unidades isoladas.

A contextualização implica relacionar e articular conteúdos e contextos para dar significado ao aprendizado, privilegiando metodologias que integrem a vivência e a prática profissional. A atualização permanente abrange a adequação da organização curricular às demandas socioeconômicas, das peculiaridades locais e regionais, da vocação e da capacidade institucional. Por essas razões, abrem um amplo leque de possibilidades para a diversificação. Uma total flexibilidade para a inovação e construção de novos perfis de conclusão. (CNE, 2002).

A avaliação da aprendizagem deve se organizar por meio de métodos ativos, desenvolvidas no currículo escolar, em atividades fora da escola, no mundo do trabalho e na prática social, bem como sob a forma de aproveitamento para fins de continuidade de estudos, tendo como base os conceitos de educação permanente e de promoção da autonomia intelectual (CNE, 2002).

O perfil de ofertas e a denominação dos CST são definidos pelo Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, que apresenta uma organização em eixos tecnológicos. O atual catálogo descreve os eixos, definindo a abrangência de conhecimentos, as tecnologias vinculadas à formação e o campo de atuação dos egressos em coerência com Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). Delineia a infraestrutura mínima requerida e as normas associadas ao exercício profissional. Aponta ainda o itinerário formativo e apresenta possibilidades de verticalização para cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

Nesses termos, o Catálogo define treze eixos tecnológicos. São eles: ambiente e saúde; controle e processos industriais; desenvolvimento educacional e social; gestão e negócios; informática e comunicação; infraestrutura; militar; produção alimentícia; produção cultural e design; produção industrial; recursos naturais, segurança; e turismo, hospitalidade e lazer. Desse modo, esse referencial curricular organiza a oferta e confere identidade aos CST. Apresenta informações sobre possíveis perfis profissionais do tecnólogo e sobre a constituição curricular. Em sua essência tem a função de subsidiar os procedimentos regulatórios dos Cursos Superiores de Tecnologia e proporciona orientação a estudantes, educadores, sistemas e redes

de ensino, entidades representativas de classe, empregadores e o público em geral, acerca das características e possibilidades formativas desses cursos. (SETEC, 2010).

Os procedimentos de avaliação e regulação dos CST se dão nos moldes dos demais cursos de graduação do país. Estão submetidos às mesmas normas e exigências de regulação, supervisão e avaliação desempenhadas pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Nacional de Educação/CNE, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP e pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior/CONAES. A avaliação é regida pela Lei nº 10.861/2004 e Decreto nº 5.773/2006, que instituem o sistema nacional de avaliação da educação superior brasileira. Portanto, os CST são submetidos aos mesmos pré-requisitos dos demais cursos de bacharelados e licenciaturas do ensino superior brasileiro. Integram, portanto, o sistema nacional de avaliação, estão submetidos aos mesmos protocolos instituídos quanto à autorização, reconhecimento, renovação de reconhecimento, ampliação de vagas, mudança de endereço e demais requisitos propostos pelo SINAES (Lei nº 10.861, 2004).

As características dos CST não se esgotam com o presente resumo subsidiado nos aspectos das prescrições legais. Decerto, muitas outras leituras podem ser alcançadas. Este recorte representa um esforço para descrever a oferta dos CST com base nos documentos oficiais. Se propõe a destacar o lugar e o delineamento curricular no cenário dessa política para educação superior brasileira. O que ora foi sistematizado aponta para uma política estabilizada, pelo menos, no que diz respeito ao aparelhamento jurídico e aos instrumentos que oficializam e contribuem para a materialização dos currículos dos CST nas diversas instituições credenciadas. Constatamos, portanto que, após a retomada dos CST nos anos 1990, se institui por meio dos órgãos governamentais, uma caminhada focalizada na consolidação dos cursos de graduação tecnológica na educação nacional. Realçamos ainda, que foi uma construção acelerada e arrematada com bastante determinação em cumprir com os propósitos estabelecidos nas macropolíticas oficiais para o ensino superior.

2.3.2 Desafios curriculares dos cursos superiores de tecnologia

Considerando a contextualização feita dos cursos superiores de tecnologia na educação brasileira, ressalta-se uma trajetória marcada por dificuldade de implantação e legitimação. Porém, a partir dos anos 1990, tais cursos gozam de um histórico de avanços na expansão e ampliação de matrículas e de cursos. No entanto, ainda se convive com ambiguidades e contradições no desenvolvimento desses cursos nas mais diversas instituições do país. Tais dificuldades e desafios perpassam as instituições públicas e privadas e independem da área do curso, região da oferta ou instituição proponente.

A partir de uma pesquisa em produções acadêmicas inerentes aos desafios curriculares nos CST, passaremos a apresentar alguns aspectos políticos, pedagógicos e administrativos que estão presentes na organização curricular e no desenvolvimento desses cursos da educação superior brasileira. Com o fito de refletir sobre esta temática apresentaremos uma síntese de desafios que se apresentam aos CST a partir de três estudos. O primeiro, aborda os desafios pedagógicos da educação superior brasileira de modo geral. O segundo, considera os desafios dos CST de uma específica área profissional em todo o país. E, o terceiro, versa sobre o contexto de um CST em uma instituição da rede federal de EPT.

A síntese apresentada não se refere a um panorama geral da educação superior brasileira. Tampouco, é representativa de todas as instituições que ofertam CST. Situa-se, portanto, em uma síntese possibilitadora de reflexões com potencial analítico de transferibilidade para outros contextos. Faremos uma sistematização desses desafios em sintonia com as dimensões descritas no capítulo da metodologia, identificadas nas narrativas dos sujeitos desta investigação. Para tanto, situaremos os desafios curriculares sob três dimensões: **identidade (docente e dos CST), características do trabalho docente nos CST e o desenvolvimento profissional de docentes dos CST.**

De um modo abrangente a todos os tipos de cursos superiores, acerca-se de aspectos curriculares destacados por Isaia (2006), centrados na identidade dos docentes do ensino superior e nas características do trabalho pedagógico desenvolvido no magistério superior. No que se refere à identidade profissional docente, tem-se um quadro de profissionais bastante complexificado, pois se constitui em um nível de ensino, maioritariamente, composto por docentes com formação inicial em outras áreas profissionais e não na docência. Tal identidade profissional do magistério superior caracteriza-se por uma entrada circunstancial, advinda das dificuldades de inserção no mercado de trabalho. Mediante as circunstâncias desfavoráveis, vários profissionais inserem-se no magistério, sem nunca terem realizado formação em educação (Isaia & Bolzan, 2008).

Constata-se que os docentes que atuam no magistério superior, em sua maioria, tiveram a formação na área específica de um bacharelado e/ou licenciatura, sem, contudo, terem tido qualquer atividade ou disciplina curricular que os preparasse, pedagogicamente, para atuar na Educação Superior. Este cenário é reforçado pela LDB nacional, que define como exigência para a inserção no ensino superior, a formação em pós-graduação, *lato ou stricto sensu*. Formação esta, que focaliza conhecimentos em uma especialidade da área, voltando-se para a formação de investigador e não prepara para o ensino. Essa característica é corroborada pelo destaque dado à titulação e à produção científica, enquanto critérios distintivos para a progressão na carreira docente, não garantindo, portanto, um ensino de qualidade (Zabalza, 2004; Isaia & Bolzan, 2008).

Uma importante questão destacada por Isaia e Bolzan (2008), diz respeito à solidão pedagógica, traduzida na falta de socialização das situações enfrentadas nos contextos do processo de ensino e aprendizagem. Os docentes se sentem inseguros ao lidar com situações do contexto pedagógico referentes às relações com alunos, às situações de dificuldades de aprendizagem, à transposição didática, à pesquisa, entre outras. Não se movem diante das necessidades de um trabalho interdisciplinar frente às exigências do conhecimento aliadas às novas possibilidades tecnológicas. Se percebem profissionais imersos em um contexto de individualização do trabalho e fortalecido pela falta de apoio pedagógico por parte das instituições. Tais fatores conduzem os sujeitos a um contexto de desmotivação profissional, descrédito nas teorias didático-pedagógicas e na internalização de métodos tradicionais desarticulados da sua ação educativa enquanto prática social (Isaia & Bolzan 2008; Isaia, 2006).

Outro desafio emergencial e pertinente ao desenvolvimento curricular em todos os cursos da educação superior brasileira, refere-se à necessária pedagogização das iniciativas de democratização do acesso à educação superior, mediada pelas políticas de expansão e interiorização, no estabelecimento de cotas para públicos, historicamente, excluídos e na ampliação de vagas. Um movimento de democratização do acesso, que demanda ser amparado por ações inclusivas de acolhimento e acompanhamento efetivos, voltadas para a permanência e a conclusão com êxito dos estudantes (Sobrinho, 2010). Pode ainda, representar um enfrentamento aos problemas de evasão e reprovação tão presentes nos cursos superiores.

No que se refere à **identidade dos CST**, vivencia-se atualmente, uma equiparação jurídica em relação aos cursos de bacharelado e de licenciatura. Buscou-se superar a inferiorização social dos CST, à medida que passaram a ser valorados como cursos de graduação. No entanto, na realidade social, ainda perduram as dificuldades de aceitação e de regulamentação de muitos desses profissionais no mercado de trabalho como graduados de nível superior com a mesma aquiescência dos demais bacharelados. Essas contradições, que estão presentes desde os primórdios da atuação profissional dos tecnólogos, não foram mediadas pela força jurídica e perduram ainda, mesmo após o expressivo aumento do número de vagas ofertadas nos CST no Brasil e com expressiva formação de egressos (Detregiachi & Dal Ri, 2014).

Outra realidade identitária bastante evidente, diz respeito aos horários seletivos de funcionamento das ofertas de CST e de bacharelados, ministrados pelas instituições públicas. Os primeiros, em sua grande maioria, são ofertados no horário noturno, destinados a alunos que trabalham durante o dia. Já os cursos de bacharelados, por exemplo, as engenharias, ministrados pelas instituições públicas, são ofertados preponderantemente, no período diurno integral. Desse modo, destinam-se a outro tipo de estudantes, os que não dependem de sua força de trabalho e podem apenas estudar. Enquanto que, os CST de instituições públicas, são ofertados, em significativa maioria, no período noturno destinados àqueles alunos que

trabalham durante o dia. Acentua-se assim, ou se constitui mais um aspecto identitário de exclusão e da dualidade na educação brasileira de nível superior (Detregiachi & Dal Ri, 2014).

No âmbito das **características do trabalho docente nos CST**, os estudos de Detregiachi e Dal Ri (2014), evidenciam algumas necessidades pedagógicas dos docentes no que diz respeito a compreender a proposta pedagógica e curricular dos CST. Carece o entendimento das realidades sociais dos discentes e, principalmente, no quesito de adaptação das práticas de ensino às diversas realidades. Urge privilegiar dinâmicas e estratégias didáticas que permitam vincular teoria e prática, recorrendo-se a metodologias de investigação como princípio pedagógico tais como: estudos de caso, ambiente de aprendizagem em rede, visitas técnicas, uso de laboratórios, entre outras. As características desses cursos e as demandas dos alunos, com perfis diferenciados dos que frequentam cursos de bacharelado, requerem nova postura pedagógica do professor da educação profissional de nível superior. Demandam professores com capacidade de atuar, de modo inclusivo, dialógico e colaborativo no processo de ensino e aprendizagem. Demandam ainda, a atuação de coordenadores de cursos aptos a desenvolver acompanhamento pedagógico aos docentes e discentes por meio de processos reflexivos e dialógicos.

Outra questão de cunho acadêmico, diz respeito ao compromisso com a qualidade social dos cursos tecnológicos, muito embora essa preocupação tangencie todos os níveis de ensino e tipos de CST. Nesse sentido, caberia investigar a maneira como esses cursos têm sido avaliados e como os resultados têm influenciado as políticas públicas de regulamentação (autorização, reconhecimento e avaliação pós-reconhecimento). Essa preocupação com a qualidade está expressa na crítica que autores como Severino (2008), Sobrinho (2010), Brandão (2009), Lima Filho (2005), Santos (2011) e Chauí (2001), já citados ao tratarmos das políticas e reformas legais na educação superior brasileira, a partir da LDB nº 9.394 de 1996.

No que se refere ao **desenvolvimento profissional dos docentes nos CST**, os estudos de Detregiachi e Dal Ri (2014), afirmam que a realidade e o perfil dos estudantes dos CST requisitam outra postura do professor de educação profissional de nível superior. Para se iniciar um trabalho consequente, cabe diagnosticar, de modo colaborativo, como os docentes têm atuado no processo de ensino e de aprendizagem nos CST. Uma ação de desenvolvimento profissional docente que alcance significado e provoque mudanças exige um olhar específico para o contexto curricular. Além disso, a identificação do conhecimento da proposta curricular e dos princípios pedagógicos para o ensino superior, por parte dos envolvidos, é de fundamental importância. O estudo ressalta uma efetiva necessidade de mudança nas competências pedagógicas dos coordenadores de cursos e dos docentes, perspectivada na ação-reflexão-ação e na formação contínua.

Segundo Detregiachi e Dal Ri (2014), as ações de desenvolvimento profissional docente devem percorrer os estudos acerca de currículos e práticas pedagógicas inerentes ao ensino superior e aos CST. Identifica-se a necessidade de conhecimentos desde a concepção de currículos, perpassando por: construção de estratégias metodológicas, avaliação adequada às metodologias de ensino desses cursos, reflexões sobre o alcance de conhecimentos dos docentes que atuam nos CST, a função social e as competências necessárias às instituições de ensino ofertantes de CST, entre outras questões de gestão pedagógica e administrativa.

De modo particularizado, Alcântara (2011) destaca os desafios do ensino superior tecnológico, problematizando o desenvolvimento curricular em um curso tecnológico do Instituto Federal de Rondônia/ *Campus* Colorado do Oeste/Brasil. Neste estudo, o autor evidencia questões identitárias, dando destaque à composição do quadro de docentes com formações diversificadas entre licenciados e bacharéis; à marcante presença de docentes iniciantes na carreira, em virtude do amplo processo de expansão e a prevalência de rotatividade, em função dos distintos recrutamentos de novos professores. Esses professores, embora novos na profissão, lecionam em cursos diversificados e com grandes quantidades de disciplinas em heterogêneos níveis e cursos. Uma realidade da composição curricular da rede federal de EPT e do peculiar projeto e expansão em andamento.

Quanto à organização e características do trabalho docente, Alcântara (2011), aponta os seguintes desafios a serem superados: dificuldades no âmbito da falta de apoio pedagógico, de inadequação da matriz curricular e o descompasso entre as disciplinas e os objetivos definidos para a formação. Registra também, dificuldades entre planejamento e execução do projeto pedagógico do curso e dificuldades no que tange à realização de aulas práticas. A investigação aponta para questões do perfil dos estudantes do CST, destacando o baixo nível de conhecimentos da educação básica e dificuldades de acompanhar as exigências formativas. Realça a falta de afinidade dos estudantes com o curso e a ausência de opção para acederem a outros cursos superiores na região.

Neste contexto de desenvolvimento curricular de um CST, destacam-se ainda, as dificuldades de participação na elaboração do currículo do curso investigado, o desconhecimento do PPP da instituição e dificuldades nas relações interpessoais entre os profissionais. Em geral, um dos poucos problemas não vivenciados nesta realidade, diz respeito à competitividade e às exigências de produtividade acadêmica em função da exigência de pesquisa ser embrionária nesta instituição e na respectiva carreira. A investigação aponta ainda para a necessária democratização dos processos de gestão como base para o enfrentamento dos muitos desafios evidenciados.

Em síntese, ao analisarmos os desafios curriculares dos CST, buscamos encontrar formas de refletir sobre saberes e experiências capazes de dinamizar inovações nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento do ensino superior tecnológico, considerando os contextos global e local, no qual o processo pedagógico se institui. Acreditamos, portanto, que esse espaço se constitui em um lugar de formação, onde o protagonismo pedagógico é reconhecidamente, um caminho para emancipação dos processos formativos, da aprendizagem de ser professor e da construção da profissão docente.

Ao analisarmos a ampla conjuntura e a complexidade da educação superior brasileira conjecturamos, portanto, que diante dos desafios colocados no contexto geral, oriundos das transformações científicas, tecnológicas, econômicas, políticas e sociais, paira ou prevalece sobre esse nível educacional, um anseio por se encontrar os caminhos rumo à consolidação de uma política emancipatória, cidadã e verdadeiramente participativa, capaz de favorecer autonomia, criticidade e inclusão social, a partir da produção, difusão e socialização dos saberes. Enfim, podemos afirmar que o mais simples e o mais complexo estudo acerca das políticas de educação superior brasileira assinalam uma conjuntura social que demanda a implementação de propostas pedagógicas com perspectivas de possibilitar o constante processo de construção coletiva visando, sobretudo, a construção de uma sociedade cada vez mais equânime, democrática e humanizada.

CAPÍTULO 3 – O CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM CONSTRUÇÃO DE EDIFÍCIOS (CSTCE) DO IFRN: IDENTIDADE, CONTEXTOS E REALIDADES DO CURRÍCULO

O conhecimento é interconhecimento, é reconhecimento, é autoconhecimento. (Santos, 2010, p.157).

O Curso Superior de Tecnologia em Construção de Edifícios/CSTCE do IFRN consiste em uma oferta de curso de nível superior, integrante do sistema público de educação brasileira e de acordo com a legislação vigente, se caracteriza como curso de graduação tecnológica. Regularmente planejado para ter uma duração de seis semestres letivos, funcionando em um turno com quatro horas diárias, durante cinco dias semanais de atividades curriculares. É constituído por regime de crédito organizado por disciplinas, atividades abertas de seminários, desenvolvimento de projetos integradores de conhecimentos, práticas de pesquisa, de extensão, vivências acadêmicas, estágio curricular, entre outros componentes curriculares. Possui um total de carga horária de 3.089 horas. Este curso destina-se a portadores de certificados do ensino médio ou equivalente e possibilita o acesso por meio de processo seletivo, aberto ao público, sob normas estabelecidas em editais públicos.

De acordo com as informações gerais presentes no projeto pedagógico do curso (PPC), o CSTCE do IFRN forma profissionais aptos a atuarem no gerenciamento, no planejamento e na execução de obras de edifícios. Caracteriza-se como um profissional que orienta, fiscaliza e acompanha o desenvolvimento de todas as etapas de um processo construtivo, passando desde o planejamento e o acompanhamento de cronogramas físico-financeiros, até o gerenciamento de resíduos das obras. Considera como princípio norteador em todas estas etapas, a segurança, a otimização de recursos e o respeito ao meio ambiente. Além de atuar em obras construtivas, desenvolve também atividades profissionais na restauração e manutenção de edificações, comercialização e logística de materiais de construção (Conselho Superior do IFRN, 2012).

São informações presentes do projeto pedagógico do CSTCE e que poderíamos pensar que servem, essencialmente para os interessados em se formar nesta área ou mera identificação do curso. Porém, trouxemos para introduzir esta temática como prenúncio da necessidade de se conhecer o campo de atuação docente ou os cursos onde desenvolvemos nossas atividades acadêmicas, como modo de construir sentidos às práticas pedagógicas ou como bases para construir elementos de identidade docente,

a começar pelo conhecimento do campo micro de atuação, um curso onde um grupo de professores da área de engenharia civil desenvolve as atividades profissionais da docência no ensino superior. A propósito de iniciar a reflexão, formulamos as seguintes questões: o que significa ser docente no ensino superior tecnológico? O que envolve atuar na docência do CSTCE do IFRN? Que conhecimentos são necessários? O que interessa saber sobre a política para o ensino superior tecnológico na educação brasileira e em que medida esse conhecimento faz diferença na atuação docente? Todas essas, são questões identitárias que remetem ao conhecimento do espaço onde se transita na ação docente e dos significados e possibilidades das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas.

Tal raciocínio se fundamenta na compreensão de que a atuação profissional docente no ensino superior é um ato pedagogicamente estruturado, fundamentado na concepção de que uma prática docente significativa se consubstancia em atividades conectadas às condições institucionais, à clareza das finalidades atribuídas ao seu fazer, aos processos de profissionalização e aos compromissos assumidos coletivamente (Almeida, 2012). Esse modo de compreender a atuação docente está intimamente relacionado às questões da identidade docente e, por extensão, da formação docente. Uma compreensão que resgata e se baseia na concepção ecológica de formação docente, que transita entre os movimentos dialéticos e identitários: entre ser professor, poder ser professor, saber ser professor e essencialmente, envolve o exercício da profissão. Tal entendimento de identidade e formação docente considera o indivíduo, o coletivo, a instituição, a comunidade, as decisões e atitudes do conjunto de profissionais em seus contextos específicos de atuação (Alarcão, 1998, Gauthier et al., 1998 e Pimenta & Anastasiou, 2002).

Conhecer as características e identidade de um curso, tanto para os estudantes, quanto para os que nele desenvolvem suas atividades profissionais é de valiosa importância para se atribuir sentidos às vivências ao conhecimento produzido, assim como às práticas introjetadas no desenvolvimento profissional, que são capazes de impulsionar reelaborações cognitivas e existenciais. Um conhecimento capaz de transformar a realidade social. Elemento este, a que se atribui o verdadeiro sentido, tanto à aprendizagem, quanto ao ensino. Entretanto, conhecer o sentido da prática profissional enquanto docente em determinado campo de atuação é de extrema valia para promover processos de identidade profissional. Vários autores, como Cunha (2006), Pimenta e Anastasiou (2002), Zabalza (2004), entre outros, caracterizam a docência no ensino superior como uma atividade complexa, que mobiliza três dimensões fundamentais no campo profissional: a dimensão profissional, a dimensão pessoal e a dimensão organizacional. Dimensões essas, que se entrecruzam e se metamorfoseiam nas mais diversas formas da atividade docente.

Em especial, ao se considerar as trajetórias pessoais, as especificidades de contextos institucionais, as diversas formações e a diversidade de condições da atuação dos docentes da Educação

Profissional e Tecnológica, a reflexão sobre a docência no ensino superior tecnológico toma outras conformações.

Ademais, conhecer e se aprofundar os sentidos da atuação docente tanto pode promover aprendizagens individuais (atuação docente) quanto coletivas (qualidade da aprendizagem dos estudantes) e, acima de tudo, atuar no âmbito da mediação das aprendizagens dos alunos, conforme destaca Zabalza (2004). Para esse autor, a massificação no ensino superior na pós-modernidade, a multiplicidade de acesso ao conhecimento e os diversos perfis dos estudantes, requerem uma atuação docente sob novos patamares formativos, diferente do recorrente conceito de que ensinar é transmitir conhecimento e se constitui em uma arte que se aprende na prática. Afirma a complexidade da docência no ensino superior, essencialmente, calcada numa prática complexa e socialmente contextualizada.

Imbuída dessas premissas passaremos a discorrer sobre o campo de atuação docente no CSTCE do IFRN, no âmbito da identidade desse curso, como ele surge na instituição em estudo, com quais finalidades e sobre a importância de se compreender a política implementada para o ensino superior tecnológico na educação brasileira.

Embora o CSTCE e os demais cursos de graduação tecnológica possuam regulamentação curricular, coexistam de modo oficializado e estejam implementados e unificados em uma política educacional oficial no país, não significa dizer que estejam isentos de contradições. O presente estudo, neste capítulo, se propõe a apresentar uma reflexão crítica sobre essa oferta educacional do nível superior da educação brasileira, com o fito de compreender questões inerentes ao desenvolvimento curricular desta proposta pedagógica, nomeadamente, a fatores relevantes para as práticas pedagógicas no âmbito da identidade do curso, dos profissionais que nele atuam e do desenvolvimento profissional docente. Busca revelar aspectos da constituição curricular desde o histórico da oferta dos Cursos Superiores de Tecnologia (CST) no país, explicitar concepções orientadoras da política e da implementação desta oferta, perpassando pelas compreensões históricas e filosóficas presentes no projeto do CSTCE. Aborda ainda, compreensões sobre a natureza, perspectivas e desafios do trabalho docente no curso em estudo.

Tal incursão histórico-filosófica tem como finalidade aprofundar conhecimentos sobre a identidade desses cursos, estabelecer relações entre as políticas e as práticas curriculares nos CST, bem como desvelar intenções objetivas e ambiguidades das propostas educacionais presentes em nossa realidade e, especificamente, no CSTCE do IFRN. Em todo o recorte realizado, permeia o fito de apontar para questões da identidade profissional docente neste curso e de práticas pedagógicas na atuação docente, em especial, no âmbito do desenvolvimento profissional docente.

Os procedimentos metodológicos para a elaboração deste capítulo enveredaram-se pela análise documental e pesquisa bibliográfica, apoiadas na perspectiva crítico-reflexiva com abordagem ancorada nos métodos dialético e hermenêutico. Não apresentamos uma visão unidirecional do CSTCE do IFRN, enquanto objeto de estudo. Todavia, procuramos articular aspectos amplos da política para os CST, evidenciando elementos históricos e filosóficos ao abordar aspectos do contraditório, favoráveis e desfavoráveis do processo de implantação destes cursos no IFRN e no Brasil, bem como recorreremos à análise compreensiva das narrativas dos docentes que participaram no estudo.

Para tanto, nos reportamos a documentos oficiais inerentes às diretrizes curriculares nacionais dos cursos tecnológicos, a documentos institucionais pertinentes ao estudo e produções acadêmicas na área do ensino superior. Como subsídio, utilizamos: a Resolução CNE/CP, nº 3 de 18 de dezembro de 2002 e o Parecer CNE/CP nº 29/2002, que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais de Nível Tecnólogo; os Projetos Político-Pedagógicos do IFRN de 1999, 2005 e 2012; o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia; os Projetos do Curso Superior de Tecnologia em Produção da Construção Civil (2002 e 2006); os Projetos do Curso Superior de Tecnologia em Construção de Edifícios (2006 e 2012); leis e decretos federais referentes à educação nacional e produções acadêmicas de autores que investigam a temática.

3.1 Os Cursos Superiores de Tecnologia do IFRN: identidade e percursos curriculares

Os cursos superiores de tecnologia do Instituto Federal do Rio Grande do Norte surgiram no contexto das reformas educacionais dos anos 1990. Registra-se como marco inicial dessa oferta, o curso superior de Tecnologia de Processamento de Dados, conforme autorizado pela Portaria n.º 2072/MEC, de 11 de outubro de 1997. Na sequência da atuação neste nível, o primeiro curso foi reformulado para Curso Superior de Tecnologia em Informática no ano 1999, que posteriormente, passou por outras alterações de nomenclatura e foco de atuação.

Nesta fase de expansão da rede federal de educação profissional, no âmbito da implantação do CEFET-RN, entre os anos de 1997 e 2006 ampliou-se significativamente a oferta de CST na instituição. Na época, foram implementados os cursos de Tecnologia em Meio Ambiente, Tecnologia em Automação Industrial, Tecnologia em Materiais, Tecnologia em Lazer e Qualidade de Vida, Tecnologia em Produção da Construção Civil, Tecnologia em Desenvolvimento de Software e Tecnologia em Comércio Exterior. Conforme Pegado et al. (2010), apresentamos o conjunto de CST ofertados durante a primeira década de implantação do nível superior tecnológico e as respectivas datas de criação desses cursos. A síntese destacada a seguir

tem o objetivo de demarcar o histórico e o percurso de ampliação dos CST no CEFET-RN, durante uma década.

Quadro 10: Demonstrativo da oferta dos cursos tecnológicos do CEFET-RN, entre 1997 a 2006

CURSO	ATO DE IMPLANTAÇÃO
Tecnologia em Desenvolvimento de Software	Portaria N° 140/2002-DG/CEFET-RN (Alteração) Resolução N° 6/2000 – CD/CEFET-RN (Implantação) Tecnologia em Informática (Portaria N° 2072/1997-MEC + Despacho do Ministro da Educação, de 29 de setembro de 1998, que muda nomenclatura do curso) Processamento de Dados (Portaria N° 2072/1997-MEC)
Tecnologia em Meio Ambiente	Portaria n° 128/1999 - DG/CEFET-RN Posteriormente, Tecnologia em Controle Ambiental
Tecnologia em Materiais	Portaria n° 121/2000-DG/CEFET-RN
Tecnologia em Automação Industrial	Portaria n° 084/2000-DG/CEFET-RN
Tecnologia em Comércio Exterior	Portaria N° 121/2000-DG/CEFET-RN
Tecnologia em Lazer e Qualidade de Vida	Portaria n° 141/2002- DG/CEFET-RN
Tecnologia em Produção da Construção Civil	Portaria n° 283/2002-DG/CEFET-RN

Fonte: A partir de (Pegado et al., 2010).

Posteriormente, mediante a expansão dos cursos de graduação tecnológica, surgiram diversos cursos em coerência com as respectivas áreas profissionais de atuação do então CEFET-RN. Após quase duas décadas de atuação nesta modalidade da educação superior brasileira, a Instituição expandiu, reorganizou e reformulou o currículo desses cursos por diversas vezes. Atualmente, em meio à nova reestruturação institucional, desde o ano de 2008, esta oferta de cursos encontra-se em seu ápice de expansão e diversificação. De acordo com o vigente projeto político-pedagógico, o IFRN oferece atualmente, dezoito tipos de cursos de graduação tecnológica.

Demonstrando os aspectos de expansão e diversificação dos cursos superiores de tecnologia no IFRN e colaborando para o histórico dessa política institucional, apresentamos um registro com a nomenclatura dos cursos, a área de atuação ou eixos tecnológicos vinculados, os campi onde se situam e a data de implantação. No atual contexto institucional, na maioria dos campi, funciona pelo menos um curso, em coerência com o eixo tecnológico ou aptidão preponderante em cada campus.

Quadro 11: Demonstrativo da oferta dos cursos tecnológicos do IFRN, em 2015

NOMENCLATURA	EIXO TECNOLÓGICO	CAMPUS	ATO DE IMPLANTAÇÃO
Tecnologia em Agroecologia	Recursos Naturais	Ipangaçu	Resolução nº 14/2012-CONSUP/IFRN, de 01/03/2012.
Tecnologia em Alimentos	Produção Alimentícia	Currais Novos	Resolução nº 15/2012-CONSUP/IFRN, de 01/03/2012.
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Informação e Comunicação	Natal Central/DIATINF Pau dos Ferros	Resolução nº 17/2012-CONSUP/IFRN, de 01/03/2012. Resolução nº 05/2006 - CD/CEFET-RN. Portaria nº 140/2002-DG/CEFET-RN (Implantação de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas). Resolução Nº 6/2000 – CD/CEFET-RN (Implantação de Tecnologia em Desenvolvimento de Software). Portaria nº 2072/1997-MEC e Despacho do Ministro da Educação, de 29/09/1998, que muda nomenclatura para Tecnologia em Informática). Portaria nº 2072/1997-MEC. (Tecnologia em Processamento de Dados).
Tecnologia em Comércio Exterior	Gestão e Negócios	Natal Central/DIATINF	Resolução nº 21/2012-CONSUP/IFRN, de 01/03/2012. Resolução nº 05/2006 - Conselho Diretor/CEFET-RN, de 26/04/06. Portaria nº 121/2000-DG/CEFET-RN.
Tecnologia em Construção de Edifícios	Infraestrutura	Natal Central/DIACON	Resolução nº 22/2012-CONSUP/IFRN, de 01/03/2012. Resolução nº 05/2006 - Conselho Diretor/CEFET-RN, de 26/04/06 (Adequação para Tecnologia em Construção de Edifícios). Portaria nº 283/2002-DG/CEFET-RN (Tecnologia em Produção da Construção Civil).
Tecnologia em Energias Renováveis	Controle e Processos industriais	João Câmara	Resolução nº 26/2012-CONSUP/IFRN, de 01/03/2012.
Tecnologia em Gestão Ambiental	Recursos Naturais	Natal Central e Mossoró	Resolução Nº 60/2012-CONSUP/IFRN, de 10/07/2012. Resolução nº 19/2012-CONSUP/IFRN, de 01/03/2012. Resolução nº 05/2006- Conselho Diretor/CEFET-RN, de 26/04/2006. Portaria nº 128/1999 - DG/CEFET-RN. Aprovado como Tecnologia em Meio Ambiente, depois adequado para Tecnologia em Controle Ambiental.
Tecnologia em Gestão Ambiental (EAD)	Recursos Naturais	Campus EAD	Deliberação nº 81/2013-CONSEPEX/IFRN, de 11/11/2013. Resolução nº 36/2006 - Conselho Diretor/CEFET-RN, de 22/11/06.
Tecnologia em Gestão do Turismo	Turismo, Hospitalidade e Lazer	Canguaretama	Resolução nº 45/2014-CONSUP/IFRN, de 19/12/2014.

NOMENCLATURA	EIXO TECNOLÓGICO	CAMPUS	ATO DE IMPLANTAÇÃO
Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer	Turismo, Hospitalidade e Lazer	Cidade Alta	Resolução nº 23/2012-CONSUP/IFRN, de 01/03/2012. Resolução nº 05/2006 - Conselho Diretor/CEFET-RN, de 26/04/06 – Adequação de nomenclatura. Portaria nº 141/2002-DG/CEFET-RN – Aprovado como Tecnologia em Lazer e Qualidade de Vida.
Tecnologia em Gestão Pública	Gestão e Negócios	Natal Central/DIATINF	Resolução nº 20/2012-CONSUP/IFRN, de 01/03/2012. Resolução nº. 76/2009-CONSUP/IFRN, de 26/11/2009.
Tecnologia em Marketing	Gestão e Negócios	Natal Zona Norte	Resolução nº 47/2014-CONSUP/IFRN, de 19/12/2014.
Tecnologia em Produção Cultural	Produção Cultural e Design	Cidade Alta	Resolução nº 24/2012-CONSUP/IFRN, de 01/03/2012. Resolução nº 031/2009-CONSUP/IFRN.
Tecnologia em Redes de Computadores	Informação e Comunicação	Natal Central/DIATINF e São Gonçalo do Amarante	Resolução nº 18/2012-CONSUP/IFRN, de 01/03/2012. Adequado pela Deliberação nº 85/2013-CONSEPEX/IFRN, de 29/11/2013. Resolução nº 13/2006- Conselho Diretor/CEFET-RN, de 14/06/06.
Tecnologia em Sistemas para Internet	Informação e Comunicação	Currais Novos e Parnamirim	Resolução nº 16/2012-CONSUP/IFRN, de 01/03/2012.
Tecnologia em Logística	Gestão e Negócios	São Gonçalo do Amarante	Deliberação nº 84/2013-CONSEPEX/IFRN, de 29/11/2013.
Tecnologia em Processos Químicos	Produção Industrial	Nova Cruz	Resolução nº 46/2014-CONSUP/IFRN, de 19/12/2014.
Tecnologia em Design de Moda	Produção Cultural e Design	Caicó	Deliberação nº 35/2015-CONSEPEX/IFRN, de 13/11/2015 e homologado pela Resolução nº 40/2015-CONSUP/IFRN, de 20/11/2015.

Fonte: Elaboração da própria investigadora.

Em sua trajetória histórica, os Cursos Superiores de Tecnologia (CST) do IFRN passaram por vários contextos políticos e pedagógicos, abrangendo ações de reorganização interna e de atendimento às políticas educacionais mais amplas, no tocante à educação profissional e à educação superior no país. Sob um olhar crítico, as reformas ocorreram sob a égide de políticas neoliberais e com base nos acordos multilaterais que solaparam a educação brasileira no campo da efetividade em mitigar as desigualdades e promover qualidade social (Brandão, 2009; Chauí, 2003; Frigotto, 2007).

No IFRN, os cursos tecnológicos são integrantes do projeto pedagógico institucional e surgiram em um contexto de mudanças curriculares advindas da implementação da LDB 9.394/1996, a partir da regulamentação dos capítulos 36 e 39 aos 43, que tratam da estrutura e organização da educação profissional. Tal regulamentação se deu com o decreto 2.2008/1997, que estruturou a educação

profissional na época, em três níveis: o básico, o técnico e o tecnológico. Essas mudanças se instalaram sob a ótica de um projeto de estado mínimo, de desregulamentação em que as vagas em cursos da educação profissional integradas à educação básica, deveriam ser reduzidas. Em decorrência, o foco de atuação destas instituições deveria se voltar para dar respostas imediatas ao mercado de trabalho (Lima, 2005; Frigotto, 2007).

Na conjuntura das reformas na educação profissional brasileira, nos anos 2000, os cursos tecnológicos se ampliaram e ganharam *corpus* significativo em todo o país, tanto na abertura de vagas, quanto na diversidade de cursos ofertados nas instituições da rede federal de educação profissional brasileira. Além disso, tiveram ampla aceitação e expansão na rede privada de ensino superior por todas as regiões do país (Brandão, 2009; Lima, 2005).

No CEFET-RN, no período entre 1998 a 2001, no bojo das reformas educacionais, a grande exigência pela criação de novos cursos superiores de tecnologia, provocou a ampliação da oferta, de zero para sete cursos no nível superior tecnológico, em menos de três anos. Em uma instituição que não atuava com ensino superior, esse salto quantitativo de cursos gerou várias necessidades de ajustes curriculares, adequações na estrutura administrativa e pedagógica, assim como surgiram necessidades de aprofundamento teórico-metodológico para o desenvolvimento curricular no nível superior tecnológico. Após cinco anos, as necessidades formativas e de reorganização interna, visando unidade curricular, eram evidentes e necessárias ao funcionamento institucional (CEFET-RN, 2003).

Já com a nova institucionalidade de IFRN, o diagnóstico da revisão curricular iniciada em 2009 e concluída em 2012, apontava para alguns redimensionamentos na proposta curricular dos cursos superiores de tecnologia no que tange a atualizações de conteúdos e de práticas pedagógicas. A partir do estudo elaborado, numa perspectiva crítico-reflexiva, surgem os indicadores de mudanças para uma reorganização das matrizes e atualização dos seus programas de disciplinas. Quanto às propostas metodológicas, apontou-se para prevalência de práticas interdisciplinares, contextualizadas e orientadas pelo princípio da articulação entre teoria e prática no desenvolvimento curricular das atividades cotidianas. É importante ressaltar, que tal diagnóstico foi construído por estudantes, professores e gestores da Instituição, conforme registros do processo e o próprio documento do PPP (IFRN, 2012).

Outro aspecto a destacar, reside no atendimento aos resultados da avaliação diagnóstica dos CST, a partir de trabalhos coletivos realizados em âmbito institucional. Os esforços foram envidados e a revisão/atualização foi implementada, buscando atender às demandas suscitadas na avaliação diagnóstica com foco na revisão do PPP. Neste sentido, os pressupostos foram estabelecidos por meio de diretrizes

socializadas na comunidade, principalmente, entre os participantes envolvidos diretamente, em comissões de trabalhos em cada oferta de cursos.

Ao se analisar os projetos pedagógicos de cursos implementados em 2012, o diagnóstico do PPP institucional (2012) e demais documentos orientadores da revisão desses cursos, evidenciam-se os seguintes aspectos: intencionalidade em se materializar princípios pedagógicos no currículo, superação da dicotomia entre teoria e prática, ampliação de práticas interdisciplinares e inserção de mais vivências de pesquisa e práticas de extensão na formação acadêmica nestes cursos. Esta foi a tônica presente no processo de revisão entre 2009 e 2012 (IFRN,2012).

No entanto, no quesito de formação docente e maturação pedagógica para o desempenho das propostas nestes cursos, não se fez presente nenhuma iniciativa de formação continuada no contexto da implementação desses cursos. Mais uma vez, se constitui em uma lacuna pedagógica no campo do desenvolvimento curricular do ensino superior tecnológico desta Instituição. Não há registro nos relatórios do projeto político-pedagógico de 2012, de ações de formação contínua e sistematizada para os professores ou gestores, objetivando a implementação e a consolidação das novas propostas pedagógicas dos cursos. Conforme registros da revisão curricular em 2012, ocorreram discussões sobre a composição das matrizes curriculares em vigência, questões de funcionamento dos cursos e atualizações dos PPCs. Essas discussões ocorreram por meio de reuniões de grupos, fóruns de discussões e trabalhos realizados em grupos de trabalho em cada curso e área de atuação com foco na revisão dos projetos de cursos (IFRN, 2012).

As adequações foram realizadas e implementadas no currículo dos cursos superiores de tecnologia do IFRN, a partir do ano de 2012. Atualmente, os cursos se encontram em plena vigência após todos terem passado por revisões visando melhorias. De acordo com as observações feitas, não há registros de acompanhamento pedagógico contínuo no desenvolvimento curricular desses cursos. Nomeadamente, no CSTCE não se percebe ações de formação continuada para os docentes, compreendendo reflexões sobre a prática pedagógica, sobre ações de permanência e êxito dos estudantes ou outras iniciativas de uma efetiva política de desenvolvimento curricular e de desenvolvimento profissional docente voltada para o ensino superior tecnológico no IFRN.

Entretanto, a partir desses olhares, levantamos algumas reflexões, no sentido de questionarmos em que medida as diretrizes são efetivadas ou praticadas por todos os sujeitos, ou até que ponto a proposta curricular definida, demarca avanços na formação cidadã e emancipada do profissional egresso. Destacaremos também, as dificuldades didático-pedagógicas que ainda prevalecem após a reformulação implantada a partir de 2012. Estes aspectos não foram objeto desta investigação, embora reconheçamos que se constituem pontos de suma importância para a identidade e o desenvolvimento profissional dos

docentes que atuam neste curso. Para responder a tais questionamentos, demandaria outro tipo de métodos e técnicas investigativas, para além da análise documental.

Neste capítulo nos pautamos pela análise do currículo prescrito, identificando os elementos curriculares apontados para a identidade atribuída aos cursos superiores de tecnologia no IFRN e em particular, para o CSTCE. Buscamos estabelecer bases para uma reflexão inicial sobre a identidade dos docentes que atuam no ensino superior tecnológico do IFRN, especificamente no CSTCE e, ao mesmo tempo, lançar reflexões sobre o que se aponta para o desenvolvimento profissional destes docentes. Com o intuito de construir uma reflexão sobre desafios curriculares do CSTCE, a partir da percepção dos sujeitos da investigação, lançamos mão da estratégia de categorização emergente ao analisar e interpretar os dados das narrativas e dos grupos focais. Alguns desafios curriculares do CSTCE, como resultados dessa análise inicial, compõem um subitem concludente deste capítulo.

Em semelhante movimento de compreender as mudanças curriculares dos cursos tecnológicos no IFRN e, considerando os princípios pedagógicos e filosóficos presentes no currículo, é imprescindível a abordagem abrangente de aspectos históricos e sociológicos dos CST no contexto nacional. Portanto, inicialmente, para nos situarmos no processo pedagógico dessa modalidade, é sobretudo, indispensável conhecer o surgimento desse modelo de cursos na educação superior brasileira, compreendendo um pouco sobre a gênese, os objetivos e as finalidades dos CST, conforme já referimos no capítulo anterior.

3.2 O CSTCE do IFRN: identidade e percursos curriculares

A GECON (Gerência Educacional de Tecnologia da Construção e Gestão do Espaço Físico e Social) do CEFET-RN, hoje DIACON - Diretoria Educacional de Construção Civil do IFRN, passou a ofertar este curso de nível superior em fevereiro de 2003. Especificamente, no cerne das reformas curriculares no então CEFET-RN e no âmbito da educação brasileira, reforma iniciada em meados dos anos 1990, sob o lema de ampliação, flexibilidade e inovação. No contexto das inovações curriculares para o ensino superior, esta diretoria estreou sua trajetória com um curso voltado para a gestão dos processos construtivos na área da indústria da Construção Civil. No percurso das reformas e mudanças internas na Instituição foi uma das últimas diretorias ou gerência educacional, como foram à época denominados os departamentos administrativos, a ofertar curso superior de tecnologia.

No Brasil, os cursos de tecnologia na área da indústria da construção civil existem desde 1969 com ofertas acadêmicas iniciadas pelo Instituto Tecnológico do Estado de São Paulo, atual CEETEP (Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza). Mais precisamente, a história dos cursos tecnológicos na área de construção civil, se amalgama ao próprio histórico dos cursos desta modalidade. Foi em 1969 que

surgiu no Brasil o primeiro curso de Tecnologia, na cidade de Bauru, estado de São Paulo, na área de Construção Civil, modalidade Edifícios, autorizado pelo Parecer MEC nº 90, de 28 de abril de 1969, para ser ministrado pela Faculdade de Tecnologia de Bauru. Em 6 de outubro do mesmo ano foi criada uma autarquia estadual denominada Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, hoje denominada Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, com a finalidade de articular, realizar e expandir o Ensino Tecnológico na região. Uma Instituição especializada para ministrar Cursos Superiores de Tecnologia nas áreas de construção Civil e Mecânica (Ribeiro, 2012).

Entretanto, após trinta e cinco anos de existência, tais cursos estão presentes nas ofertas curriculares de instituições públicas como os Institutos Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), Sistema Nacional da Indústria (SENAI) e Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEP), além de larga oferta em instituições privadas de todo o país. Embora com um histórico não tão recente, o tecnólogo dessas áreas profissionais ainda batalha pela organização da categoria e pela inclusão e participação nos fóruns e instâncias deliberativas do sistema que os representa profissionalmente no Brasil. Esses profissionais lutam pelo direito inalienável de exercer a profissão com dignidade e autonomia (Ribeiro, 2012).

Embora possuam diversas prerrogativas previstas no currículo, no campo da dinâmica social e do exercício da profissão, os egressos do CSTCE enfrentam várias dificuldades de inserção no mercado de trabalho. Lidam com a competitividade entre os profissionais oriundos da engenharia plena nesta área e possuem limitações no registro e na atuação junto aos órgãos de representatividade profissional como o Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura/CREA. Tais limitações dizem respeito à ausência sistemática de atribuições profissionais compatíveis com as competências registradas no currículo de formação (conforme abertura dada pela suspensão Resolução 1010/2005), à ausência das múltiplas modalidades da profissão na Classificação Brasileira de Ocupações/CBO, entre outras dificuldades relativas à valorização da profissão de tecnólogo.

Vale ressaltar que, a esse profissional está aberto o registro no CREA (Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia) e a partir da formação está apto a realizar algumas atividades inerentes aos engenheiros da área de construção Civil. Entretanto, os tecnólogos nesta área, não estão habilitados, por exemplo, para assinar e assumir a responsabilidade técnica por projetos de construção. Não significa que não tenham uma atuação demarcada no setor produtivo. Porém, prevalecem limitações oriundas da formação ou implicações resultantes da formação focada em determinados setores de um processo produtivo ou direcionada para especialidades na área. Reflete a característica própria do formato do curso com suas respectivas especificidades, principalmente, no que diz respeito à duração reduzida em

relação aos bacharelados tradicionais. Em algumas instituições ofertam-se cursos de tecnologia com até dois anos de duração, conforme orienta a legislação vigente quanto à carga horária.

De acordo com o CONFEA (Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia), os tecnólogos graduados nessa área estão aptos a desenvolver atividades de orçamentos, executar desenhos técnicos, avaliar fornecedores, empreiteiros e funcionários e, sob supervisão e direção de engenheiros, podem fiscalizar obras e serviços técnicos. Nesse sentido, é recorrente a compreensão que "O tecnólogo em edifícios está habilitado para elaborar memoriais descritivos, especificar materiais, realizar controle da qualidade e gerenciar equipes, bem como realizar análises econômico-financeiras de alternativas e estudos de viabilidade de empreendimentos" (Nakamura, 2009). O trecho citado foi retirado da matéria sobre carreira: Tecnólogo, recuperado em 30 de janeiro de 2015 de (<http://techne.pini.com.br/engenharia-civil/152/artigo285782-1.aspx>) que trata de oportunidades para tecnólogos na construção civil.

3.2.1 Particularidades do CSTCE do IFRN

O CSTCE do IFRN é desenvolvido em três anos; embora assuma a característica de curso de curta duração, possui os atributos dos demais cursos de graduação, conforme define a legislação vigente. Detém o caráter de terminalidade no nível de graduação da educação superior brasileira e contempla a verticalização permitindo, portanto, o acesso à pós-graduação na modalidade *lato sensu* (Especialização) e *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado). O curso tem como principal objetivo formar profissionais especializados no gerenciamento de obras de edificações, atendendo às demandas de produção na área de construção de edifícios. Além disso, possibilita formação específica aos graduados enquanto profissionais qualificados para a gestão/administração de obras neste setor da construção civil.

O tecnólogo egresso do CSTCE do IFRN tem o foco de formação na modalidade de administração de obras de construção de edifícios e está autorizado a desenvolver atividades profissionais em construtoras, escritórios de engenharia e arquitetura, consultorias, laboratórios de controle tecnológico de materiais, indústrias de materiais de construção, empresas públicas, órgãos fiscalizadores e empresas prestadoras de serviços. Pode atuar ainda, no desenvolvimento de pesquisas tecnológicas, no ensino e em atividades de extensão (Conselho Superior do IFRN, 2012).

O CSTCE do IFRN visa formar profissionais nas dimensões científico-tecnológica e humanista, voltados para o gerenciamento de obras e com habilidades para atuar como cidadãos críticos, participativos e agentes econômicos, podendo atuar na indústria da construção civil, de acordo com a legislação vigente do país. De acordo com o projeto pedagógico do curso, o egresso poderá desenvolver as seguintes atividades específicas:

[...]

- Planejamento e avaliação de empreendimentos;
- Gerenciamento, controle e fiscalização de obras de edificações;
- Produção e aplicação dos conhecimentos do campo da produção da construção civil, levando em consideração as questões de segurança do trabalho, da saúde individual e coletiva e do meio ambiente;
- Administração de equipes de trabalho;
- Elaboração e execução de desenhos técnicos;
- Execução de ensaios de controle tecnológicos;
- Organização sistemática de canteiro de obras;
- Execução de obra e serviço técnico;
- Fiscalização de obra e serviço técnico;
- Produção técnica especializada nos processos construtivos;
- Seleção e contratação de funcionários, fornecedores e empreiteiros;
- Interpretação de projetos executivos;
- Seleção e implementação de métodos e processos construtivos;
- Elaboração de orçamentos de obras;
- Padronização, mensuração e controle de qualidade;
- Condução de trabalho técnico;
- Condução de equipe de instalação, montagem, operação ou manutenção e execução de instalação, montagem e reparo;
- Operação e manutenção de equipamentos e instalação;
- Avaliação pós-ocupação (IFRN, 2012. p. 09).

Apreende-se que as atribuições do perfil profissional do CSTCE do IFRN passam por um arrolamento de atividades generalistas, em que o profissional pode atuar como um gerenciador ou executor de atividades operacionais do processo de construção de edificações, um conhecedor do processo global, que valoriza o trabalho em equipe, um profissional que mobiliza valores necessários à tomada de decisões e é capacitado a desenvolver atividades em um determinado setor da engenharia civil, isto é, na gestão do processo construtivo. De certo modo, um recorte dentro da área de formação ou uma especificidade da formação na área tecnológica da construção civil a que o curso se propõe.

3.2.2 Contexto institucional e o processo de elaboração do CSTCE

Em 2002 o CEFET-RN iniciou estudos de viabilidade técnica para a implantação do Curso Superior de Tecnologia em Produção da Construção Civil na cidade de Natal-RN por meio de uma comissão formada por profissionais da área específica de engenharia civil e uma profissional da área de educação (Anexo VIII – Portaria nº 023/2002-DG/CEFET-RN, institui comissão de elaboração do Projeto Pedagógico do Curso). A decisão para este curso originou-se da constatação do crescimento de obras de grande porte na cidade de Natal e cidades circunvizinhas, impulsionando a utilização de tecnologias modernas, determinadas pela tendência mercadológica de tornar os processos construtivos mais industrializados. Nesta forma de organização do trabalho, adota-se estruturas de concreto pré-moldadas com mecanismos de encaixe (e moldagem) através de montagem mecânica e moldagem, visando rapidez na construção, redução de

desperdícios, baixo consumo de água, redução de incômodos à vizinhança no canteiro de obras, entre outros. Tendências que predominavam em escala mundial (Conselho Superior do IFRN, 2012).

Em atendimento ao instituído, no ano de 2002, os trabalhos da comissão de elaboração do projeto de curso foram concluídos e posteriormente, foi aprovado pelo Conselho Diretor do CEFET-RN, o primeiro curso tecnológico na área de Construção Civil da Instituição, com a denominação de Curso Superior de Tecnologia em Produção da Construção Civil (CSTPC), conforme Portaria nº 283/2002-DG/CEFET-RN, de 23 de outubro de 2002. O currículo deste curso fundamentou-se nas diretrizes curriculares elaboradas pelo Ministério da Educação/MEC para a área profissional de construção civil, em 1998, e no projeto político-pedagógico vigente no CEFET-RN. No respectivo projeto de curso prevalece a integração de competências e habilidades em planejamento, projeto e controle de sistemas produtivos, oriundas da engenharia de produção tradicional e acomodadas à realidade da construção civil.

Para os docentes da área de Construção Civil do CEFET/RN, atuar no ensino superior tecnológico e, considerando-se a especificidade do curso, foi uma completa inovação, tendo em vista que, em todo seu histórico de atuação docente, haviam trabalhado com cursos de nível técnico, articulados à educação básica e com os cursos técnicos de nível médio, na forma subsequente. Esses últimos, destinados a atender estudantes que já concluíram o ensino médio, era mais uma novidade, que estava no bojo das mudanças curriculares na educação profissional desta década. Para alguns, esses se sobrepunham aos de nível tecnológico.

Neste contexto de mudanças, cursos técnicos separados da educação básica eram trabalhados pela primeira vez nesta diretoria educacional, desde a implantação de cursos técnicos na área de construção civil nos idos anos de 1969, na antiga Escola Técnica Federal do rio Grande do Norte/ETFRN, assim como os recém implantados cursos de graduação tecnológica, os cursos técnicos subsequentes, eram uma completa inovação. Foi um período de muitas revisões curriculares, mudanças de projetos dos cursos técnicos, separação da educação básica na formação profissional, reorganização da estrutura administrativa interna e inovações nas práticas pedagógicas com a inserção do currículo por competências. Transcorreram, portanto, vários ajustes no desempenho das funções dos docentes e dos técnico-administrativos, em decorrência das novas políticas implantadas na educação profissional (CEFET-RN, 1999).

Em alguns Centros Federais, essa abordagem inovadora na área de gestão da construção civil foi bem adaptada ou bem aceita nos cursos superiores de tecnologia. Com a expansão de unidades e a reforma da Educação Profissional e Tecnológica/EPT em curso, ampliaram-se as possibilidades de formação de tecnólogos com o perfil exigido pela nova conjuntura. No que se refere à oferta de formação na área de gestão da construção civil no âmbito da EPT, a primeira iniciativa para atender a essa necessidade produtiva

partiu do Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba/CEFET-PB, com a criação do Curso Superior de Tecnologia em Produção Civil, em 2000. No ano seguinte, o Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará/CEFET-CE e, posteriormente, em 2002, cria-se mais um curso com esse enfoque na região nordeste, nomeadamente o referido CSTCE, implementado no CEFET-RN (Conselho Diretor do CEFET-RN, 2002).

No campo do ensino superior universitário, essa abordagem de gestão nos currículos dos cursos de Engenharia Civil e de Edificações, se apresentou como uma tendência e foi atendida em disciplinas voltadas para o gerenciamento e o controle da produção na área. Surgiram os cursos de Engenharia de Produção Civil, na época, ofertados em várias instituições do país como: Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná/CEFET-PR, Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais/CEFET-MG e na Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE. Em outras instituições, como a USP⁸, a UFSC⁹ e a UFRGS¹⁰, os cursos de engenharia civil plena, reformularam seus currículos, acrescentando essa vertente e, desse modo, atenderam às novas exigências do mundo do trabalho (Conselho Diretor do CEFET-RN, 2002).

É nesse contexto mais amplo que nasce a proposta do Tecnólogo em Produção da Construção Civil no CEFET-RN. Configurou-se em um curso que possibilita uma formação específica, abordando os aspectos de inovação tecnológica na construção civil. Abrange o planejamento e o gerenciamento da produção dos processos construtivos. Tem como objetivo formar um profissional habilitado para atuar no gerenciamento de canteiro de obras, desenvolvendo atividades de projeto e manutenção de canteiro de obras; controle de estoque e qualidade de insumos; planejamento e controle da produção de materiais e de serviços no canteiro; e coordenação de equipes de trabalho (Conselho Superior do IFRN, 2012).

No que diz respeito à elaboração inicial do primeiro projeto de curso para o nível superior tecnológico da área de construção civil do CEFET-RN, a comissão de trabalho atendeu aos novos preceitos estabelecidos nos documentos oficiais com grandes dificuldades de orientação curricular. Os documentos balizadores deste trabalho foram: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação /LDB, Lei nº 9.394/1996, os Pareceres CNE/CES 436/2001 e Parecer CNE/CP nº 29, de 03 de dezembro de 2002 e a Resolução CNE/CP nº 3, de 18 DE dezembro DE 2002. Se constituiu numa vivência de pesquisa nos documentos oficiais, procura e descoberta no *métier* da área e muitas trocas de experiências com profissionais de área afim de outros CEFETs e de outras áreas que já ofertavam CST na Instituição.

Entretanto, não havia o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologias e por sua vez, não existiam diretrizes mais próximas da realidade da área e/ou acerca de práticas didático-pedagógicas e de

⁸ USP - Universidade de São Paulo.

⁹ UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina.

¹⁰ UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

atuação docente nesses cursos. Não ocorreu formação específica ou sistematizada para as reformulações curriculares nem internamente, nem por parte da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC). Em relação a processos de elaboração curricular, poucas foram as orientações em âmbito interno, em virtude da desassistência em elaboração curricular pelo órgão central organizador das políticas educacionais, o MEC. No processo, prevaleceram muitas lacunas, ficando a desejar aspectos formativos e de orientação para a elaboração de currículo para cursos de nível superior e especialmente, para esse “novo” modelo de curso.

A comissão, por iniciativa própria, buscou trocas de experiências com outros grupos internos que já atuavam nos CST. Contudo, permaneciam muitas divergências nas concepções e metodologias em virtude das especificidades das áreas de atuação. O que era válido para um curso na área de informática, dificilmente se aplicava para a área de construção civil (CEFET-RN, 2003). Conforme relatos de integrantes da comissão de elaboração do curso, o grupo ainda buscou trocas de experiências com profissionais do vizinho Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba/ CEFET-PB, que também se encontravam no mesmo processo inicial de vivência curricular com os CST.

Vale ressaltar, que os documentos orientadores disponíveis para a elaboração tinham limitações de concepções e de orientações teórico-práticas sobre o desenvolvimento curricular dos CST, assim como faltava clareza sobre as intencionalidades e os propósitos desta oferta na rede federal de educação profissional. Acrescente-se a esses aspectos, a falta de direcionamento prático e aprofundamento teórico sobre o currículo por competências, tendo como base a pedagogia das competências como carro-chefe de toda reforma implementada pelo Ministério da Educação. Em âmbito interno, também não se dispunha de muitas orientações teórico-práticas, acúmulo de conhecimentos, experiências ou discussões críticas sobre a oferta dos Cursos Superiores de Tecnologia para o CEFET-RN. As bases conceituais do currículo a ser proposto eram insuficientes, assim como as orientações advindas dos instrumentos legais eram evasivas.

Desse modo, cada área profissional foi criando os cursos que lhes foi recomendado ou que era correlato com seu corpo de profissionais, a partir do conhecimento específico, das vivências profissionais e das decisões no grupo de professores de cada área profissional. No contexto institucional, também se carecia de diretrizes internas no âmbito do Projeto Político-Pedagógico (PPP) local do CEFET-RN. Em 2002, na conjuntura de celeridade das reformas, o PPP institucional não mais atendia à realidade instituída. Apesar de um denso referencial teórico-metodológico para a oferta de nível técnico, não se fazia referências a orientações para os cursos tecnológicos, embora já ofertasse seis cursos dessa modalidade. Portanto, à época, mediante o processo de expansão e diversificação da oferta educacional, o projeto político-pedagógico institucional já requeria redimensionamentos (CEFET-RN, 1999).

No trabalho de elaboração do currículo do primeiro CSTCE, as decisões sobre o nome, o perfil, o recorte do conhecimento a ser trabalhado no curso e os objetivos foram tomadas no grupo de elaboradores, em diálogos com os demais profissionais da Diretoria. Considerou-se o perfil dos profissionais docentes da área, as condições de laboratórios, as experiências e as possibilidades de formação para as devidas atuações na área de gestão da construção civil. As deliberações foram analisadas, a partir de socializações e trocas de experiências por parte de um dos membros que já havia atuado em semelhantes cursos de graduação. Contando com as vivências de professores do nível técnico, com formação em área específica na Construção Civil e afins, além da participação de uma profissional da área pedagógica, a construção do currículo tornou-se menos árida. A partir de trocas de experiências, consultas a documentos regulatórios, capitaneadas por uma perspectiva inovadora na área da construção civil por parte dos integrantes do grupo, se produziu a proposta curricular do curso em estudo.

Por parte de alguns membros da comissão elaboradora, havia ressentimentos em razão de estar nesta empreitada, sem ter tido formação específica ou por estar envolvido em um desafio com a tamanha atribuição, de elaborar um projeto de curso, faltando-lhes conhecimento acerca do tipo de curso a ser proposto, de elaboração de currículo, assim como não possuir experiência para o desempenho de tal atividade no ensino superior. Um estado de total desconhecer da oferta educacional em discussão – os cursos superiores de tecnologia. Alguns professores, pautados numa visão crítica do processo, demonstravam rejeição à proposta. Primeiro, por se remontar às experiências malfadadas com os cursos de curta duração nas décadas de 1960-70, vivenciados nas universidades brasileiras. Em segundo lugar, consideravam um modelo importado que não teria sucesso no contexto de nordeste do país, região de poucos investimentos econômicos e historicamente desassistida de políticas públicas de desenvolvimento social e econômico. Outro elemento desmotivador para o CST no âmbito construção civil local, era creditado ao desconhecimento da atuação do tecnólogo na área, a não aceitação por parte dos engenheiros e à falta de regulação pelos órgãos de fiscalização do exercício profissional – sistema CONFEA/CREA¹¹.

A descentralização das elaborações curriculares por parte do órgão central de educação foi um dos marcos nesta reforma curricular na educação brasileira dos anos 1990. No período, ocorreram revisões em documentos regulatórios e orientadores em todos os níveis da educação do país. Foram as primeiras experiências com documentos orientadores de propostas curriculares, em âmbito nacional, dotados de abertura para elaboração própria em cada escola e com indução à participação dos sujeitos (corpo docente,

¹¹ CONFEA (Conselho Federal de Engenharia e Agronomia) regido pela Lei 5.194 de 1966, representa também os geógrafos, geólogos, meteorologistas, tecnólogos dessas modalidades, técnicos industriais e agrícolas e suas especializações, num total de centenas de títulos profissionais. CREA (Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura). Os Conselhos Regionais de Engenharia e Agronomia são autarquias dotadas de personalidade jurídica de direito público, constituindo-se serviço público federal e com jurisdição nos limites de cada estado brasileiro. Todos estão vinculados ao CONFEA - órgão sediado em Brasília (DF), o qual se constitui instância superior e normativa dos CREAs.

técnicos, estudantes). Em todos os níveis da educação básica e da EPT, ocorreu o lançamento de referenciais curriculares como: os Parâmetros Curriculares Nacionais para ensino fundamental e para ensino médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para educação técnica, para os cursos de licenciaturas, para as pós-graduações e demais modalidades. Um conjunto orquestrado de mudanças estruturantes na educação nacional.

3.2.3 Contexto institucional e o processo de implementação curricular do CSTCE

O processo de implementação não foi de grande tranquilidade. Havia certa competitividade e não aceitação profissional em virtude do histórico e da origem dos cursos de tecnologia na academia e na educação brasileira em geral. Isto se configurou em dificuldades de inserção dos egressos destes cursos no mercado de trabalho, não regulamentação pelos conselhos de representação profissional e não definição das atribuições do profissional tecnólogo. Em especial, tais dificuldades na área da indústria da construção civil eram bem acirradas (CEFET-RN, 2005).

No processo de reestruturação curricular do Projeto Político-Pedagógico do CEFET-RN, em 2004 a 2006, justificou-se a continuidade do Curso de Tecnologia em Produção da Construção Civil, ofertado por este Centro, tendo em vista a avaliação do conjunto de servidores da área. Reafirmou-se que esta formação, vinha preenchendo uma importante lacuna do setor educacional da região. Além disso, estava favorecendo formação continuada aos docentes, visto que propiciou aumento do domínio de conhecimentos tecnológicos por parte do corpo docente do CEFET-RN, seja pela capacitação que requeria o novo nível de educação oferecido, seja pela dinâmica de utilização de laboratórios, de produção tecnológica, onde se encerram maiores experimentos tecnológicos e abertura de possibilidades de investigação.

No ano de 2006, com o propósito de aprimorar e fortalecer a oferta dos cursos superiores de tecnologia no país e, atendendo ao Decreto nº 5.773/2006, o Ministério da Educação elaborou o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST), que se constitui em um guia para orientar estudantes, educadores, instituições ofertantes, sistemas e redes de ensino, entidades representativas de classes e o público em geral. Esse documento referencial trata sobre nomenclaturas de cursos, classificação em eixos tecnológicos, conteúdos genéricos e a infraestrutura de cada formação dos cursos tecnológicos (Ministério da Educação, 2006a). Enquanto marco orientador de currículos para a formação profissional em um país continental, este ainda é bastante insipiente. Não atende às necessidades quanto ao perfil de formação do curso e à estruturação de matriz curricular, nem aponta para o atendimento às questões formativas dos docentes e demais profissionais envolvidos. Porém, tal catálogo funciona como organizador da oferta e reorganizador da nomenclatura e da atuação do profissional egresso, conferindo maior identidade

a esses profissionais e aos cursos. Após um mês do lançamento do CNCST, o MEC exigiu, em todo o país, a adequação dos CST ao novo catálogo de cursos (Ministério da Educação, 2006b).

Ainda em 2006, em atendimento à exigência de adequação ao Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia/MEC, a identidade do CSTCE do IFRN foi redefinida, passando a denominar-se de Curso Superior de Tecnologia em Construção de Edifícios/CSTCE. Efetivou-se assim, o ajustamento a mais um referencial curricular nacional, balizador da reforma educacional nestes cursos de nível superior. A alteração da nomenclatura foi efetivada através da Resolução do Conselho Diretor/CEFET-RN N° 32/2006, de 10 de outubro de 2006. É interessante ressaltar que os objetivos, a estrutura curricular e o perfil do curso permanecem iguais ao anterior projeto. Em síntese, o enfoque do curso em nada mudou. Realizou-se apenas, a mudança de nomenclatura, em uma ação do MEC com a finalidade de organizar a oferta desses cursos em todo o país, dado o vasto processo de diversificação e ampliação no ensino superior do país e nomeadamente, nestes cursos de graduação tecnológica.

No ano de 2012, o CSTCE, passa por mais uma readequação curricular, a partir de decisões internas de rever a proposta curricular de todas as ofertas educacionais do IFRN, no âmbito da revisão do PPP institucional, tendo em vista a conseqüente mudança de institucionalidade de CEFET-RN para IFRN, ocorrida no limiar de 2008. De acordo com o diagnóstico e com as diretrizes orientadoras das ofertas educacionais do IFRN apresentados no PPP/2012, a revisão curricular nos projetos de cursos, realizou-se com o fito de atualizar a matriz de formação, aprimorar o atendimento aos princípios instituídos como: a interdisciplinaridade, a pesquisa como princípio educativo, a articulação entre teoria e prática e ainda, aperfeiçoar o funcionamento administrativo e pedagógico dos cursos. Foi uma aposta na diminuição da evasão e reprovação, assim como de melhoria nos índices de permanência com êxito dos estudantes (IFRN, 2012).

Novamente, no transcurso de implementação do CSTCE, incide revisões curriculares inerentes ao histórico da Instituição e à dinâmica do curso. Porém, mantém-se o mesmo perfil identitário da última adequação, traduzido na nomenclatura, objetivos, perfil de conclusão, duração, entre outros determinantes do currículo. Neste caso, as adequações foram mais concentradas em proposições metodológicas, de reorganização da matriz curricular, inclusão de novos componentes na prática profissional, atualização dos programas de disciplinas e de funcionamento administrativo-pedagógico do curso (IFRN, 2012).

Em uma síntese histórica dos projetos pedagógicos do CSTCE do IFRN, contendo a trajetória de adequações curriculares deste curso superior, em termos de documentos e atos autorizativos, apresentamos o quadro a seguir, que registra o marco de implantação deste curso e suas respectivas adequações.

Quadro 12: Registro da implantação e adequações do CSTCE do IFRN

CURSO	ATO DE IMPLANTAÇÃO
Curso Superior de Tecnologia em Produção da Construção Civil	Autorizado pela Portaria N° 283/2002-DG/CEFET-RN, de 23 de outubro de 2002.
Curso Superior em Tecnologia em Produção da Construção Civil	Aprovado pela Resolução N° 05/2006 - Conselho Diretor/CEFET-RN, de 26 de abril de 2006.
Curso Superior de Tecnologia em Construção de Edifícios	Resolução do Conselho Diretor N° 32/2006, de 10 de outubro de 2006. Adequação ao Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia.
Curso Superior de Tecnologia em Construção de Edifícios	Resolução N° 22/2012-CONSUP/IFRN, de 01/03/2012.

Fonte: elaboração da própria investigadora.

Atualmente, encontra-se em vigência o projeto de curso aprovado pela Resolução n° 22/2012-CONSUP/IFRN, de 01/03/2012 e implementado neste mesmo ano. É ofertado no *campus* Natal Central, na Diretoria Educacional de Construção Civil e com funcionamento em dois turnos, matutino e vespertino. No ano de 2014, de acordo com os registros no sistema acadêmico, contou-se com 211 alunos matriculados no curso, tendo registrada uma entrada anual de 89 alunos, uma saída, por conclusão, de 06 alunos e uma retenção de 79 alunos. No que se refere à quantidade de docentes que desenvolvem as atividades didático-pedagógicas neste curso, a Instituição dispõe de vinte e um professores, considerando os que têm formação específica na engenharia civil e os que têm formação em áreas de linguagens, ciências sociais, humanas e ciências naturais como: Língua Portuguesa, Filosofia, Física e outras.

3.3 Identidade curricular do CSTCE do IFRN: princípios e organização curricular

Antes de adentrarmos em questões específicas do currículo do CSTCE ou discorrer mais acerca de uma das formas de atuação do IFRN, passaremos a apresentar um resumo histórico desta instituição e algumas breves reflexões que assinalam o seu reconhecimento social, explicitando aspectos da identidade do IFRN e de um conjunto de caracteres que a diferencia de várias outras instituições que atuam na educação profissional. Sem dúvida, questões curriculares e de identidade social se entrecruzam em um conjunto de elementos que proporciona o reconhecimento no âmbito social, designando o posicionamento desta instituição no contexto em que se insere.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), pertence ao sistema federal de educação profissional e tecnológica. Trata-se de uma instituição pluricurricular e multicampi em toda sua existência centenária, teve e tem o foco de atuação na educação profissional e tecnológica. Hoje atua em todas as formas, cursos e programas inerentes a essa modalidade da educação brasileira. A estrutura multicampi do IFRN, é composta pela Reitoria como sede administrativa, situada na

cidade de Natal/RN e atualmente, mais vinte e um *campi*, instalados nas cidades de Apodi, Caicó, Canguaretama, Ceará-Mirim, Currais Novos, Educação a Distância, Ipanguaçu, João Câmara, Lajes, Macau, Mossoró, Natal-Central, Natal-Cidade Alta, Natal-Zona Norte, Nova Cruz, Parnamirim, Parelhas, Pau dos Ferros, Santa Cruz, São Gonçalo do Amarante e São Paulo do Potengi. Uma distribuição equitativa por todas as mesorregiões do estado do Rio Grande do Norte/Brasil.

De acordo com o seu projeto político-pedagógico, o IFRN oferece um ensino público, laico, gratuito e de qualidade socialmente referenciada. Oferece cursos em sintonia com a função social que desempenha, visando a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos, culturais e sociais locais. Possui um currículo organizado a partir de quatro eixos – ciência, trabalho, cultura e tecnologia, articulados entre si e orientadores da formação humana integral. Como princípios norteadores da prática educativa, inscreve-se nos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, tendo a interdisciplinaridade, a articulação entre teoria e prática, a pesquisa como princípio educativo, a contextualização e a gestão democrática como preceitos básicos. Nesse sentido, o Instituto procura desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, na perspectiva da indissociabilidade entre essa tríade pedagógica, visando à produção, socialização e difusão de conhecimentos. Estimula a produção cultural e busca realizar processos pedagógicos que contribuam para o desenvolvimento humano, a geração de trabalho e renda e a produção de conhecimentos. Em um contexto mais amplo, esta Instituição visa contribuir para as transformações da sociedade em bases éticas e equânimes, visto que esses processos educacionais são construídos nas relações sociais (IFRN, 2012).

Para explicitar a identidade institucional, o IFRN declara a razão de sua existência, as intencionalidades assumidas e o seu ideário pedagógico ao, prontamente, afirmar no PPP institucional:

A função social do IFRN é ofertar educação profissional e tecnológica – de qualidade referenciada socialmente e de arquitetura político-pedagógica capaz de articular ciência, cultura, trabalho e tecnologia – comprometida com a formação humana integral, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento, visando, sobretudo, a transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça sociais. Desse modo, o IFRN contribui para uma formação omnilateral que favorece, nos mais variados âmbitos, o (re)dimensionamento qualitativo da práxis social (IFRN, 2012).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), foi criado pela Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, faz parte da rede federal de educação profissional e tecnológica, é vinculado ao Ministério da Educação, possui natureza jurídica de autarquia e detém autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Configura-se em uma instituição de educação superior, educação básica e profissional, sendo especializada na oferta de educação profissional e tecnológica em suas diferentes modalidades de ensino. No desenvolvimento curricular, o IFRN, conjuga conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos a ideais pedagógicos de fundamentação histórico-crítica (IFRN, 2012).

Nos seus 107 anos de existência, o IFRN atua como Instituição de Educação Profissional com permanente ação pedagógica na área de educação e trabalho. Passou por várias denominações, redefinindo a função social, conforme o contexto socioeconômico, político e educacional em que tem estado inserido ao longo de sua existência. Essa instituição se iniciou como Escola de Aprendizes de artífices do Rio Grande do Norte, em 1909, que em 1914 passou a denominar-se Liceu Industrial. Na década de 1940, recebeu a denominação de Escola Industrial de Natal, que se tornou, em 1959, Escola Industrial Federal. Em 1968, sua denominação passou a ser Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte e, nos termos da Lei nº 8.948, de 08/12/1994 passou a ser alcunhada de Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte/CEFET-RN. A partir de 1999, o CEFET-RN, por decreto presidencial, insere-se no contexto local como Instituição de Ensino Superior, na condição de Autarquia Federal, vinculada ao Ministério da Educação, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Considerando todo o histórico e, nomeadamente, nos últimos treze anos de expansão, entre os anos 1995 e 2007, a atuação educativa foi consolidada em uma instituição de reconhecida excelência na educação tecnológica, formando profissionais que atuam no setor produtivo, na pesquisa e no magistério para a educação básica e profissional. Em 2008, foi transformada em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN, 2012).

De acordo com o PPP e demais requisitos legais, os principais objetivos do IFRN são:

- a. Ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente, na forma integrada, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
- b. Ministrar cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional, objetivando a formação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- c. Fomentar a pesquisa como princípio educativo;
- d. Realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções tanto técnicas quanto tecnológicas e estendendo os benefícios à comunidade;
- e. Desenvolver atividades de extensão articuladas com o mundo do trabalho e com os segmentos sociais, enfatizando o desenvolvimento, a produção, a difusão e a socialização de conhecimentos culturais, científicos e tecnológicos;
- f. Estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e de renda e à emancipação do cidadão, na perspectiva do desenvolvimento humano, cultural, científico, tecnológico e socioeconômico local e regional; e
- g. Ministrar, em nível de educação superior, cursos superiores de tecnologia, bacharelado e engenharia, visando a formação de profissionais para as diferentes áreas do conhecimento e para as demandas da sociedade; cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a atuação na educação profissional e na educação básica, sobretudo nas áreas de ciências da natureza e de matemática; cursos de pós-graduação lato sensu (tanto de aperfeiçoamento quanto de especialização), visando a formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e cursos de pós-graduação stricto sensu (tanto de mestrado quanto de doutorado), visando o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia (IFRN, 2012 pp. 22-23).

O projeto político-pedagógico do IFRN, enquanto plano global da instituição, organiza todo o processo pedagógico e administrativo em termos de concepções, práticas e encaminhamentos elaborados

de modo participativo pela comunidade educativa. Constitui-se em uma ação orientada pela intencionalidade, tendo em vista que assume a função social da instituição educativa e o processo pedagógico ali implantado. Como instrumento de gestão democrática traz um sentido explícito dos compromissos firmados no coletivo da comunidade educativa (Gadotti, 2000; Veiga, 2005; Veiga, 2000; Gimeno, 2001; Gadotti, 2000; Saviani, 1992; Silva, 2007; Pinar, 2007).

3.3.1 Bases epistemológicas do currículo do IFRN

De acordo com Gimeno (2001), a instituição educativa, tanto pode reforçar, manter e/ou reproduzir formas de dominação e de exclusão, como constituir-se em ambiente emancipador com perspectivas de construção de um novo projeto social, que atenda às necessidades da grande maioria da população. Tal preocupação em articular os interesses coletivos do ambiente educacional representa a articulação do político e do pedagógico na ação educativa, sendo, portanto, o currículo com todas as suas facetas, a expressão do compromisso firmado entre educadores e educandos. Corroborando com tal compreensão destaca-se:

O currículo é o espaço onde se corporificam formas de conhecimento e de saber. O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação e é também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e processo de formação estão mutuamente implicados (Silva, 2007. p. 258)

É nesta perspectiva emancipatória que o currículo do IFRN se constitui em um instrumento de mediação para a aquisição do conhecimento científico; para o desenvolvimento do pensamento lógico, construtivo e criativo; para a formação de atitudes e convicções; e, conseqüentemente, para a efetiva participação social, política, cultural e econômica. Tem como questão central orientar a ação educativa em uma dimensão ampla e integral, desenvolvendo o saber num aspecto político de questionar o conhecimento que deve ser ensinado, definir as finalidades desse conhecimento ou para quem ele se destina e a quem interessa. Além disso, é basilar para a organização e gestão dos processos educativos (Pacheco, 2011).

Isso compreende muito mais do que listar conteúdos, distribuir cargas horárias e compor matrizes curriculares. Envolve reflexão e tomada de posição a respeito do tipo de formação, quais intencionalidades e como desenvolver a ação pedagógica. São questionamentos de fundamental importância para uma constituição curricular perspectivada em um processo de construção da autonomia e de desenvolvimento interativo, dinâmico e complexo. Tal processo implica

[...] unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino e aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, econômicas, culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas (Pacheco, 2006, p. 20).

Em decorrência, adotar uma prática de educação profissional comprometida com a formação humana integral, focalizada na apreensão de conhecimentos científicos, tecnológicos, histórico-sociais e culturais, exige a assunção de princípios e de pressupostos curriculares correlatos. De acordo com Silva (2007), assumir tal postura, significa que as definições e as escolhas curriculares estão imbricadas às questões filosóficas de identidades, de subjetividades e de domínio, visto que selecionar ou privilegiar um tipo de conhecimento é uma ação de poder prioritária das instituições educativas.

Por sua vez, o modo de compreender o ser humano, a sociedade, a educação, a cultura, o trabalho, a ciência e a tecnologia ocasionam implicações na construção do conhecimento formal, na organização, na gestão e nos propósitos da educação veiculada na escola. Tais concepções são estruturantes no currículo do IFRN, aliadas à compreensão de currículo integrado; à prática pedagógica orientada para a pesquisa como princípio pedagógico; ao trabalho como princípio educativo; ao respeito à diversidade; à vivência da interdisciplinaridade e, por fim, à prática da gestão democrática nos processos decisórios (IFRN, 2012).

Com a finalidade de demarcar os compromissos assumidos no projeto dos CST e, mais particularmente, no projeto curricular do CSTCE, destacaremos alguns conceitos basilares que dão sustentação teórico-metodológica para o desenvolvimento curricular deste curso. Para tanto, apontamos uma síntese dos conceitos explicitados no PPP institucional, enquanto justificção epistêmica (Goldman, 1986) para as decisões tomadas no currículo. Nesse sentido, destaca-se:

Quadro 13: Bases epistemológicas do currículo do IFRN

BASES EPISTEMOLÓGICAS	ACEPÇÃO	REFERÊNCIAS
Conceito de ser humano	Um ser complexo e inacabado. Um projeto em construção, um vir-a-ser, uma possibilidade.	Castoriadis (1982), Morin (1970), Santos (2008) e outros.
Conceito de sociedade	Um modo de estar em conjunto, organizada por hierarquias e conflitos. Dividida em classes com base na relação com a produção de bens e com a natureza.	Marx (1982, 2002), Durkheim (1979), Giddens, (1998). Gramsci (1984, 1995) e outros.
Conceito de educação	Uma prática social comprometida com a formação para a cidadania, emancipação e transformação dos sujeitos. A EPT é concebida como educação politécnica, buscando superar a dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual e propõe uma formação pautada no desenvolvimento de todas as dimensões humanas, não apenas os saberes necessários aos ditames do mercado.	Marx e Engels (2002), Saviani, (2003), Freire (1996, 2008, 2006) e outros.
Conceito de ciência	A ciência, não lida com a verdade, em um sentido preciso, entre as descrições e os fenômenos descritos. Lida com a incerteza, com o conhecimento limitado e aproximado. É passível de rupturas, de formulação de novos modelos e de teorias aproximadas para descrever a teia sem fim de fenômenos interligados (ampliados e melhorados, sistematicamente, pela ciência).	Bachelard (2004), Prigogine e Stengers (1997), Morin (2001) e outros.

BASES EPISTEMOLÓGICAS	ACEPÇÃO	REFERÊNCIAS
Conceito de cultura	Uma construção humana, social e histórica, de caráter arbitrário, particular, convencional e mutável. Um constructo social, ancorado em uma rede de significados que dão sentido ao mundo.	Geertz (1989), Thompson (1995), Souza Filho (2007) e outros.
Conceito de trabalho	Atividade ontológica, estruturante do ser social, um valor extrínseco à vida humana e ao conhecimento, que ele proporciona na relação com a natureza e com os demais. Trabalho como princípio de cidadania, no sentido de participação legítima nos benefícios da riqueza social, que se distingue das formas históricas e alienantes, de exploração do trabalhador, presentes na produção capitalista.	Ciavatta (2005), Marx e Engels (2002), Frigotto (2005), Saviani (2003) e outros.
Conceito de tecnologia	Uma articulação íntima envolvendo as ideias de humanidade, de saber e de ciência. A civilização ocidental desenvolve-se com base nessa articulação, que estabelece correlações fortes entre a técnica, a tecnologia, a ciência, o mundo do trabalho e as expressões da cultura.	Heidegger (2002) e Rouland (2003).

Fonte: Projeto Político-Pedagógico do IFRN - IFRN (2012).

Configura-se, portanto, que a ação pedagógica de uma instituição educativa torna-se uma aposta para efetivar a prática social emancipatória por meio da educação, formando um sujeito social crítico, participativo, solidário e comprometido politicamente com posturas éticas. Precisamente, é na ação pensada e executada, que se cumprem as intencionalidades de um projeto pedagogicamente construído. É por meio do compromisso com os interesses coletivos da escola que se materializa o caráter político e pedagógico como dimensões indissociáveis do currículo (Saviani, 2003; Santos, 2009).

3.3.2 Princípios orientadores dos cursos de graduação tecnológica do IFRN

Com base no projeto político-pedagógico do IFRN, os cursos de graduação tecnológica devem primar por uma formação em processo contínuo, pautando-se pela descoberta do conhecimento e pelo desenvolvimento de competências profissionais necessárias ao longo da vida. Deve privilegiar a construção do pensamento crítico e autônomo fundamentado em propostas educativas que possam garantir identidade aos cursos de graduação tecnológica e favorecer respostas às demandas formativas no contexto social local e nacional. Tais orientações curriculares estão de acordo com o Parecer CNE/CP 29/2002. Para tanto, o currículo dos cursos de graduação tecnológica do IFRN, está orientado pelos seguintes princípios (IFRN, 2012, p.115):

- a. Compromisso com o desenvolvimento do pensamento crítico a partir dos fundamentos da formação integral;
- b. Integração às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência, à cultura e à tecnologia, conduzindo ao desenvolvimento permanente de aptidões para a vida produtiva;
- c. Articulação entre teoria e prática, valorizando a pesquisa tecnológica e científica, assim como a prática profissional e o desenvolvimento de práticas de extensão;

- d. Compromisso com a produção e a inovação científico-tecnológica e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho;
- e. Desenvolvimento de competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, voltadas para a gestão de processos e a produção de bens e serviços;
- f. Promoção da capacidade de aprender continuamente, de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho e de prosseguir em cursos de pós-graduação;
- g. Garantia, por meio da respectiva organização curricular, da identidade profissional e do perfil profissional de conclusão do curso; e
- h. Garantia de uma matriz curricular constituída de elementos da cultura, da historicidade, da política e da ética, tendo em vista o desenvolvimento social e sustentável da sociedade.

Os princípios e as características citados sinalizam para a necessidade de um processo pedagógico que assegure uma formação básica consistente. Procuram garantir um currículo que tanto possibilite a produção de conhecimentos e de tecnologias quanto problematize as transformações sociais geradas pelo desenvolvimento científico e tecnológico e pelas mudanças no mundo do trabalho. Com o intuito de assegurar tais compromissos, aponta-se para uma proposta curricular propiciadora do questionamento crítico sobre o uso da tecnologia e das relações do sujeito com a tecnologia, bem como questiona o processo produtivo e a sociedade. Desse modo, o currículo dos CST do IFRN visa contribuir para uma formação tecnológica de perspectiva crítica e construtiva, pautada em fundamentos científicos e humanistas.

As bases epistemológicas do currículo do IFRN fundamentam-se em teorias que evidenciam concepções de educação focadas nos conceitos de ser humano, sociedade, ciência cultura e tecnologia (IFRN, 2012). Tais concepções, articuladas aos conceitos de conhecimento, definem o ensinar e o aprender, projetando um ideal de educação materializado nas finalidades expressas no currículo.

As finalidades são de significativa importância para a prática educativa, visto que, em suas várias vertentes buscam aprimorar a visão do conhecimento e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, no que tange a formação integral do ser humano. As várias concepções existentes nas bases epistemológicas do currículo norteiam as definições didático-pedagógicas e orientam a busca de soluções para as situações que surgem no cotidiano da prática educacional.

De um modo geral, na estrutura pedagógica dos cursos de tecnologia do IFRN percebe-se claramente avanços rumo a perspectiva de formação crítica por meio de proposições como: práticas interdisciplinares, carga horária maior que o mínimo estabelecido nos documentos legais, propostas metodológicas que visam superar a dicotomia entre teoria e prática, promoção de métodos qualitativos e práticas integradoras. Estabelece, ainda, direcionamentos para a pesquisa como princípio pedagógico e o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento.

Conforme análise crítica de vários estudiosos do ensino superior da educação brasileira, os CST são detentores de um histórico carregado de intencionalidades conservadoras de uma sociedade elitista. Possuem uma identidade marcada por se coadunar com o modelo de sociedade vigente, baseado na

exploração e na dualidade histórica na educação brasileira. Com base no histórico, este modelo de curso foi precursor e fortalecedor dessa dualidade no próprio ensino superior brasileiro (Brandão, 2009; Lima, 2005; Frigotto, 2007; Lima 2013).

Embora pareça tal perspectiva sobre este modelo de curso, o projeto curricular dos CST do IFRN lança proposições inovadoras, no sentido de desenvolver uma formação profissional melhor qualificada, que possibilite promover algum nível de emancipação. Na proposta pedagógica dos CST do IFRN, evidenciam-se alguns esforços que visam a superação das limitações impostas pela política implementada para esta modalidade de cursos. Embora apresente algumas inovações na proposta curricular, ainda prevalecem limitações pedagógicas. Talvez, o alcance tênue na abordagem de várias questões se atribua à natureza de um curso de curta duração. No geral, as diretrizes curriculares do IFRN, com seus referenciais críticos, se lançam a desafiar configurações das políticas educacionais que limitam o avanço do desenvolvimento humano em perspectiva cidadã, visando transformações sociais humanizadoras e emancipatórias (IFRN, 2012).

Nesse aspecto, mesmo sob a lógica da reprodução social a que vêm sendo submetidas as políticas educacionais para o ensino superior (Brandão, 2009), podemos registrar que a concepção curricular para os CST do IFRN, se destaca por: definir a duração de cursos superiores de tecnologia em três anos; promover a articulação entre teoria e prática por meio dos projetos integradores; promover a pesquisa como princípio pedagógico e linha organizadora do currículo; apresentar inserção nas atividades acadêmicas de pesquisa e extensão e; definir projetos em função de estudos e pesquisas sobre os arranjos produtivos, culturais e sociais locais, a partir das condições pedagógicas e administrativas da Instituição (IFRN, 2012).

As razões dessas escolhas nos projetos de cursos são fundamentadas nas bases epistemológicas do currículo institucional e nos compromissos com a formação integral dos estudantes, uma posição política adotada como sustentáculo da prática educativa em todos os níveis e modalidades dos cursos do IFRN. Para exemplificar, podemos refletir a partir do estabelecido no PPP versus o prescrito no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) investigado – o CSTCE - no âmbito das definições da matriz curricular, das propostas por projetos interdisciplinares, das atividades acadêmico-científico-culturais e das definições da prática profissional (ver Figura 1).

No que se refere à atenção ao conceito de formação em bases científicas e tecnológicas comprometida com a formação humana integral, tem-se presente nas propostas dos cursos, espaços de ensino e aprendizagem que buscam articular conhecimentos de formação geral (bases científicas), imprescindíveis à formação tecnológica e ao desempenho acadêmico dos ingressantes. Contempla, ainda, revisão de conhecimentos da formação geral, objetivando construir base científica para a formação

tecnológica em cada área. Embora esteja presente a defesa pela formação geral, as específicas áreas de Humanidades, que se ocupam do conhecimento crítico sobre a arte, a filosofia, o indivíduo, a cultura, a economia, o poder, etc., detêm pouco espaço no currículo proposto. Em síntese, os conhecimentos que têm por foco o homem em toda a sua complexidade, talvez seja um dos aspectos mais frágeis na matriz curricular, visto que não existe espaço para componentes curriculares que abordem questões sociológicas e várias outras da área das humanidades, a fim de que se edifique o propósito de construção de uma visão crítica de sociedade e de tecnologia, entre outros saberes imprescindíveis à formação integral (Souza e Silva, 2015).

No que se refere à atenção aos conceitos de ciência, cultura e tecnologia, pauta-se pela valorização das condições, dos interesses e das potencialidades humanas, em harmonia com as condições materiais e de valorização da capacidade de (re)criação e de transformação da realidade. Nesse sentido, elege-se como referência para a escolha do curso, o foco ou a disposição tecnológica de cada *campus* em articulação com a região local. A instituição define a oferta de curso, a partir de discussões com a comunidade local, em espaços institucionalizados e abertos ao diálogo por meio de audiências públicas, visitas técnicas e outras formas de interlocução (IFRN, 2012).

No que se refere à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a materialização desse princípio se dá na compreensão global do conhecimento, articulando teoria e prática, de modo a proporcionar o diálogo entre estes três sustentáculos do ensino superior. Devem ser ações a serem planejadas e executadas numa perspectiva dialógica entre os sujeitos, o conhecimento e a vida social. A partir dessa compreensão estão presentes na matriz curricular, as disciplinas, os conteúdos, os estudos por seminários, núcleos de pesquisas, projetos integradores, participação em atividades acadêmicas, prática profissional com significativa carga horária, incentivo a atividades de pesquisa e extensão, entre outras atividades interdisciplinares. Tais proposições favorecem unidade entre o conhecimento e a vida, trazem significados às aprendizagens, formando pessoas para compreenderem a realidade, de modo cabal ou para além da aparência dos fenômenos. São propostas metodológicas que objetivam a formação integral do sujeito e a transformação da realidade social (IFRN, 2012).

No que se refere à articulação entre teoria e prática e o diálogo com o setor produtivo, estão presentes no modo de organização da matriz dos cursos, considerando os aspectos já descritos anteriormente, como: utilização da pesquisa como estratégia metodológica, prática profissional em sintonia com o mundo do trabalho, elaboração de perfis de conclusão a partir da realidade contemporânea e em articulação com o conhecimento universal. Porém, não abrindo mão da visão crítica, propositiva para a produção de conhecimentos e de soluções tecnológicas para as questões do cotidiano. Entretanto, a prática

deste princípio estabelece desafios para a Instituição, uma vez concebida como um princípio deve originar processos formativos articulados em uma relação dialógica, interdisciplinar, participativa e construtiva. Como fator de relevância favorável à materialização dessa proposta conta-se com a atuação do Núcleo de Incubação Tecnológica (NIT), uma ramificação do Programa de Pré-incubação Tecnológica. O NIT vincula-se ao setor de pesquisa e inovação e articula-se à Pró-reitoria de extensão com objetivos de desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional, de produção, socialização e difusão cultural de conhecimentos, buscando favorecer inserção no mundo do trabalho (IFRN, 2012).

No que se refere às práticas interdisciplinares e à valorização da cultura, historicidade da política e da ética, visando à sustentabilidade ambiental, a proposta dos CST do IFRN revela a presença desses aspectos no currículo, tanto na composição da matriz, quanto pelos conteúdos e formas metodológicas de propor um ensino por projetos. Essa metodologia valoriza a pesquisa e a problematização da realidade a partir dos conhecimentos trabalhados. Articula teoria e prática ao escolher uma prática profissional robusta de 400 horas, ao trazer métodos ativos como: seminários, oficinas, visitas técnicas e desenvolvimento de projetos integradores, entre outras atividades vinculadas à realidade social, local e produtiva articuladas ao processo pedagógico (Conselho Superior do IFRN, 2012).

Ainda na perspectiva interdisciplinar, as diretrizes curriculares dos CST do IFRN apresentam o trabalho coletivo entre professores da mesma área de conhecimento e entre professores de áreas científicas e tecnológicas distintas como um fator imprescindível à construção de práticas didático-pedagógicas integradoras, resultando em possibilidades de construção dos conhecimentos pelos estudantes em perspectiva interdisciplinar. Para tanto, estão definidas diretrizes para os professores desenvolverem aulas de campo, atividades laboratoriais, projetos integradores, entre outras práticas coletivas. Visando ao atendimento a essas diretrizes metodológicas, os professores possuem horários estabelecidos para reuniões de grupo e reuniões pedagógicas, horários esses destinados ao planejamento e acompanhamento sistemáticos e orientação a estudantes (IFRN, 2012).

Entretanto, identificar as proposições teóricas e metodológicas prescritas em um projeto formativo, não significa a garantia que tais concepções sejam uma realidade vivida no(s) curso(s). Verificar se o desenvolvimento desse currículo proposto ou prescrito é condizente com a identidade vivida não se constitui em objeto desta investigação. Porém, poderá ser desafio de outra investigação ou de prolongamento destas análises, requerendo outros olhares. Se os desafios curriculares propostos para os CST do IFRN alcançam subverter o estado de coisas estabelecido na política para os CST na educação brasileira, não podemos responder apenas sob esse olhar comparativo entre PPP e PPC dos CST e em particular do CSTCE, pois não nos propusemos a realizar este estudo na presente investigação.

3.3.3 A proposta curricular do CSTCE do IFRN

A proposta curricular dos cursos de graduação tecnológica do IFRN, tanto na modalidade presencial, quanto na modalidade a distância, atende aos princípios do PPP institucional e aos referenciais legais que norteiam as instituições formadoras no que se refere às definições curriculares e aos requisitos básicos necessários à formação profissional do tecnólogo. Nos projetos de CST estão estabelecidos perfil profissional, habilidades, conteúdos curriculares, práticas profissionais e procedimentos de organização e de funcionamento de acordo com cada área de formação. Todas as aceções apresentadas neste item são fundamentadas nas diretrizes gerais estabelecidas no PPP para a política dos cursos de graduação tecnológica do IFRN e no projeto pedagógico do CSTCE/ IFRN, revisado em 2011 e aprovado pela Resolução nº 22/2012-CONSUP/IFRN, de 01/03/2012. Guardadas as devidas peculiaridades de cada área profissional, as definições curriculares abordadas nesta síntese, são pertinentes tanto para o CSTCE como para os demais cursos de tecnologia do IFRN.

Quanto à estruturação curricular, a matriz CSTCE é organizada por núcleos que atendem às necessidades formativas do setor produtivo, às definições do perfil de conclusão do curso, às características especiais da graduação tecnológica e às exigências metodológicas de ordem teórica e prática. Desse modo, a matriz curricular deste curso e dos demais de graduação tecnológica organiza-se em dois núcleos: o fundamental e o científico e tecnológico (IFRN, 2012).

O núcleo fundamental compreende conhecimentos científicos imprescindíveis ao desempenho acadêmico dos ingressantes. Contempla uma revisão de conhecimentos da formação geral, objetivando construir ou suprir base científica para a formação tecnológica. Nesse núcleo, se apresentam dois propósitos pedagógicos indispensáveis: o domínio da língua portuguesa e, de acordo com as necessidades do curso, a apropriação de conceitos básicos das ciências naturais, humanas, sociais e culturais.

O núcleo científico e tecnológico compreende disciplinas destinadas à caracterização ou à definição da identidade do profissional tecnólogo. É composto por uma unidade básica (relativa a conhecimentos de formação científica para o ensino superior e de formação tecnológica fundamental) e por uma unidade tecnológica (relativa à formação específica, de acordo com a área do curso). Essa última unidade contempla conhecimentos intrínsecos à área do curso, conhecimentos necessários à integração curricular e conhecimentos imprescindíveis à formação profissional da graduação (IFRN, 2012).

A matriz curricular é organizada por meio de práticas interdisciplinares e contextualizadas. As práticas formativas e procedimentos metodológicos são planejadas em busca de uma constante sintonia entre a produção de conhecimentos científicos e tecnológicos e os processos produtivos de bens e serviços tanto do local quanto de amplas possibilidades.

Neste aspecto metodológico, o currículo assume a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos. Tal princípio é materializado ao destinar, na matriz, espaços formativos para estudos e vivências acadêmicas de investigação por meio da inserção da disciplina de metodologia do trabalho científico, das atividades acadêmico-científico-culturais, da prática de projetos integradores orientados para a investigação de situações-problema da área profissional e a exigência de iniciação científica com a elaboração de trabalho de conclusão de curso. Todas essas definições visam formar profissionais aptos a lidar com a produção de ciência e de tecnologia. Destina, ainda, horas para a orientação de projetos de pesquisa e de extensão e para a vivência de projetos integradores de conhecimentos.

Nestes componentes está presente o viés para pesquisas que atendam a demandas locais no sentido de problematizar situações do contexto vivido, abrindo assim um leque de possibilidades para ações de extensão em atendimento às metas e estratégias para a qualidade e equidade na educação superior, estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014.

No tocante à prática profissional, delimita-se o cumprimento de carga horária mínima de 400 horas, priorizando-se a articulação entre teoria e prática na formação superior. De modo a viabilizar tal articulação, são previstas diferentes modalidades de prática profissional como componente curricular obrigatória durante o curso. São elas: desenvolvimento de projetos integradores (projetos técnicos, projetos de extensão e/ou projetos de pesquisa), o estágio curricular supervisionado, bem como as atividades acadêmico-científico-culturais. Os projetos de prática profissional e o estágio curricular podem ser desenvolvidos no IFRN e/ou na comunidade externa por meio de projetos sociais e/ou em locais de trabalho.

A aprendizagem é compreendida como um processo de construção de conhecimento, devendo-se considerar os conhecimentos prévios dos estudantes, em que os professores são orientados a assumir o fundamental papel de mediação, propondo estratégias de ensino a partir da articulação entre o conhecimento do senso comum e o conhecimento acadêmico. O estudante deve assumir o papel de sujeito ativo de sua aprendizagem, desenvolvendo suas percepções e convicções acerca dos conhecimentos científicos e tecnológicos da área, articulando-os aos processos sociais e de trabalho. Nesse contexto, participa de uma construção pessoal e profissional com responsabilidade ética, técnica e política em todas as situações de aprendizagem e de atuação enquanto sujeito em formação.

A proposta pedagógica prevê uma prática de avaliação contínua e cumulativa, assumindo, de forma integrada ao processo de ensino e aprendizagem, as funções diagnóstica, formativa e somativa, que devem ser utilizadas como pressuposto para reflexão e tomada de consciência das conquistas, das dificuldades e possibilidades de aprendizagem e de crescimento dos estudantes. Apresenta-se como

instrumento colaborador na verificação da aprendizagem, planejamento e reorientação de rumos no processo de ensino e aprendizagem, tanto para o educando, quanto para o educador.

O projeto do CSTCE institui as discussões sobre a temática da inclusão de pessoas com deficiência por meio da atuação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do IFRN. Esse Núcleo subsidia a instituição nas ações e estudos voltados à inclusão de estudantes com dificuldades de aprendizagem, advindas de fatores diversos, a exemplo das altas habilidades, disfunções neurológicas, problemas emocionais, limitações físicas e ausência total e/ou parcial de um ou mais sentidos da audição e/ou visão. Além disso, prevê o desenvolvimento de tais temáticas por meio de conteúdos em disciplinas, de modo a atender a exigências legais para a formação superior. Por sua vez, a partir de tais iniciativas e orientada por uma postura inclusiva, procura responder a possíveis realidades.

Em atendimento à legislação vigente, relativa às questões étnico-raciais (Leis N° 10.639/03 e N° 11.645/08 e na Resolução CNE/CP N° 01, de 17 de junho de 2004), o projeto do CSTCE insere respostas a essas demandas no currículo, ao definir as ações do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) do IFRN nas atividades inerentes à formação dos estudantes, docentes, técnicos e comunidade em geral. Aponta para o fomento de atuações de ensino, pesquisa e extensão sob as várias dimensões das relações étnico-raciais. Essa ação curricular, tanto mobiliza os formandos para o debate das políticas afirmativas e para a promoção da igualdade racial como incentiva à produção e à divulgação de conhecimentos sobre as relações étnico-raciais junto às instituições educacionais, à sociedade civil organizada e à população em geral.

A respeito da autoavaliação e da procura por atingir melhores indicadores de qualidade no desenvolvimento curricular, o projeto do CSTCE prevê a sistemática avaliação coerente com a proposta nacional de avaliação dos cursos superiores, coordenada pelo INEP e instituída pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). Neste expediente, todos os cursos superiores de graduação do IFRN são aferidos mediante uma avaliação didático-pedagógica dos projetos de cursos e das condições locais para o desenvolvimento curricular, tendo por referência a autoavaliação institucional, a avaliação das condições de ensino e a avaliação sistêmica do PPP institucional. A autoavaliação e a avaliação das condições de ensino são realizadas anualmente, pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) enquanto responsável pela coordenação dos processos internos de autoavaliação, conforme o SINAES. Já a avaliação sistêmica é prevista bianualmente e a cada cinco anos.

Estes são os modos de organizar a proposta pedagógica para o CSTCE do IFRN e, em termos de estrutura curricular, é generalizada para os demais CST do IFRN, os quais são traduzidos em princípios e

diretrizes. Com intuito de elucidar as concepções explicitadas, apresentamos na figura 1, a matriz curricular do CSTCE do IFRN em vigência desde 2012.

DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	Número de aulas semanal por Período / Semestre						Carga-horária total	
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	Hora/aula	Hora
Núcleo Fundamental								
Língua Portuguesa	4						80	60
Física	3						60	45
Matemática	3						60	45
Leitura e Produção de Textos Acadêmicos		2					40	30
Subtotal de carga-horária do núcleo fundamental	10	2	0	0	0	0	240	180
Núcleo Científico e Tecnológico								
Unidade Básica								
Informática	3						60	45
Estatística		2					40	30
Metodologia do Trabalho Científico		3					60	45
Cálculo Diferencial e Integral		4					80	60
Inglês Técnico				3			60	45
Subtotal de carga-horária da Unidade Básica	3	9	0	3	0	0	300	225
Unidade Tecnológica								
Disciplinas comuns ao eixo tecnológico								
Desenho Técnico	4						80	60
Desenho Arquitetônico		5					100	75
Física Aplicada		3					60	45
Química dos Materiais		4					80	60
Matemática Financeira			3				60	45
Higiene e Segurança do Trabalho				4			80	60
Legislação Previdenciária e Trabalhista					2		40	30
Ergonomia					3		60	45
Noções de Contabilidade					3		60	45
Relações Humanas no Trabalho						3	60	45
Unidade Tecnológica								
Disciplinas específicas do curso								
Mecânica dos Solos	3						60	45
Topografia	4						80	60
Materiais de Construção	4						80	60
Argamassas e Concretos		4					80	60
Legislação da Construção Civil			3				60	45
Estabilidade das Construções			4				80	60
Instalações Elétricas e Telefônicas			5				100	75
Instalações Hidrossanitárias e de Gás			6				120	90
Estudos de Tempos e Métodos			3				60	45
Construção de Edifícios			4				80	60
Construção Civil e Meio Ambiente				3			60	45
Planejamento e Controle de Obras				4			80	60
Estrutura de Concreto Armado				4			80	60
Especificações e Orçamento				3			60	45
Gestão de Recursos Humanos				3			60	45
Gestão de Empresas da Construção Civil				3			60	45
Estruturas de Contenção					3		60	45
Projeto e Implantação do Canteiro de Obras					4		80	60
Construções Metálicas e de Madeira					4		80	60
Gerência de Suprimentos					3		60	45

Unidade Tecnológica								
Disciplinas específicas do curso								
Pisos, Revestimentos e Impermeabilização					4		80	60
Avaliação Pós-Ocupacional						4	80	60
Patologia e Recuperação de Estruturas						4	80	60
Qualidade na Construção Civil						4	80	60
Inovação Tecnológica na Construção Civil						3	60	45
Construção Industrializada						4	80	60
Manutenção Predial						4	80	60
Subtotal de carga-horária da unidade tecnológica	15	16	28	24	26	26	2.700	2.025
Subtotal de carga-horária do núcleo científico e tecnológico	28	27	28	27	26	26	3.000	2.250
DISCIPLINAS OPTATIVAS	Número de aulas semanal por Período / Semestre						Carga-horária total	
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	Hora/aula	Hora
Subtotal de carga-horária de disciplinas eletivas		2				2	80	60
Total de carga-horária de disciplinas	28	29	28	27	26	28	3.320	2.490
SEMINÁRIOS CURRICULARES (obrigatórias)	Carga-horária semestral						Carga-horária total	
							Hora/aula	Hora
Seminário de Integração Acadêmica	4						5	4
Seminário de Orientação de Projeto Integrador				30	30		80	60
Seminário de Iniciação à Pesquisa e à Extensão			30				40	30
Seminário de Orientação para a Prática Profissional				15	15		40	30
Total de carga-horária de seminários curriculares							165	124
PRÁTICA PROFISSIONAL	Carga-horária semestral						Carga-horária total	
							Hora/aula	Hora
Desenvolvimento De Projetos				25	25		67	50
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais		25					33	25
Estágio Curricular Supervisionado				400			533	400
Total de carga-horária de prática profissional							633	475
TOTAL DE CARGA-HORÁRIA DO CURSO							4.118	3.089

Fonte: Projeto pedagógico do CSTCE, 2012.

Figura 1: Matriz curricular do Curso Superior de Tecnologia em Construção de Edifícios, modalidade presencial

Ao analisar tais características e definições curriculares do CSTCE e dos demais CST do IFRN, confere-se uma grande incidência no campo conceitual e metodológico com proposições de articulação teórica e prática e de promoção de uma formação consistente, capaz de atender aos preceitos de uma formação cidadã e emancipatória. Porém, este compromisso não se restringe apenas ao prescrito, requer a materialização, a investigação e o desenvolvimento de práticas sintonizadas à realidade vivida.

Entretanto, a partir da literatura, da observação e dos conhecimentos sistematizados acerca dessa oferta de cursos, constata-se a prevalência de entraves na própria concepção, nos encaminhamentos e nos modos de organização e de funcionamento dos CST. Registra-se relatos de baixo desempenho dos alunos, altos índices de evasão e reprovação, assim como outras dificuldades inerentes às práticas docentes e a indefinições conceituais e metodológicas.

No que tange a uma maior aproximação da realidade do CSTCE, em particular, às especificidades no campo do ser professor neste curso e do trabalho docente desenvolvido no ensino superior tecnológico,

inicia-se a reflexão a partir de questões da identidade docente no CSTCE e do desenvolvimento profissional docente. Assim, passaremos a sistematizar e ampliar este universo de descobertas no desenrolar desta investigação.

Em ampla perspectiva, a oferta de ensino superior tecnológico, em qualquer formato ou modalidade, tem sido objeto de várias discussões. Tais discussões são marcadas por posicionamentos críticos entre investigadores da temática, como: Frigotto, (2005); Frigotto; Ciavatta (2006); Saviani (2008); Brandão (2007); Lima (2002); Ferreira (2012), reafirmam a dualidade histórica na educação e as dificuldades de acesso à educação de qualidade por parte das classes menos favorecidas. Entretanto, mesmo diante de muitas críticas a esse histórico de desigualdades de acesso à educação, há quem defenda que o processo de expropriação histórica, visivelmente materializado na dualidade da educação brasileira em todos os níveis e, especificamente, no ensino superior, não é um problema político, social e econômico e sim, um problema cultural. Para alguns estudiosos essa é uma visão ideológica distorcida da realidade brasileira (Lima, 2002; Brandão (2009); Oliveira (2003). Esquecem estes, de compreender que a relação capital-trabalho, efetivamente, fortalece a manutenção da segregação de acesso à educação e a não universalização, quer seja na educação básica, quer seja no ensino superior.

No discurso, as políticas implantadas fazem apologia à democratização, à expansão e à igualdade de acesso a todos. No entanto, a prática, quando averiguada criticamente, nos aponta para outra realidade. A grande preocupação gira em torno da efetividade dessas políticas com qualidade social, sobretudo, possibilitando uma educação superior que emancipe das desigualdades sociais e possibilite amplo acesso ao conhecimento. Uma educação superior que, efetivamente, represente condições humanizadas e democratizantes. Por sua vez, mediante o histórico percorrido, este feito não ocorrerá de modo gratuito ou naturalmente, porém somente se efetivará com a inserção e participação dos sujeitos da história, compreendidos aqui como estudantes, educadores e sociedade organizada.

Observa-se, portanto, que o movimento desalienante e o exercício autônomo da educação superior somente alcançará uma dimensão humanizadora, democrática e universal quando não se limitar a medidas paliativas, que estão mais comprometidas com o esvaziamento de vozes do que com a visibilidade dos sujeitos silenciados socialmente, e assim promover uma transformação social verdadeiramente qualitativa. Entretanto, é por meio da problematização de tais medidas, da procura por propostas curriculares, ações emancipatórias e práticas educacionais desse porte, que outros caminhos poderão ser possíveis.

Enfim, a trajetória dos CST e do CSTCE do IFRN ou de qualquer outro ensino superior com o compromisso da equidade social deverá romper com qualquer lógica conformista e/ou conservadora. Esta expansão do ensino superior ou o acesso ao conhecimento sistematizado historicamente, deve possibilitar

aos sujeitos, indistintamente, se tornarem profissionais cidadãos, por meio de saberes e práticas estruturantes da vida individual e coletiva.

3.4 Perspectivas e desafios do desenvolvimento curricular do CSTCE do IFRN

A discussão ora apresentada tem seus fundamentos na compreensão do desenvolvimento curricular enquanto artefacto de construção do currículo que, necessariamente, considera o contexto e as condições de execução deste. Em sentido mais amplo, se traduz em um dinâmico e contínuo processo que abrange as diferentes fases da trajetória curricular: a concepção, a elaboração e a implementação. Simultaneamente, é resultado de múltiplas influências e interações entre sistema educativo e contexto social, político, econômico e cultural (Pacheco, 2005; Ribeiro, 1990). Ademais, se reveste de característica processual que integra as diferentes fases do currículo (Gaspar & Roldão, 2007).

Na construção deste terceiro e no segundo capítulo, analisamos o caráter neoliberal das políticas para o ensino superior, perspectivadas na expansão, flexibilização e diversificação dos cursos, cujas características definem e estruturam o fortalecimento dos CST no país. De acordo com vários autores abordados, as atuais políticas de ensino superior tecnológico, se conformam em políticas desprovidas do compromisso com a qualidade social e, ao mesmo tempo, é fortalecedora da dualidade neste nível educacional. Acentuam a proposta neoliberal de uma educação generalista para as elites e outra restrita à compartimentalização do saber ou à preparação para o trabalho, destinada à classe trabalhadora (Brandão, 2009; Lima, 2005; Frigotto, 2007).

Entretanto, o campo do desenvolvimento curricular favorece espaços para as experiências inovadoras, abertas a responder às peculiaridades locais e definições institucionais no atendimento à diversidade de contextos, tornando-se capaz de romper com a uniformização neoliberal das propostas educativas. Possibilita, sobretudo, um ambiente de inovação a cargo das instituições, apresentando-se como expectativas das práticas curriculares (Varela, 2012). Nesse sentido, considerando-se a perspectiva emancipatória assumida, tanto no currículo do IFRN, quanto na proposta do CSTCE, é mister vislumbrar possibilidades de uma formação diferenciada, se aproximando da formação integral e quiçá, capaz de superar limitações pedagógicas inerentes à política oficial implementada para os CST.

Mediante o esforço na estruturação curricular do CSTCE, caracterizada por articular teoria e prática, desenvolver pesquisa e promover iniciação acadêmica, é de suma importância verificar a materialidade dessas propostas no desenvolvimento curricular. Especialmente, em se tratando de um curso de curta duração, focado em uma especialidade da grande área profissional e constituído de uma proposta curricular diferenciada para o respectivo nível, dentre outras limitações do campo administrativo-pedagógico.

Diante das perspetivações, levantamos as seguintes reflexões: até que ponto as concepções pedagógicas do CSTCE são materializadas no desenvolvimento curricular? Existem condições estruturantes e de gestão administrativa para tal empreitada pedagógica? Em que medida a proposta curricular do CSTCE, em seu compromisso com a formação integral e emancipatória, avança nesta proposição? São perspectivas cogitadas para o desenvolvimento curricular do CSTCE numa abordagem de práxis e de autonomia pedagógica no ensino superior.

As reflexões ora abordadas, acerca do desenvolvimento curricular do CSTCE, se instituem como alicerce e como ponte para adentrarmos nos temas centrais da investigação, que envereda pelo universo da identidade e do desenvolvimento profissional dos docentes que atuam no CSTCE. Se institui como alicerce ou base da discussão ora iniciada, por compreendermos o desenvolvimento curricular como um processo de construção que envolve o contexto, as identidades dos sujeitos envolvidos e as condições de execução do currículo (Pacheco, 2005). Desse modo, com a finalidade de compreendermos em que circunstâncias se dão os meandros do desenvolvimento curricular do CSTCE e implicações para a docência, trataremos de algumas questões ou desafios do contexto curricular, referentes às **características do trabalho docente no CSTCE**.

Ao mesmo tempo, essa reflexão se configura como ponte no processo da investigação por perpassar as mesmas dimensões iniciais da investigação e por ser construída a partir da análise dos resultados das narrativas escritas por professores do CSTCE e das entrevistas do grupo focal. Ou seja, ao apontar para desafios do desenvolvimento curricular do CSTCE, a partir da caracterização do trabalho docente neste curso, e sob o olhar dos sujeitos desta investigação, se consolida como ponte, construindo sentidos e interligando saberes dentro da própria investigação. Enquanto ponte, também lançará indagações provocativas e se constituirá como fio condutor para as elaborações nos próximos capítulos.

De acordo com as ponderações dos professores, o trabalho docente no CSTCE está permeado de algumas características circunscritas por uma crise de identidades em várias dimensões, das quais destacaremos as que são relativas ao curso, aos estudantes e ao trabalho docente. As reflexões e falas dos professores revelam alguns aspectos do CSTCE do IFRN, que invariavelmente, circunscvem o trabalho docente ou a “docência” como conceituam alguns estudiosos da temática como Veiga (2006), Zabalza (2004) e Almeida (2012), dentre outros.

De acordo com Sacristan (1999), o exercício da docência é constituído de contingência e imprevisibilidade. Para este autor, o sentido de “circunstancial” é o que bem expressa o *modus operandi* de uma prática social extremamente sensível ao contexto e às mudanças sociais. Os diferentes contextos históricos e sociais exigem permanente adequação nos conteúdos da profissionalidade docente. Para

confirmar essa compreensão da docência, enquanto atuação circunstancial e dinâmica, o citado autor expressa:

Referimo-nos ao entendimento deste [o ensino] como uma atividade “dilemática”, no sentido em que obriga a tomar decisões de efeitos incertos, com fundamentos incertos, na busca de metas sobre as quais temos dúvidas e em situações que oferecem alternativas disjuntivas. É todo um universo de interrogações entre as quais devemos escolher, pouco tranquilizador para mentes que procurem ordem, regularidade e que gostariam de contar com um apoio firme ao qual amparar-se (Sacristán, 1999, p. 65).

Sem dúvida, descreve um contexto de performance profissional pouco acolhedor no sentido da constância e da regularidade da ação. Para muitos pesquisadores da temática, a complexidade da atual sociedade determina, para os atores envolvidos com o processo educativo, um empenho de reflexão contínuo com a finalidade permanente de adquirir novas compreensões e novas maneiras de agir. Um esforço sem garantias ou certezas do que possam guiá-los com segurança. Na maioria das sistematizações entre os pesquisadores da área educacional se estabelece um consenso que, mediante as mutações sociais aceleradas da atualidade, a atividade docente tem-se complexificado de modo proporcional às mudanças (Cunha, 1999; Enguita, 2004).

Contemporaneamente, vivenciamos um processo de ampliação e de questionamentos no campo da docência no ensino superior. As sistematizações e encaminhamentos da carreira constituem uma concepção da docência como uma atividade especializada com a devida importância e compreensão de espectro profissional, opondo-se à compreensão de ofício ou de atuação desinteressada. Sendo assim, a docência se configura em uma construção social, produzida pelas ações individuais e do conjunto dos atores sociais, os próprios docentes. Possui uma realidade dinâmica e contingente, fundamentada em ações coletivas que, portanto, demandam formação contínua para o esperado exercício profissional. Tal exercício requer, tanto conhecimentos peculiares para uma atuação adequada, quanto a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente (Veiga, 2006).

Para Zabalza (2004), a simbiose entre o contexto institucional, as práticas individuais e coletivas da profissão docente, os alunos com todos os seus novos perfis e o currículo nos seus sentidos formativos compõem a concepção de docência universitária. Nesse sentido, elege quatro eixos estruturantes da atuação docente na universidade, enquanto instituição que abrange todas as formas da educação superior – graduação e pós-graduação *strictu e lato sensu*. Doravante, trataremos em contexto adequado, o termo universidade utilizado pelos autores citados por instituições de educação superior. Esta posição adotada deve-se ao fato de estarmos discutindo uma ação pedagógica de nível superior (docência no CSTCE) com igual valor social às que ocorrem nas universidades. Embora seja uma docência que assume as mesmas

características idiossincráticas no campo do contexto, da profissionalidade e da identidade docente, devem ser guardadas as especificidades e diferenças institucionais.

Numa perspectiva interna de funcionamento das instituições de educação superior, na compreensão de Zabalza (2004), o modelo de docência universitária é constituído de quatro eixos estruturantes que caracterizam o cenário formativo ou cenário didático da educação superior. Tais eixos e cenário formativo compreendem a docência universitária, sendo entrecruzados por diversas dimensões internas e externas que interferem e determinam o cenário didático-pedagógico da educação superior, tornando-a assim, uma atividade complexa e multifacetada (Zabalza, 2004). Desse modo, com base nas definições citadas, podemos suplantando que a atuação docente na educação superior, por sua vez, assume um caráter complexo e multifacetado em sua dinâmica pedagógica.

Com o intuito de discutir propostas de melhorias para a docência na educação superior, Zabalza (2004) apresenta um esquema conceitual com várias vertentes que compõem a atuação docente. O esquema visa estabelecer um entendimento compreensivo da atuação docente na educação superior, abrangendo todos os principais componentes inerentes à docência neste espaço profissional. Para corroborar a visão do autor, destacamos o modelo esquematizado por Zabalza (2004), concebido de modo simples, porém, idealizado com um olhar de completude. Neste desenho compõem-se eixos e dimensões, numa arquitetura capaz de expressar todas as vertentes internas e externas, que interferem na atividade docente da educação superior transcorrida nas universidades. Desse modo, apresentamos:



Fonte: Zabalza (2004, p. 9).

Figura 2: Esquema compreensivo da docência universitária

Nessa elaboração de esquema conceitual, Zabalza (2004) caracteriza os eixos estruturantes da docência universitária com a seguinte definição:

Eixo 1 (universidade - política universitária): é considerado o marco institucional dos estudos universitários, formado pela universidade como instituição social com sua missão social bem definida. Semelhante a outras instituições, é detentora de realidade histórica e identidade própria, reforçando ser autônoma para desempenhar a sua missão. O mundo universitário considera a especificidade de cada um dos departamentos ou áreas profissionais com sua história e identidade, entretanto, formam um todo institucional. Não funciona de modo autônomo, nem fica em um vazio institucional ou social. Embora tenha unidade interna, é um eixo determinado pelo conjunto de agentes externos. Recebe, portanto, maior influência da própria legislação universitária e dos recursos financeiros, destinados ao pleno funcionamento.

Eixo 2 (Currículo – ciência e tecnologia): é constituído por componentes culturais e técnicas, configuradas em conhecimentos e habilidades que são ensinadas e/ou aprendidas. Se constitui como a essência das formações ou substância formativa do trabalho universitário e consolida-se como eixo determinante dos cursos ofertados. Geralmente, esse eixo interno se desestabiliza em função das pressões externas provenientes do *status quo* da ciência, da tecnologia e da cultura em geral. Tais influências são externas e se materializam por meio de legislação e orientações normativas que geralmente tem por objetivos adaptar os cursos às demandas da sociedade, do mercado de trabalho e do desenvolvimento da ciência e da tecnologia.

Eixo 3 (Professores – mundo profissional): forma o *staff* das universidades e conta com grupos ou associações profissionais de diversos campos da ciência. Apresentam características culturais próprias na forma de construir o conhecimento, conceber e organizar o trabalho e a carreira docente. Tais características próprias, muitas vezes são construídas a partir do processo seletivo adotado na entrada da profissão e por meio da socialização entre seus pares. São sempre constituídos como mediadores e agentes básicos das inovações nas universidades, assumindo o papel de aplicadores ou mentores das inovações.

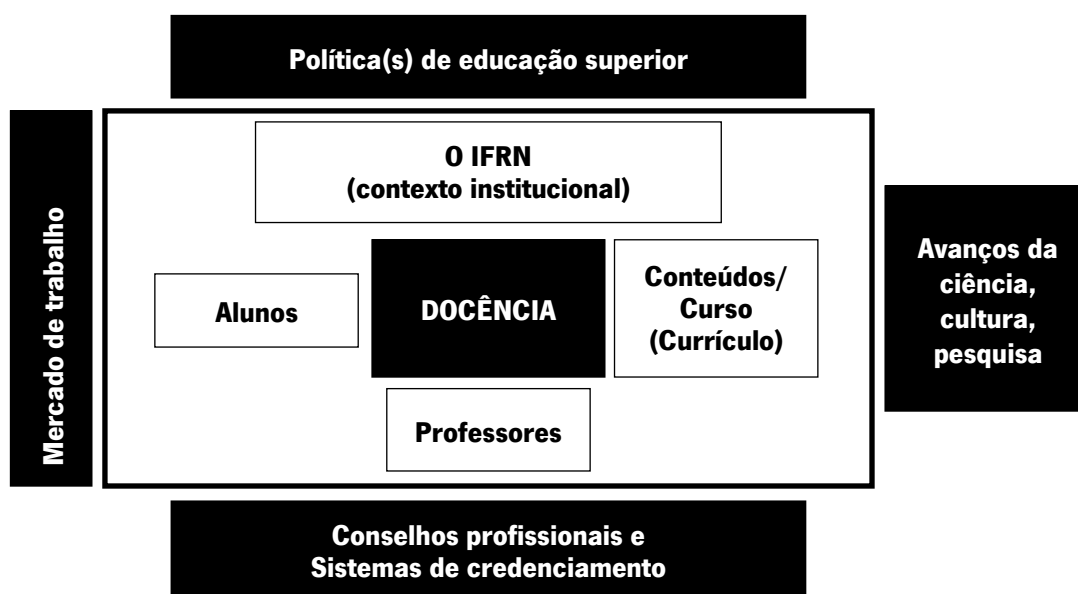
Eixo 4 (Estudantes – mercado de trabalho): é um público claramente diferenciado em sua maioria, com bom nível de maturidade em função da faixa etária, do histórico de vida escolar e pelas características sociais particulares. Possuem a opção profissional, geralmente, melhor definida e se constitui em um público capaz de condicionar o trabalho a ser feito. Neste eixo, o mercado de trabalho se estabelece num grande marco de influência externa e diferenciador nas políticas instituídas. Se configura, tanto como definidor das condições de acesso ao emprego, como das necessidades formativas para se assumir determinados postos.

Segundo Zabalza (2004), esse conjunto de aspectos determinam os interesses e as demandas dos alunos, envolvendo as facilidades de se colocar no mercado, a imagem social da profissão, o nível

salarial das profissões, além de demarcar as necessidades formativas das profissões em seus níveis básico, complementar e especializado.

De um modo ampliado, os aspectos levantados sobre as características da atividade docente na educação superior pelos autores em destaque, guardadas as devidas especificidades das instituições e do tipo de cursos ofertados, são correlatos à atuação docente no CSTCE do IFRN. Nesse universo, a natureza da formação, os desafios curriculares e as características da atuação docente se entrecruzam nas finalidades e compromissos da formação de nível superior. Independentemente, se estamos situados nas universidades ou nos Institutos Federais, ou mesmo em outras instituições que atuam no ensino superior, o compromisso ético, técnico e político (Gauthier, 2006), com a formação propiciada deve, sobretudo, ser a bússola orientadora da ação pedagógica.

Na perspectiva de compreender a atuação docente no CSTCE do IFRN, realizamos a partir do modelo de Zabalza (2004), uma transposição didática do esquema proposto para a realidade do CSTCE do IFRN. Visando constituir um esquema compreensivo da atuação docente neste curso, consideramos os mesmos eixos estruturantes da ação docente na educação superior universitária, quais sejam: o aluno, o currículo, o professor e a Instituição. Ao considerar a totalidade da ação pedagógica, recorreremos às dimensões internas e externas, que também determinam e caracterizam a docência no contexto do ensino superior tecnológico da instituição situada, nomeadamente, no CSTCE do IFRN. Para tanto, realçamos o seguinte desenho representativo da aceção em pauta:



Fonte: Elaboração da própria investigadora, a partir de Zabalza (2004).

Figura 3: Esquema compreensivo da docência no CSTCE a partir de Zabalza (2004)

No desenho apresentado para a atuação da docência no CSTCE também consideramos dimensões internas e externas. Entretanto, na análise situacional compreensiva, abordaremos as dimensões internas e apenas, tangenciamos as externas, pela característica complexa e multifacetada dessa atuação em âmbito institucional. Esse aspecto configura a impossibilidade de se desconsiderar qualquer fator como determinante desse contexto curricular e ao mesmo tempo, conforma a complexidade do currículo e da atuação docente.

Nesse sentido, o papel a ser desempenhado por professores, alunos, instituição formadora e, acima de tudo, os compromissos políticos e pedagógicos da formação em discussão (o currículo na educação superior), devem direcionar o sentido da formação e do desenvolvimento curricular, numa imbricação crítica e dinâmica da atuação docente. Para tanto, com base nas sistematizações subscritas, as características da docência no CSTCE serão elucidadas pelos depoimentos dos professores, em articulação com as temáticas sobre a docência na educação superior, a identidade profissional docente no ensino superior tecnológico e o desenvolvimento profissional docente.

Embora tenhamos posse de um rico e representativo material empírico, para construir o nosso específico estudo compreensivo, iremos apresentar apenas um recorte do material recolhido. Considerando a extensão das discussões nos capítulos posteriores, apresentaremos mais reflexões e contribuições dos sujeitos da investigação à medida que a discussão requisitar. Os participantes desta investigação são considerados coautores do estudo, tendo em vista que estamos em uma investigação qualitativa e de abordagem compreensiva, pelo que sem a participação deles essa abordagem não poderia ser construída.

A partir das falas dos sujeitos e das sistematizações de Zabalza (2004), construímos as características da docência no CSTCE do IFRN. Sob a lógica das quatro dimensões internas citadas por este autor, quais sejam: i) o currículo em seu sentido formativo; ii) os estudantes; iii) os professores; e iv) a instituição IFRN. É nessa base que se sustenta essa elaboração e o decorrente suporte para a apreciação analítica nos próximos capítulos. Pressupõe um olhar visando uma análise compreensiva da docência no CSTCE ou ainda, os passos iniciais para se aproximar da identidade docente no CSTCE, por seus modos de desvelar e caracterizar os sentidos desse fazer docente a partir dos sujeitos.

Iniciando a caracterização, consideramos como **primeiro eixo**, o currículo em seu sentido formativo ou o próprio CSTCE. Na perspectiva da simbiose entre percepções do grupo de docentes, o contexto do curso, o desenvolvimento curricular e as expectativas de qualidade nos resultados do curso, destacamos as marcas que, segundo eles, têm caracterizado o currículo do CSTCE, durante os seus treze anos de funcionamento. Assim, as reflexões dos docentes apontam para um curso constituído das seguintes características: i) não deter referência social e possuir fraca referência jurídica no âmbito do registro e do

reconhecimento nos conselhos de fiscalização e regulação; ii) ter pouca aceitação no mercado de trabalho e pouca credibilidade por parte dos estudantes; e iii) não possuir uma identidade sólida na área de formação, se diferenciando com um excelente currículo, um bom projeto, porém, não se sustenta como uma formação necessária no contexto da área profissional.

Sistematizamos algumas das afirmações ao destacar uma tabela composta por falas dos sujeitos participantes, mencionando percepções sobre referências social e jurídica do CSTCE, modos de aceitação no mundo do trabalho e questões de identidade do curso em relação à área profissional da Construção Civil. Nesses termos, temos:

Quadro 14: Características do CSTCE identificadas pelos docentes do curso

FRACA REFERÊNCIA SOCIAL E JURÍDICA	POUCA ACEITAÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO	FRACA IDENTIDADE COM A ÁREA
<p>[...] os nossos tecnólogos hoje, não tem uma habilitação consolidada junto ao conselho regional de engenharia. Não adianta dizer que sim. Pois, eles não têm. Enquanto, não tiverem um sindicato para que eles briguem, vai ficar sempre nessa. O técnico vai ser técnico, o engenheiro vai ser engenheiro e o tecnólogo vai ser um pouquinho engenheiro e pouquinho técnico. Vai ser essa. O mercado de trabalho tem muita dificuldade ainda, de enxergar esse profissional (D-03, grupo focal 2).</p>	<p>Os caras aqui têm um embasamento bom, a matriz do curso ela é boa, o corpo docente é preparado. Agora, o mercado ainda tem dificuldade de posicionar esse camarada. Historicamente, não é só com o tecnólogo. Isso não é só em Natal, não. É em todo o Brasil, em todo (D-03, grupo focal 2).</p>	<p>Gestão é o foco do curso. É aí onde entra a falta de identidade e identificação porque os nossos alunos e alguns colegas, eu posso até me incluir não faço a menor questão, não compreende e fica cobrando uma responsabilização de uma habilitação que o curso precisaria dar sem ele ter essa responsabilidade. Aí vem a identificação, a identidade, tudo isso que já foi abordado aqui (D-12, grupo focal 1)</p>
<p>O que começou a problematizar a história do interesse pelo tecnólogo foi a demora também do CREA em atender as capacidades, as habilitações e à regulamentação da profissão. O CREA, a primeira coisa que fez, foi abrir para eles se cadastrarem: “Ah... não! Venha, se cadastre”. O cara hoje é um tecnólogo, que pode menos que um técnico e ele não pode projetar nada (D-04, grupo focal 2).</p>	<p>Então, quando o Conselho virou as costas. Ora, se o Conselho que é quem, teoricamente, vai dar respaldo à regulamentação, está virando as costas pra você... Porque você vai insistir em um negócio desses? O mercado não abarca. E outra, a oferta hoje e a facilidade de se chegar a uma engenharia plena, está muito grande (D-04, grupo focal 2).</p>	<p>Eu vou ser sincero, eu vejo mais futuro em remodelar esse curso na seguinte situação: dá um upgrade para a engenharia plena. Porque profissional capacitado, você tem. Você tem laboratório muito mais bem equipado do que muitas universidades que tem por aí. Então, vamos dá um upgrade! (D-04, grupo focal 2).</p>
<p>E mais, existe um grande preconceito para com este curso de uma maneira geral, ou seja, eu percebo, eu acho. Bem, acho do achismo mesmo, que essas pessoas, esses alunos, eles se sentem inferiorizados profissionalmente, em relação aos engenheiros e aos arquitetos. Porque acham que esse curso deveria proporcionar a eles habilitações que são</p>	<p>É, nós estamos produzindo um produto que o mercado não reconhece e não quer. E o produto como é o produto que pensa (risos...), ele percebe isso e também se desinteressa e vai buscar o seu caminho. Por isso a evasão é muito grande e assim por diante (D-02, grupo focal 2).</p>	<p>Então, temos dificuldade de fazer um curso melhor do que ele é. Ele tem um currículo excelente, mas nós, apesar de termos um corpo docente bom, nós temos essa deficiência que nem é culpa nossa. Nós não fomos formados para sermos gestores de obras. Então, a gente acaba não fazendo um curso</p>

pertinentes a outros cursos e eles não têm a lucidez e até alguns colegas nossos, não têm a lucidez de esclarecer isso para eles. (D-12, grupo focal 1)	Então, assim, a gente tá criando um problema pra gente mesmo. Você está dando a esperança de que o cara vai poder fazer isso e o mercado ou o conselho regional, que fiscaliza a profissão, não vai deixar ele fazer (D-03, grupo focal 2).	melhor, exatamente por conta disso (D-07, grupo focal 1).
---	---	---

Fonte: grupo focal com docentes do CSTCE, em maio de 2015.

As percepções evidenciam um trabalho complexificado pelos desafios próprios do nível de ensino superior tecnológico. Desafios pedagógicos materializados pelas dificuldades de inserção socioprofissional dos egressos no mundo de trabalho. Descrevem o trabalho docente desenvolvido em um curso/área marcado pela falta de valorização pelos órgãos representativos de classe e no próprio mercado empregador. Demonstram certa falta de perspectivas com o curso por formar ou estar querendo convencer pessoas a atuarem em um espaço que não apresenta expectativas favoráveis no exercício profissional. Nas falas evidencia-se que o curso tem um bom projeto, no entanto não efetiva um diálogo profícuo com o mundo real da profissão.

Ampliando as percepções entre as circunstâncias do curso e os desdobramentos para os sujeitos atuantes nele, em especial, os professores, destacamos percepções dos docentes quanto ao curso/nível tecnológico sob a seguinte angulação:

O tecnólogo não tem espaço. Não tem vez para ele, dentro da construção civil eu não vejo. Eu não vejo como melhorar isso. Eu... Não sei... Tanto que essas três coisas aí, refletem na clientela que a gente está recebendo. (D-04, grupo focal 2)

Ou seja, nós vimos de uma cultura de ensinar, de lecionar no técnico, houve essa ampliação da estrutura de oferecimento de cursos institucional para o tecnólogo. É uma outra abordagem, que gera outras demandas. (D-12, grupo focal 1)

Mas, entretanto, mais de um depoimento dão conta de que eles aprenderam muito mais aqui do que nesses cursos de engenharia. Vários ex-alunos. E, aí? Quem somos? Vocês percebem que os discursos se convergem pra um mesmo sentimento, ou uma mesma ideia? (D-12, grupo focal 1)

Eu acho que essa crise que a gente está. A gente está vivendo uma crise. Isso já vem se falando nas reuniões pedagógicas, né. Isso não é de agora. E a questão é: o que fazer exatamente? (D-02, grupo focal 2)

[...] talvez esses professores mais antigos eles tinham mais entusiasmo, eles conectavam a teoria e a prática, eu vejo que isso tá acabando, porque o perfil do professor da universidade federal hoje principalmente, são carreiristas em graduação, mestrado e doutorado. (D-06, grupo focal 1).

Hoje em dia, um tecnólogo e técnico, se ele assim quiser, já tem esse campo aqui aberto e essas facilidades e ganhando bolsa - o que é melhor ainda. Pois, antes você pesquisava e para ganhar uma bolsa, era uma dificuldade muito grande. Hoje em dia, você precisa estar implorando aos alunos para alguns fazerem pesquisa. (D-08, grupo focal 1)

Além disso, para este grupo de professores, oriundos de uma instituição de nível técnico, a docência no ensino superior tecnológico, ainda se configura em uma nova atuação com demanda profissional desafiadora para tais docentes. Em geral, evidencia-se que, mesmo entre os professores, ainda

não existe um consenso quanto ao foco, aos objetivos do curso e à identidade deste curso, tanto externamente, no entorno social, quanto nos espaços pedagógicos internos da instituição formadora.

Alguns docentes demandam maiores esclarecimentos sobre a formação em que atuam e sobre metodologias de trabalho conjunto e coeso no grupo. De acordo com o PPC e com a aceção das diretrizes curriculares dos cursos tecnológicos, não se trata de um curso voltado à concepção de projetos de obras ou a soluções tecnológicas próprias da engenharia civil. Trata-se, contudo, de um curso focado na área de gestão de obras de edificações. Característica que, para alguns docentes, é incoerente e impraticável, para outros, é um curso viável, aceitável e promissor. Para outros ainda, a proposta do curso se configura em um problema do modelo de cursos tecnológicos, por ser focado em uma particularidade da área profissional e cogitar uma formação baseada em certa superficialidade teórica, enfatizando os processos tecnológicos e aplicabilidades sem aprofundamentos.

No **segundo eixo** de caracterização, relativo à dimensão estudantes, os sujeitos da investigação explicitam alguns aspectos do perfil dos estudantes do CSTCE com base na representação de que a maioria dos estudantes não constrói identidade com o curso, querem fazer dele um trampolim para cursarem engenharia civil em outra instituição.

Destacando-se algumas falas dos docentes, elaboramos uma síntese de posicionamentos que explicitam um perfil dos estudantes do CSTCE ou delineiam a representação que os professores têm desses estudantes. Percebem o grupo de estudantes, em sua maioria, marcado por não identificação com a formação, desmotivação e apatia quanto à aprendizagem e à formação profissional na respectiva área. Desse modo, o quadro 15, a seguir, sistematiza as características dos estudantes identificadas pelos docentes do curso.

Quadro 15: Características dos estudantes do CSTCE identificadas pelos docentes

NÃO CONSTROEM IDENTIDADE COM O CURSO	APATIA E DESMOTIVAÇÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO
Eu ainda não consegui identificar o perfil, traçar um perfil mais palpável para esses alunos de ensino superior aqui. O que me parece sempre é que eles estão aqui passando uma chuva. Eu vou para o IFRN, mas se aparecer alguma coisa melhor, eu saio. E, começa a evasão (D-2, grupo focal 2).	Porque ele está apontando um cenário de crise, realmente. É, nós estamos produzindo um produto que o mercado não reconhece e não quer. E o produto como é um produto que pensa (risos...), ele percebe isso e também se desinteressa e vai buscar o seu caminho. Por isso a evasão é muito grande e assim por diante (D-02, grupo focal 2).
Então, é uma intenção que já é anterior, então eu não diria que foi a falha aqui. A pessoa já veio porque foi o que sobrou, então só que ele fica tentando o ENEM e aí, no semestre que ele consegue, ele se evade (D-01, grupo focal 1).	Eu não vejo interesse do estudante. A gente monta uma aula, monta prática, procura fazer as visitas técnicas e tudo... E você não ver interesse. Eu acho que a dificuldade que eu encontro é essa. Não sei os outros professores. Mas, é uma apatia geral (D-04, grupo focal 2).
[...] há grupos de alunos que estão aqui porque foi o que deu, em termos de acesso. É diferente de você ter um propósito, estudar para tal, passar por um processo avaliativo pra chegar lá. Então o grau de valorização é muito diferente, então a	Pois, antes você pesquisava e para ganhar uma bolsa, era uma dificuldade muito grande. Hoje em dia, você precisa estar implorando aos alunos para alguns fazerem pesquisa porque

NÃO CONSTROEM IDENTIDADE COM O CURSO	APATIA E DESMOTIVAÇÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO
<p>gente tem que lidar com tudo isso, não é brincado não (D-12, grupo focal 1).</p>	<p>eles já pensam logo em ganhar algo mais. Só o valor de bolsa também eles já acham pouco (D-08, grupo focal 1).</p>
<p>O perfil que a gente tem hoje aí... é o pessoal que pensa que isso aqui é um evento social. Aí, vem. Se achar bom o ambiente eu fico, se não se integrar, se não atrapalhar a ele, ele fica (D-04, grupo focal 2).</p>	<p>[...] agora porque que tem evasão? Porque tem reprovação? Porque os alunos abandonam? Aí já... quer dizer a escola cria estrutura, a escola não quer evasão... não tem como pegar pela orelha e botar o aluno para estudar, se ele não quer estudar, ele vai embora. Tá entendendo? Aí já vem um problema social, baixo nível de entrada, falta de interesse, ele não quer ser tecnólogo, ele está aqui por que queria ser engenheiro, porque queria ser arquiteto e por aí (D-06, grupo focal 1).</p>
<p>Eu vi muitos alunos usarem o curso como trampolim. É como um caminho para Engenharia (D-06, grupo focal 1).</p>	<p>Me entristece é o aluno sair, se evadir e não dar uma satisfação a gente. Olha, isso me entristece. Eu digo por que eu já deixei uma especialização, mas eu fui falar com cada professor, explicar o porquê que estava deixando a especialização. Às vezes, um aluno está lá e não sei o que o que acontece e quando você pergunta “cadê fulano?” “Não! Fulano já está em Oxford”, por exemplo (D-12, grupo focal 1).</p>
<p>O perfil daquele cara é assim “eu não passei no vestibular e estou desempregado, aí o que apareceu pra mim foi o técnico subsequente lá no Instituto”... Se em dois anos, aparecer oportunidade de emprego pra esse camarada ou se ele entrar na universidade, via FIES, lá para o Acre, ele vai embora. E o tecnólogo vivência uma realidade parecida como essa também (D-03, grupo focal 2).</p>	<p>Tem problema nenhum, aluno não anotar, beleza! Veio a prova, nem ele me procurou, nem nada. Veio a prova e, zero! Aí, eu fui falar: “rapaz você não conseguiu acompanhar, você não falou comigo, né? A gente tinha acertado... Você podia me procurar! A gente sentava, lá na sala e tal”. “Olha, professor! Isso aí, é uma perda de tempo, por que eu estou fazendo Construção de Edifícios... Aí, o senhor tá dando casa, né?” Sério? Parece piada, não parece uma piada? (D-04, grupo focal 2)</p>

Fonte: grupo focal com docentes do CSTCE, em maio de 2015.

Com base na sistematização compilada, conjecturamos que os professores do CSTCE lecionam para um grupo de estudantes que não acedem ao curso com objetivo de aprender sobre a especificidade do curso/área e não atentam para as particularidades da referida profissão de tecnólogo ofertada, a qual tem foco na gestão e na execução de projetos de obras de construção de edifícios, pois o curso não tem a abrangência da área de construção civil. Porém, os estudantes estão interessados em ter as atribuições amplas de um profissional da engenharia civil, as quais não é foco do curso. Em sua maioria, querem cursar engenharia civil ou migrar desse curso do IFRN para uma engenharia civil em outra instituição, principalmente em faculdades particulares, que dispõem de vaga e amplo acesso.

O presente estudo aponta para a importância do perfil dos estudantes na construção de sentidos ao trabalho docente, ao demarcar perspectivas e retornos da formação desenvolvida ou da proposta apresentada pelo CSTCE. De um modo geral, as falas explicitadas revelam um cenário marcado por uma maioria de estudantes desmotivada com o curso, por não desenvolverem afinidades com a proposta de formação do CSTCE. É narrado um panorama constituído pela não identificação dos estudantes com o curso, tampouco com a proposta pedagógica da instituição para o nível superior tecnológico na área de

construção civil e que, durante e após a formação, enfrentam fragilidades no reconhecimento da profissão de tecnólogo e na inserção socioprofissional. Por sua vez, se veem diante de um cenário contraditório: entram com uma expectativa, o curso oferece outra e o mercado não dialoga com essa formação e não absorve os egressos do curso. perspectivado ponto de vista dos professores, conta-se com uma maioria de estudantes que não constroem expectativas presentes nem futuras para com a formação escolhida. Por essas e outras razões, tem-se um perfil de estudantes, bastante propensos à reprovação, à evasão e à não conclusão do curso.

No **terceiro eixo**, relativo à instituição IFRN, os participantes apontam questões referentes às características do IFRN em sua pluricurricularidade e expansividade e o que isto tem representado para a identidade da Instituição, bem como as consequentes representações deste momento vivido para a atuação docente. Fica bastante explícita a preocupação com o atual contexto de ampla expansão institucional que, segundo os participantes no estudo, tem ocasionado uma perda de identidade com uma série de implicações curriculares. Segundo reflexões dos sujeitos da investigação destacamos:

O instituto vai ter que fazer essa reflexão pra sobreviver, porque o integrado, o subsequente e o tecnólogo eles vão ter que ser repensados com esse novo público, essa nova realidade, essa nova demanda, com esse novo ritmo, novos acessos. Com a inserção do ENEM que já começou mudou a característica do integrado e com essa nova realidade... de todos os níveis de acesso, de expansão... (D-06, grupo focal 1)

O que eu vejo é uma crise de identidade aqui dentro absurda. Eu estou há 5 anos na casa e nunca vi uma escola técnica passar por tanta crise de identidade e não saber o que vai fazer. Mas, nós estamos fazendo isso! O integrado está se perdendo, o Subsequente está se perdendo, a Tecnologia está se perdendo!! Estão criando pós-graduação, estão criando mestrado, estão criando doutorado..., eu acho que a gente tem que repensar isso, pra poder focar no curso. (D-06, grupo focal 1)

Quando ele falou da questão da identidade, que identidade tem esse instituto? Que aborda desde cursos PRONATEC, cursos para pessoas que estão fora da faixa (EJA), até cursos para pós-graduação, e de graduação tecnológica, técnico integrado e subsequente e tal. Então, a gente nesse aspecto me parece que... Assim, parece haver mais problemas para a carreira docente do que vantagens. (D-11, grupo focal 1)

Uma política de ampliar sem precisar investir no ensino superior. É... sem pensar, exatamente na qualidade! Sem precisar investir no curso superior teríamos um "UP", né! Tecnologia em nível superior é tecnologia aplicada. Então, ampliar IFRN, UFRN, UFESA, FIES ... Uma expansão desenfreada. (D-13, grupo focal 2)

Outra coisa que estamos pecando muito, [Nome], é com a clientela que a gente está recebendo. Hoje, o sistema educacional vem mudando ao longo do tempo e boa parte dos alunos que a gente pega, os alunos não têm base. E como eu vou dar aula de mecânica dos solos a um aluno que não sabe fazer uma divisão de número decimal. Então, muitas vezes, é preciso parar a aula técnica e voltar a ensinar alguma coisa de base. Eu acho que nossa função também, é o resgate, que a gente não pode simplesmente passar por cima disso. (D-03, grupo focal 2)

De acordo com o exposto, a atual conjuntura das políticas educacionais e o contexto institucional vivido, traz consequências para a docência no CSTCE e demais cursos em que atuam, bem como para todo o currículo da Instituição. As falas apontam para a configuração de um trabalho complexificado tanto pela

natureza diversa do IFRN em sua pluricurricularidade quanto pela fragilidade do atual contexto identitário¹². Tal complexidade tem sido acentuada por um contexto de crise de identidade da própria instituição, advindo das mudanças de institucionalidade de Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia para Instituto Federal (IFRN), vinculado a um momento de expansão com novos desafios. Caracterizada como uma mudança na EPT em âmbitos interno, local e nacional. Atualmente, um contexto de expansão consubstanciado pela ampliação das ofertas de cursos e programas, de pessoal e de unidades/campus do IFRN.

Tal cenário de fragilidades na identidade institucional, marcado por uma nova institucionalidade, um amplo processo de expansão e contextos e realidades curriculares desafiadores do CSTCE do IFRN implica questionamentos e desencadeia desafios pedagógicos que apontam para novos sentidos ao ser e estar na docência do curso em evidência. Tanto propõe novas práticas e alimenta fazeres consolidados, como expande e redireciona para novas atuações na docência. Assinala para reflexões das práticas docentes e da gestão pedagógico-administrativa, indicando necessidades de mudanças no cenário total do CSTCE. Ademais, as falas sugerem o repensar em outros cursos de tecnologia, no nível técnico e na pós-graduação. Implica, sobretudo, significados e sentidos de identidade docente.

Além disso, os participantes do estudo ensejam um panorama de percepções acerca do papel institucional nesta formação de nível superior. Sugerem ações para responder às dificuldades no desenvolvimento curricular do CSTCE e dos demais cursos presentes na oferta institucional. As reflexões explicitadas incidem em questões pedagógicas, curriculares e da docência inerentes aos diversos cursos e níveis educacionais. Abordam a natureza pluricurricular da Instituição e seu respectivo projeto pedagógico, desenvolvido por docentes integrantes de uma carreira multiforme (constituída para atuar na educação básica, educação profissional e educação superior de graduação e de pós-graduação). Tudo isto incide em

¹² O atual contexto identitário do IFRN tem se apresentado cada vez mais complexo à medida que se deu a mudança para a esta nova institucionalidade de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, uma reconfiguração atrelada a amplo processo de expansão e interiorização das unidades de EPT em todo o país. Essa política governamental ocorreu em 28 de dezembro de 2008, por meio da Lei 11.892/2008, uma ação fruto do projeto de reestruturação da rede federal de educação profissional brasileira, tendo como objetivos fortalecer e ampliar a oferta de vagas na EPT, democratizando o acesso e as oportunidades de formação profissional pública e gratuita com qualidade e equidade social em seus vários cursos e níveis educacionais. No caso do IFRN, em 2006 a instituição em seu processo Inicial de expansão, era composta por cinco unidades, localizadas em quatro cidades do estado do Rio Grande do Norte (RN). Em 2009 com a implantação do projeto de reestruturação, passou para 11 *campi*, em 2012 ampliou-se para 16 *campi*, em 2014 estendeu-se em mais 3 *campi* e em 2016, constituiu 21 *campi* funcionando em 18 municípios distribuídos em todas as mesorregiões do RN. Nesse interim, a instituição ampliou, expandiu e diversificou consideravelmente, as suas ofertas de vagas e de cursos, fortaleceu suas características de instituição de EPT e de educação superior. De acordo com os registros acadêmicos do Sistema Único de Cadastro da Administração Pública-SUAP, o IFRN possui atualmente, 35.416 estudantes matriculados, 3.400 servidores entre docentes e técnico-administrativos. Para atender à função social estabelecida o IFRN atua em ensino, pesquisa e extensão, tendo como base a oferta de mais de 800 cursos cadastrados, que abrangem os diversos níveis da educação brasileira e o leque de cursos e programas da EPT, sendo tal atuação materializada em cursos de qualificação profissional, cursos técnicos, cursos de graduação (tecnológicos, licenciaturas e bacharelado em engenharia e cursos de pós-graduação stricto e lato sensu (aperfeiçoamento, especialização e mestrado). Neste processo de reestruturação institucional e curricular, o IFRN revisou seu projeto pedagógico institucional, envolvendo a atualização de todos projetos de cursos em todo seu leque formativo, todos os regimentos internos a partir de 2009 e redefiniu diretrizes institucionais, bem como se reorganizou política e administrativamente no âmbito da gestão dos processos internos. Esse cabedal de mudanças, trouxe implicações e adaptações para os servidores veteranos da instituição e acima de tudo, impulsionou um amplo crescimento de pessoal, além de imputar novas demandas de diversas naturezas e sentidos administrativos e pedagógicos. Outro aspecto de relevância identitária tem se dado no amplo processo de recrutamento e de contratação de novos servidores para atender tanto ao crescimento quantitativo de *campi* quanto às demandas educativas advindas da expansão. Ademais, cada *campus* que se inaugura, em pouco tempo, passa a atuar em todas as ofertas curriculares disponíveis no PPP institucional (IFRN 2012; Conselho Superior do IFRN, 2016).

questões de desenvolvimento profissional docente em amplo leque institucional, envolvendo a docência no CSTCE, no ensino superior tecnológico em geral, assim como traz desvela questões da docência no vasto currículo do IFRN.

O **quarto eixo**, referente à dimensão professores, referido por último de modo intencional, por acreditarmos que a atuação docente reúne todas as questões abordadas nas outras três dimensões destacadas. O fazer docente é constituído de incidências dos contextos internos e externos à prática educativa, compreendendo-o de modo mais amplo, tem implicações dos contextos organizacionais micro, meso e macro por ser também constituído de decisões nas políticas educacionais. De fato, uma atuação profissional exposta à confluência de fatores políticos, sociais, econômicos e culturais da realidade vivida.

Considerando as dimensões citadas anteriormente, e ampliando a caracterização da docência no CSTCE nesta dimensão destacamos questões do contexto do trabalho docente no CSTCE em várias nuances desse fazer. Numa bricolagem no sentido antropológico definido por Lévi-Strauss (1976)¹³, realçamos a constituição do fazer docente, a partir de uma composição dos vários olhares e percepções advindos das discussões no grupo focal. Para uma compreensão de maior inteireza, é necessário não se desprender do que já foi explicitado nas outras dimensões. No entanto, fechando o ciclo sob esse olhar, realçamos destaques em dois aspectos específicos que se sobressaem nas falas dos professores, quais sejam: questões da carreira da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) e da identidade docente, imbricadas ao ser e estar na docência do CSTCE.

Explicitando abordagens sobre a docência no CSTCE no aspecto da carreira EBTT, destacamos as seguintes ponderações:

Então, com essa conjuntura toda, com essas dificuldades que nós temos aqui de ter não sei quantas disciplinas. Eu acho que concordo plenamente, com [Nome], com [Nome], que essa realidade do curso tecnológico para quem tem 4 ou 5 disciplinas para dar aqui. É difícil. É no máximo, chegar nesse nível de turma, pois lidar com o indivíduo é impossível. Claro que eu encontro aí alguns... caminhos. (D-11, grupo focal 1)

O atendimento a um leque horizontal e vertical quase que... quase que... quase que, esfericamente falando, é com-pli-ca-do! (D-12, grupo focal 1)

Eu acho que isso também influencia no fazer da gente. A gente trabalha com os três níveis. Ver que é diferente, mas a gente não esquece, quando está em um ambiente e outro. Eu acho que isso aí, é um diferencial muito grande em relação a outros cursos de graduação puro nas universidades. (D-02, grupo focal 2)

E, a gente não tem aquela bagagem prática, infelizmente. Nós temos limitações legais, pois somos de dedicação exclusiva, acho que todo mundo aqui é. Isso impede que a gente faça atividades fora, isso é um complicador para nossa área. Por outro lado, às vezes, o professor que é de 20

¹³ Em antropologia o sentido de bricolagem refere-se à união de vários elementos para formação de um único e individualizado. Tem como exemplo as culturas do novo mundo como um resultado da bricolagem de várias culturas (norte-americana, europeia, asiática...) para a formação de uma identidade própria. Em seu livro 'O Pensamento Selvagem' (1962, tradução para o português em 1976), o antropólogo francês Claude Lévi-Strauss, utiliza o termo bricolagem para descrever uma ação espontânea, além de estender o termo para incluir padrões característicos do pensamento mitológico, o qual não obedece ao rigor do pensamento científico. O pensamento mitológico é gerado pela imaginação humana e baseado na experiência pessoal, originado, portanto, por experiências pré-existentes. Nessa acepção, a bricolagem é uma maneira de criar ou reorganizar as coisas a partir de um inventário já estabelecido.

horas, tem a oportunidade de fazer isso. Às vezes, ele também não tem (nem todos) tem a dedicação exclusiva. Mas, para quem tem, é outro complicador. Buscar essa ponte de equilíbrio não é fácil, é complicado. (D-03, grupo focal 2)

Sim, eu tenho três projetos de pesquisa em andamento, já concluí mais uns três ou quatro pra trás, né. E são assim... (D-04, grupo focal 2)

É utopia porque assim, 120 alunos que eu tenho, eu dou aula de várias disciplinas, eu dou aula de ...[...], assim eu sou meio maluco mesmo (Risos...). Não por causa da engenharia civil. Então, assim é muito difícil de chegar nesse nível aí, de eu cuidar do indivíduo, da aprendizagem do indivíduo. (D-11, grupo focal 1)

Neste campo de discussões, os sujeitos participantes caracterizam um fazer constituído de peculiaridades determinadas pelo multitarefismo da atuação docente na EPT, em que desenvolvem a docência em três níveis. Atuam no técnico de nível médio da educação básica (um público de adolescentes), no técnico subsequente (pós-ensino médio, porém não com as mesmas características da educação básica. Trata-se de um público adulto) e, atuam no ensino superior. Se houver pós-graduação na área, também estão aptos a atuar. Um atendimento horizontal, em vários cursos da EPT e vertical, no que diz respeito ao trânsito em vários níveis da educação nacional. Uma organização de docência que não viabiliza um atendimento individualizado ou mais qualificado quanto às necessidades dos estudantes. Devido às múltiplas exigências, segundo as falas, só é possível pensar nas demandas do coletivo de uma turma. Este conjunto se configura em mais um aspecto decorrente da multifuncionalidade da carreira do Ensino, Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), na qual se inserem todos os docentes do grupo do CSTCE e, de maneira preponderante, os que estão em instituições públicas de educação profissional e tecnológica brasileira (EPT).

Na percepção dos sujeitos participantes, outro destaque negativo ou que se mostra como problema, se refere ao trabalho desempenhado em diferentes disciplinas, paralelamente, sem se desprender das peculiaridades inerentes à docência do nível tecnológico: ensino, pesquisa, extensão, interligados pela articulação entre teoria e prática. Neste último aspecto, os docentes apresentam algumas dificuldades de vivências práticas, aliada à dedicação exclusiva na carreira e às lacunas na formação inicial, cuja dicotomia entre teoria e prática no curso é atribuída a uma formação inicial/graduação bastante sedimentada nos aspectos teóricos, descolada dessa realidade de unidade teórico-prática. No entanto, a formação tecnológica demanda vivências e aplicação prática, enquanto que a carreira e a formação dos professores não suprem tal demanda. Interessante notar que em mais de uma fala aparece essa abordagem.

Com base em Lima (2008), para se considerar o contexto escolar como uma categoria de investigação em educação, se faz necessário conhecer minimamente a complexidade deste estudo no que se refere aos contornos teóricos assumidos e às implicações das decisões teórico-metodológicas tomadas, explícita ou implicitamente, no contexto do estudo. Ademais, é inerente o debate das categorias de análise

em uma perspectiva sociológica e as devidas implicações como fio condutor da análise. Assim, considerando a pertinência das discussões referentes à identidade docente no CSTCE, estas podem trazer contribuições para a análise de outros contextos escolares da EPT, enquanto categoria de investigação em educação perspectivada sociologicamente com olhares para além das aparências.

Nestas reflexões sobre a docência no CSTCE sobressaem, nas falas dos sujeitos da investigação, aspectos relativos às necessidades de formação continuada em temáticas pedagógicas, em razão do acesso à profissão docente que se dá sem a exigência de formação específica para o ensino. Nesse sentido, revelam: falta de orientação pedagógica e de apoio para a atuação didático-pedagógica no cotidiano do ensino superior; carências de formação continuada de um modo geral, em aspectos pedagógicos e em temáticas específicas da área profissional como, a articulação entre teoria e prática e a área de gestão, que é foco do curso; e, desconhecimento no encaminhamento de estratégias pedagógicas seguras, referentes ao processo de ensino e aprendizagem e quanto à avaliação didático-pedagógica no cotidiano.

As falas revelam ainda, um fazer solitário, demarcado pela ausência de diálogos entre o grupo do curso, inexistência de trocas de experiências e de um trabalho interdisciplinar, uma perspectiva intensamente apregoada nas diretrizes do curso e do nível superior e uma exigência do próprio conhecimento na atual sociedade da informação e da tecnologia (Castells, 1999). Outras situações explicitadas no campo da docência e da formação desses professores, referem-se às dificuldades de reconhecer lacunas pedagógicas indicativas de formação. Vale ressaltar que, ao reconhecer tais lacunas pedagógicas, apontam para questões pertinentes ao ciclo de vida profissional dos professores ao assinalarem que as formações didático-pedagógicas devem ser voltadas para os “novos docentes”, visto que aos veteranos ou antigos não interessam mais tal tipo de formação (Huberman, 1992).

Em geral, diante do contexto apresentado, subsidiado pelas discussões dos professores acerca de desafios e perspectivas do trabalho docente no CSTCE e com base nas quatro dimensões sistematizadas por Zabalza (2004), teceremos alguns aspectos identitários advindos desta análise. Nas reflexões, explicitam-se aspectos positivos da estrutura curricular do curso, da infraestrutura institucional e dos investimentos feitos, nos últimos dez anos, na educação superior brasileira. Também afirmam a existência de um contexto favorável à pesquisa e à manutenção de projetos com farta oferta de bolsas para estudante pesquisador. Porém, evidenciam vários aspectos negativos em um cenário crítico, marcado por uma conjuntura de crise identitária dos estudantes para com o curso, dos docentes e da própria Instituição. Destacam contextos e situações que denotam conflitos pedagógicos relativos à concepção do modelo de CST e ao desenvolvimento curricular do CSTCE entre diversos agentes de implementação do currículo no IFRN: educadores, estudantes, instituições e o mundo do trabalho.

Apesar do intenso processo de ampliação e de abertura de vagas no ensino superior, no que diz respeito ao CSTCE do IFRN, o diálogo com a comunidade profissional, com o público alvo do curso, com órgãos representativos de classe e com o mercado de trabalho, acerca dos objetivos e da pertinência da formação, tem se apresentado bastante precário. Além disso, internamente na instituição, tais aspectos e outros de identidade do curso e do trabalho pedagógico a ser realizado também têm-se mostrado fragilizados.

Considerando os diversos elementos trazidos à discussão, a dimensão professores neste estudo, configura-se em uma categoria de análise ou uma temática de suma importância para a (re)construção da identidade do grupo de profissionais docentes do CSTCE, bem como o conhecimento dessa realidade pode contribuir para desencadear políticas e ações de desenvolvimento profissional dos novos e dos veteranos docentes do CSTCE. Tem possibilidades de contribuir para reflexões sobre a atuação docente em outros cursos de tecnologia e, ainda, servir de registro histórico sobre a identidade docente na carreira EBTT e de recurso organizativo aos que estão e aos que acedem à carreira docente nos demais CST, tendo em vista a atuação em vários níveis de ensino e as várias disciplinas que assumem – uma realidade da pluricurricularidade das instituições de EPT e as peculiaridades de uma atuação múltipla na carreira docente. Em um contexto mais amplo, as contribuições deste estudo assinalam para questões inerentes à docência nos diversos cursos do IFRN e para outras realidades de instituições afins. Apontam ainda, para temáticas relativas ao contexto identitário da docência na educação profissional e tecnológica brasileira, sem perder de vista esse recorte na educação superior.

Nesse sentido, resgatamos pontos abordados no capítulo antecedente que, ao tratar das políticas para a educação superior brasileira, destaca-se a necessária clareza na proposta pedagógica em suas finalidades, identidade e compromissos políticos. Sobretudo, reafirmamos que tais aspectos devem fundamentar as ações de ampliação do acesso e de democratização do ensino superior. Indubitavelmente, pensar em democratização do ensino superior brasileiro requer preparação pedagógica, planejamento e compromisso com a qualidade social em todos os aspectos de uma política educacional, considerando sempre os desafios curriculares em seu caráter global, sem desobrigar-se do caráter da inclusão social (Sobrinho, 2010; Severino, 2008).

Mediante tais reflexões, cotejando compreender o universo do trabalho docente no CSTCE, ressaltamos a implicação dos vários elementos e situações que compõem a teia de relações inerentes ao fazer profissional e dão o Norte para a identidade docente. Realçamos o quanto é importante conhecer esses contextos para neles nos movermos com segurança, satisfação e bem-estar na profissão docente (Esteve, 1999). Tais conhecimentos, posturas, valores e capacidades de compreender a si e ao outro nas relações

estabelecidas no contexto da profissão e da formação docente nos levam a perceber e aproximar da construção da identidade profissional docente, pautada por um processo de transações inter-relacionais composto por reconhecimentos e não-reconhecimentos, tramas biográficas, ajustamentos, rupturas e reformulações de um projeto presente e futuro, conforme discutem Dubar (1997, 1998); Silva (2005, 2007); Silva & Aparício (2015); Nóvoa (1998); Lopes (2015); Flores & Viana (2007); Flores & Fernandes (2014); entre outros.

Ressaltamos, portanto, que na (re)construção da identidade docente no CSTCE, enquanto um processo dinâmico, biográfico e relacional é imprescindível considerar os elementos postos nas narrativas, configurando-se em uma trajetória docente marcada por: motivações/desmotivações dos docentes, instabilidades e inseguranças quanto ao papel e aos sentidos da atividade docente no desenvolvimento curricular, perspectivas do CSTCE, a participação dos alunos, a conjuntura institucional, entre outros aspectos que dizem respeito ao currículo do CSTCE e a contextos mais amplos, nos quais se inserem os profissionais docentes.

No mínimo, assinalam para a potencialidade da reflexão sobre a prática, conforme Alarcão (2007) e Pimenta (2002) destacam, a contribuição da formação do professor reflexivo com base na consciência da capacidade de reflexão, de pensamento crítico e de criatividade para o enfrentamento de situações de incerteza e imprevisibilidade inerentes ao cotidiano da prática docente. Ressaltam ainda, a necessária compreensão do docente como um profissional, cuja atuação articula ciência, técnica e arte; um profissional que deve possuir uma profunda sensibilidade para compreender as zonas indeterminadas de práticas marcadas pela incerteza, pela singularidade e pelos conflitos de valores vividos na contemporaneidade.

Segundo Pérez Gómez (1995), no exercício da profissão docente o professor se depara com múltiplas situações em que não existem respostas pré-elaboradas e que não são suscetíveis de análise e soluções pelas vias clássicas de investigação científica. Permeiam situações em que a suposta realidade objetiva, fortemente defendida pelos modelos técnicos e cientifistas de formação docente não apresentam respostas ou, sequer, abordam situações no sentido da preparação ou do ensaio. Os contextos da realidade se dão e se constroem nas situações diversas e multifacetadas das relações interpessoais e no intercâmbio psicossocial da sala de aula, nos contextos vividos nas situações escolares e não escolares, que se dão em âmbito interno e externo e que trazem interferências para a prática docente.

Desse modo, as percepções dos contextos sociais, a maneira como cada docente compreende seu processo formativo e sua prática profissional docente, são fatores decisivos na condução metodológica e na produção de significados. Nessa teia de sentidos das práticas docentes, não existe um conhecimento pronto ou determinado para responder a cada situação-problema. O que se faz presente no cotidiano da

docência é um contexto problemático em que “o profissional competente atua refletindo na ação, criando nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade” (Pérez Gómez, 1995, p. 110).

Diante dessa fluida realidade, o autor assume o modelo de formação de professores reflexivos, enquanto aspecto central no desenvolvimento curricular, pois esta confere, ao mesmo tempo, o lugar da aprendizagem e o espaço de construção do pensamento prático do professor. É nesta perspectiva que a própria docência se torna objeto de investigação e a intrigante dicotomia entre teoria e prática, que frequentemente perpassa os discursos educacionais, poderá ser superada, visto que pensar a formação dos educadores a partir do paradigma do professor reflexivo implica assumir o desafio de refletir “na e sobre” a ação. Encarar tal desafio certamente não se constitui tarefa fácil, uma vez que requer novas posturas para o enfrentamento de processos formativos adequados à realidade vivida, bem como a assunção de novas compreensões da própria identidade do educador.

Doravante, estabelece-se, portanto, um convite a desvelar as implicações de tal conjuntura, a fim de compreender as nuances da docência no ensino superior tecnológico no âmbito do CSTCE, no que concerne às articulações e tensões da gestão curricular, das percepções do trabalho docente e do desenvolvimento profissional docente. Desvelar significados, sentidos e implicações deste cenário para o fazer dos docentes do CSTCE em contraponto com conhecimentos sistematizados na temática da profissão docente, se constitui, assim, em um compromisso posto desde os objetivos deste estudo no que se refere à identidade docente. Além disso, procuraremos destacar implicações desse contexto para a qualidade do curso, aludindo sempre à função social da instituição IFRN e aos compromissos da educação superior pública, enquanto direito de cidadania para a sociedade em geral.

Sob a angulação do olhar da investigadora e de outros olhares reflexivos dos professores que fazem o CSTCE e na qualidade de participantes dessa incursão construtiva, partiremos para ampliar esse percurso investigativo que, imergindo no contexto explorado, almeja compreender e sistematizar os sentidos possíveis e explicitados da identidade docente ou do ser professor no CSTCE do IFRN.

CAPÍTULO 4 – SER PROFESSOR NO CSTCE DO IFRN: IDENTIDADE PROFISSIONAL, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A identidade profissional constrói-se pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. (Pimenta & Anastasiou, 2002, p. 77).

A configuração identitária do profissional docente é uma dimensão relevante e significativamente presente nos debates e pesquisas acadêmicas da área de formação docente e currículo. No decorrer deste século os estudos sobre as atuais políticas educacionais locais e globais tem alcançado ampla expressividade. É notório destacar que tais políticas encontram-se fortemente associados a um discurso de qualidade na educação, bem como, assume compromisso com a profissionalização da docência.

Desse modo, compreender a essencialidade, promover e acompanhar a efetivação de políticas e ações dessa natureza torna-se de grande relevância para os educadores. Trata-se de um debate especializado e de uma luta permanente no campo da profissão docente que remete inevitavelmente para a identidade profissional dos professores onde entrecruzam-se dimensões de naturezas diversas como a formação, a carreira, a percepção de si, as condições de trabalho, entre outras dimensões (Dubar, 2005, 2009; Lopes, 2001, 2007, 2009; Herdeiro & Silva, 2013; Silva, 2007; 2015; Silva & Aparício, 2015; Silva & Herdeiro, 2013)

Compreender a constituição da identidade profissional de um grupo de professores é um dos primeiros desafios para se estabelecer condições necessárias na busca de valorização, autonomia, satisfação pessoal e profissional no desempenho da profissão. Além disso, abranger os meandros do fazer docente e do papel político atribuído à educação no atual contexto de desenvolvimento global do capitalismo (Teodoro, 2011; Bauman, 2005; Santos, 2000), é condição premente para a garantia de avanços na conquista de direitos trabalhistas na profissão docente e para o fortalecimento do direito à educação de qualidade e equidade social.

No recorte particular do estudo realizado, incidindo na educação superior tecnológica e, designadamente, destinado a compreender questões intrínsecas à identidade e desenvolvimento profissional docente no CSTCE do IFRN, é de suma importância evidenciar sentidos e significados referentes à atuação profissional do grupo de professores do referido curso e, ao mesmo tempo, estabelecer relações entre o

contexto vivido e questões relativas à profissão docente, à formação docente, aos saberes da docência e a profissionalidade¹⁴, entre outros temas adjacentes. É impossível estudar a identidade docente sem os docentes, sem um diálogo a partir da análise de contextos e representações, bem como das compreensões que estes constroem de suas atuações profissionais.

Nomeadamente, ao traçarmos especificidades do CSTCE do IFRN no capítulo 3, reconstruímos o contexto local em que se deu a implantação do referido curso. Um recorte elaborado a partir das falas dos sujeitos participantes da investigação, na qualidade de sujeitos ativos no processo. Neste, evidencia-se um panorama complexo durante a construção e implementação do curso em destaque. Revela-se um percurso curricular e de vivência profissional docente bastante conturbado, situado tanto em um passado recente das reformas educacionais quanto na atual conjuntura de desenvolvimento curricular desta oferta.

No conjunto, mediante referenciais bibliográficos, documentos oficiais e depoimento dos docentes, nos deparamos com um cenário de crises identitárias que se fazem presentes desde a implementação inicial do CSTCE e em todo o percurso de desenvolvimento do curso. Envolve o contexto institucional da expansão interna, as mudanças identitárias ocorridas nos últimos dez anos, bem como o conjunto das políticas nacionais para a educação superior, englobando a expansão da educação superior e respectiva inserção dos CST nesta política educativa. Conforme situado nos capítulos anteriores, em uma breve síntese, podemos conjecturar que tais aspectos, ocorrendo simultaneamente, desencadeiam um cenário de crise nas instituições e na atuação dos profissionais docentes, configurando-se, portanto, em questões que circunstanciam a identidade profissional docente. Dentre outras, destacamos reflexões de participantes da investigação que referem tal contexto vivenciado no CSTCE:

O que eu vejo é uma crise de identidade aqui dentro absurda. Eu estou há 5 anos na casa e nunca vi uma escola técnica passar por tanta crise de identidade e não saber o que vai fazer (D-6, grupo focal 1).

Para não perder o foco, eu acho que a gente tem que retomar o seguinte: primeiro se identificou que o nosso curso de tecnólogo, ele vivencia uma crise existencial, uma crise de identidade, sim (D-2, grupo focal 2).

Eu acho que essa crise que a gente está. A gente está vivendo uma crise. Isso já vem se falando nas reuniões pedagógicas, né. Isso não é de agora. E a questão é: o que fazer exatamente? Mas eu acho que essa crise que o [nome] está apontando... Porque ele está apontando um cenário de crise, realmente (D-2, grupo focal 2).

Mediante as declarações, percebemos a conjuntura local de crise referente à identidade institucional, à identidade do CSTCE e, por sua vez, o contexto de crise identitária instalado no seio dos

¹⁴ Compreendemos profissionalidade docente com base em Núñez e Ramalho (2008), que definem como uma “dimensão relativa ao conhecimento, aos saberes, técnicas e competências necessárias à atividade profissional. Por meio da profissionalidade, o professor adquire as competências necessárias para o desempenho de suas atividades docentes e os saberes próprios de sua profissão. Ela está ligada às seguintes categorias: saberes, competências, pesquisa, reflexão, crítica epistemológica, aperfeiçoamento, capacitação, inovação, criatividade, pesquisa, dentre outros, componentes dos processos de apropriação da base de conhecimento da docência como profissão” (p.4).

trabalhos desenvolvidos pelo grupo de profissionais docentes que atuam no curso. Apontam ainda, para as incertezas e desafios vivenciados neste currículo.

Com o objetivo de prosseguirmos com as reflexões sobre a identidade profissional docente no CSTCE e suas relações com o desenvolvimento profissional, ressaltamos o compromisso de compreender os desafios enfrentados por esses professores em seu fazer pedagógico tendo em vista que, a maioria é oriunda da carreira de educação básica e em meio às mudanças curriculares, passaram a atuar na docência do nível superior tecnológico sem a ocorrência de uma formação pedagógica específica para este nível. Ademais, nesta busca compreensiva reforçamos o questionamento de como os professores do CSTCE constroem e vivem a identidade profissional? Visto que, a maioria desses docentes tem uma formação profissional (inicial) de bacharelato em engenharia civil e passaram a atuar na docência por meio da seleção em concurso público, com poucos recursos de formação para a docência.

4.1 Elementos conceituais da identidade profissional

Os processos identitários no campo profissional abrangem uma discussão originária da Sociologia das Profissões, que se alarga com outras contribuições no âmbito das disciplinas de Psicologia, nomeadamente da Psicologia Social e das Organizações. Os estudos que abordam o trabalho, enquanto uma atividade profissional em que os indivíduos dedicam parte considerável do seu cotidiano e de sua vida, assumem a centralidade do exercício da atividade profissional, sendo esta atuação compreendida como elemento determinante do eu individual e social, isto é, a profissão enquanto um artefato identificador de uma pessoa. Nesse sentido, Hughes (1996, p. 75), explicita: “a profissão é um dos elementos considerados para fazer um julgamento sobre alguém e, certamente, um dos elementos que mais influencia a forma como cada um se julga a si próprio”.

A identidade profissional docente é objeto presente desta discussão, cuja elaboração foi matizada por reflexões conceituais acerca da identidade profissional, no âmbito da Sociologia das Profissões. Para tanto, a construção dos argumentos mostra-se em conexão com as elaborações acerca da identidade pessoal e social, na perspectiva transdisciplinar, envolvendo saberes da Educação e de outras áreas afins. A tentativa é de procurar, no plano teórico e experiencial, a identificação dos sentidos e significados da profissão docente onde se ancoram as ações e as nuances das práticas dos professores nos diferentes contextos. Tal busca nos leva a enveredar nos fios sócio-históricos dessa tessitura com o foco de análise voltado para o trabalho, a carreira e a profissionalidade docente no CSTCE.

Nas sistematizações de Dubar (2005) e Silva (2003, 2005, 2007), a identidade se constitui a partir da atividade humana e da ação do sujeito no mundo, possibilitando a apropriação e o sentido dado

aos papéis sociais que este sujeito desempenha ou desempenhou. Configura-se em um processo inacabado, permeado de continuidade, rupturas e superações da constituição de um sujeito nas suas relações biográficas e relacionais. Tais relações são mediadas pelos significados e sentidos que o sujeito atribui a si, ao seu ser e ao seu agir em diversos contextos. Representa, sobretudo, o lugar dos sujeitos no mundo (Freire, 1996).

Ciampa (2007) traz contribuições da Psicologia, compreendendo a identidade como metamorfose em constante transformação e valoriza a história pessoal dos sujeitos permeada pelo contexto histórico e social. Em suas elaborações, o autor defende que as transformações identitárias envolvem os aspectos biológicos, psicológicos e sociais do ser humano. Ressalta que as transformações se dão ao longo da vida e a partir das relações sociais que permitem a cada um observar e assumir papéis, tendo a memória como guardiã dos processos. Nessa perspectiva, a identidade é compreendida como essencial para contribuir com mudanças emancipatórias, no plano individual e coletivo.

Bauman (2001) traz os aportes sociológicos ao construir os conceitos de identidade com o olhar sobre a sociedade e sua história. Descreve aspectos de um passado recente em que as identidades eram coesas e únicas e passaram, nos contextos atuais, a ser fragmentadas, descentradas e líquidas (Bauman, 2001, 2005). É interessante ressaltar que, embora os dois autores citados tenham apresentado contributos oriundos de áreas distintas, um da psicologia e outro da sociologia, ambos dialogam em sintonia ao conceberem a identidade como um processo dinâmico de mudanças e reformulações, que se estruturam fundamentalmente, nas influências sociais e históricas.

Desse modo, a identidade é construída por consecutivas socializações, numa dinâmica entre o pessoal, o subjetivo e o social. De acordo com Dubar (2005), nas bases teóricas dos processos identitários, a “socialização inicial” acontece durante a infância, a partir da assimilação de valores, regras e signos. Esses valores e códigos são procedentes da família de origem, do universo escolar e dos grupos etários nos quais se dão as primeiras experiências de socialização das crianças. Tais experiências colaborativas/socialização contribuem, essencialmente, para prover as referências culturais, a partir das quais os indivíduos irão identificar seus grupos de pertencimento e de referência, de onde passarão a interiorizar seus traços culturais gerais, especializados, opcionais e individuais, bem como antecipar suas socializações posteriores (Dubar, 2005, 2009).

A construção de perfis identitários (ou configurações identitárias) constitui-se um aspecto analítico categórico na obra de diversos autores que se debruçam sobre a questão da identidade profissional como Dubar (2005, 1998), Mendes (2001), Goffman (2000), Silva (2005, 2007), entre outros. Em seus contributos, tais autores reconhecem que a identidade incorpora as representações dos sujeitos sobre si e

sobre os outros, constituindo-se numa dinâmica interativa que ocorre permanentemente, intermediada pelas dinâmicas de representação de si em interação com a avaliação do outro.

Em Dubar (2005), o contexto social e organizacional constitui uma arena para a construção e operacionalização da identidade profissional e para a definição de perfis identitários, permitindo que ocorra como uma função última, a tipificação. Essa função de tipificação está relacionada com o movimento da categorização social, demarcando o espaço identitário de pertença de cada sujeito, aspecto que o distingue dos demais e provê, de modo simultâneo, uma definição, ou uma autodefinição, funcionando como componente inerente do autoconceito. Nesta construção, a categorização não é simplesmente descritiva ou prescritiva, ela se sustenta também, de modo avaliativo. Por sua vez, representa uma avaliação, normalmente partilhada, de uma categoria social e dos seus membros.

Claude Dubar, em seus contributos representativos no campo da sociologia das profissões constrói uma análise da constituição das identidades profissionais, a partir de processos de socialização com sua dinâmica própria de “construção, desconstrução e reconstrução de identidades ligadas às diversas esferas de atividade (principalmente a profissional) que cada um encontra durante sua vida e das quais deve aprender a tornar-se ator” (Dubar, 2005, p. xvii).

Nessa perspectiva, a constituição das formas identitárias se dá por meio da articulação de sentidos dos termos “socialização” e “identidade”, movimentando-se pela socialização relacional dos atores em um contexto de ação, por meio da (re)elaboração de “identidades para o outro” e por meio da socialização biográfica dos atores em sua trajetória social, (re)elaborando as “identidades para si”. Desse modo, as identidades sociais e profissionais são marcadas por essa dualidade entre processos relacionais ou atos de atribuição e processo biográfico ou atos de pertencimento. São também mediadas por processos históricos específicos e em contextos simbólicos próprios. Nesse sentido, Dubar (2005) afirma: “a identidade nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura” (p. 135).

Na teia constitutiva da identidade profissional, a sustentação se dá no constructo da identidade para si e identidade para o outro. Nessa perspectiva, Dubar (2005) define a “identidade para si” como o entendimento que o indivíduo tem de si mesmo, o que pensa ser, ou gostaria de ser em relação a sua trajetória como pessoa. Já a “identidade para o outro”, se constitui na construção elaborada na relação com o outro, isto é, se molda no que o outro diz que sou, se referindo à identificação que o outro sujeito me atribui. É na articulação desse processo de construção de identidade para si e identidade para o outro que incide a atribuição de papéis na sociedade. Nesta perspectiva, ocorre também a interiorização do momento histórico em que vive o sujeito e no qual se constitui como pessoa (Dubar, 2005, 2009).

Nessa compreensão, o ponto central da construção das identidades sociais/ profissionais se firma na redução das distâncias entre as “identidades para si” e as “identidades para o outro”. Na abordagem do autor, é basilar a maneira pela qual os atores sociais se identificam uns com os outros e constroem simultaneamente uma imagem de si. Isto significa que a configuração de determinadas identidades sociais e/ou profissionais é tecida na tensão entre processos relacionais e biográficos.

Em suma, compreender as formas identitárias como “sistemas de significado, particularmente típicos que estruturam as narrativas biográficas e permitem esquematizar as configurações relacionais sociais, tendo em conta a pluralidade de formas/configurações identitárias de acordo com o tempo e o contexto” (Dubar 1998, p. 9), completa o objetivo estruturante da identificação do eu, distinguindo-o do outro.

Dubar (2005) destaca a existência de quatro movimentos distintos das configurações identitárias – períodos esses que não se evidenciam necessariamente, em todas as carreiras profissionais. Tais movimentos se constituem de: i) momentos da construção da Identidade, correspondendo tradicionalmente à formação profissional; ii) momento da consolidação da Identidade, vinculado à inserção e à aquisição progressiva da qualificação nos planos de carreira profissionais; iii) momento do reconhecimento da Identidade, regulado pelo acesso à responsabilidade nas camadas empresariais; e iv) momento de envelhecimento da Identidade e da caminhada progressiva à aposentadoria.

Nos elementos conceituais da identidade, a dimensão do reconhecimento profissional assume distinto lugar estruturante na constituição identitária. Sob tal compreensão, os estudos de Silva (2005), ancoram o conceito de identidade, especialmente, nos fundamentos antropológicos referentes à identidade vivida e identidade atribuída, que ressaltam a dimensão biográfica e relacional, nomeadamente constantes nos contributos da sociologia compreensiva e da psicossociologia (Sainsaulieu, 1985; 1997; Dubar, 2005; Davezies, 1993; Dejours, 1993).

Tal concepção de identidade é filiada à perspectiva interacionista, integrante dos estudos de Mead (1963). Para esse autor, a concepção da ação humana é um feito que se constrói na comunicação direta com o outro, nas reações significativas aos gestos simbólicos desarraigados de normas e valores sociais padronizados e impostos e reconhece, acima de tudo, a participação dos sujeitos na (re)construção da sua identidade. Para autores desta filiação teórica como, Mead (1963) e Elias (1991), não se concebe identidade do Eu sem identidade do Nós; valorizam, sobretudo, a alteridade, admitindo, assim, que a construção da identidade ou identização passa pela socialização ou (alter)ação do próprio sujeito (Tap, 1986; Dodier, 1995).

De acordo com Silva (2005), a identidade se constitui na interação social e cultural. Por sua vez, jamais se fortalece na singularidade dos sujeitos, nos seus processos de construção biográfica. Paralelamente, se constitui em um processo de construção fortemente relacional, expressando-se, em identidades coletivas ou sociais, que se tornam identidades de referência para os sujeitos. Assume-se portanto, uma concepção dinâmica e relacional da identidade: enquanto é socialmente distribuída, é também (re)construída nas interações sociais.

A concepção assumida nas elaborações de Silva (2005), reconhece o potencial da identidade incorporar as representações do sujeito sobre si próprio e sobre os outros, à medida que vai construindo uma dinâmica própria de interação permanente, capaz de interferir nas representações de si e no olhar do outro, conforme salientam Mead (1963), Goffman (2000, 2003), Tap (1986), Dubar (2005, 1998), entre outros.

Nessa perspectiva, as dimensões da definição de si e do reconhecimento pelos outros são fundantes na socialização no e pelo trabalho e na construção de identidades no ofício. De acordo com Silva (2005), essas duas dimensões (da definição de si e do reconhecimento pelos outros) são encadeadoras da identidade vivida.

Desse modo, a conjuntura social de trabalho se constitui como um apropriado espaço de interações múltiplas em que as relações e emoções são experienciadas intensamente, conduzindo a uma interatividade que envolve os afetos, as representações, os dispositivos e as práticas sociais (Silva, 2015).

Para tanto, a autora destaca o trabalho como um significativo indicador de compreensão do modo como os atores se movimentam e se apropriam nele/dele, sendo neste campo, que sobremaneira, (re)elaboram e (re)constróem a sua identidade profissional. O trabalho abraça, portanto, lugar determinante na configuração das identidades, constituindo um espaço-tempo com uma importante dimensão social e comunitária, onde as “relações e emoções no contexto de trabalho [têm] particular incidência na construção da identidade dos actores” (Silva, 2005, p. 183).

Assim, dentre as múltiplas dimensões que a identidade abriga, a identidade profissional assume lugar de destaque pelas seguintes lógicas: por se tornar um bem raro de importante significado na vida social; o emprego condiciona a construção das identidades sociais; por representar mudanças impressionantes, o trabalho obriga a transformações identitárias delicadas e, por acompanhar as diversas modificações na vida, nos modos de estar no trabalho e no emprego, bem como; implica processos formativos que intervêm significativamente nas dinâmicas identitárias em todo o percurso da vivência profissional (Dubar, 2005).

4.2 A identidade profissional docente no CSTCE

A concepção de identidade profissional aqui abordada está vinculada aos processos de socialização secundária e caracteriza-se como um fenômeno de aprendizagem, distanciando-se do conceito de identidade como internalização de papéis (Berger & Luckmann, 1976). Tem suas bases nas definições de Lipianski (1998), que adota o critério da percepção de características do sujeito no mundo social por meio da identificação ao outro e pela possibilidade de ser identificado pelo outro. Um processo orientado não só pelas singularidades, mas essencialmente pelos aspectos partilhados, vivenciados e sentidos em comum nos contextos culturais. Enquanto a identidade pessoal se constitui pela autopercepção, a identidade social é construída pela percepção que os outros têm do sujeito.

Segundo Penna (1992), a identidade social refere-se a pessoas integrantes da mesma categoria, unidas por características afins, o que determina o campo da identidade comum, independentemente de conviverem juntos. É nesse sentido, pois, que estamos conceituando a identidade profissional como um tipo de identidade social. Por sua vez, indivíduos diferentes num mesmo grupo, compartilhando a mesma identidade social, jamais pode se estruturar no princípio de igualdade lógica. Contrariamente, admite a diferença, a diversidade e uma relação de semelhança, a partir da compreensão que “pares” compartilham algumas semelhanças, porém, não são necessariamente iguais.

Os estudos da identidade profissional docente, focalizam o docente em uma dinâmica da relação consigo mesmo e com os outros. Parte do pressuposto que as concepções individuais do que é ser docente são basilares para as relações sociais dos professores, assim como orientam as práticas desses profissionais nos mais diversos espaços de atuação.

Como síntese das teorizações apresentadas e, ao mesmo tempo, preâmbulo de nossas incursões em busca de compreender as identidades profissionais dos docentes do CSTCE, destacamos algumas falas dos participantes, que muito bem representam o entrelaçamento entre percepções, sentimentos, atuações e teorizações sobre a temática da identidade profissional docente:

Quando ele falou da questão da identidade, que identidade tem esse Instituto? Que aborda desde cursos PRONATEC, cursos para pessoas que estão fora da faixa (EJA), até cursos para pós-graduação, e de graduação tecnológica, técnico integrado e subsequente e tal. Então, a gente nesse aspecto me parece que... Assim, parece haver mais problemas para a carreira docente do que vantagens [...]. Ou seja, você se depara com um... digamos assim um desafio, você se espalha ainda mais do que se espalhava, enquanto professor apenas do técnico, sabe? (D-7, grupo focal1).

Eu acho que uma das coisas que poderia ser feita seria justamente, a gente poder se dedicar mais a um grupo menor de disciplinas e de níveis de turma, de curso. Isso poderia ser praticado, como tudo na vida tem vantagens e desvantagens, mas eu acho que um dos caminhos seria esse. O atendimento a um leque horizontal e vertical quase que... quase que... quase que, esfericamente falando, é complicado! (D-12, grupo focal1).

[...] há grupos de alunos que estão aqui porque foi o que deu, em termos de acesso. É diferente de você ter um propósito, estudar para tal, passar por um processo avaliativo pra chegar lá. Então, o grau de valorização é muito diferente, então a gente tem que lidar com tudo isso. Não é brincado, não! (D-12, grupo focal1).

[...] Às vezes, um aluno está lá e não sei o que o que acontece e quando você perguntar “cadê fulano?” “Não! Fulano já está em Oxford”, por exemplo. Sabe, a gente não tem notícia de nada e a gente se sente assim... tão assim. Não é desvalorizado, mas é desconsiderado porque é o que é (D-12, grupo focal1).

Tais recortes de falas dos sujeitos participantes denotam algumas representações de sentidos do trabalho docente para esses profissionais. Nas percepções dos participantes afloram aspectos no plano individual, ao se explicitar os significados e sentimentos de preocupação com a identidade institucional e apontando a falta dessa identidade; expressam reflexões de uma atuação docente no curso com várias fragilidades identitárias e as colocam como uma performance profissional permanentemente desafiadora.

No plano coletivo, destacam dificuldade organizacional ao se referir ao contexto institucional (segunda fala) que define condições desfavoráveis a uma boa atuação, visto que atuam na docência com um amplo leque de disciplinas no próprio CSTCE e em outras várias modalidades curriculares em curso na Instituição. Nesse sentido, materializam essa diversidade de atuação curricular, de modo bastante complexo e com características de uma polivalência, quando o docente se refere como “um atendimento horizontal e vertical quase que..., esfericamente”; ou seja, uma atuação docente que ocorre em quase todos os sentidos e níveis da esfera curricular nacional. Remete a um fazer profissional complexo e aberto a diferentes ofertas curriculares, aproximando-se da polivalência, afundado em várias dificuldades por ser extremamente diversificado.

A terceira e quarta reflexões se reportam ao lugar onde trabalham e ao contexto de relações em que se dá a atuação docente. O destaque é dado ao perfil dos estudantes do CSTCE e às relações destes com os professores e com o fazer docente. Expressam as dificuldades que enfrentam com alunos desinteressados e não motivados pelo curso, apenas, aproveitam as vagas disponíveis e estão no CSTCE pensando em outra formação. São realçadas representações sobre o sentimento de desvalorização ou pouco prestígio na profissão e nas relações com alunos, ao se referirem às dificuldades de diálogo e ao modo dos alunos se desligarem do curso, um real abandono. Por fim, aludindo-se às conotações da expressão “não é brincado, não”, esta confissão revela um lamento, um peso das dificuldades e do desafio de atuar neste curso. Denota que, nem sempre, atuar na docência, se traduz numa atividade prazerosa.

Antes de adentrarmos nas questões relativas aos saberes profissionais da docência, à profissionalidade, à formação na e para a docência na educação superior tecnológica, aliada a diversas exigências para uma ação pedagógica mobilizadora de diálogo entre a cultura científica e a cultura humanística, passaremos a situar um espaço reflexivo sobre a identidade profissional dos docentes do

CSTCE. Constitui-se, portanto, de uma reflexão acerca de, quem são os professores do CSTCE e em que contexto se organizam para desenvolver a docência no ensino superior tecnológico, enquanto professores integrantes da educação profissional brasileira e, ao mesmo tempo, atuantes na modalidade de educação superior.

Destacaremos alguns contextos e desafios em que esses professores se deparam em seu fazer profissional da docência, tendo em vista que a maioria é oriunda de uma atuação na carreira de educação básica (cursos técnicos integrados) e, em meio às políticas educacionais dos anos 1990 e suas respectivas reformas curriculares, passaram a atuar no nível superior tecnológico. Assumiram assim, uma docência no nível superior com outras feições da docência anterior. Neste contexto, conforme os relatos, o fazer profissional foi modificado, sem, portanto, passarem por um processo formativo, uma preparação ou uma formação pedagógica específica. Alguns, sem experiências na docência, aprendem intuitivamente e por meio de socializações (Dubar, 2005; Silva 2007, 2003).

A maioria dos integrantes do grupo de professores tem, originalmente, uma formação de bacharelado na engenharia civil e passam a atuar na docência do ensino superior tecnológico por meio de concurso público, considerando primordialmente o domínio dos saberes específicos como exigência para entrada na docência, já que os editais de seleção para essa modalidade, exigem a graduação em bacharelado, no âmbito da especificidade da disciplina. Conforme atestam os editais de concursos públicos para docentes no IFRN e, em recente estudo de Barros (2016), é realçada a prática da não exigência de formação pedagógica para o acesso à docência no IFRN.

De modo articulado e constituindo-se de uma linha divisória bastante tênue, as discussões apontarão para reflexões sobre a docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), para a identidade dos professores que atuam no ensino superior tecnológico, em especial, e para identidade dos docentes do CSTCE do IFRN, estabelecendo-se relações com a formação e o desenvolvimento profissional desses últimos. Assim, trilharemos a trajetória prevista no início deste estudo e caminharemos por um percurso compreensivo, a partir das narrativas biográficas e dos grupos focais, os quais foram realizados no princípio desta investigação.

De acordo com bases teóricas da identidade profissional, se interpõe nesta reflexão, pensar e sistematizar sobre o que constitui ou caracteriza a atuação docente neste curso. Ou seja, refletir sobre a realidade vivida pelos profissionais docentes que desenvolvem este currículo nos leva a questionar sobre: que percepções, sentimentos e expectativas têm os docentes acerca da atuação neste curso? Qual o significado da docência no CSTCE e que demandas profissionais se apresentam para esse grupo de profissionais da educação profissional? Responder a tais questionamentos implica, portanto, refletir sobre a

profissão docente, os saberes da docência, bem como a formação docente para o ensino superior tecnológico.

O presente estudo constitui-se numa reflexão que transcorre pelos desafios, possibilidades e impossibilidades da docência no CSTCE, não deixando de perpassar por vários contextos da educação profissional de nível médio e demais cursos superiores de tecnologia ofertados pelo IFRN. Nessa elaboração, articularemos um diálogo entre os participantes da investigação (contexto) e autores que discutem identidade, identidade profissional docente, docência na educação superior e respectivos desafios dessa atuação, guardando-se uma particular atenção à docência nos CST e ao campo da educação profissional no Brasil. Para tanto, recorreremos aos contributos de autores como: Dubar (2005, 1998, 2009); Silva (2003, 2007); Silva e Aparicio (2015); Zabalza (2004); Freire (1996); Roldão (2005, 2007); Nóvoa (1992, 1995, 2008); Tardif (2002); Garcia et al (2005); Pimenta e Anastasiou (2002); Leite e Ramos (2012), Almeida (2012), entre outros.

A essa altura, lançamos mão dos estudos qualitativos previamente planejados para esta investigação; mais precisamente, em seu primeiro momento, nos detivemos às narrativas escritas, onde os 12 professores participantes da investigação explicitaram informações que os caracterizam, tanto individualmente, quanto no coletivo do grupo. Apontam, elementos que os qualificam enquanto profissionais docentes do CSTCE e do IFRN, onde o curso se insere. Na exploração dos dados, orientada pela categorização emergente e indutiva, construímos categorias que os diferencia, singulariza, constitui e, ao mesmo tempo, os conecta ao coletivo de um grupo. Neste movimento analítico, exploramos um conjunto de características que se juntam e se entrecruzam na interação social do grupo de professores, compondo assim, alguns elementos da identidade profissional deste grupo de professores.

Em consonância com contributos teóricos da identidade profissional, procuramos responder a algumas indagações sobre quem são os professores do CSTCE, como estão organizados quanto a aspectos formais da profissão docente do ensino superior tecnológico e quais suas percepções, valores e sentimentos relativos à atuação docente. Para iniciar tais reflexões, relembremos as características do contexto sociocultural dos professores do CSTCE referidas no quadro 4 (Ver capítulo 1, página 43). Tal quadro destaca algumas características como idade, formação inicial, formação continuada, tempo de serviço, entre outras definições.

Neste grupo, constituído de doze respondentes, temos uma preponderância de onze homens e apenas, uma mulher integrante do grupo que já atuou no CSTCE. Compreendendo o grupo pelo elemento, faixa etária, percebemos um grupo de professores com um bom amadurecimento nas experiências de vida, pois temos 51% (cinquenta por cento) de professores entre 51 e 60 anos; 42% (quarenta e dois por cento)

entre 41 e 50 anos e apenas um, que se encontra entre o intervalo de 30 e 40 anos de idade. Todos possuem graduação em Engenharia Civil, embora a engenharia civil não seja a única graduação presente no grupo. Encontramos também dois licenciados: um em Física e outro em Matemática (atualmente, não atuam na docência nestas áreas, atuam apenas, na área profissional de Construção Civil). Quanto à pós-graduação, 100% (cem por cento) possuem curso de mestrado *stricto sensu* e mais da metade, 58% (cinquenta e oito por cento) possui doutoramento. No que se refere ao quesito, tempo de serviço na docência, se constitui em um grupo com larga experiência na atividade docente. Nesse universo, a metade de professores já possui entre 21 e 30 anos de docência.

Considerando os elementos conceituais norteadores desta investigação, no campo da identidade social e identidade profissional, apresentaremos a seguir um conjunto de declarações dos professores do CSTCE, que revelam alguns aspectos da dinâmica identitária da profissão docente. A sistematização apresentada, posteriormente, resulta da análise construída de acordo com os contributos teóricos de Dubar (2005, 2009), Silva (2005, 2007, 2003) e Ciampa (2007), acerca da constituição identitária por meio da socialização, especificamente, em contextos de trabalho.

As informações coletadas a partir de narrativas biográficas escritas, evidenciam aspectos vividos no decorrer das experiências dos professores e de percepções que têm de si nas relações com o outro e nos espaços de trabalho, nomeadamente considerando a atuação docente no CSTCE. No quadro que se segue, destacamos recortes de falas que representam sentimentos, sentidos e significados que os docentes dão ao trabalho desenvolvido no CSTCE, bem como expressam motivações acerca da instituição onde desenvolvem suas atividades profissionais.

Quadro 16: Autopercepções da identidade profissional docente no CSTCE-IFRN

	Reconhecimento profissional	Identidade individual	A imagem de si e do seu trabalho	Socialização identitária
Sentidos do trabalho docente no CSTCE	Considero gratificante a experiência de me encontrar com ex-alunos e ver que contribui de alguma forma para o desenvolvimento profissional-cidadão deles (D-12, Narrativa escrita).	Tenho alegria de retransmitir conhecimento, mas também a troca entre professor/aluno (D-1, Narrativa escrita).	Considero uma responsabilidade ser funcionário público (sem demagogias). Quem paga meu salário é a sociedade e preciso trabalhar bem com meus alunos (D-1, Narrativa escrita).	Desde os tempos da faculdade tenho me dedicado ao ensino, primeiro para familiares e amigos próximos, ampliando em seguida para a atuação como docente da formação profissional técnica e tecnológica (D-13, Narrativa escrita).
	É gratificante encontrar ex-alunos em eventos técnico-científicos e ser reconhecido como professor dedicado e preocupado em transmitir o assunto de forma clara e simplificada (D-8, Narrativa escrita).	Sou do tipo de pessoa que sempre faço bem feito tudo que faço e por isso, sempre gostei de atuar nas diversas atividades que me empenhei (D-2, Narrativa escrita).	Gosto de atuar como docente no IFRN (D2, Narrativa escrita).	[...] somada à formação do ensino básico em uma escola Montessoriana (Instituto Montessori de Natal-RN), além de uma boa base de formação familiar (D-12, Narrativa escrita).
	O Professor no IFRN, é muito bem tratado, possui reconhecimento pelo seu trabalho e em geral, tem muito apoio para desenvolver suas atividades (D-8, Narrativa escrita).	(...) gosto do que faço e não encontro dificuldade para fazer o que tem que ser feito (D-3, Narrativa escrita).	Adoro atuar como docente no IFRN (D-3, Narrativa escrita).	Então... a minha vivência na docência na área técnica e tecnologia, se deu fruto da minha bolsa de pesquisa que tive na universidade, das experiências bem-sucedidas, que tive com alguns professores. E, também acredito no lado histórico de minha mãe, tias, primas e a forma alternativa que eu tinha, na época, para ganhar algum trocado (D-3, Narrativa escrita).
	Satisfação em transmitir conhecimento para os meus alunos e vê-los crescer ao longo do tempo (D-3, Narrativa escrita).	Procuo me atualizar dentro de todas as áreas que atuo como docente. Faço isso porque respeito a profissão que abracei e aos alunos do técnico (D-4, Narrativa escrita).	É um aprendizado contínuo e vejo que contribui para a melhoria profissional de alguns alunos (D-4, Narrativa escrita).	Ademais, todos nós professores fomos alunos de outros tantos professores, com os quais aprendemos ou desaprendemos, mas, antes de tudo, sentimos os efeitos de cada experiência com os nossos professores (D-7, Narrativa escrita).

Fonte: Narrativas biográficas escritas pelos docentes do CSTCE do IFRN (dezembro/2014).

A coletânea de excertos acima, apresenta uma imagem identitária representada por questões externadas pelos docentes em suas reflexões acerca do lugar onde atuam na docência do CSTCE e de como se veem no universo profissional deste curso e na instituição IFRN. Refere percepções constituidoras da identidade profissional, enquanto professores do CSTCE do IFRN.

No campo das percepções da identidade para si, os professores revelam sentidos positivos do trabalho docente no CSTCE, os quais são explicitados por meio de sentimentos de satisfação pessoal, alegria e responsabilidade pelo que fazem ao refletirem e expressarem individualmente, os sentidos e o significado de suas atuações na docência no IFRN. Sentem-se reconhecidos, valorizados e satisfeitos por serem professores na instituição citada, além de sentir que realizam um trabalho gratificante para a formação dos alunos.

No que se refere às formas de construção da identidade profissional docente, estas são reconhecidas, em coerência com as definições teóricas da socialização na constituição identitária, defendidas por Dubar (2005, 2009). Os professores expressam que construíram e constroem a identidade profissional docente por meio das diversas experiências de formação ao longo da vida; na formação inicial

e continuada em bacharelado e pós-graduações; nos valores repassados e constituídos na família; em experiências de ensino para familiares e amigos e ao conviver com parentes professores. Além destes aspectos de socialização, colocam em realce o papel importante da aprendizagem e dos saberes da docência (Tardif, 2002) em que os professores integrantes do percurso de suas vidas escolares, exerceram em suas identidades atuais. Evidenciam que seus professores deram contribuições positivas e negativas para sua formação docente e atual desempenho da profissão.

A focalização dos estudos sobre identidade docente se articula, entre outras, com temáticas de currículo, práxis docente, formação, saberes e profissionalização docente, incidindo habitualmente em espaços discursivos de práticas pedagógicas, valorização da docência e outras demandas afins (Nóvoa, 1997). Apesar de bastante ampla e vivencial, a abordagem relativa à profissão e identidade profissional docente tem sido um tema insuficientemente explorado no cotidiano educacional ou, talvez, a identidade docente seja precariamente compreendida e inconscientemente vivenciada no âmbito da socialização da profissão, em suas significações, manifestações, implicações e pertinências ao campo pedagógico e curricular. Em específico, tais carências são notoriamente reconhecidas e detectadas nas poucas investigações sobre a identidade docente na educação profissional e educação superior brasileira, conforme sistematizam Oliveira (2010), Burnier (2005, 2007), Machado (2008) e Anastasiou (2009), Zabalza (2004), dentre outros investigadores da temática.

Em relação à atuação docente enquanto profissão, Nóvoa (1997) defende as dimensões teóricas, técnicas e pessoais do trabalho docente, no sentido de reafirmar a autonomia profissional dos professores. Além disso, o referido autor é defensor contumaz da escola como espaço incontestável para ocorrer a socialização profissional dos docentes, bem como sublima a valorização dos saberes de referência da profissão docente, a partir da reflexão que estes fazem de sua própria prática (Schön, 2007).

Nesse sentido, pontuamos que a identidade profissional docente é dinâmica e tem relação direta com o contexto social no qual o docente está inserido. De acordo com Garcia et al. (2005), a identidade profissional docente é uma construção social estruturada por uma multiplicidade de aspectos fundantes, como classe social, história de vida, valores, gênero e formação profissional. Estes caracterizam a categoria tanto pela heterogeneidade e semelhanças quanto pela instabilidade identitária. Portanto, como componente de especificidade da profissão ou elemento unificador, tem-se a ação de ensinar. Desse modo, o componente ou atributo que melhor caracteriza a heterogeneidade desse grupo profissional traduz-se na ação de ensinar.

Segundo Tardif e Lessard (2013), a dimensão pedagógica do trabalho docente está ligada também, a outros setores da vida social, diferentemente, do institucionalizado espaço pedagógico da escola. As práticas docentes não são prisioneiras das posições ocupadas nos espaços sociais. Numa lógica dialética,

elas se constituem uma síntese viva de um conjunto de situações vividas. Se configuram, portanto, como uma rede de experiências tecidas no processo de formação prévio, ligada às marcas deixadas pela trajetória de escolarização pelas quais foram submetidos os docentes e à cultura da organização escolar e não-escolar, onde eles constroem e reconstróem maneiras de ensinar.

Garcia et al. (2005) discutem a identidade em relação às posições de sujeito que são atribuídas aos professores no exercício de suas funções em contextos laborais concretos e, ainda, em relação ao conjunto das representações postas em circulação pelos discursos sobre os modos de ser e agir dos professores no exercício de suas funções, sobretudo em instituições educacionais de natureza complexa e burocrática.

De acordo com Furlanetto (2003), não são apenas os conhecimentos disciplinares que dão sustentação ao exercício da docência. Para a autora, a identidade profissional docente articula-se diretamente, à identidade pessoal, visto que o professor toma decisões, processa informações, atribui sentidos, fundamentado no que conhece e sabe. Por sua vez, a subjetividade do profissional docente é composta por uma mescla de teorias, vivências, experiências, crenças e valores. Assim, o lugar onde o professor constrói respostas para os desafios impostos pela prática, aos poucos, vai sendo explorado, desdobrado e ampliado (Silva, 2007, 2003).

Desse modo, as reflexões que se encaminham (especialmente, nos capítulos 2 e 3) perpassam por diferentes contextos, de situações vividas na vida pessoal e profissional dos professores do CSTCE. Explicitam influências determinantes na condução da profissão, na formação inicial e continuada, nos modos do grupo se organizar para o desempenho da função docente no CSTCE, contexto vivido e articulado a demais aspectos da carreira e da profissão docente. Toda essa tecedura social e conjuntural do fenômeno em discussão pode nos revelar elementos significativos da identidade desse grupo de profissionais. Especificamente, destacaremos aspectos que os constitui enquanto docentes da educação superior tecnológica.

Por sua essência teórica e metodológica, a busca da constituição identitária da docência neste grupo consiste em uma reflexão intencionada a evidenciar o que caracteriza esses professores, o que os diferencia, os aproxima, os distancia e os qualifica na docência do CSTCE. Enfim, as ponderações também apontam para um devir na dinâmica da docência, uma profissão assumidamente em permanente construção, conforme define Anastasiou (2005), uma identidade profissional constituída por meio da contextura de profissionalização e formação contínuas.

Considerando os aspectos supracitados, e na perspectiva de refletir sobre contextos do trabalho docente no CSTCE, foi dado destaque **ao curso** e às dificuldades explicitadas em vários aspectos como: a

evasão e, ao mesmo tempo, a (des)valorização do curso pelos alunos, questões peculiares do currículo e incompreensões, por parte de docentes e estudantes integrantes do CSTCE. Esse último aspecto, traz várias dificuldades para a identidade do curso e, por sua vez, interfere na identidade profissional dos docentes que nele atuam. Sem dúvida, uma conjuntura que gera insatisfações tanto para professores quanto para alunos. Visando mencionar tal contexto de fragilidades na identidade profissional e na docência do CSTCE, destacamos três falas representativas dessa questão:

Mas, eu acho que a gente se distancia um pouco do foco do curso na hora em que a gente não se aprofunda nas questões de gestão. Gestão é o foco do curso. É aí, onde entra a falta de identidade e identificação porque os nossos alunos e alguns colegas, eu posso até me incluir não faço a menor questão, não compreende e fica cobrando uma responsabilização de uma habilitação que o curso precisaria dar sem ele ter essa responsabilidade. Aí vem a identificação, a identidade, tudo isso que já foi abordado aqui (D-12, grupo focal 1).

[...] não é uma pesquisa sistematizada. Mas, entretanto, mais de um depoimento dão conta de que eles aprenderam muito mais aqui do que nesses cursos de engenharia. Vários ex-alunos. E, aí? Quem somos? Vocês percebem que os discursos se convergem pra um mesmo sentimento, ou uma mesma ideia? (D-12, grupo focal 1).

E eu diria assim que a conjuntura não ajuda. Porque a gente tem, por exemplo, eu citei aqui a forma de entrada, a forma de entrada não ajuda, porque o camarada não se identifica, a forma tende a convergir, eu não tenho nenhum dado estatístico para dizer isso, mas parece que o aluno que chega aqui é um aluno menos preparado para conviver com a engenharia, chega que boa parte dessas pessoas não conseguiriam entrar pra engenharia. Então assim, juntando-se a isso aí culturalmente, nós temos a resistência de alguns colegas em relação a essa formação (D-08, grupo focal 1).

Os excertos indicam um contexto de incompreensão da proposta do CSTCE, tanto entre professores, quanto entre os alunos, a ponto de se explicitar um sentimento de indefinição acerca dos objetivos do curso. Algo significativo para o desencadeamento de diversas outras ações e de aspectos identitários quanto ao currículo do curso, à atuação docente, à participação dos alunos e, conseqüentemente, um universo de sentidos inerentes à qualidade do processo educativo desde a consolidação do curso ou não, a (in)satisfação dos docentes nesta atuação, bem como satisfação e permanência dos estudantes.

Este cenário identitário se assemelha a muitos contextos de cursos superiores no país. Isaia (2000) destaca a importância da discussão sobre a identidade profissional docente do ensino superior brasileiro, na perspectiva dos estudos do professor como pessoa, explorando estudos da dinâmica dos acontecimentos internos e externos que tem determinada importância na constituição da complexa atividade docente. A autora destaca tais implicações, sobretudo, em suas interconexões com os estudantes, com os pares na profissão, com as instituições e demais sujeitos dessa conjuntura e, principalmente, nas experiências pessoais e profissionais dos professores.

Alguns autores como Zabalza (2004), destacam a amplitude de conexões que um docente de curso superior estabelece no contexto social e produtivo. Tanto demanda produção de conhecimentos, como

proporciona aprendizagens no campo individual e coletivo, assim como promove aspectos profissionais. E, por sua vez, a docência exige e proporciona tais vivências. Deprendemos também, que os próprios professores percebem essa dialogicidade e multirreferencialidade da docência a partir da leitura e compreensão da profissão enquanto prática social (Freire, 1996; Morin, 2000).

4.3 Formação e saberes profissionais: um olhar sobre a identidade docente no CSTCE/IFRN

Construir uma reflexão sobre a atuação docente no ensino superior tecnológico nos instigou a revisitar algumas contribuições teóricas pertinentes à temática, entre elas situar a formação docente no âmbito da educação profissional e tecnológica, sob angulação histórico-social dessa formação. Para tanto, iniciamos destacando as contribuições de Freire (1996) e Roldão (2005). Conforme sublinha Freire (1996, p. 122),

O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. [...]. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Freire destaca a necessidade dos professores construírem uma prática progressista desde a formação inicial. Ressalta a imprescindível conscientização dos formandos acerca de saberes fundamentais para uma prática crítica e autônoma. Ressalta que, na profissão docente, precisam assumir-se enquanto sujeitos da produção de conhecimentos. Trata-se de um princípio basilar da docência, ensinar não é uma ação de transferência de saberes, mas uma construção que envolve sujeitos de aprendizagem.

De acordo com Roldão (2005), uma das características centrais da profissão de professor é o ensino, enquanto ato de fazer com que o outro aprenda. Sobretudo, se constitui em uma ação que “requer um vasto conjunto de saberes científicos, no campo da educação, e está longe de ser espontâneo ou resultar automaticamente do domínio do conteúdo a ensinar” (Roldão, 2005, p.117).

A compreensão sobre formação do educador, centrada no conceito básico de que “ensinar alguma coisa a alguém” (Roldão, 2005, p.116), é primordialmente, reconhecer que o ato de ensinar não significa transferir conhecimentos, conforme reforça Freire (1996). Conforme defendem estes autores, o fazer da docência envolve o ensino e a aprendizagem, bem como requer conhecimentos específicos e o uso de recursos e estratégias, a fim de que ocorra, de fato, o favorecimento da aprendizagem. Por sua vez, tal entendimento muda completamente a perspectiva das necessidades formativas para um profissional do ensino. Implica muito mais uma relação de troca entre formador e aprendiz e de construção entre as trocas.

Se constitui, portanto, em uma relação de mediação, de construção e de interfaces, permeada por aprendizados constantes entre ambos ou entre um coletivo.

Enfim, muitos investigadores costumam afirmar que o ensino e a aprendizagem são processos de muitos caminhos a se percorrer entre aprendiz, aprendizado e formador, que também é aprendiz. Uma ação dialética, dialógica e interativa, conforme afirmam Freire (1996), Zabalza (2004) e Roldão, (2009). Tal compreensão modifica a forma de encarar a ação educativa como algo não pronto e inacabado, assumindo a compreensão crítica de práticas em permanente construção e, em que pese os sujeitos e os contextos, sempre demandará formação, enquanto conceito estruturante da identidade docente e do desenvolvimento profissional docente.

4.3.1 A formação docente como base estruturante para o ensino superior tecnológico

Na acepção de Zabalza (2004), o diferencial ou fator básico da qualidade na educação superior está na qualificação científica e pedagógica dos professores, no que diz respeito às questões didáticas e aos encaminhamentos das múltiplas variáveis que circundam e caracterizam a atuação docente. Para o autor, o exercício da profissão docente exige consistente e constante formação para além dos conhecimentos científicos próprios da área ou disciplina em que se atua.

Em vários estudos, encontramos que, tradicionalmente, a estrutura e o funcionamento das práticas formativas dos professores da educação superior, giram em torno do eixo individual, nem sempre para atender às necessidades do currículo e ou à instituição universitária. As simples decisões de objeto e grupos de pesquisa, publicações, atividades de extensão e escolha de formações, na maioria das vezes, tornam-se uma incumbência individual, definida por cada professor. Principalmente, no quesito formação dos profissionais docentes, supõe-se que cada um adota a situação que melhor lhe convém, que melhor se adapta às suas circunstâncias. Sem dúvida, essa é uma cultura que ultrapassa as universidades, é aprendida, apreendida e praticada em outras instituições que também atuam no ensino superior (Zabalza, 2004; Almeida, 2012).

Segundo Morosini (2000), a docência na educação superior se reveste numa caixa de segredos, na qual as políticas públicas excluem a importância da formação voltada ao processo do ensinar e profissionalizar os sujeitos dentro do universo específico da docência. Perdura a omissão de deliberações e exigências formais nesta perspectiva formativa, tanto nas regulamentações nacionais quanto em diretrizes locais e, provavelmente, nestas últimas instâncias, incide maior efetividade. Assim, a formação tem sido um desafio relegado, exclusivamente, às instituições educativas e acadêmicas, que costumeiramente o pressupõe integrante da concepção de liberdade acadêmica do docente. Isto representa delegar a formação

continuada a interesses individuais, assim como mascara a não existência de políticas institucionais de formação e de desenvolvimento profissional docente, enquanto políticas focadas nas necessidades curriculares e institucionais.

Como resultado da omissão nas políticas de formação, ninguém assume o desafio da formação docente, sob aspectos do saber profissional docente ou da profissionalidade, no sentido das especificidades do conhecimento ou competências exclusivas da docência (Roldão, 2005). Todavia, tanto no Brasil como em muitos outros países, os sistemas de avaliação, as exigências de oferta educacional de qualidade social e os resultados das ações formativas, em muitos cursos, tem apontado a necessidade de atendimento às várias questões pedagógico-didáticas, bem como as tem colocado em foco, enquanto ação basilar para se atingir um trabalho de excelência.

Em se tratando das políticas públicas para a formação de professores da educação profissional e tecnológica brasileira, onde se situa nossa investigação, alguns estudos apontam a formação como um tema marginalizado, considerado como não prioritário e, historicamente, constituído de ações eventuais e descontínuas (Oliveira, 2010). Nos marcos regulatórios próprios da EPT a formação de professores sempre figura com programas emergenciais, descontextualizados de políticas públicas, constituídas de ações pontuais. Permeiam ações caracterizadas por aspectos negativos de descontinuidade e não obrigatoriedade. Configuram-se em ações de formação docente que não alcançam o reconhecimento necessário. Quanto à produção acadêmica relativa à educação profissional e, nomeadamente, voltada para a formação dos professores, no âmbito da produção nacional, é considerada sem expressividade (Oliveira, 2010; Machado, 2008).

É importante destacar que a regulamentação da oferta de educação profissional sempre foi implementada por meio de decretos ou regulamentos impositivos, a exemplo dos Decretos nº 2208/97 e nº 5154/2004, nos quais nunca se exigiu formação pedagógica para o ingresso na docência nesta modalidade (Machado, 2008). Mais recentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, aprovada pela Resolução nº 06/2012, instituem que a formação inicial para a docência, na EPT de nível técnico, pode ser desenvolvida por meio de cursos de graduação e programas especiais de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação. Entretanto, poucas iniciativas de formação se efetivaram para os docentes de cursos técnicos. Tampouco, há registros de formações destinadas a docentes da educação superior tecnológica (Vieira, Vieira & Pasqualli, 2014; Barros, 2016).

Mediante alguns estudos sistematizados acerca da formação docente, a exemplo de Oliveira (2010), Machado (2008) e Barros (2016), tal necessidade formativa foi compreendida como algo a ser

suprido a partir da experiência profissional na área ou com a prática, de modo assistemático, fortalecendo assim, o conceito proclamado no massificado jargão que, 'se aprende a ensinar ensinando' e que, para ensinar é suficiente ter o domínio dos conteúdos específicos. Tal prática é fortemente criticada por Zabalza (2004, 2006), Almeida (2012) e outros que estudam a temática.

Continuamente, as possibilidades de formação docente na EPT sempre estiveram presentes nos regulamentos próprios, apontadas para serem ofertadas, em serviço e por meio de programas especiais de formação pedagógica, conforme já referido. Porém, como alguns estudos apontam, figuraram como proposição sem força política por parte da administração central (MEC); sem valorização nos contextos institucionais locais. Conforme registros, as poucas iniciativas que ocorreram, revelaram-se sem continuidade e não atendendo ao público específico da EPT, ficando à mercê de políticas e programas pontuais, e não se constituindo, portanto, em política pública de Estado, mas como políticas 'provisórias' de governos (Vieira, Vieira & Pasqualli, 2014; Oliveira, 2010; Machado, 2008).

No que se refere à educação superior brasileira, enfocando universidades e institutos federais, encontramos exercendo a docência na educação superior, professores com formação em bacharelados e cursos tecnológicos e alguns com formação didático-pedagógica, obtida em cursos de licenciatura. Entre os bacharéis e tecnólogos, alguns acedem à profissão docente sem experiência profissional no ensino e/ou formação didático-pedagógica. Esses últimos, oriundos de cursos de especialização e/ou *stricto sensu* na área da formação inicial ou em qualquer outra área – uma condição formalmente aceita e legalmente predefinida como exigência para a entrada no magistério superior. Conforme atestam os Art. 65, 66 e parágrafo único da LDB N° 9.394/1996:

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

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (Brasil, 1996).

Como se pode observar na LDB nacional, no título VI e referidos artigos, seção que trata dos profissionais da educação e, especificamente, no âmbito da formação desses profissionais, está explícita a omissão de exigências formativas para a atuação docente na educação superior. Tal omissão vai desde a desobrigação de práticas de ensino, passa pela não exigência de formação inicial específica para a educação, destinando essa especificidade a formações em pós-graduações, até chegar ao reconhecimento do notório saber, por meio de curso de doutoramento em área afim. Nesta última condição, o profissional pode ser aceite para a docência no nível superior. Desse modo, as três condições estabelecidas na legislação

desvalorizam, tanto a exigência, quanto a necessidade de formação acadêmica específica do campo pedagógico, ou seja, não exige a preparação específica para o magistério na educação superior.

Enfocando em nosso estudo compreensivo da docência no CSTCE e visando apontar esse sentido da não obrigatoriedade de formação pedagógico-didático para o exercício docente na EPT, destacamos a ponderação de um dos docentes participantes no estudo, ao explicitar como se deu sua entrada na profissão docente e qual a percepção sobre a sua preparação:

Então, eu vim para a docência por simplesmente..., caí de paraquedas. Agora, por que era mais conveniente para mim. [...]. Mas, me identifiquei a partir do momento que eu entrei em sala de aula. Eu vi que realmente, era o que eu queria. Mas, eu não me preparei para isso, não. Foi simplesmente um acaso do destino (D-9, grupo focal 2).

O depoimento revela a falta de preparação para exercer a docência por não ter sido formado para tal ofício e que a decisão de entrar na profissão é assumida como algo circunstancial. Não havia um interesse anterior, de modo que essa entrada se deu por acaso, embora reforce que, ao assumir, ocorreu a identificação com o fazer. Porém, é explicitada a reflexão de se deparar em uma atuação para a qual não havia conhecimento específico, não tinha preparação. Ademais, é assumido o reconhecimento que essa atuação profissional, exige preparação e elaboração.

Diante da lógica legalmente instituída no campo da docência do magistério superior e da carreira EBTT, a maioria, acede à profissão sem a exigência da formação pedagógica. Alguns profissionais entram na docência com formação pedagógico-didática obtida em cursos de licenciatura e outros com formação em bacharelado mais uma pós-graduação em área específica, correlata ou não. É importante ressaltar que a pós-graduação não prepara para o ensino, volta-se exclusivamente para a formação de pesquisador. Conforme Oliveira (2010), tal situação é bastante criticada por estudiosos da temática. No caso dos bacharéis, muitos assumem a profissão sem nunca terem tido experiência pedagógica na docência, nem mesmo na docência assistida em cursos de pós-graduação. Na maioria das instituições, apenas ter uma graduação em área específica, independentemente, de ser na área de ensino, já os qualifica para a entrada na docência da EPT e, por sua vez, passam a atuar na educação superior tecnológica (Oliveira, 2010).

Visto que, convencionalmente, a formação pedagógica não é uma exigência para a entrada na carreira do magistério superior, em uma análise bem incisiva, englobando o fator definidor da seleção de professores para a educação superior, as questões de identidade do profissional docente e o domínio ou competência científica, ficam evidenciadas. Nessa perspectiva, Fávero e Pasinato (2013) afirmam:

A docência universitária é extremamente contraditória em relação a seus parâmetros de identidade socioprofissional. Um dos aspectos mais críticos dos professores tem sido justamente a identidade profissional indefinida. Sua preparação para a prática profissional esteve sempre orientada para o domínio científico e/ou para o exercício das atividades profissionais vinculadas a este. Com esses precedentes, é difícil, a princípio, construir uma identidade profissional vinculada à docência.

Como em qualquer outro tipo de atividade profissional, os professores devem ter os conhecimentos e as habilidades exigidos a fim de poder desempenhar adequadamente as suas funções (p. 202).

Em seus estudos, Fávero e Pasinato (2013) expõem a contradição da formação universitária e da organização da docência na educação superior. Ainda perdura uma formação vinculada ao domínio científico de uma área ou disciplina específica. Essa categoria perde a oportunidade de se organizar profissionalmente e constituir a escola ou a própria instância de atuação como *locus* de formação e de profissionalização dos seus professores, pelo que esta representa socialmente, em termos de produção de conhecimentos e da própria formação. Para os autores, esse núcleo de profissionais deixa de contribuir para o fortalecimento ou mesmo para a construção de uma identidade vinculada, essencialmente à docência. Convenciona-se desse modo, que a docência não possui ou não exige saberes e habilidades específicas.

De acordo com Gonçalves e Siqueira (2011), é razoável ressaltar que a pós-graduação foca toda a sua ação formativa na investigação e na produção acadêmica. Não atribui relevância à formação para o ensino, deixando de conferir o devido valor do ensino nas ações de pós-graduação. Nesse sentido, destacamos:

Corroborando para esse processo, o fato da inexistência de uma formação específica como professor universitário. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1996, estabeleça que essa formação se realize, preferencialmente, em programas de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996), por outro lado, é conhecido o fato de que esses cursos têm foco maior na formação do pesquisador, em detrimento da formação pedagógica (Bazzo, 2006). (Gonçalves e Siqueira, 2011, p. 3).

Por esta razão, o fato da LDB exigir apenas uma graduação específica e/ou uma pós-graduação, como pré-requisito de entrada no magistério superior, representa uma compreensão oficial da desvalorização da formação didático-pedagógica para a docência.

Na maioria dos currículos de pós-graduações no Brasil, a formação pedagógica circunscreve-se a uma disciplina de Metodologia do Ensino Superior, com carga horária geralmente de 60 horas, como ocorre em alguns cursos de pós-graduação em todo o país. Tal fato, parece oficializar o desconhecimento da cientificidade dos conhecimentos das ciências da educação e do valor científico dos elementos constitutivos da ação docente (Almeida & Pimenta, 2014).

É notório que jamais um enfoque de uma disciplina de 60 horas, no âmbito de uma formação, será suficiente para dar conta de processos educativos de tamanha complexidade, permeados de relações múltiplas, objetivas e subjetivas. Processos esses, entremeados a uma relação com o conhecimento na perspectiva do desenvolvimento humano, científico e tecnológico e, ainda, numa sintonia necessária entre o campo macro de conhecimentos e o microcosmo de uma sala de aula (Freire, 1996; Almeida & Pimenta, 2014; Ferenc & Mizukami, 2005).

Indubitavelmente, a docência da educação superior adquire caráter desafiador no cenário complexo e dinâmico da atualidade, uma vez que a educação se desenvolve em contextos sociais, políticos, econômicos, científicos, culturais e tecnológicos, bem como nos ambientes peculiares das interações humanas com as idiosincrasias que lhe são próprias. Reúne, portanto, todas as características de uma socioprática de seu tempo (Ferenc & Mizukami, 2005). Portanto, concordamos com a afirmação seguinte, que embora tenha sido escrita há mais de uma década, ainda se mantém bastante atual na leitura da realidade:

Estamos em um período fértil de discussão sobre a educação e formação, não exclusivamente a de professores, haja vista as rápidas transformações das sociedades, a competitividade e a luta pelo domínio do saber. Fatores como o impacto das sociedades da informação, do mundo tecnológico e científico e a internacionalização da economia têm contribuído para este fenômeno e promovido mudanças, também na natureza e na organização da produção (Ferenc & Mizukami, 2005, p.1).

Entretanto, no caso específico das instituições de educação profissional tecnológica, se incluem outras nuances referentes ao requisito de formação para a entrada na carreira docente. Tendo em vista ser uma carreira docente mista de ensino básico, técnico e superior, a exigência mínima para a entrada no magistério da EPT, é de apenas uma graduação (bacharelado, tecnológico ou licenciatura) em uma das áreas específicas do campo profissional ou licenciatura da educação básica. Em geral, perdura uma entrada na carreira docente do EBTT, sem exigências de formação pedagógica, nem mesmo de formação em pós-graduação, por ser uma atuação na educação básica, conforme define a Lei N° 12.772/2012, na qual não prevalece a exigência de pós-graduação, como ocorre na carreira do magistério superior.

Desse modo, compõe-se na EPT um quadro de professores com formações mistas em bacharelados, cursos tecnológicos e licenciaturas, que podem ter pós-graduações ou não, embora já pontuado que a pós-graduação no Brasil, não garante formação para o ensino. No entanto, reconhece-se o grupo de docentes da EPT como um universo profissional constituído de múltiplas experiências, porém sem prevalecer a exigência de formação pedagógica.

Nesse contexto, de não exigência de formação pedagógico-didática, destacamos as seguintes falas dos sujeitos participantes:

Todos nós aqui fomos talhados para sermos engenheiros. Nenhum de nós foi direcionado para ser professor, com algumas exceções (D-9, grupo focal 2).

Nesse aspecto, nosso corpo docente aqui é muito rico, pois tem pessoas com múltiplas formações como, por exemplo, aqui eu conheço o professor (Nome)... A gente tem formação: eu sou da matemática, ele da física, ali é da engenharia e é licenciado em tal disciplina. A gente tem formação pra ser professor também. E, outros tiveram outras formações, mas outros têm experiências de empresas e coisas e tal (D-2, grupo focal 2).

Então, eu acho que essas questões, é o seguinte, estas questões didáticas, pra nossa formação é muito importante, na verdade. Só que nós aqui, o nosso grupo focal, eu acho que tem muito pouca sensibilidade. É um defeito de fábrica, da nossa formação, entendeu? (D-2, grupo focal 2).

Como podemos perceber, os professores reconhecem que não foram formados para ser professor, embora desempenhem a função docente. De modo amplo, são professores de uma disciplina ou área científica, detentores de um abrangente volume de conhecimentos científicos, oriundos da formação de bacharelado e trazem conhecimentos das experiências da prática profissional e do mercado de trabalho. No entanto, comprovando a diversidade, o grupo também conta com professores licenciados, que buscaram formações em outros contextos, antes ou durante a atuação no IFRN.

Neste estudo, os docentes reconhecem que existem lacunas decorrentes da falta de formação didática, muito embora, segundo as palavras do docente D-2, eles não têm a sensibilidade para reconhecer que necessitam desse conhecimento. Aponta como um defeito na origem da vida profissional, desde a formação inicial.

A composição do corpo docente do CSTCE tem a prevalência de professores com formação de bacharelado em engenharia civil com formações em nível de pós-graduação (mestrado e doutorado) na área específica do curso. Porém, boa parte nunca teve formação pedagógica para atuar em nenhum âmbito da docência. As aprendizagens se deram e se dão no cotidiano, a partir da experiência, embora de modo assistemático, conforme indica Anastasiou (2005), ao analisar contextos semelhantes.

Entretanto, os professores dos cursos superiores de tecnologia dos Institutos Federais, pelas características dessas instituições, são avaliados sob os parâmetros do magistério do ensino superior, a partir da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que trata do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Todavia, na dinâmica avaliativa do SINAES, considera-se as demandas formativas exigidas pela natureza e objetivos de um curso, pelos desafios inerentes à educação superior em sua indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, além da articulação com o processo produtivo atrelado aos perfis de conclusão dos cursos, ao desempenho dos alunos e, sobretudo, aos compromissos em atender à função social requerida pela formação superior. Questões bem próprias do campo pedagógico.

Assim, os docentes dos CSTCE se deparam com diversos desafios que estão interligados às questões identitárias, tendo bases na formação, nas competências e saberes exigidos neste nível educativo, bem como perpassam pelo desempenho das funções docentes, entre outras inter-relações objetivas e subjetivas dos contextos didáticos-pedagógicos. Tais questões, referentes à identidade profissional estão em comum acordo com as sistematizações de Dubar (2005, 1998, 2009) e Silva (2005, 2007), entre outros acerca da constituição identitária das profissões.

Outra questão a se considerar, refere-se à precária ou nenhuma preparação dada aos iniciantes da docência na educação superior pública, como fora supracitado, geralmente não possuem formação pedagógica. São desobrigados dessa formação por ocasião da entrada na profissão e por sua vez, não

participam de nenhuma ação ao assumir a docência em âmbito institucional. Sob essa ótica, o “aprender fazendo” torna-se uma realidade necessária para esse profissional. Sob tal reflexão, Ferenc e Mizukami (2005) reforçam essa afirmativa ao externarem que esse tipo de profissional traz a “aprendizagem pela observação” e pela socialização das experiências vividas na escolarização e em outras vivências (Dubar, 2005).

Vários autores afirmam que as evidências dos estudos sobre processos de “aprender a ensinar” na educação superior, apontam para uma evolução de perspectivas epistemológicas, enfoques e ampliação para novas formas de estudos investigativos nesta área pedagógico-didática (Almeida & Pimenta, 2014; Ferenc & Mizukami, 2005; Gonçalves & Siqueira, 2011).

Nesse entendimento, refletindo acerca das lacunas formativas que prevalecem na docência do ensino superior em geral e, particularmente, no CSTCE do IFRN, destacamos falas que corroboram com as discussões sistematizadas por vários investigadores da docência neste nível, especificamente, no que concerne às lacunas e às dificuldades de investimento em formação inicial e/ou continuada.

Outra coisa, vamos lá, nunca ninguém chegou na minha sala de aula e assistiu uma aula minha sequer para avaliar. Só foi na prova que eu fiz para entrar, na prova didática... Então, para mim, a minha aula é a melhor aula do mundo porque eu não tenho ninguém para fazer um contraponto para dizer: (Nome), melhore isso e isso! (D-9, grupo focal 2).

É falta de sensibilidade mesmo ou sei lá... Falta oportunidade também. Acho que estamos melhorando de uns dez anos pra cá... Talvez, sim. Até o fato de estarmos aqui, é uma prova que a gente se preocupa um pouco, né? (D-2, grupo focal 2).

Assim, eu buscar um curso de formação pra isso e pra aquilo não me interessa muito. Não é que eu queira dizer, que eu já aprendi tudo intuitivamente. Já aprendi na sala de aula, já sei lidar. Não é isso. [...] “tem turma que eu entro de um jeito, outra turma de outro jeito”, você conduz, né! Quer dizer, a gente já tem essa coisa que, por exemplo, dificilmente eu até posso entrar num curso pedagógico, mas eu não saberia dizer... Se seria bom (D-2, grupo 2).

Em termos de formação continuada voltada para a formação didático-pedagógica, de acordo com as duas primeiras falas, depreendemos que, institucionalmente, é instaurado um clima de pouca valorização ou descaso com a formação continua no campo pedagógico, visto que o registro é feito no tom de uma lacuna no campo institucional. Na observação, o docente D-9 espera que surjam oportunidades específicas de um trabalho avaliativo, de modo dialógico e propositivo, visando propiciar um *feedback* sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula com a perspectiva de ter um retorno, almejando melhorias nas questões didáticas. É válido salientar, o tempo de atuação dos docentes participantes que revelam tais aspectos, os quais já estão na instituição há mais de duas décadas e, no caso específico do CSTCE, estão atuando desde o início do curso.

Os professores reconhecem o desafio profissional e a ausência de formação no campo pedagógico no contexto institucional e, simultaneamente, não manifestam predisposição para a participação em

formação dessa natureza. Outros aspectos explicitados, dizem respeito a: primeiro, um aprendizado solitário da docência, aprendem a lidar com as questões pedagógicas, intuitivamente. E, segundo, permeia entre eles, a dificuldade de identificar as necessidades neste campo, por desconhecimento. Em síntese, repassamos a compreensão de que o aprendizado para a docência se dá sem preparação específica para o ensino e sem nenhuma discussão ou reflexão coletiva.

Para ampliar nossa busca compreensiva, trouxemos agora, centralidade para demandas e percepções relativas à identidade docente, articuladas às questões da profissão docente na EPT, no que se refere à formação e aos saberes da docência. Dentre tais demandas identitárias, paramos para refletir com os professores acerca da formação docente, problematizando o lugar que ocupa a formação para a docência e questionando sobre os saberes que constituem a profissão docente. Os elementos iniciais dessa acepção tem fundamento em Almeida (2012), Vieira (2001, 2015), Zabalza (2004), entre outros que defendem a necessidade de formação dos docentes da educação superior com ênfase na dimensão pedagógica e que esta natureza de formação, exige condições institucionais e o necessário enraizamento até assumir um valor de elemento integrador e estruturante da profissionalidade docente.

Na percepção de Almeida (2012), a identificação do que circunstancia e delimita o trabalho docente no interior de uma instituição educativa é de fundamental importância para se compreender e se estabelecer o “lugar” que tal formação ocupa na vida dos professores. Para a autora, a formação está presente na vida profissional dos professores nas dimensões pessoal, profissional e institucional.

No sentido de evidenciamos esse lugar da formação, a partir de onde, e como foram formados para atuar como docentes no CSTCE, demos destaque às dimensões profissionais e institucionais, à medida que evidenciamos a compreensão dos docentes sobre quais necessidades formativas percebem e o que apontam para suprir tais lacunas por eles observadas (dimensão pessoal) (Zabalza, 2004). Sob a perspectiva de apontar sugestões, procuramos atender à dimensão institucional da formação, ou seja, como os professores percebem o papel da instituição nessa dimensão formativa.

Para evidenciarmos as percepções dos professores do CSTCE do IFRN sobre a profissão docente, sob a ótica de formação para a docência e de quais critérios são exigidos para a atuação docente, interpelamos o grupo de sujeitos participantes sob três angulações: i) onde obtiveram a formação inicial (bases) para atuar na docência no CSTCE, ii) as necessidades formativas para a docência e, iii) sugestões para futuras formações. Numa coletânea de afirmações sobre esses tópicos presentes nas narrativas escritas e no grupo focal, explicitamos o quadro que se segue, constituindo assim, um conjunto de percepções dos docentes do CSTCE acerca da formação para a docência.

Quadro 17: Posicionamentos sobre formação docente e necessidades formativas no CSTCE

I. Lugar de Formação inicial para a docência	II. Percepção de necessidades formativas	III. Sugestões para futuras formações
Considero que todo o conjunto da minha formação acadêmica me propiciou adquirir bases teóricas e metodológicas para atuar como docente do CSTCE (D-3, narrativa escrita).	Em virtude da minha capacitação em nível de mestrado e doutorado em área específica às disciplinas que eu ministro, diria que não senti a necessidade de imediato em ampliar os conhecimentos (D-3, narrativa escrita).	Eu acho que inclusive, essa fala de possibilidade de palestras sobre motivação e outras coisas mais. Essa parte de palestra de motivação de maneira prática, obedecendo nossos horários. Até porque a gente tem dois dias de semana pedagógica antes de começar as aulas. E poderia ser usado (D-3, Grupo Focal 2). Isso! Eu gostaria de um curso sobre motivação, relações humanas, papel do professor...E essa é uma necessidade de todos nós. Entender o ser humano (D-3, Grupo Focal 2).
No período de graduação e atuação como engenheiro calculista, além do mestrado e doutorado que ampliou minha visão como professor-pesquisador (D-8, narrativa escrita).	Como já conclui o doutorado, pelo menos até o presente momento, não vejo necessidade de atualização ou preparação de algum curso para atuar como docente (D-8, narrativa escrita).	Mas, fica sempre a dúvida: será que eu estou realmente me propondo ou me capacitando ou me dispondo a dar uma aula realmente boa? Eu não tenho como ter esse feedback, (D-8, Grupo Focal 1).
Adquiri meus conhecimentos como profissional da área e pela experiência acadêmica em outras instituições (D-4, narrativa escrita).	Não sinto necessidade de fazer cursos para a atuação docente (D-4, narrativa escrita).	Se fosse esses negócios de apagar o quadro da direita pra esquerda..., apagar o quadro de cima pra baixo... Eu não quero, não! Eu não vou mesmo! Mas, se fosse assim, ó... psi-co-lo-gia, eu vou! (D-4, Grupo Focal 2).

Fonte: narrativas escritas, em dezembro/2014 e grupo focal, em maio de 2015.

No que diz respeito às percepções sobre onde os professores do CSTCE se formaram para a docência (item I), todos explicitam que obtiveram formação para a docência na graduação de bacharelado em Engenharia Civil e nos cursos de pós-graduações (mestrado e de doutoramento), que realizaram posteriormente à entrada na profissão docente. Neste aspecto, os docentes D-4 e D-8, além da formação acadêmica, apontam como referência explícita, a experiência no exercício profissional, que também trouxe conhecimentos específicos e vivências para a atividade docente. Nesta reflexão, D-8, destaca ainda que o envolvimento com a pesquisa atualmente na docência, é fruto de suas formações de pesquisador no mestrado e doutorado.

No que se refere à percepção das necessidades formativas (item II), de primeira mão, destacamos um aspecto relevante. Nas narrativas escritas, os professores em geral, não apontaram necessidade de formação para a docência, tendo em vista que todos atribuíram as condições para desempenhar a função docente, à boa formação na graduação e nas pós-graduações. Especialmente, nesta questão, os três participantes, destacados no quadro anterior, afirmam não sentirem nenhuma necessidade de formação para ser professor, embora atribuam que tal preparação foi adquirida em cursos com conhecimentos

específicos da área profissional. Ressaltamos que, as investigações (pós-graduações) nas áreas específicas, dificilmente se voltam para as questões pedagógicas. São produções puramente técnicas e científicas.

Na produção das narrativas escritas, encaminhadas como uma reflexão individualizada, sem a oportunidade do diálogo coletivo, os posicionamentos dos professores acerca das bases estruturantes da docência, evidenciam a compreensão que os alicerces para a docência, se vinculam à formação inicial na engenharia civil, aos saberes específicos da área profissional/disciplina, às pós-graduações, às experiências práticas da engenharia, às experiências na gestão de obras e de empresas da construção civil, bem como no desempenho prático de atividades técnicas.

No entanto, a partir das reflexões no grupo focal, esse mesmo elemento de reflexão sobre necessidades formativas no campo pedagógico, surge com indicação de temáticas, cursos e contextos de aprendizagens para lidarem com as situações do processo de ensino e de aprendizagem, no referido curso de nível superior.

Nas considerações individuais de cada sujeito, não figura nenhuma defesa em favor de que a preparação pedagógica deve ter o seu lugar e ser pautada, enquanto conhecimento essencial para a docência. Desse modo, se revela o distanciamento e o não reconhecimento da pertinência da formação no campo pedagógico, enquanto conhecimento fundamental para o exercício da docência, ou seja, se exclui a necessidade de bases conceituais e conhecimentos teóricos e práticos sobre as ações de ensinar e de aprender.

No espaço individualizado, as posturas assumidas denotam o não-lugar da formação didático-pedagógica na preparação para a docência do ensino superior, especificamente, falando-se da realidade do CSTCE. Tal compreensão, está presente em todas as questões que remetem às fontes de aquisição de formação (conhecimentos) para atuar na docência deste curso. E, mais acentuadamente, quando interpelamos sobre necessidades formativas para docência, em nenhuma narrativa aponta-se para questões didático-pedagógicas.

Entretanto, é importante registrar que as abordagens sobre demandas pedagógicas vieram à tona e, de modo bastante consequente, a partir da metodologia de discussão em grupo, ou seja, na realização do grupo focal, onde foram apontadas sugestões de temáticas e de pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem no desenvolvimento curricular do curso.

O fato de, em nenhum momento, as percepções de lacunas na formação pedagógica ocorrerem nas reflexões individualizadas, nos revela dois aspectos importantes: o silenciamento (Zabalza, 2004) dessa questão em foro individual, pois só emergiu a partir da socialização (Dubar, 2005, 2009), bem como, a riqueza das metodologias interativas, que priorizam o diálogo, a reflexão e a troca de percepções (Almeida,

2012). Eis uma característica metodológica importante para diversas investigações. Sobretudo, mostrou-se bastante pertinente nos estudos de identidade profissional, conforme sistematizam Denzin e Lincoln (1994); Guba e Lincoln (1994), Bogdan e Biklen (1994), entre outros.

No que se refere ao item III, acerca das sugestões de formações, evidenciou-se os tipos de formações que o grupo considerou relevantes. Visto que não encontramos falas dos mesmos participantes nas narrativas, realçamos opiniões destes no grupo focal, por compreendermos que as posições no grupo focal, são partilhadas e passaram pela anuência do grupo em sua íntegra. Nele, flui os espaços para consensos e dissensos e, sobretudo, as sugestões de atendimento às lacunas formativas, foram frutos de consenso no grupo.

Neste aspecto das sugestões, embora apareça o uso do tempo e do espaço pedagógico para se discutir as relações interpessoais no campo pedagógico e se aponte utilização de palestras motivacionais, em grande medida, na síntese do quadro 17 na página 222, o reconhecimento das necessidades formativas e respectivas sugestões, giram em torno dos saberes científicos ou específicos da engenharia, articulados ao universo da prática e das inovações nas áreas tecnológicas, da comunicação e informação e do mundo produtivo. Ou seja, neste contexto, foi atribuída maior valorização ou demonstraram maior interesse, em saberes exclusivos da área tecnológica e aos da experiência profissional específica, bem como na área das tecnologias da informação e comunicação (Informática na Educação). Estes últimos, são elementos que Flores (2015) avalia como competências transversais na aprendizagem docente e, também, guardam sua importância na construção da identidade docente.

No entanto, em relação à formação específica para a docência, ou seja, a formação pedagógico-didática, não se apresenta a mesma intensidade referente aos conhecimentos da formação específica ou profissional, conforme Tardif (2000). Por sua vez, na ocasião do grupo focal, em que foram incentivados a falar sobre o tipo de formação que interessaria ao grupo, a partir do diálogo entre eles, apontaram algumas necessidades formativas na área pedagógica que merecem efetiva consideração.

Corroborando com a relação estabelecida acima, selecionamos posicionamentos, no referido grupo focal, que explicitam lacunas no campo pedagógico a serem contempladas em processos formativos. Desta feita, os participantes destacaram ainda, aspectos frustrantes que talvez tenham vivenciado no decorrer da história profissional de suas socializações e que, possivelmente, possam ter desencadeado desinteresses em práticas de formação pedagógica. Nesse sentido, realçam tanto algumas resistências quanto carências, conforme denotam as transcrições que se seguem.

Eu gosto da linha de cursos de curta duração, mais focados. Exemplo, na parte de topografia tem equipamento novo, alguma coisa nova, a gente pegar o professor e proporcionar um treinamento. Com esse equipamento, um curso de uma semana ou duas. Eu acho que isso agregaria bastante

para o professor como profissional, claro, e pra que ele trouxesse essa tecnologia atual para o curso. Professores na área de informática...[...] (D-6, Grupo Focal 1).

Para os novos professores, eu acho ideal. Mas para nós, que já estamos nessa fase de “defeito de fábrica”, é muito difícil a gente...aceitar... ou querer fazer cursos na área pedagógica (D-9, grupo focal 2).

Hoje, somos seis professores aqui. Se fosse aberto um curso pela pedagogia para tentar lapidar melhor todos nós, quem de nós faria esse curso? (D-9, grupo focal 2).

Então, quer dizer, eu acho que tem espaço pra isso. Mas, agora eu hoje, já com quase 25 anos de professor... (25 de idade, né... Risos...), com mais vivências anteriores, coisa e tal... Assim, eu buscar um curso de formação pra isso e pra aquilo, não me interessa muito. (D-2, grupo focal 2).

Eles vão ficar na hora da aula no celular... Isso é da geração. Então, eu tenho que ter o conhecimento que isso acontece e como é que se lida com isso. Eu não tenho essa base, eu procuro ler assim artigos e me inteirar, mas eu não tenho suporte (D-1, grupo focal 1).

A gente percebe a necessidade de um conhecimento que facilite essa interação com os estudantes (D-13, grupo focal 2).

Nos fragmentos realçados, são apontadas lacunas no campo teórico e metodológico e na própria compreensão sobre formação pedagógica, embora se registre certa resistência e aversão a propostas de formação didática. Atribuem o desinteresse ao longo tempo de serviço e que tais iniciativas devem destinar-se a quem está se iniciando na profissão. Reconhece-se que existe espaço para a formação pedagógica, porém não há disponibilidade individual, nem se referem a iniciativas institucionais de formação para docente que atuam no nível superior tecnológico. É importante registrar que, nas reflexões proporcionadas por este estudo, os docentes não se reportaram à existência de nenhuma ação formativa ou iniciativas de acompanhamento pedagógico voltadas, especificamente, para a docência ou ensino no CSTCE. Tais lacunas também revelam um aspecto da formação docente, referente à dimensão institucional (Almeida, 2012) um tanto relegada ao plano individual.

A maioria das abordagens neste item de necessidades formativas no campo pedagógico, apontam para a predominância da compreensão massificada de que “para ensinar basta conhecer” e que “continua prevalecendo a antiga ideia de que se aprende a ensinar ensinando”, conforme critica Zabalza (2004, p. 147).

Em contraponto, Freire (1996), Nóvoa (1997), Zabalza (2004), Roldão (2005), Flores (2015; 2001), Day (2004), Sachs (2001), Vieira (2010) e muitos outros estudiosos da área de formação docente, seja para a educação superior ou em qualquer nível de ensino, advogam que o exercício da docência requer uma consistente formação, tanto nos aspectos da didática, da formação para o ensino, quanto nos encaminhamentos e procedimentos que circundam a docência e a prática educativa em sua completude.

De acordo com Flores (2015), tornou-se de fundamental importância compreender os sistemas de valores, crenças e percepção acerca da docência e do significado e sentidos de tornar-se professor, articulados ao processo formativo e de permanente (re)construção de saberes. A respectiva autora traz

devido destaque à metodologia aplicada a essa (re)construção, a qual valoriza o constante questionamento da prática pedagógica, voltado para o desenvolvimento profissional e, sobretudo, articulando-se à permanente construção da identidade profissional.

Nessa teia de complexidades, para se obter qualidade das formações ofertadas, não se sustenta, apenas, o domínio dos conhecimentos científicos próprios da disciplina ou área profissional por parte do docente. Torna-se imprescindível a articulação entre formação, saberes científicos e pedagógicos e qualidade dos processos educativos. Confirmando tal pensamento explicitamos:

Parece evidente que a formação dos professores universitários, no sentido de qualificação científica e pedagógica, é um dos fatores básicos da qualidade da universidade. Essa condição é mais evidente na doutrina do que nas políticas ativas das instituições; porém, o fato de subsistirem incongruências ou de não se poder falar ainda sobre convicções generalizadas em torno da necessidade da formação (desse tipo de formação) não deve diminuir a intensidade de sua exigência (Zabalza, 2004, p. 145).

Flores e Day (2007) identificaram um conjunto de influências mediadoras na formação e transformação das identidades dos professores, nomeadamente a biografia pessoal, as trajetórias de formação e a identidade pré-ensino relacionada com as imagens, as crenças e as teorias implícitas sobre ensinar e ser professor, bem como as especificidades dos contextos do ensino (por exemplo, a sala de aula, a cultura de escola e as lideranças escolares).

Entretanto, após o presente recorte histórico e contextual da formação docente para educação superior tecnológica, articulado às compreensões anunciadas pelo grupo de professores do CSTCE, refletimos o quanto as políticas educacionais, de nível macro e micro (os encaminhamentos nas instituições locais), voltadas para a profissão docente influenciam as formas de se perceber e de se posicionar na docência e quanto à formação da identidade docente. Além disso, são compreensões determinantes para os modos de ser e de estar na profissão docente. Tais saberes são inerentes a provocações como as seguintes questões: para ser professor é necessário saber o quê? Saber como? Saber para quê? Sem dúvidas, as respostas a tais indagações, ao serem gradativamente sistematizadas, certamente, favorecerão a (re)construção identitária, bem como a construção de um desempenho autônomo e competente, indispensável ao exercício da profissão.

Os desafios com que os professores se deparam no cotidiano da profissão docente retomam, quase que invariavelmente, às compreensões deixadas por Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia*. Portanto, dentre as muitas elaborações, realçamos uma que afirma o caráter histórico e social da formação e dos saberes da docência, cujo sentido pode representar uma síntese das aprendizagens da docência:

[...] ensinar é mais que um verbo transitivo-relativo. Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era

possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender (Freire, 1996, p. 24).

Mediante a intrínseca relação entre identidade social, formação, saberes e práticas no campo da constituição da identidade profissional docente, podemos reafirmar o quanto a identidade dos professores é construída, histórica e socialmente na sua formação escolar e não-escolar e que esta ocorre essencialmente, de modo processual. Compreendemos que a identidade profissional, se constitui como elemento definido e definidor das crenças, de posturas e concepções profissionais e sociais em constantes interações. E, por sua vez, reafirma-se enquanto um movimento de (re)construção situado sobre o mundo no qual vivem, agem, interagem e convivem os sujeitos históricos de um lugar em determinado tempo histórico.

4.3.2 Saberes da profissão docente e especificidades da docência no CSTCE

As sistematizações acerca da profissão docente, às quais se encontram-se associadas questões como a identidade, profissionalidade, desenvolvimento profissional e formação continuada, entre outras, tomaram um expressivo crescimento há mais de duas décadas. Basicamente, tiveram seu início na década de 1980 e passaram a ser difundidas a partir do movimento reformista da educação básica que se iniciou nos Estados Unidos, Canadá, Austrália e Inglaterra, na Europa Francófona (Bélgica, França, Suíça) e, posteriormente, na América Latina, a partir da década de 1990 (Tardif, 2000).

No caso do Brasil, a temática da profissão docente, associada aos saberes da docência, foi introduzida por meio dos estudos de Nóvoa (1992), Gauthier et al. (1998) e Shulman (1986), Tardif (2000) e, posteriormente, foram fortalecidos pelas publicações das obras de autores brasileiros como: Freire (1996); Brzezinski (2001); Pimenta e Anastasiou (2002); Cunha (2004) e outros.

De acordo com Gauthier et al. (1998), a partir das últimas duas décadas do século XX a educação foi bastante criticada por estudiosos e pela sociedade no sentido de não cumprir convenientemente a sua função social. Uma crítica direcionada à instituição escolar e que atinge, especialmente, aos professores considerados também responsáveis pela crise, em virtude de dificuldades de encaminhamentos adequados ao processo de ensino e aprendizagem e por falta de saberes necessários ao exercício da docência. Em decorrência, surgem os movimentos de reforma com objetivo central de buscar melhorias para a qualidade da educação formal e, para tanto, estes estruturam críticas e propostas centradas em reivindicações voltadas, quer para o *status* profissional dos docentes, quer para os demais profissionais da educação.

Nesta perspectiva, muitas investigações sobre a profissão e profissionalização docente passam a ser desenvolvidas a partir dos anos de 1980, em especial, nos países anglo-saxônicos. Em uma pesquisa

de recorte temático sobre os saberes, competências e conhecimentos da profissão docente, desde suas origens, na década de 1980 até atualidade e abrangendo a produção acadêmica em países da Europa, América do Norte e América Latina, Puentes (2005) organiza alguns temas mais discutidos no âmbito dos saberes e da profissionalização da docência. Como mais relevantes o autor ressalta: i) o conceito da profissionalização docente; ii) os aspectos integrantes do processo de profissionalização; iii) as etapas na profissionalização; iv) as condições necessárias para a profissionalização docente; v) os saberes, conhecimentos, competências e desempenhos considerados imprescindíveis à profissão docente e; vi) os problemas que comprometem a profissionalização dos professores, entre outros que reivindicam o *status* profissional dos professores (Puentes, 2005).

Nestes estudos, especialmente os saberes, conhecimentos e competências necessários à docência, ocupam lugar de destaque na seleção de condições estruturantes para o desempenho da profissão docente. Os precursores deste estudo se apoiam na premissa da existência de um conjunto de conhecimentos ou saberes estruturantes da ação de ensinar, superando a condição de uma profissão categorizada por Gauthier et al. (1998), como um ofício sem saberes. De igual modo, os teóricos desta trajetória investigativa, afirmam que é possível legitimar esse *corpus* de saberes com a intenção de melhorar a formação e a profissionalização dos professores, assim como a qualidade dos processos educacionais (Puentes, 2005).

Por essa razão, estes estudos e sistematizações sobre o conhecimento (Shulman, 1986) ou dos saberes (Tardif, 2000) da docência se ampliaram e, atualmente, consolidam uma área de investigações e produção de conhecimento, de abrangência nacional e internacional. Tal campo de conhecimentos tem contribuído de modo determinante para a profissionalização do ensino e apontam, seguramente, para a revisão das práticas pedagógicas dos professores, a valorização das experiências, a (re)construção dos percursos formativos, sobretudo, traz novos significados e sentidos à profissão docente (Nunes, 2001).

Neste aspecto, Nóvoa (1992) destaca que as preocupações com a profissão docente sob abordagens de cunho filosófico, histórico, epistemológico, psicológico e sociológico foram ampliados e os estudos sobre os saberes docentes ganharam impulso e se destacaram na literatura, a ponto de provocar uma “virada” na concepção da constituição do trabalho docente. Desse modo, tem-se como pressuposto o investimento nos saberes de que o professor é portador.

Para Tardif (2002), os professores possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. O professor, mediante as circunstâncias e contextos no seu exercício profissional, interage constantemente com os atores principais e os contextos inerentes ao processo de ensino e aprendizagem e, portanto, mediante a dinâmica diversificada, constrói e

produz situações inovadoras de aprendizagens. Tais vivências possibilitam-lhes construir vários saberes sobre os sujeitos e os contextos; por sua vez, esses saberes vão dando sustentação às suas práticas. Nesse sentido, Cunha (2004, p. 37) realça que “assumir a perspectiva de que a docência se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e objetivos, é reconhecer uma condição profissional para a atividade do professor”.

Com o objetivo de ampliar a compreensão, destacaremos algumas concepções sobre os saberes da docência, elaborados por autores como: Shulman (1986), Tardif (2000; 2002), Freire (1996), Gauthier et al. (1998) e Cunha (2004), dentre outros estudiosos da temática. Explicitar tais concepções, tem a finalidade de demarcar a compreensão sobre a docência e as questões que estão envolvidas na profissão e na profissionalidade docentes. E, posteriormente, interrelacioná-las aos contextos do ensino superior tecnológico.

Shulman (1986), como pioneiro das sistematizações na área, trouxe grandes contribuições para o fortalecimento do campo educacional e dos saberes da docência. Em sua primeira obra, estabeleceu os fundamentos para uma mudança de perspectivas pautada na defesa de um ensino baseado na compreensão, na transformação e na reflexão da ação docente. Em suas proposições, Shulman (1986) apresenta argumentos relativos ao conteúdo, ao caráter e às fontes de um conhecimento necessário para o ensino, os quais dão sustentação como base intelectual, prática e normativa adequadas à profissionalização da docência.

Tardif (2000) discute os saberes profissionais como sendo personalizados e situados em contextos. Configuram-se, portanto, em saberes singularizados, no sentido de serem apropriados, incorporados, subjetivados e levam em consideração o contexto social-cultural-político-econômico no qual o docente está inserido. São situados porque se referem a saberes construídos em determinada situação onde ganham sentido. Em Tardif (2002) encontramos a defesa que o saber docente não se reduz, exclusivamente, a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos. Configura-se também, em um saber social que se desponta nas relações complexas entre professores e alunos. Para tanto, indica a necessidade de “situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (Tardif, 2002, p. 16).

Nessa dinâmica, passou-se a investigar a constituição do trabalho docente levando-se em conta os diferentes aspectos da história individual, profissional e de contextos. Percebe-se, portanto, uma reorientação nos estudos, que passam a reconhecer e considerar os saberes construídos pelos professores, o que anteriormente, não era levado em consideração. Em consonância, Cunha (2004, p. 37) afirma que

“assumir a perspectiva de que a docência se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e objetivos, é reconhecer uma condição profissional para a atividade do professor”.

Com objetivos de ampliar a compreensão acerca da tecedura de constituição dos saberes da docência e dos significados que este conjunto de conhecimentos representam, contribuindo para a identidade docente e para o avanço no *status* da profissão, destacaremos algumas sistematizações de estudiosos e precursores das elaborações sobre os saberes da docência.

No início desses estudos, Tardif et al. (1991), apresentam um desenho da problemática do saber docente e suas influências na prática pedagógica, identificando as características e os diferentes tipos de saberes, a relação do professor com os saberes, assim como, destacam a valorização dos saberes da experiência como elemento fundante da prática e da competência profissional dos professores. De um modo geral, as contribuições reconhecem a pluralidade e a heterogeneidade do saber docente, destacam os saberes da experiência constituindo-os como núcleo vital dos saberes da docência e assumem o enfoque nas relações de interioridade com sua própria prática.

Em Tardif (2002), o saber docente se constitui em um saber plural, proveniente da formação profissional (conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores); de saberes disciplinares (correspondentes ao vasto campo do conhecimento e emergem da tradição cultural); saberes curriculares (referentes à gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser difundidos aos estudantes) e saberes experienciais (originário do trabalho cotidiano e de socializações). Não obstante, o exercício da profissão docente requer do professor capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condição para o desempenho da prática.

Com o avanço das elaborações sobre os saberes docentes, Cunha (2004), inspirada nas sistematizações de Tardif (2002; 2000) e nas demais até então acumuladas, propõe uma classificação dos saberes dos professores relacionada, designadamente, ao campo da didática. Em suas proposições faz uma reflexão analítica dos saberes docentes, identifica a natureza desses saberes e classifica em que medida são conectados à didática e ao cotidiano da prática docente. Considera-os fundamentais para a estruturação profissional do professor, devendo instituir o constructo básico de sua formação inicial e/ou continuada.

Segundo Gauthier et al. (1998), a concepção de ensino está fundamentada em seis saberes que devem ser mobilizados pelos professores para o exercício da docência. Nessa proposição se organizam em: i) saber disciplinar, referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado; ii) saber curricular, referente à transformação dos saberes produzidos pela ciência num *corpus* que será ensinado nos programas escolares; iii) saber das ciências da educação, relacionado com o conjunto de conhecimentos profissionais adquiridos e não são diretamente vinculados à ação de ensinar; iv) saber da tradição pedagógica, relativo

ao saber dar aula que é constituído antes da formação docente, acomodado e modificado posteriormente, pelo saber experiencial e, especialmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica; v) saber experiencial, referente às análises privadas que o professor elabora com base na sua própria experiência, constituindo, ao longo do tempo, uma espécie de jurisprudência; e vi) saber da ação pedagógica, o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é verificado por meio de pesquisas realizadas em sala de aula.

Nessa compreensão, uma importante contribuição de Gauthier et al. (1998) reside na sistematização do saber da ação pedagógica, por tratar-se de um saber do campo teórico e prático, avaliado como o menos desenvolvido no reservatório de saberes dos professores. Tal realidade é apontada como uma expressiva contradição da ação docente, exatamente por representar o saber mais necessário à profissionalização do ensino. Realçando a importância do saber na ação pedagógica para profissionalização docente, os autores declaram: “não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor” (Gauthier et al., 1998, p. 34).

Corroborando com as sistematizações teóricas explicitadas sobre a compreensão dos saberes docentes, como um saber plural, diverso, oriundos de uma gama de socializações e experiências vividas, destacamos algumas falas de professores do CSTCE, sujeitos desta investigação:

Eu queria primeiro dizer o seguinte: lógico que quando a gente entra na sala de aula pra ministrar aula, ali, não entra apenas o professor, no caso, de Mecânica dos Solos, Fundações, coisas desse tipo. Ali, entra uma pessoa, um ser humano, que tem toda uma experiência de vida, de várias formações também, de várias outras experiências. De toda uma história, de vários trabalhos realizados. Não só a nível acadêmico e docente e tal,.. que chega junto com esse somatório de conhecimento de mundo (D-2, grupo focal 2).

O [nome] e outros aqui, tem experiência de órgãos públicos. Tem uma história profissional e isso é lógico. Quando o [nome] entra lá pra dar a aula dele, é lógico que ele chega com todas essas experiências de formação e as de trabalhos, da regulação lá de Brasília, do DENIT, da Petrobras, quer dizer, é inevitável. É a vivência e isso entra junto. Então, o nosso corpo docente aqui, é aquilo que nós estávamos falando, é extremamente, preparado e com múltiplas vivências, né! (D-2, grupo focal 2).

Considero que todo o conjunto da minha formação acadêmica me propiciou adquirir bases teóricas e metodológicas para atuar como docente do CSTEC. Minha formação acadêmica na antiga ETRN e na UFRN permitiram uma vivência não só na área do ensino, mas também na área da pesquisa, o que já me direcionava para a área da docência. Ademais, a vivência do meu mestrado e do meu doutorado também me proporcionou à aquisição de saberes no âmbito da docência (D-3, grupo focal 2).

A partir dessas declarações, depreendemos que as sistematizações teóricas quanto à natureza plural, diversificada e circunstancial dos saberes da docência se dão, de fato, nas vivências cotidianas dos docentes do CSTCE. Em suas falas, os docentes expressam que aprenderam e aprendem a ser professores

com as experiências em contextos de trabalho, na vida escolar, na família e nas diversas socializações durante a formação e no exercício da profissão.

Destacam as aprendizagens com os professores de suas trajetórias escolares e que estes, representam um marco e uma referência para as suas atuações enquanto docentes. Nesse sentido, destacamos os seguintes excertos:

Então, assim essa foi uma experiência que marcou. Professor [nome] era uma referência muito boa pra mim. Assim, como... Educador... Educador. De prática docente interessante (D-11, grupo focal 1).

Além de ser um excelente professor, você tinha perfeita noção de que aquilo tinha um começo, meio e fim. E, você ia vendo o curso se desenvolvendo. Eu copiei esse hábito até hoje e percebo que os alunos também acham muito bom (D-7, grupo focal 1).

Eu tenho um estilo de aprendizagem e eu me identifiquei com alguns estilos de ensino dos professores da minha época... [D-01, grupo focal 1].

Então, às vezes, vejo essa dicotomia. Na universidade, o curso ainda era, na minha opinião, era muito teórico. Eu me formei em 1982. Tinha excelentes professores que faziam essa ponte. Mas, tinham alguns que não faziam muito bem e isso me marcou muito porque eu me preocupo demais quando dou aula, se meu aluno está entendendo o meu vocabulário ou não (D-7, grupo focal 1).

Ressaltamos que os saberes da profissão docente começam a ser construídos muito antes de o sujeito profissional assumir as atividades de ensino, se constituindo, portanto, no universo das socializações (Dubar, 2005, 2009).

Do ponto de vista das pesquisas que tomam os saberes como importante ferramenta teórica, é possível destacar que os saberes profissionais dos professores, incluindo os da EPT, são saberes plurais e heterogêneos, porque formam um repertório de conhecimento vivencial, surgidos nas relações e dinâmicas do contexto, incluindo as dificuldades e superações, os erros e acertos dos processos e mesmo as descobertas em cada situação experienciada. Um saber sempre relacional, dado pela medida também do outro envolvido no processo. Nesse sentido, destacamos:

Então, se tivesse, como [nome] mesmo falou, uma pesquisa diretamente com os alunos, onde eles pudessem falar abertamente sobre cada professor, sobre cada ponto positivo, os pontos negativos e isso meio que passando... Não sei se seria a forma correta de fazer, alguém chegar para tal professor e dizer "você é bom nisso e nisso, você é ruim nisso e nisso". Mas, pelo menos tentar dar essa abordagem para que onde o professor tivesse maiores dificuldades, pelo menos, que fossem apresentadas. É uma maneira até dele, superar isso. Eu acho que seria bem interessante. Eu não tenho como me avaliar, eu não tenho, eu não sei. E olhe que, assim... a gente sempre está tentando ver o lado crítico da coisa (D-08, grupo focal 1).

Você teria que fazer uma pesquisa com os alunos para detectar o atual estilo de aprendizagem do pessoal do curso de tecnólogo para ver qual é o estilo mais adequado porque, às vezes, o que eu acho que é super bom pra mim, mas para os meninos, pode não ser o melhor. Eles não veem uma coisa de forma global, eles gostam de, sei lá..., ver por item, cada um tem...tem as tendências, né? (D-1, grupo focal 1).

Mas, eu acho que na nossa formação, falta muito o saber-fazer. Como é que eu vou ensinar um profissional, se só tenho muita teoria e o saber-fazer... É frágil. (D-05, grupo focal 2).

Por exemplo, professores nossos deveriam buscar estágios de 2 ou 3 meses dentro de um setor de compras de uma construtora, sei lá..., passar 2 meses dentro de um setor de compras. [...], um professor deveria fazer estágio em uma ou duas obras, instalando canteiro de obras para dar a disciplina Canteiro de Obras. Esse tipo de iniciativa, eu acho que a gente poderia evoluir (D-7, Grupo Focal 1).

Nestes fragmentos os docentes explicitam a abordagem feita por vários estudiosos dos saberes e da profissionalidade docente, expressam a necessidade de se compreender que os saberes para se mover na docência, também emergem da prática e da interação entre os sujeitos. As falas revelam-nos a coerência com as definições dos saberes pedagógicos e didáticos, dos conteúdos e da experiência, ao apontar uma necessidade de descoberta sobre as práticas implementadas, do diálogo acerca da receptividade ou não dos alunos, bem como se conecta com a necessidade da investigação permanente sobre a prática ou a reflexão na ação (Tardif, 2002; Shön, 2007).

São, portanto, saberes ecléticos, renováveis, pluridimensionais e oriundos de uma fonte inesgotável, alimentada pelas relações estabelecidas entre professores e alunos e entre os outros sujeitos da ação, inclusive entre os pares. Assim, esses saberes profissionais estão a serviço da ação, confirmando a máxima que o campo da prática e da experiência, se tornam significativos e imprescindíveis para a docência. Nesse sentido, realçamos Freire (1996) e Tardif (2000, 2002), ao defenderem que o objeto de trabalho do docente são os seres humanos e, portanto, os saberes dos professores trazem consigo toda a marca e as características do humano.

4.3.3 Especificidades dos saberes da docência da EPT

No que se refere aos saberes específicos da docência na educação profissional e tecnológica no Brasil, apesar do significativo avanço nas pesquisas nacionais e internacionais sobre a temática, tal estudo na EPT ainda encontra-se em estágio bastante incipiente. No entanto, dentre várias investigações pesquisadas, destacamos algumas contribuições sistematizadas por autores como: Moura (2008), Burnier e Gariglio (2012), Vieira e Vieira (2014) e Azevedo e Silva (2015).

Trazendo um recorte de contributos sobre saberes da docência na EPT brasileira, Moura (2008), com base em análise bibliográfica e em documentos legais da formação docente na EPT, explicita a complexidade em que se inserem as instituições de EPT no atual contexto social de avanço da economia globalizada e articulada ao modelo neoliberal em uma sociedade marcada pela dualidade estrutural. Em perspectiva contra-hegemônica e com a finalidade de trazer o ser humano para o centro das relações econômicas e sociais, Moura (2008) aponta algumas necessidades formativas e de conhecimento dos profissionais que atuam nas instituições que lidam com a EPT. Nesse sentido, destaca:

A formação e a capacitação devem, portanto, ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes.

Evidentemente, esses aspectos continuarão sendo importantes, mas o objetivo macro é mais ambicioso e deve privilegiar a formação no âmbito das políticas públicas do país, principalmente as educacionais, numa perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente, de modo que se deve priorizar mais o ser humano do que, simplesmente, as relações de mercado e o fortalecimento da economia (Moura, 2008, p. 30).

Fundamentado em Freire (1996), o referido investigador destaca a necessidade dos docentes assumirem novas posturas diante do conhecimento trabalhado e da formação que propiciam, ou seja, que as ações sejam pautadas por atitudes críticas, reflexivas e norteadas pela responsabilidade social em todo o processo educativo. Em especial, isto representa fugir do repasse acrítico dos conteúdos e adotar tratamento e posturas problematizadoras frente ao conhecimento científico e tecnológico, aliada à mediação pedagógica no processo de ensino e de aprendizagem, sem perder a autoridade no processo e a competência técnica dentro das específicas áreas de conhecimentos que estão inseridas na EPT. Para tanto, são apontadas três perspectivas de saberes e formação para a docência na EPT: uma relacionada à área de conhecimentos específicos da profissão, outra voltada para a formação didático-político-pedagógica e a terceira, referente aos saberes inerentes às especificidades da educação profissional e suas relações com o trabalho, com os setores produtivos e demais dimensões da vida social (Moura, 2008).

Nos estudos de Azevedo e Silva (2015), a partir de investigação compreensiva com docentes licenciados do Instituto Federal de Educação do Amazonas (IFAM), ganham destaque a necessidade de um conjunto de saberes imprescindíveis à docência da EPT no campo pedagógico-didático. Nesse estudo, por meio de vivências e problematizações propiciadas pela investigação-ação, os docentes participantes revelam necessidades relativas: aos saberes inerentes à formação humana integral; ao conhecimento do mundo do trabalho e de questões técnicas específicas; à compreensão do trabalho como princípio educativo; à pesquisa como princípio pedagógico na mediação do ensino e no diálogo com a ciência; à interdisciplinaridade como um dos caminhos para a articulação com as disciplinas gerais e técnicas; ao entendimento da articulação entre teoria e prática nos contextos dos cursos ofertados e ao planejamento do ensino a partir da realidade institucional, consubstanciando a necessidade de contextualização dos conteúdos e práticas.

Nas sistematizações de Burnier e Gariglio (2012), segundo a percepção de docentes da EPT, os saberes pedagógicos ocupam uma posição de menor *status* na categoria dos saberes necessários à ação de ensinar. No entanto, alguns dos docentes entrevistados afirmam a importância do saber pedagógico, apontam carências de conhecimentos e competência para agir em determinados contextos de ensino e apresentam expectativas de se desenvolver neste campo. Os investigadores justificam tais lacunas em função da falta de acesso a debates mais qualificados sobre a função social da escola e da educação

profissional em si, além do não estabelecimento de relações entre educação tecnológica e formação humana.

Os resultados da investigação de Burnier e Gariglio (2012) destacam a especificidade da docência na EPT, requer saberes além dos pedagógicos, referindo-se a saberes e experiências desse profissional no mundo do trabalho, aspectos também ressaltados na nossa investigação. Consideram como um saber-mestre, saber capaz de favorecer um leque de conhecimentos específicos (tecnológicos) e habilidades práticas passíveis de serem transmutáveis aos contextos do processo de ensino e de aprendizagem, tipicamente escolar com capacidade de grandes ganhos nos sentidos da aprendizagem da docência e da socialização profissional desses professores, conforme estabelece Dubar (2005), ao tratar da constituição da identidade profissional. Nos resultados da investigação citada, os docentes demonstram que a experiência profissional no universo empresarial e os saberes oriundos do setor produtivo, da empresa e do mercado são fortemente valorizados pelos professores da educação profissional e, explicitamente, possuem uma grande valia com ênfase em atividades práticas no exercício da docência na EPT (Burnier et al., 2007).

No entanto, ainda que seja dada importância a essa instância do mundo produtivo e das relações de trabalho inseridas no contexto pedagógico, na investigação de Burnier e Gariglio (2012), ressalta-se que os saberes ligados ao trabalho e às questões de organização dos trabalhadores em seus aspectos políticos e sociais são bastante incipientes e ficam restritos às demandas do mundo empresarial, que trata os trabalhadores, apenas, como mão de obra. Realçam que os aspectos da formação do trabalhador, enfocando informações e discussões sobre direitos trabalhistas, organização sindical ou outros referentes à organização do trabalho e movimentos sociais não são evidenciados ou não se fazem presentes nas representações dos saberes da docência na EPT. Poucos docentes mencionam a necessidade de se articular a formação para o trabalho com uma formação humanizada do trabalhador, voltada para a felicidade, a realização pessoal ou ainda para a vida coletiva. Enfim, destacam que os saberes referentes às lutas dos trabalhadores, aos movimentos sociais passam por longe das representações desses professores. Para os docentes da EPT, essa importante temática, não integra os saberes da docência.

Nos estudos de Vieira e Vieira (2014), construído por meio da escuta a um grupo de estudantes da EPT, na perspectiva da identidade para o outro (Dubar, 2005), os resultados marcam categorias de saberes ligados à pessoa do professor, ao domínio de conhecimentos de área de formação e habilidade na organização e gestão da aula. Nesse sentido, destaca-se a necessidade dos docentes da EPT dominarem saberes voltados para questões pedagógicas concernentes à organização da aula, considerando a seleção de conteúdos significativos do cotidiano, procedimentos metodológicos, pesquisas e o atendimento às exigências da profissão docente. Nesse aspecto, ressaltam o necessário uso adequado de metodologias

diversificadas, práticas avaliativas emancipatórias, habilidades de comunicação e, sobressai com devida relevância, a interação entre estudantes e professores (Vieira & Vieira, 2014).

Destaca-se ainda o valor das relações afetivas que o professor estabelece com os estudantes, os quais esperam encontrar no professor um parceiro, que exerce a autoridade dentro de uma boa atmosfera de trabalho. Na perspectiva dos estudantes, aspectos como a seriedade no trabalho e o gosto pela profissão também adquirem relevância, a fim de que o processo de aprendizagem se efetive favoravelmente. Assim, apontam como experiências bem sucedidas, as práticas de ensino realizadas numa saudável rede de relações estabelecidas entre professor e estudantes nas atividades cotidianas (Vieira & Vieira, 2014).

Nessa incursão, é impossível não revisitarmos Freire (1996), quando afirma que nas relações e/ou práticas pedagógicas, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender e que nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos e educadores vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado.

Quanto aos saberes da docência na educação superior nos referenciamos em Zabalza (2004), ao destacar os dilemas dos saberes generalistas, voltados para o campo pedagógico e os saberes específicos, vinculados à área de conhecimento do campo científico ou disciplinar. Em defesa dos saberes pedagógicos, sem desmerecer os específicos, o autor destaca a dimensão formadora, enquanto essência da profissão docente. Tal dimensão constitui-se basilar no processo de ensino e de aprendizagem; independentemente do conteúdo, aborda questões comuns entre os professores de diversas áreas, quais sejam: a motivação dos estudantes, as relações interpessoais, a transmissão de valores profissionais e princípios éticos e de responsabilidade social, o domínio de recursos para o desenvolvimento do currículo e a especificidade da disciplina e de vários processos que envolvem a ação de ensinar.

Na compreensão de Zabalza (2004), os conhecimentos dos processos básicos do ensino e da aprendizagem envolvem a preparação adequada de materiais didáticos, elaboração de atividades que facilitem o entendimento e avaliações coerentes com os procedimentos processuais da aprendizagem, o domínio de conhecimentos genéricos do exercício da docência como a utilização de novas tecnologias, habilidades de gestão de equipes de trabalho, mediação de relações interpessoais, entre outros saberes inerentes às atividades comuns da docência, os quais são considerados transversais, não vinculados a nenhuma área ou disciplina específica, embora requisitados em todo o processo.

Mediante as sínteses expostas, afirmamos que a docência demanda exigências intelectuais e atitudinais que ultrapassam o mero domínio de conteúdos conceituais ou o saber científico específico. Realçamos, a partir da revisão da literatura e dos estudos desenvolvidos, a centralidade dos saberes da experiência com seu relevado potencial dinâmico e inovador. Desse modo, o ensino é, portanto, uma

atividade interativa realizada com sujeitos ativos, conectada a vários saberes e práticas e, sobretudo, mediada por relações interpessoais. Portanto, reivindica ser reconhecido em sua alta complexidade (Zabalza, 2004).

Conforme Bolzan e Isaia (2010) salientam, os saberes da docência passam a integrar a identidade do professor, de modo a constituir-se elemento fundamental nos aprendizados e decisões pedagógicas e, sobretudo, caracterizam-se como saberes constitutivos de um alicerce à pedagogia universitária. Para as autoras, a pedagogia para o ensino superior e a aprendizagem da docência tem suas bases na reflexão individual e coletiva, nas relações intersubjetivas e interdiscursivas, além da socialização do conhecimento pedagógico (Bolzan e Isaia, 2010).

Compreender que a docência tem como objeto de trabalho seres humanos, e que os saberes são provenientes de várias instâncias como a família, a escola que o formou, a cultura pessoal, a universidade de tantas outras experiências e modos de interações, significa compreender que é um saber plural, heterogêneo e circunstancial, pois se constrói durante a vida e no decurso da carreira. É, portanto, um conhecimento personalizado e situado. Essa concepção da amplitude e diversidade dos saberes da docência é fundamental para se compreender a atuação de cada um no processo de trabalho coletivo desenvolvido na e pela escola. Desse modo, cada professor insere sua individualidade na construção do projeto pedagógico, o que imprime a diversidade de olhares e de saberes, contribuindo, portanto, para a ampliação das possibilidades e para a construção, desconstrução e reconstrução de outros novos saberes (Tardif, 2002; Burnier, 2007).

As questões aqui destacadas representam apenas, um recorte no percurso de uma busca compreensiva acerca dos saberes da docência no CSTCE do IFRN, da forma como se constituem esses saberes da profissão docente, em que medida perpassam a identidade docente e de como se entrelaçam na constituição e trajetória da profissão docente, uma dinâmica de muitas interrelações. Muitos outros autores sistematizaram conhecimentos sobre o tema e cada vez mais, investigações e produções abordam a dinâmica permanente que flui dos saberes, da prática docente, das reflexões e das relações, retornando à prática novamente, como saberes ou orientações sistematizadas. Este, representa um olhar sobre os desafios e a constituição da identidade profissional docente no CSTCE, a partir da perspectiva teórica e das escolhas feitas no presente percurso investigativo.

Em síntese temporária, depreendemos que, ao nos aproximamos da identidade profissional de um grupo de professores do ensino superior tecnológico, tivemos a possibilidade de revelar um horizonte de vivências e uma leitura de realidades destes professores em seus contextos e dimensões pessoal, profissional e institucional. Isto, sem dúvida, representa uma busca de elementos significativos referentes à

profissionalidade de um grupo de professores. Se constitui em uma compilação de referenciais possibilitadores de compreensões dos valores, dos modos de se organizar na profissão e das trajetórias percorridas nos diferentes espaços e tempos variados. Enfim, uma possibilidade de compreender processos de identificação e de distinção que compõem as características dos docentes integrantes do estudo. São olhares para a identidade profissional do grupo de professores que atuam no CSTCE do IFRN e, ao mesmo tempo, percepções de um permanente reinventar-se no âmbito das relações pessoais e profissionais destes docentes do ensino superior tecnológico. Representam, assim, sentidos e significados do ser professor neste curso, em um dado contexto histórico e social.

Em termos de características sociodemográficas e socioprofissionais, trabalhamos com um grupo de professores com formação específica na área tecnológica da Construção Civil, onde perfila a maioria com pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado e doutorado, conforme já ressaltamos anteriormente. A maioria dos docentes também possuem uma vasta experiência na docência da área tecnológica da Construção Civil, bem como contam um considerável tempo na instituição onde se desenvolveu o estudo. Entretanto, durante os treze anos de vigência do curso, poucos foram os investimentos formativos na área pedagógica e, nomeadamente, formação para o ensino superior tecnológico. Isto tem muito a dizer dos entrelaçamentos entre as dimensões pessoais, profissionais e institucionais na constituição identitária na docência neste nível educativo.

Sendo a formação uma parte estruturante do exercício profissional docente, o estudo nos revela uma conjuntura complexa, desafiadora e bastante recorrente na realidade do ensino superior brasileiro. Na docência deste nível educativo, perdura um amplo contexto de idiossincrasias, guardando-se todas as especificidades desta profissionalidade. Mediante as declarações presentes nas narrativas escritas, nas discussões no grupo focal e na articulação da realidade com alguma produção teórico-prática da área, os resultados nos possibilitam conjecturar que, no âmbito individual, as percepções sobre formação docente são bastante positivas. Os docentes possuem uma forte autoimagem, se consideram numa posição profissional bastante adequada, com a devida qualificação para a docência, advinda de suas formações na área específica, dos conhecimentos da área tecnológica da Construção Civil, bem como das experiências na execução de obras e atuações técnicas.

No entanto, as reflexões sobre a formação docente nos espaços coletivos, a partir do diálogo e da reelaboração de ideias, fluíram outros olhares, dando lugar a percepções de necessidades formativas, lacunas em conhecimentos e desafios para o campo pedagógico. Se apresentaram em sua real complexidade, aparecendo multifacetadas, ora não percebidas em um emaranhado de dificuldades inerentes ao desenvolvimento curricular, ora bastante explícitas e assumidamente, transparentes nos processos

pedagógicos. Tais percepções sobre a formação e os saberes da profissão docente no CSTCE, se nos apresentam bastante fragilizadas, assim como se constituem em necessidades invisibilizadas no campo profissional e institucional.

Em relação aos saberes da docência neste estudo aproximativo da realidade vivida no CSTCE do IFRN e em larga escala, do ensino superior tecnológico, cabe-nos ressaltar a importância do reconhecimento dos saberes próprios da atuação docente, tanto para a compreensão das práticas, quanto para a (re)construção da identidade profissional docente. Tal compreensão traduz-se numa condição primordial para se estabelecer a docência como uma profissão, bem como, traz inúmeras contribuições para fortalecer estudos e práticas no campo educacional. A sistematização de conhecimentos sobre o fazer docente, se estabelece como fundamento para mudanças de perspectivas nas práticas educativas em âmbito individual e coletivo, visto que as elaborações sobre os saberes da docência pautam a defesa de um ensino baseado na compreensão, na transformação e na ação-reflexão-ação.

É de suma importância destacar algumas especificidades encontradas no cotidiano da docência da educação profissional e tecnológica. A partir de contribuições de outras investigações neste campo da docência e de estudos sobre a identidade profissional docente na educação profissional, acedemos a conhecimentos sobre dinâmicas identitárias deste fazer que ora confirmam realidades vividas no CSTCE, ora ampliam o universo de saberes oriundos dessa vivência, acrescentando-se outros contextos, questionamentos e características do ensino superior tecnológico.

Tais leituras ou (re)constituição de realidades, sempre a partir de uma determinada ótica e, neste caso, sob o olhar da investigadora, nos remetem a pensar em estudos permanentes acerca de temas como: identidade docente, saberes, formação, profissionalidade, desafios do currículo e atuação docente no ensino superior tecnológico, bem como práticas formativas com base na ação-reflexão-ação. Enfim, o cenário requer reflexões acerca de práticas formativas e de acompanhamento pedagógico crítico e reflexivo, impõe a criação de propostas de formação pedagógica ou a proposição de uma pedagogia universitária, adequada a esses contextos de docência no ensino superior tecnológico. Em tempo, demandam proposição de uma pedagogia com a finalidade da formação se adequar às realidades, acompanhada de opções metodológicas, de modo que atendam aos interesses dos profissionais, bem como ao projeto de desenvolvimento curricular no qual estão inseridos.

CAPÍTULO 5 – PROFISSIONALIDADE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: UM INTRÍNSECO OLHAR SOBRE A DOCÊNCIA NO CSTCE DO IFRN

O desenvolvimento profissional do professor não é apenas o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo ou teórico, mas tudo isso ao mesmo tempo delimitado ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente (Imbernón, 2006, p. 46).

A discussão acerca da profissionalização e da profissionalidade docente ocupa um relevante espaço no meio acadêmico e profissional do ensino superior e deveria assumir centralidade nos aspectos do desenvolvimento curricular em qualquer nível de ensino. Atualmente, nas produções acadêmicas sobre a educação superior, tais discussões adotam viés proeminente no que se refere à formação e ao desenvolvimento profissional dos docentes, envolvendo vários aspectos da docência, tendo em vista as novas exigências e os desafios, sobretudo pedagógicos, que se colocam para os que atuam no processo de ensino e de aprendizagem deste nível educativo.

De acordo com Leite e Ramos (2012), o cenário pedagógico da educação superior no início do século XXI foi marcado por uma mudança de foco na atuação docente, no sentido de humanizar a formação ou humanizar a cultura científica, tendo focagem no sujeito aluno e no processo de ensino e aprendizagem deste. Tais marcos, estão postulados na Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI (UNESCO, 1998), assim como nas finalidades presentes na Declaração do Processo de Bolonha, de 1999.

O destaque na Declaração Mundial da Educação Superior (UNESCO), no Artigo 10º, incide no desenvolvimento de pessoal, estabelecendo-se compromissos políticos com a docência neste nível educativo, em âmbito mundial. Para confirmar, reiteramos:

Pessoal de educação superior e estudantes como agentes principais

a) Uma política vigorosa de desenvolvimento de pessoal é elemento essencial para instituições de educação superior. Devem ser estabelecidas políticas claras relativas a docentes de educação superior, que atualmente devem estar ocupados sobretudo em ensinar seus estudantes a aprender e a tomar iniciativas, ao invés de serem unicamente fontes de conhecimento. Devem ser tomadas providências adequadas para pesquisar, atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas, por meio de programas apropriados de desenvolvimento de pessoal, estimulando a inovação constante dos currículos e dos métodos de ensino e aprendizagem, que assegurem as condições profissionais e financeiras apropriadas ao profissional, garantindo assim a excelência em pesquisa e ensino, de acordo com as provisões da Recomendação referente ao Estado do Pessoal Docente da Educação Superior aprovado pela Conferência Geral de UNESCO em novembro de 1997 (UNESCO, 1998, artº10).

Segundo Gatti (2008), a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial, na última década, graças à conjunção de dois movimentos: de um lado, as pressões do mundo do trabalho, estruturado em novas condições, baseado num modelo informatizado e valorado no conhecimento; de um outro lado, situa-se a constatação, pelos sistemas governamentais, dos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. Tal realidade, se configura em uma contradição e um impasse. Como solução, políticas públicas e ações políticas são constituídas, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, enquanto formadores das novas gerações.

Nesse sentido, diversos documentos internacionais enfatizam a necessidade de políticas públicas para a formação continuada de professores. Dentre eles, destacamos três documentos do Banco Mundial (1995, 1999, 2002), em que a questão é tratada como prioridade. Vários documentos enfatizam a educação continuada em seu papel renovador: o documento do Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina (PREAL, 2004); a Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e ação; o documento Marco Referencial de Ação Prioritária para a Mudança e o Desenvolvimento do Ensino Superior (UNESCO, 1998); os documentos do Fórum Mundial de Educação (Dacar, 2000) e a Declaração de Princípios da Cúpula das Américas (2001). Em todos esses documentos, menos ou mais claramente, está presente a ideia de preparar os professores para formar as novas gerações para a "nova" economia mundial e de que a escola e os professores não estão preparados para isso.

Embora tais aspectos formativos tenham assumido espaço nas políticas públicas e iniciativas de ações governamentais, as investigações e produções científicas ainda apontam a formação docente como uma configuração de expectativas, constituindo-se como um velho desafio de mantê-la num maior vínculo com as situações que integram a vida e o cotidiano das sociedades. Tem-se priorizado o enfoque de se repensar as competências desejadas para uma docência significativa e em torno das práticas, de se delinear os planos curriculares e os programas das disciplinas de modo instigador das novas exigências e dos novos saberes para a docência. Na perspectiva de Leite e Ramos (2012), as competências da docência não se relacionam com desempenho, mas com a capacidade e conhecimentos para “antes mobilizar e combinar um conjunto de recursos cognitivos e não-cognitivos para levar em conta a complexidade da situação educativa e nela agir de modo finalizado, adaptado e eficaz (p. 11)”.

Tal perspectiva tem relação, portanto, com novas concepções da docência e de formação para essa atividade. Assume uma abordagem vinculada à criação de condições asseguradoras de aprendizagens tanto dos estudantes quanto dos professores, bem como da utilidade social dos saberes. Nesta acepção, a docência implica um modo de preparar o sujeito para a aprendizagem autônoma, porém acompanhada e baseada numa relação acolhedora e inclusiva, calcada em uma lógica de compreensão, exigências e apoio

para a aprendizagem (Leite, 2006). Especificamente, no campo da docência da educação superior, tais acepções se alinham à construção de espaços de diálogos entre a cultura humanística e a cultura científica e tendem a se estreitarem, despontando-se para uma (re)contextualização de fazeres e saberes nesta atuação (Leite & Ramos, 2012).

Diante desse cenário, Almeida e Pimenta (2009) destacam que a formação dos docentes do ensino superior e a preocupação com a qualidade na condução dos processos de ensino e de aprendizagem, passam a ter uma maior importância na perspectiva de ações voltadas a promover mudanças nas práticas pedagógicas e nos contextos vivenciados. Tal inquietação implica ações reflexivas, tanto em sala de aula, nas vivências com o conhecimento e na articulação entre teoria e prática, quanto nas relações interpessoais e nos processos de mediação pedagógica. Em decorrência, surgem demandas de ações formativas, comprometidas com a implementação de políticas institucionais focadas na valorização e qualificação do trabalho docente.

A preocupação com políticas e ações de natureza formativa, destinadas a valorizar e qualificar a atuação docente, é inerente aos conceitos norteadores da presente discussão e está diretamente interligada aos objetivos desta investigação acerca da identidade profissional docente no curso em estudo, bem como tomam em evidência as categorias da profissionalidade e do desenvolvimento profissional de docentes que atuam no ensino superior tecnológico. Ressaltamos que revisitar tais conceitos se constitui em um processo de suma importância para promover reflexões sobre o ato de ensinar e a condição do ser professor, visando estabelecer alicerces para a construção de possibilidades no caminhar da docência, de modo qualitativo e satisfatório, entre os diversos sujeitos do processo de ensino e de aprendizagem.

Refletir sobre profissionalidade e desenvolvimento profissional docente se configura em um consenso, compreendido de inúmeras possibilidades de “construção do docente” (Almeida, 2012, p. 70). Para a autora, a construção da identidade docente, constituída como um leito de dimensões e composta de vários elementos identitários da profissão, articulados permanentemente, está presente em vários estudos da temática. A compreensão da tridimensionalidade da docência significa reconhecer que esta se estrutura na construção da identidade do professor, no domínio dos elementos teóricos e contextuais da sua prática e no domínio do campo científico (Almeida, 2012). Por sua vez, tal perspectiva tem é salientada nos estudos de identidade docente, profissionalidade e desenvolvimento profissional no ensino superior, sistematizados por Nóvoa (1999); Cunha (1998, 2006); Pimenta e Anastasiou (2002); Zabalza (2004); Roldão (2005, 2007); Almeida (2009, 2012); Flores e Simão (2009); Flores (2015); Day (2003, 2004); entre outros investigadores da temática.

Para nosso estudo sobre a construção da identidade dos docentes do CSTCE do IFRN, tal perspectiva tridimensional da identidade docente nos remete, de modo fulcral, às questões centrais desta investigação relativas a: como os docentes do CSTCE constroem as suas identidades profissionais docentes no ensino superior tecnológico? O que caracteriza a identidade profissional dos docentes do CSTCE do IFRN? E como ocorre o desenvolvimento profissional dos docentes deste curso no IFRN?

Ressalvamos que, o desafio de compreender a identidade profissional de um grupo de professores, estabelecendo-se relações entre aspectos identitários e as práticas curriculares desses profissionais se constitui, pois, em uma questão provocativa para a compreensão, contextualizada, de aspectos que potencializam e que restringem o desenvolvimento profissional docente no ensino superior tecnológico. Em específico recorte, focalizamos questões da profissionalidade docente no CSTCE, modos de estar na docência do CSTCE e alguns sentidos da atuação docente neste curso, assim como evidenciam-se os desafios que os contextos apresentam. Toda a reflexão é construída sem se distanciar da busca por referenciais de qualidade social nos resultados do ensino e da aprendizagem neste nível da educação superior brasileira.

5.1 Profissionalidade e docência no CSTCE: descortinando uma teia de (im)possibilidades

As reflexões apresentadas se propõem a construir caminhos para melhor compreender a atuação docente no curso em estudo, explorando questões próprias do fazer profissional da docência no ensino superior tecnológico. Doravante, refletiremos a respeito do contexto investigado, sob a perspectiva de estabelecer relações entre identidade profissional, profissionalidade docente e desenvolvimento profissional no CSTCE e, sobretudo, sem perder de vista a conjuntura mais ampla da docência na educação superior tecnológica.

Em específico, destacaremos a ação didático-pedagógica, concernente aos saberes específicos da formação e da docência, articulados aos saberes da área tecnológica e aos desafios na arte de ensinar, que envolvem um universo de relações. Sobretudo, abarcam uma contextura de conexões entre relações interpessoais, conhecimentos ou saberes e fazeres das mais diversas naturezas. Envolve o mundo do trabalho e respectivas interrelações com o desenvolvimento profissional, a autonomia pedagógica e condições de valorização da profissão docente no ensino superior (Zabalza, 2004; Roldão, 2005; 2007). Todos os aspectos citados são intrínsecos ao cerne da discussão de identidade profissional, abordados por estudiosos da temática e já situados como aportes teóricos desta investigação.

Para autores como Almeida e Pimenta (2009), Roldão (2005) e Tardif (2002), a profissionalidade docente é composta por um conjunto de saberes que distinguem a especificidade da atividade profissional docente. Trata-se de um processo dinâmico que ocorre numa construção individual e coletiva que ganha materialidade nos espaços de trabalho e traz, na práxis docente e nas relações dos professores com seus diferentes interlocutores, a afirmação ou a negação da profissão.

Nessa perspectiva, Tardif (2002) e Roldão (2005) defendem que os saberes estão relacionados com o fazer cotidiano das situações de trabalho e postulam que tais saberes são construídos, a partir de categorias relacionadas com a trajetória percorrida pelos professores ao construírem saberes que emanam da prática, das vivências e relações estabelecidas no trabalho. Num movimento cíclico, são reelaborados e retornam à prática, efetivamente em sua dinâmica profissional cotidiana.

De acordo com Roldão (2005), o ensino caracteriza o ofício do professor, enquanto função principal. Em essência, significa fazer com que o outro aprenda. Isto representa uma atuação que “requer um vasto conjunto de saberes científicos, no campo da educação, e está longe de ser espontâneo ou resultar automaticamente do domínio do conteúdo a ensinar” (p.117). Para tanto, a autora destaca a necessidade de ressignificação do sentido de ensinar construído ao longo da história, direcionando sua argumentação para a construção de um estatuto da profissionalidade, arquitetado sob um “conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de actividade, igualmente relevantes e valiosas” (Roldão, 2005, p.108).

Assim, a profissionalidade é compreendida como o conjunto de características de uma profissão que reúne um grupo específico de conhecimentos e habilidades necessários ao exercício profissional da docência, se configura como a base para a profissionalização, o que implica o alcance de um espaço autônomo, específico de uma profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade (Ramalho; Nuñez & Gauthier, 2004).

Com base na articulação destes conceitos, a nossa incursão investigativa visa compreender como os docentes do CSTCE constroem sua identidade profissional na docência, no que abrange a profissionalidade e o desenvolvimento profissional docente. Tal busca compreensiva da docência no CSTCE se inicia a partir de percepções sobre necessidades de outros conhecimentos, que não sejam os específicos da engenharia civil ou de outra área de formação. Assim, ao questionarmos os professores integrantes do grupo focal, sobre demandas de outros conhecimentos além dos referentes à área específica, destacamos as seguintes afirmativas:

A gente percebe a necessidade de um conhecimento que facilite essa interação com os estudantes. Eu tenho a visão assim, acho que é inegável que se você absorve o conhecimento sobre alguma técnica e se você vai crescer... Em minha opinião, também é inegável que se você

recebe um *feedback*, que é muito difícil a autoavaliação, você percebe que vai crescer, eu acho que isso é inegável. Agora, eu não dou tanta importância a isso... É isso que eu quis falar (D-7, Grupo Focal 1).

Investigadora: conseguem perceber que estamos falando agora de um tipo de conhecimento para além de técnica? Sobre que tipo de ação docente você pode desenvolver ali? Vocês percebem que isso é para além de técnica e é um tipo de conhecimento necessário para a docência? D-07 responde: Percebo, eu só não vejo muito como você desenvolver isso a não ser no exercício (D-7, Grupo Focal 1).

Tem umas coisas que... eles são muito digitais, são já da geração nativo digital... Eu não posso... Eu posso até ter sido um professor excelente, mas se não tiver uma abordagem que use esses recursos... Eles vão ficar na hora da aula no celular... Isso é da geração. Então, eu tenho que ter o conhecimento que isso acontece e como é que se lida com isso. Eu não tenho essa base, eu procuro ler assim artigos e me inteirar, mas eu não tenho suporte (D-1, Grupo Focal 1).

Nos três fragmentos, percebemos que os professores reconhecem que existe um conhecimento que emana da experiência, que está no campo teórico e prático, que está no campo das relações/interações estabelecidas no processo de ensino e de aprendizagem, bem como perfilham que este pode ser transformado num conhecimento para o ensino e aprendizagem ou, um conhecimento didático-pedagógico (Zabalza, 2004; Tardif, 2002). Conforme enfatizam Roldão (2005) e Silva (2008), é o conhecimento que provém da mediação, apreendido por meio da ação docente e ao mesmo tempo, é conhecimento inerente à profissionalidade docente.

No caso do professor do ensino superior, os saberes específicos estão muito ligados com o poder sobre a ação que desenvolvem. Supõem, de acordo com Roldão (2005), a mediação entre o domínio dos conteúdos e o saber transformar esse conhecimento do conteúdo específico em conteúdo de ensino, isto é, saber fazer com que o conhecimento seja aprendido e apreendido por meio da ação docente. Para Roldão (2005) e outros investigadores da temática, essa é uma questão central da profissionalidade docente: tornar o aprendente capaz de transformar informação em conhecimento. Nessa compreensão, a mediação pedagógica se constitui no lugar onde se dá a passagem entre o saber e o aprendente por meio da ação consciente e intencionalizada do profissional docente (Roldão, 2005).

Na compreensão de Silva (2008), a mediação é uma prática de suma importância no campo da aprendizagem por meio da experiência e da autoaprendizagem. A autora destaca a importância e o papel do mediador, em qualquer processo de aprendizagem, ele atua como um facilitador da comunicação, não resolvendo problemas, mas atua promovendo descobertas de alternativas para a aprendizagem. Potencia o encontro entre o aprendente e as atividades de experiências com as aprendizagens.

No sentido de afirmar o reconhecimento da mediação ou da necessidade de um conhecimento a mais, ou além do conhecimento específico, que tem a finalidade de realizar o ato pedagógico do ensinar, destacamos alguns excertos dos professores participantes nesta investigação:

O desafio é a gente conseguir fazer as coisas de tal forma que cada um compreenda. As pessoas são diferentes, e até que eu consiga atingir tais diferenças... Eu tento ensinar pela maioria e dar atenção especial aos que estão mais diferentes, mas isso requer tempo, requer umas coisas que a gente nem tem. Digo isso por que a gente tem tanta atribuição pra poder está até com..., não sei, com essa sensibilidade. Tem a ver até com o meu humor naquele dia. Se estou tendo essa paciência de prestar atenção nisso, mas periodicamente eu avalio os meninos e, eu acho que eles têm uma aprendizagem mais global (D-1, Grupo Focal 1).

Eu concordo plenamente, com [nomes], que essa realidade do curso tecnológico para quem tem 4 ou 5 disciplinas para dar aqui. É difícil... É no máximo, chegar nesse nível de turma, pois lidar com o individual é impossível. Claro que eu encontro aí alguns... caminhos. Eu procuro fazer isso também, tem turma que a abordagem é de um jeito e, em outra, já é diferente. Eu sinto como é a turma e vejo, eu imagino que aquela é a melhor maneira, adapto, eu mudo, né? Eu tento fazer isso, mas pra turma, porque para esse nível individualizado, é impossível (D-11, grupo focal 1).

Nós temos intuitivamente. A gente leva isso para a sala de aula, mas intuitivamente. Num grupo racional como o nosso técnico, tecnicista e tal, a gente tem muito pouca "sensibilidade" pra o pedagógico. Acho que foi isso que o (nome) quis colocar aqui. Assim, a gente não tem como dizer, a gente tem uma dificuldade de sistematizar isso. A gente usa isso, mas não é uma coisa clara. Se alguém perguntar: você sente necessidade desse conhecimento? A gente vai dizer, não. Ou, não sabe dizer. Ninguém aqui, sabe reconhecer (D-2, grupo focal 2).

Nos dois recortes iniciais, é revelado o esforço que os professores fazem para trabalhar os conteúdos específicos do currículo do curso, o conhecimento do conteúdo considerando a especificidade do ambiente de um nível superior e do CSTCE, o qual tem a característica específica de inserir-se na área da construção civil. Isto representa, conseqüentemente, a necessidade de um aprendizado para o ensino neste curso, um modo novo de ensinar e de aprender para ensinar (Freire, 1996).

Desenvolver e trabalhar o conhecimento de modo interdisciplinar, contextualizado com o entorno e de modo significativo para a vida e para dar resposta ao entorno social, sempre foi e ainda é no presente, uma questão central na docência no ensino superior. De acordo com Masetto (2009), historicamente, as instituições de ensino superior tornaram-se um lugar em que o professor se apresenta como representante da ciência produzida, conservada e comunicada por essas instituições de ensino e suas comunidades acadêmicas. Excepcionalmente, constituiu-se que, a partir do professor os alunos adquiriam informações, experiências, teorias, conceitos, princípios, tão somente sob essa chancela formavam-se os profissionais.

Para o referido autor, trabalhar com o conhecimento nos cursos superiores requer determinação para orientar os alunos a percorrer semelhante caminho da docência, a saber, buscar as informações, documentá-las, compreendê-las, compará-las, discuti-las, tomarem o significado para a aplicação e resolução de problemas pessoais e sociais. Isto representa desvendar o significado da ciência e do conhecimento, utilizando-os em benefício da melhoria de vida da população e reforçando os sentidos de formar profissionais em uma determinada área (Masetto, 2009).

As demais opiniões apontam para um largo aprendizado, no campo específico dos aspectos didático-pedagógicos no ensino superior. Por exemplo, no trecho da fala de D-1, são especificadas questões centrais do processo de ensino e aprendizagem, ele destaca a aprendizagem em nível individualizado, bem

como ressalta o movimento de buscas por parte dos docentes. Buscas de aprendizagens, caminhos (métodos) de abordagem que se adaptem às disciplinas/conteúdos, alunos e/ou turmas.

Neste recorte, é apontada uma carência de conhecimentos pedagógicos e, ao mesmo tempo, é declarado que existe uma construção intuitiva da docência. Aparentemente, explicita-se um aprendizado solitário, em que não existe uma troca permanente, nem o diálogo entre os pares ou companheiros de trabalho de uma mesma turma. Não ocorre o planejamento das ações de diferentes disciplinas, a serem desenvolvidas em uma mesma turma. Para muitos investigadores, eis uma fotografia da profissão docente no ensino superior, ou da atuação profissional docente, mobilizada e, muitas vezes, organizada por uma racionalidade técnica e, por vezes, detentora de uma pedagogia própria e regulada na transmissão de conteúdos, conforme apontam Zabalza (2004), Masetto (2002), Santos (2013), entre outros.

De acordo com Zabalza (2004), ensinar é uma tarefa complexa visto que exige, por parte do docente, um conhecimento consistente acerca de vários aspectos: da disciplina e suas atividades; da maneira como os estudantes aprendem; do modo como serão conduzidos os recursos de ensino, a fim de que se ajustem melhor às condições em que será realizado o trabalho, etc. Segundo Masetto (2002), a universidade e os professores do ensino superior passaram a se conscientizar de que a docência, assim como qualquer outra profissão, exige formação própria e específica, não se restringindo a um diploma de bacharel, mestre ou doutor.

Nesse sentido, D-11 explicita uma aprendizagem da docência por meio da estratégia de tentativa e erro, sem nenhum suporte teórico-metodológico e, muito menos, sem a troca de experiências ou socializações. Realça-se a ausência de um aprendizado coletivo na docência do CSTCE do IFRN.

No destaque das questões didático-pedagógicas, a última fala é representativa das dificuldades no campo dos saberes pedagógicos para o ensino e do desenvolvimento profissional docente. As lacunas não são percebidas, passam incólumes, chegando ao ponto da indiferença por não se saber identificar tal necessidade. Na reflexão de D-2, tal condição é denominada de certa falta de sensibilidade para o pedagógico. Não é negada. É, porém, um saber-fazer não visto e assumido como um saber-fazer que se desenvolve na dimensão intuitiva, sem uma sistematização e intencionalidade clara. São externadas, também, razões ou visões de mundo a que se atribuem tal falta de “sensibilidade para o pedagógico”, a qual se sustenta numa formação tecnicista e racional, o que é bastante corroborado com as discussões na dimensão do currículo.

Sob esses aspectos, Zabalza (2004) coloca como tema relevante na discussão específica do ensino superior, a necessidade de se realizar a transferência do ponto de apoio da atividade docente, focalizada no ensino ou repasse das informações, para o olhar sobre a aprendizagem do aluno. Uma

perspectiva de atuação que muda todo o enfoque pedagógico. Ademais, ressaltando o sentido dessas mudanças, o autor expressa que não significa um empreendimento fácil ou mudança simples, mas uma reconfiguração na identidade profissional dos docentes da educação superior (Zabalza, 2004).

Sob essa perspectiva, as análises desenvolvidas a seguir, acerca dos modos de se constituir a profissionalidade dos docentes do CSTCE, estão baseadas, inicialmente, nas contribuições de Roldão (2005), Morgado (2011) e Pimenta e Anastasiou (2008), entre outros investigadores da temática. Tais autores, compreendem que, na profissão docente, os saberes e fazeres estão relacionados com os contextos de trabalho e, numa relação dialética, o trabalho determina aprendizagens, a partir de categorias relacionadas com a trajetória percorrida pelos professores em sua prática profissional cotidiana.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2008), a construção da identidade docente, incluindo a profissionalidade, não está dissociada dos valores de cada indivíduo, nem das experiências vividas ao longo da sua formação nem, tampouco, do modo singular como cada pessoa constrói a sua história de vida. Aspecto esse, que permite compreender que a identidade profissional se constrói e se transforma num processo contínuo, podendo assumir características diferentes em distintos momentos da vida pessoal e profissional.

Numa perspectiva dinâmica e dialógica e sob as bases da compreensão emergente, Roldão (2005), fundamentada em Dubar (1997) e Tardif (2002), propõe que a profissionalidade docente pode ser analisada e compreendida, a partir da interdependência de quatro descritores ou caracterizadores, que se constituem nos constructos de profissionalidade docente. São eles: i) o reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade; ii) o saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza; iii) o poder de decisão e autonomia sobre o trabalho desenvolvido e; iv) a pertença a um corpo coletivo que compartilha, regula e defende o saber que o legitima (Roldão, 2005).

Nesta compreensão teórico-prática, os descritores ou caracterizadores de profissionalidade docente estão fundamentados na literatura do campo teórico da sociologia das profissões. Dependem de fatores histórico-sociais que estão na base da representação da atividade docente, de modo intra e extra comunidade dos praticantes da profissão. São representações sociais confrontadas com as práticas de ensino nos âmbitos de **poder, saber próprio, clareza da função social desempenhada e sentido de comunidade profissional** (Roldão, 2005).

Neste bloco, o percurso analítico foi construído, buscando identificar e compreender a condição de ser e estar na docência do CSTCE, sob a perspectiva dos saberes específicos do ensino e os saberes da prática ou fazeres da docência, a partir das discussões presentes nas narrativas e grupos focais.

Retomando as sistematizações de Roldão (2005), compreendidas como um esforço para conceituar a profissionalidade, uma sensível busca para caracterizar o que distingue, sociologicamente, a atuação profissional docente de outros tipos de desempenho de atividades. Para tanto, ressaltamos os quatro aspectos já citados.

5.1.1 Reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade

Nesse sentido, salientamos alguns destaques relativos ao primeiro descritor da profissionalidade docente, o reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade:

Considero que o desenvolvimento de minhas atividades de professor em uma instituição pública como o IFRN, com toda a sua tradição e reconhecimento por parte da sociedade, me faz sentir parcela do processo de construção histórica do Instituto (D-13, narrativa escrita).

Nesse aspecto, nosso corpo docente aqui é muito rico, pois tem pessoas com múltiplas formações como, por exemplo, aqui eu conheço o professor [Nome]... A gente tem formação: eu sou da matemática, ele da física, ali é da engenharia e é licenciado em tal disciplina. A gente tem formação pra ser professor também. E, outros tiveram outras formações, mas outros têm experiências de empresas e coisas e tal, né? (D-2, Grupo Focal 2).

Procuro me atualizar dentro de todas as áreas que atuo como docente, faço isso porque respeito a profissão que abracei e aos alunos do técnico (D-4, narrativa escrita).

Em tais recortes se documentam o reconhecimento da especificidade da função docente, especificando claramente, a identificação com a profissão docente e com o exercício dessa função na instituição a que pertence (IFRN), onde são pontuadas particularidades da docência na educação profissional. Na fala de D-13, fica explícita a compreensão individual e coletiva da valorização profissional em uma instituição que tem tradição histórica e reconhecimento social. Na percepção de D-7 permeia destaques para a necessidade de formação específica em determinadas disciplinas/áreas e, inclusive, ressalta outras possibilidades de aquisição de saberes da experiência (Tardif, 2002). Já na expressividade de D-04 é ressaltado o respeito pela profissão docente, bem como, a existência de diferenciais para a atuação nas diversas modalidades da EPT.

Ao se considerar a seguinte fala do docente D-13: “*Desejo poder continuar compatibilizando minhas atividades como engenheiro e como docente em disciplinas da área, [...] (D-13, narrativa escrita, dezembro/2014)*”, percebemos a clareza do reconhecimento social de uma atuação profissional mista que transita entre a engenharia civil e a docência. No entanto, mesmo sendo explicitado um aspecto miscigenado entre as duas profissões, fica clara, segundo Roldão (2005), uma nítida identificação com a natureza específica da atividade docente. E, neste caso, estabelece-se um diferencial entre as duas atividades desenvolvidas pelo sujeito narrador.

Nos dois recortes que se seguem, é demonstrada também, com clareza, a identificação com a atividade docente, ou seja, os dois professores declaram o pertencimento à profissão docente e deixam, subliminarmente, referido que, para tal atuação, é requerida formação ou uma devida preparação.

Todos nós aqui fomos talhados para sermos engenheiros. Nenhum de nós foi direcionado para ser pro-fes-sor, com algumas exceções (D-9, grupo focal 2).
[...] nós temos corpo docente super-preparado aqui. Só aqui, agora, estamos com os cinco doutores e a reunião ontem não foi diferente, tinha mais doutores. Então, quer dizer temos uma formação muito grande (a maioria doutores) (D-6, grupo focal 1).

Tais declarações representam uma síntese dos conceitos de identidade profissional abordados por Dubar (2005), Silva (2007) e Silva & Aparício (2015), onde se destacam os valores, os sentimentos, o reconhecimento na identidade de si, entre outras percepções individuais e coletivas. Em uma compreensão geral dos recortes das falas dos profissionais, fica evidenciado o sentimento de pertença à profissão docente e o sentimento de valorização dessa atuação profissional na construção da história da instituição onde atuam.

Em consonância com Roldão (2005), este primeiro caracterizador está voltado para as questões da identidade para si e identidade para o outro, sistematizadas por Dubar (2005). A identidade para si, diz respeito à clareza sobre a natureza ou especificidade do que se faz, refere-se ao auto-reconhecimento da atuação. Enquanto que a identidade para o outro, diz respeito ao reconhecimento social da atuação, bem como a sua utilidade na vida social. Segundo a autora, esse primeiro descritor tem destacada influência nos demais descritores de desempenho que caracterizam a profissão, visto que influencia inteiramente, no poder de decisão sobre um saber próprio da profissão. Relaciona-se com o fazer ou com a atuação específica em todas as dimensões, demandando, portanto, formação específica (Tardif, 2002). Além disso, repercute diretamente, nos aspectos da coletividade, impulsionando a constituição de uma comunidade de praticantes da atividade comum. Enfim, o auto-reconhecimento é basilar nas questões de identidade individual e coletiva e, por sua vez, intrínseco à profissionalidade docente (Roldão, 2005).

5.1.2 Saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza

Refere-se **ao segundo descritor da profissionalidade docente sistematizado por Roldão (2005), o saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza**. Ao construirmos uma reflexão sobre necessidades de conhecimentos específicos para a atuação docente no CSTCE (aspecto abordado tanto nas narrativas como no grupo focal), os participantes revelam seus posicionamentos por meio de diversas percepções.

Uma parte expressa uma representação recorrente entre os professores do ensino superior, uma prática difundida culturalmente e pautada na crença de que os conhecimentos para a docência estão, essencialmente, nos conteúdos específicos da disciplina/matéria. Desse modo, tendo os professores essa

base de sustentação profissional, deixam de reconhecer que os conhecimentos pedagógicos são, igualmente, necessários para o bom desempenho da função. Em várias sistematizações teóricas, encontramos críticas a tal posição pragmática de negação e ausência dos conhecimentos pedagógicos na formação e na atuação profissional docente (Zabalza, 2004; Roldão, 2005; Cunha, 2007).

Por outro lado, reforçando a complexidade do trabalho docente, eminentemente um fazer coletivo e particularizado, bem como intencional e politizado, alguns reconhecem a necessidade dos conhecimentos pedagógicos. Nesta acepção, há os que reconhecem que para ser professor, se faz necessário uma formação ou preparação específica, conforme defendem vários estudiosos desta temática de formação e profissionalização docente. (Zabalza, 2004; Roldão, 2005; Cunha, 2007).

Inicialmente, considerando o recorte de alguns posicionamentos dos participantes da investigação, documenta-se a representação recorrente entre docentes de negação da necessidade de um conhecimento específico sobre o ensino ou conhecimentos didático-pedagógicos. Em primeira mão, reconhecem a importância, apenas, dos conhecimentos específicos (neste caso, os da área tecnológica) da matéria/disciplina, que já trazem da formação inicial e de formações em pós-graduação, saberes mais particularizados ainda. Em geral, a referida especificidade, se traduz em conhecimentos técnico, tecnológico, próprio das ciências de campos bastante distintos das que são basilares ao processo de ensinar e de aprender (Zabalza, 2004; Roldão, 2005). Nesse sentido, tal pensamento é realçado, quando os participantes declaram:

Estou muito bem preparado para desempenhar minhas funções docentes no CSTCE. Adquiri meus conhecimentos nos cursos de graduação e pós-graduação elencados nos itens anteriores e em atividades ligadas à minha área de atuação, tenho participação em diversos projetos acadêmicos e profissionais, além de participação em entidades de classe (D-2, narrativa escrita).

Considero que todo o conjunto da minha formação acadêmica me propiciou adquirir bases teóricas e metodológicas para atuar como docente do CSTE (D-3, narrativa escrita).

Como já concluí o doutorado, pelo menos até o presente momento, não vejo necessidade de atualização ou preparação de algum curso para atuar como docente (D-9, narrativa escrita).

Nas três falas, percebemos a centralização do foco na formação da especialidade na área tecnológica, bem como mestrados e doutoramentos na área específica da engenharia civil e áreas afins.

De modo recorrente, o não reconhecimento de saberes próprios da docência é construído historicamente, no percurso da profissão docente. De acordo com Roldão (2005), esta perspectiva é reafirmada e conceituada como uma postura de senso comum, construída nas várias experiências socializadoras e que constitui a representação social da profissão docente. Nesse sentido, a autora afirma:

“Foi essa perspectiva, que viram e ouviram na sua longa experiência de escola e nas outras instâncias várias de socialização em toda a sua vida – a ideia de que ser professor é relativamente fácil desde que se “saiba” a matéria e se consiga “controlar” os alunos... Esta é, como sabemos, uma representação de senso comum muitíssimo generalizada” (Roldão, 2005, p. 114).

Sem dúvida, a compreensão elementar e comumente aceite socialmente, de que para se ensinar é requisitado apenas o saber específico de uma matéria ou disciplina, tem contribuído, historicamente, para descaracterizar a função ou atividade docente enquanto profissão.

Em relação ao reconhecimento da necessidade de outros saberes, nomeadamente, no campo dos conhecimentos pedagógicos, quando provocados a falarem sobre a necessidade de conhecerem acerca de temas como: aprendizagem, no sentido de conhecer mais sobre cognição, de como as pessoas aprendem ou conhecer estratégias metodológicas de abordagem dos conteúdos específicos, de modo que venham a lograr maior êxito nos processos de ensino e aprendizagem, os docentes responderam sob duas perspectivas de posicionamentos: i) o de afirmação do reconhecimento dessas necessidades e, ii) o de negação. Vejamos como isto é explicitado:

Eu tenho um estilo de aprendizagem e eu me identifiquei com alguns estilos de ensino dos professores da época. Agora, o que eu não tenho absoluta certeza é se o pessoal dessa geração de agora, tem o estilo de aprendizagem ou aprendem com o modo que eu ensino. E, se eu estou usando o modo e técnica adequada (D-1, grupo focal 1).

Então, se tivesse, como [Nome] mesmo falou, uma pesquisa diretamente com os alunos, onde eles pudessem falar abertamente sobre cada professor, sobre cada ponto positivo, os pontos negativos e isso meio que passando... Mas, pelo menos tentar dar essa abordagem para saber onde o professor tem maiores dificuldades, pelo menos, que fossem apresentadas. É uma maneira até dele, superar isso. Eu acho que seria bem interessante. Eu não tenho como me avaliar, eu não tenho, eu não sei. E olhe que assim, a gente sempre está tentando ver o lado crítico da coisa (D-8, grupo focal 1).

Eu não sinto falta de nada, não! (D-4, Grupo Focal 2).

Não sinto necessidade de fazer cursos para a atuação docente (D-6, Grupo Focal 1).

Podemos perceber os posicionamentos divididos entre os que buscam compreender as dificuldades e procuram resolvê-las por meio de estratégias individualizadas e os que persistem com a postura da não-necessidade de formação pedagógica para o exercício da docência na educação superior. Com base em alguns estudos, afirmamos que a formação específica pode levar a uma boa apresentação do conteúdo, mas não assegura os procedimentos que favorecem a transposição didática por parte do professor, a autonomia intelectual do aluno, a construção da sua própria aprendizagem, entre outros aspectos da cognição e da aprendizagem significativa (Ausubel, 1982; Tavares, 2008). Na acepção de Cunha (1998), é imperativa a necessidade de uma ruptura com o modelo tradicional de atuação docente. Em sua compreensão, a autora propõe mudanças de práticas a partir de novos modos de ensinar e de aprender, buscando-se a exploração dos contextos (leitura, compreensão e intervenção) que proporcionem a criação de novos estilos pedagógicos.

Para Almeida (2014), as limitações presentes na formação dos professores da educação superior têm sido apontadas como um dos fatores de grandes dificuldades na vida acadêmica dos estudantes. Em

suas análises sobre especificidades da docência neste nível de ensino, a autora ressalta que a qualificação profissional dos professores tem forte incidência ou peso determinante na atuação docente e na qualidade do ensino ministrado.

De igual modo, Leite (2006) destaca a importância de experiências que se caracterizam pela ruptura com o estilo didático tradicional e evidenciem o protagonismo dos professores nos processos de gestação e desenvolvimento das práticas em sala de aula. Embora perdurem as resistências e estejam evidentes em várias práticas habituais, estas dizem respeito aos desafios a serem enfrentados cotidianamente, na busca construtiva de processos reflexivos e contextualizados de formação inicial e continuada dos docentes que atuam em níveis de graduação e pós-graduação.

No debate sobre as relações intrínsecas entre a formação e o fortalecimento da identidade docente, destacamos a observação feita por D-1 ao abordar, claramente, a teoria da socialização sistematizada por Dubar (2005), quando especifica que a aprendizagem da docência se dá também, nas vivências durante o percurso de vida escolar, ocorrendo nas aprendizagens com os professores que tiveram em sua trajetória formativa e na auto-observação das práticas. Em especial, remonta a Tardif (2002) e outros, que nessa linha de pensamento, defendem que os professores constroem seus saberes para a docência no percurso de vida escolar e na própria experiência reflexiva, ao parar para investigar criticamente a sua própria prática docente (Schön, 2007; Roldão, 2005; Nóvoa, 1992; Cunha, 2007).

Além disso, as duas primeiras falas explicitam abertamente, as necessidades de um conhecimento sobre o processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos específicos, de escolhas metodológicas e estratégias, bem como a necessidade premente de se considerar as posições dos estudantes. Isso se revela quando D-1, fala da preocupação com os diferentes modos que as pessoas aprendem e da inquietação sobre a escolha adequada dos métodos de ensino a serem utilizados na dinâmica aplicada em sala (Zabalza, 2004). Em consonância, D-8 esboça a importância de se dialogar com os estudantes no processo de ensino com o intuito de realizar escolhas coerentes mediante as opções disponíveis. O conhecimento das estratégias metodológicas no campo didático-pedagógico é um aspecto categórico da função docente, conforme afirmam Roldão (2005, 2007), Zabalza (2004), entre outros. Este é um saber específico e indispensável à função docente.

É, igualmente, determinante, nessa compreensão da profissionalidade docente no CSTCE, o aspecto levantado por D-8, ao abordar a necessidade dos professores conhecerem suas dificuldades no campo didático-pedagógico, especificamente, a partir da perspectiva do outro por meio da avaliação, visando à superação das dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem, bem como valorizando o diálogo entre os sujeitos do processo (Cunha, 2007). Nesse contexto, fica explícita a necessidade de um

trabalho feito com maior profundidade e sistematização didático-pedagógica na docência ou no desenvolvimento curricular do CSTCE.

Na perspectiva do reconhecimento de algumas lacunas de conhecimento pedagógico, D-8 revela esse aspecto apontando a necessidade de ajuda ao afirmar: “*Eu não tenho como me avaliar. [...] Eu não sei.*” (D-8, grupo focal, dezembro, 2015). Nesse sentido, Zabalza (2004) defende um ensino organizado a partir da aprendizagem e dos aspectos didáticos, sob a lógica de modificação de atitude indispensável dos educadores, ao afirmar que: “outra mudança indispensável na configuração da identidade profissional dos docentes universitários, é a passagem de simples “especialista da disciplina” para “didata da disciplina” (Zabalza, 2004, p. 128)”.

Para o referido autor, nos últimos trinta anos, foi produzido um conjunto de sistematizações consubstanciadas em legislações e na literatura internacional que apontam para a necessidade de se estabelecer elos entre o ensino e a aprendizagem por meio do domínio de todo o processo, envolvendo planejamento, a realidade dos estudantes, as estratégias e os recursos necessários para o acompanhamento do processo (Zabalza, 2004).

Semelhante preocupação é abordada por Roldão (2005), quando sistematiza que a profissionalidade docente se constitui, exatamente, com base em dois referentes, aparentemente, contraditórios: o ato de ensinar e o de fazer aprender/apreender alguma coisa a alguém. Nesse aspecto, a autora afirma as duas vertentes da profissionalidade docente, a partir da evolução da instituição escolar e da realidade do mundo contemporâneo, tecnologicamente globalizado. Apresenta-as como sendo duas máximas centrais do papel do professor: “ensinar como professar um saber [...] e ensinar como fazer com que o outro seja conduzido a aprender/apreender o saber que alguém disponibiliza” (Roldão, 2005, p. 115).

Tal aspecto da profissionalidade docente, referida em um saber de natureza específica da atividade docente, implica ressignificar o sentido de ensinar interligado ao conceito de mediação, praticada pelo professor entre o conteúdo a ser ensinado e o aprendiz. De acordo com Roldão (2005), a mediação pedagógica, coloca em centralidade a função do professor, abalizada por uma ação de dupla transitividade, qual seja, ensinar alguma coisa a alguém. Esta simples expressão focaliza a função mediadora do professor no processo de ensino e de aprendizagem, compreendido como um profissional com a competência de mobilizar ações capazes de construir a ponte ou a passagem de um saber sistematizado ao estudante aprendiz. Para Freire (1996), essa função de mediação da aprendizagem se constitui na essência da atuação docente.

Nesta perspectiva, a função da mediação pedagógica compromete os dois sujeitos (professor e aluno), bem como o processo em si, de ensinar e aprender. Por sua vez, não exige o aluno de suas

responsabilidades e reforça, significativamente, o papel do professor, enquanto organizador da ação de ensino por meio de orientação constituída de intencionalidade e com tutoria viabilizadora da apreensão dos conteúdos. Tal aspecto estruturante do processo de ensino e de aprendizagem, se constitui em estatuto da profissionalidade docente e estabelece, portanto, o professor como profissional do ensino (Roldão, 2005).

Segundo Morgado (2011), a importância da mediação na atuação docente, traduz-se em ensinar como fazer com que os outros aprendam ou alcancem o saber que se disponibiliza. Para o autor, o professor é compreendido como um profissional do ensino, capaz de realizar a intercessão ou a mediação entre o conhecimento sistematizado e o aluno, sendo esta capacidade uma característica que distingue o docente de outros profissionais como engenheiros, médicos, advogados e demais que, embora sejam detentores de saberes específicos dos conteúdos de uma área profissional, não são responsáveis pelo repasse de tais saberes.

Acrescente-se também a outra visão recorrente, que a formação em pesquisa (mestrado e doutorado) dá conta do saber para o ensino. Compreensão esta, que muitos autores também desconstruem, mostrando que a especificidade da formação na investigação, geralmente focada em um subtema da área profissional, não corresponde a conhecimentos sobre o ato de ensinar e de aprender (Cunha, 1998, 2005).

Reconhecido por vários pesquisadores da temática da profissionalidade docente, esse aspecto da negação da necessidade dos saberes pedagógicos na docência é algo histórico na profissão docente de ensino superior e não superior, um posicionamento bastante recorrente que Roldão (2005, pp. 122-123), sistematiza do seguinte modo: “o exercício docente no ensino superior continua muito marcado por uma concepção empobrecida de ensinar como mero acto de passagem, vinculado a um procedimento de ensino que permanece individual e isolado, e escassamente alimentado por saberes pedagógicos”.

Outro aspecto relevante da profissionalidade docente na educação superior, levantado por Zabalza (2004) e outros investigadores, diz respeito à exigência de uma sólida formação, tanto nos aspectos científicos, quanto nos aspectos didáticos da disciplina específica/área e demais questões pedagógicas da profissão e da profissionalidade docente.

Nesse sentido, a fala seguinte de D-9, explicita essa condição, já referida anteriormente, nesta análise, quando tratamos da entrada dos professores no ensino superior sem o devido atendimento às exigências de formação específica:

Então, eu vim para a docência por simplesmente..., caí de paraquedas. Agora, por que era mais conveniente para mim. Tinha maior estabilidade e a vida na iniciativa privada, principalmente, na construção de estradas era e é muita puxada. [...] Dizer que sonhava que seria professor daqui, não tinha isso em mente. [...]. Mas, me identifiquei a partir do momento que eu entrei em sala de aula. Eu vi que realmente, era o que eu queria. Mas, eu não me preparei para isso, não. Foi simplesmente um acaso do destino (D-9, grupo focal 2).

O depoimento evidencia e reforça a falta de exigência de formação para atuar, especificamente na docência do CSTCE, assim como nos reporta a refletir sobre o modo como, geralmente, a maioria dos profissionais acede à docência na EPT.

A declaração nos conduz à reflexão junto com vários pesquisadores da profissão e profissionalidade docente, que discutem a formação e a preparação para o desempenho da docência, enquanto condição precípua de desenvolvimento da função e princípio básico de estabilização dessa atividade como profissão plena, a exemplo das sistematizações de Roldão (2005), Freire (1996), Nóvoa (1995), Tardif (2002, 2013), Zabalza (2004), dentre outros que discutem essa temática.

Sintetizando as discussões, Zabalza (2004) estabelece o estreito vínculo entre o atendimento às necessidades formativas dos professores no campo científico e pedagógico e a qualidade desse nível educacional. Para esse investigador da educação superior espanhola e de olhar abrangente para a docência neste nível educativo, a questão da formação dos professores da educação superior deve se sustentar em três pressupostos: i) a concepção de profissionalidade docente como atividade profissional complexa, demandante de formação específica, ii) a formação contínua sustentada na concepção de desenvolvimento pessoal e profissional, enquanto processo que requer atualizações permanentes e voltadas para capacitar os sujeitos a atuarem adequadamente, frente às instabilidades dos novos cenários de trabalho e, iii) o atendimento às pressões e exigências de qualidade dos serviços prestados, em especial, nas instituições públicas (Zabalza, 2004).

5.1.3 Poder de decisão e autonomia sobre o trabalho

No que se refere **ao terceiro descritor da profissionalidade docente, o poder de decisão e autonomia sobre o trabalho desenvolvido, sistematizado por** Roldão (2005), consideramos os excertos a seguir, bastante representativos desta definição:

Motivação para fazer essas discussões tem, sim. [...] Vislumbro aplicação, tipo assim, vamos diagnosticar, vamos ver, vamos verificar o problema, aí chegamos a tal conclusão. Mas, eu não vejo que a solução encontrada aqui, qualquer que seja ela, eu não vejo que a gente tenha autonomia em aplicar, não (D-9, grupo focal 2).

Nem deixam eu chegar na porta do MEC. A desculpa é essa, toda vez que a gente levanta essa questão, aí... Não vou colocar 100% para não está exagerando, vou colocar uns 90% do grupo, concordam em dá um *up* para engenharia plena... (D-4, grupo focal 2).

[...] naquele momento, digamos assim... O patrão mandou a gente fazer uma coisa, disse que aquilo ia vingar, ia ser o que ia se investir, ia ser uma prioridade. E a gente... Nós demos a resposta que era esperada. Aí, nós temos corpo docente super-preparado aqui. Só aqui, agora, estamos com os cinco doutores e a reunião ontem não foi diferente, tinha mais doutores. Então, quer dizer, temos uma formação muito grande. Só que estamos fazendo, produzindo, né, um produto que, primeiro, não tem reconhecimento do órgão de classe. Aí, não tem o reconhecimento do mercado (D-2, grupo focal 2).

Deveríamos convocar a sociedade, que é a clientela que temos que prestar contas. Chamar a sociedade em audiência pública. Porque transformar tecnologia em engenharia é uma decisão importante (D-13, grupo focal 2).

Eu sugeriria que as empresas fossem consultadas, certo? Que fossem consultadas. A educação profissional visa o cidadão, a ciência e a tecnologia, mas no final, é o mundo profissional, as empresas, esse mundo também está atrelado a ela. Esta instituição nasceu atrelada ao mundo profissional, né? A escola industrial, a indústria, é ligada ao fazer. Talvez, mais do que o pensar, é o fazer também (D-13, grupo focal 2).

Nos cinco posicionamentos destacados, os professores demonstram que não constroem/construíram seu(s) currículo(s) com autonomia plena. Relatam a participação e o controle do órgão de gestão central, o Ministério da Educação. Revelam que, por ocasião da implantação do modelo do CSTCE, prevaleceu uma perspectiva de imposição, sem ter tido a escuta à comunidade educativa ou à sociedade do entorno, apenas houve o convencimento unilateral. Tal perspectiva na educação profissional, é situada nos capítulos anteriores, a partir da discussão apresentada por Brandão (2009) e Lima (2002, 2005). Ambos analisam as políticas de expansão da educação superior na década de 90, sob a lógica de diversificação e flexibilização, com a crítica específica para o modelo dos CST, em seu caráter de mais uma dualidade na educação brasileira e, desta feita, a implantação da educação superior na EPT (Ciavatta, 2012).

Em geral, os posicionamentos realizados evidenciam a tese de que a tomada de posições nas questões curriculares tem sido sempre uma decisão política de um coletivo em articulação com outros entes ou setores sociais. O que é próprio da natureza do currículo, ser um campo de disputas e de permanentes questionamentos sobre o conhecimento, motivados pelas dinâmicas culturais, políticas e educacionais (Morgado, 2005). Entretanto, se faz necessário refletir sobre a sustentação do currículo com bases emancipatórias, comprometido com o tipo de conhecimento que de fato, contribua com a formação de um sujeito crítico e de um profissional comprometido com a ética e a cidadania. Nesse sentido, Apple (1995, p. 45) alerta para “[...] a tensão entre distribuição e produção que em parte responde por algumas das formas de atuação das escolas no sentido de legitimar a distribuição de poder econômico e cultural existente [...]”. Nessa perspectiva, Apple (1995) chama também a atenção para que as escolas não se conformem à postura de legitimar o conhecimento enquanto mercadoria.

De acordo com Roldão (2005), na discussão de currículo e profissionalidade docente, é de suma importância se compreender como se constituiu o processo de ausência de autonomia dos docentes em relação às decisões curriculares, às práticas e atributos de profissionalidade no exercício da docência. Para compreendermos esse contexto histórico, Morgado (2010), realça que a partir do processo de industrialização e globalização econômica do pós-segunda guerra mundial, o Estado torna-se organizador e gerenciador das políticas educacionais, não sob fins humanistas, mas na perspectiva da viabilização

econômico-produtiva, tornando a escola uma mais valia no processo de desenvolvimento econômico (Morgado 2010).

Imersos neste contexto histórico, nos sistemas educativos ocidentais, se inicia um processo de democratização do acesso à escola de massas, sob a alçada de um estado controlador das políticas educativas e dos currículos, seja quanto à forma ou ao nível do conteúdo, com respectivas implicações na profissionalidade docente (Morgado 2010; Roldão, 2005).

Nesse sentido, as atuais sistematizações sobre os processos de escolarização e formação humana, fundamentados nas teorias críticas do currículo, defendem práticas educativas emancipatórias, críticas e reflexivas, pautadas numa pedagogia que visa à autonomia do sujeito, livre das amarras do ideário político-ideológico neoliberal predominante no mundo globalizado (Pereira, 2007). Tais aceções dizem respeito ao compromisso com uma efetiva educação contextualizada, capaz de imprimir mudanças significativas nos campos da política educacional, em especial, no âmbito do currículo e das práticas educativas, superando a perspectiva de um sistema produtor de identidades técnicas entre os professores. Visam suplantam um currículo enclausurado em fronteiras rígidas que dificultam o diálogo interdisciplinar (Morgado, 2010; Pacheco, 2006).

De acordo com Nóvoa (1989), ao longo do século XIX, as dinâmicas curriculares incidiram em uma visibilidade histórica nas questões da profissionalização e da profissionalidade docente, tendo em vista que se institucionalizou a necessidade de formação para o exercício da docência e foi se constituindo saberes específicos da atividade docente. Esse incipiente estatuto da profissionalidade docente, se deu em decorrência do desenvolvimento estatal dos sistemas escolares para atender às necessidades sociais e econômicas, sob a lógica de promover educação e instrução, seja como bem público ou como um capital para o desenvolvimento produtivo e econômico, processo esse, compreendido como a gênese do desenvolvimento e da massificação do sistema de ensino por meio da instituição escola (Morgado, 2010; Tardif & Lessard, 2011).

É exatamente, sob as bases do desenvolvimento econômico e da massificação do sistema escolar, que se origina a interferência e determinação das agendas políticas, dos governos e das necessidades sociais de cada época, no fazer docente. De acordo com Roldão (2005), essa cultura resulta em dois aspectos para os professores: i) o escasso poder sobre o currículo, enquanto substância da ação docente e, ii) a restrita intervenção sobre a organização do trabalho profissional e da estrutura institucional a que pertence ou onde se desenvolve a ação docente. Em geral, vigora a definição prévia emanada pelo poder de gestão central do sistema de ensino.

Conforme Roldão (2005), a mencionada limitação de poder sobre a matéria do trabalho docente (como por exemplo, a negação nas decisões curriculares), dificulta a organização de coletivos autônomos dos profissionais do ensino com a finalidade de defender e constituir o seu saber próprio, em contraposição a outras profissões. A autora discute todo um processo desencadeado pela falta de poder ou autonomia em decisões próprias da atividade docente, bem como a interferência dessa ausência de autonomia no saber profissional e na profissionalidade como um todo. Tendo por base as contribuições de Roldão (2005) e de vários outros estudos sobre profissionalidade docente, denominamos tal processo de **ciclo de fragilização da profissionalidade e da profissão docente**.

No referido ciclo de fragilização da profissionalidade docente o primeiro processo, da falta de autonomia em constituir o saber próprio, permite uma atuação sem o saber e o poder específicos sobre o ato de ensinar. Condição essa, desencadeadora de toda uma sucessão de fragilização entre saber e poder determinantes da docência enquanto ocupação (profissão de frágil identidade). Por sua vez, a falta de clareza de um saber próprio da docência por parte da maioria desses profissionais, se constitui em uma fragilidade basilar da profissão docente (docência fragilizada), concretizando-se em deficiências desde a formação inicial pela ausência de saberes próprios (formação esvaziada).

Por estas condições, consolida-se a total ausência de saber próprio nas normas de entrada na profissão docente (profissão desregulamentada). Por fim, fecha-se o ciclo, concretizando-se a ausência de saber próprio também no desenvolvimento profissional, um processo de conhecimento que deveria se fazer presente ou necessário durante toda a atuação sob os moldes da formação continuada e, porventura, se faz ausente em todo o percurso de uma vida profissional (estado de semi-profissionalidade).

Com o intuito de melhor compreender os processos, que materializam o estado de semi-profissionalidade na docência, descrevemos graficamente, sete ações que dão corpo e alimentam o ciclo de fragilização da profissionalidade docente, apontado nos estudos de Roldão (2005), bem como ampliado com um acúmulo de contributos de outros investigadores da temática.



Fonte: elaboração da própria investigadora, a partir de Roldão (2005), entre outros estudos.

Figura 4: Ciclo de fragilização da profissionalidade docente, a partir de Roldão (2005)

Em consonância com outros estudos sistematizados, os resultados dessa fragilização da profissão docente demarcam, essencialmente, os aspectos de semi-profissionalidade, acometem diretamente a autonomia profissional e, conseqüentemente, implicam a qualidade das ações educativas no que se refere às políticas e às práticas, as quais enfraquecem as capacidades de mobilizar saberes profissionais ou a profissionalidade.

Nesse sentido, Morgado (2011), ao tratar de aspectos estruturantes para a profissão docente, cita a profissionalidade, o desenvolvimento profissional docente e a autonomia curricular como elementos estruturantes da conformação e operacionalização das práticas docentes. A autonomia curricular, enquanto elemento estruturante das práticas docentes é fortemente atingida pelo ciclo de fragilização da profissionalidade docente. Nesse fenômeno, os profissionais perdem a capacidade de estruturar a profissão, tanto em termos de renovação do pensamento quanto na renovação das práticas educativas. Lamentavelmente, no ciclo descrito acima, se inicia e se completa com e pela ausência da autonomia curricular.

A autonomia curricular se institui como um caminho capaz de fortalecer o papel da educação e da instituição escolar/educativa na modelagem e no enriquecimento do currículo proposto, tanto em níveis locais e nacionais quanto no diálogo e afinação com os conhecimentos sistematizados, uma autêntica possibilidade de (re)construção e (re)contextualização dos currículos propostos e desenvolvidos. Segundo Morgado (2002), a autonomia curricular representa a possibilidade de se escolher caminhos educativos, criando as condições para que as instituições concebam e operacionalizem projetos formativos convenientes com as necessidades, interesses e expectativas da comunidade. Possibilita aos profissionais envolvidos

tomarem decisões acerca de componentes curriculares, conhecimentos científicos e culturais adequados a cada contexto. Favorece a organização mais eficiente dos recursos, bem como a participação de alunos e professores, comunidade externa e entorno social, onde seu projeto educativo é partilhado. E, por sua vez, torna-se mais democrático, superando assim, as lógicas de uniformidade e dependência de políticas impostas, *em especial, ao se tratar do ensino superior brasileiro – grifo nosso* (Morgado, 2002; 2011).

No âmbito dessa abordagem, Roldão (2005) destaca outra perspectiva de fragilização profissional docente, decorrente da falta de autonomia sobre a atividade ou sobre o fazer profissional. A autora afirma a falta de autonomia como um implicador à organicidade classista dos docentes. Isto se confirma, à medida que os sindicatos e associações se pautam por uma agenda de legitimação da garantia dos seus direitos, enquanto trabalhadores diante de um Estado-patrão, que detém o poder mais amplo sobre sua ação e os mantém como assalariados. Diferentemente, outros profissionais, se associam para decidirem sobre as suas atividades e para produzirem seu saber próprio, regulando tanto a profissão quanto o exercício profissional. De fato, em agremiações de outras profissões, figuram também as questões trabalhistas, no entanto, estas não se constituem o foco das corporações dos docentes (Roldão, 2005).

Nesse aspecto da autonomia e da participação nas decisões curriculares do CSTCE, onde atuam os sujeitos participantes desta investigação, é importante destacar que desde 1994, o IFRN possui projeto político-pedagógico (PPP), definidor de concepções e de formas de atuação curricular, no âmbito da competência institucional, resguardando-se a observância dos estatutos legais, aos quais a Instituição tem vinculação. Desse modo, na conjuntura institucional de organização curricular, os professores participam da elaboração dos currículos dos cursos, revisam conteúdos e tomam determinadas decisões de natureza técnica (IFRN, 2012).

Embora pese a prática de elaboração do PPP como instrumento de gestão democrática, viabilizando a participação e os processos democráticos, ainda assim, os professores não definem tudo no currículo. As decisões quanto às modalidades de oferta, tipo de curso, entre outras formas organizativas do trabalho docente, são definidas por setores da gestão local e pelo órgão de gestão central (MEC) e, obviamente, sob os auspícios do Estado-regulador (Canário, 2005), se conformando ao modelo atual de escolarização num período de “mudanças intrageracionais”, apontado por Enguita (2007). Em confirmação de tal lógica, citamos como exemplo, o sentido das mudanças na educação brasileira dos anos 1990 e o teor de todos os documentos e diretrizes curriculares que a sucedem. Nessa perspectiva da regulação curricular, dentre outros preceitos, destacamos a Lei 11.989, de criação dos Institutos Federais. Tal regulamento define a natureza, os fins e objetivos e os modos de atuação curricular das instituições que integram a rede federal de EPT.

Outra importante questão, para se compreender a ausência do poder de decisão na constituição da profissionalidade docente, é destacada por Roldão (2005), quando se refere ao controle (avaliação) da ação educativa não ter forte participação dos próprios profissionais, assim como a regulação não ser coordenada e pensada pelos pares como ocorre em outras profissões. Historicamente, foi e está sempre relegada à tutela de sistemas de administração centralizados, como por exemplo, o Ministério da Educação e outras instâncias criadas para este fim.

As questões aqui circunstanciadas são, sobretudo, inerentes ao fazer profissional, se metamorfoseiam nos contextos das possibilidades e fragilidades da profissionalidade docente e, conforme discutido, são também decorrentes da falta de poder e autonomia sobre o trabalho docente e suas dinâmicas profissionais.

5.1.4 Pertença a um corpo coletivo que compartilha, regula e defende o saber que o legitima

No que se refere ao quarto descritor de profissionalidade docente, **a pertença a um corpo coletivo que compartilha, regula e defende o saber que o legitima** (Roldão, 2005), destacamos trechos de falas dos participantes como expressões muito significativas e reveladoras do sentimento de pertença a um grupo ou a um coletivo de profissionais:

Eu vejo um ponto positivo, eu não diria no IFRN inteiro. É nessa diretoria, é o grupo, o grupo é pequeno e ele é harmônico. Eu vejo colegas de outras diretorias comentarem problemas e a gente aqui... Eu não vejo isso aqui. Aqui é um grupo que se entende, [...] (D-1, grupo focal 1).

Eu acho que essa crise que a gente está. A gente está vivendo uma crise. Isso já vem se falando nas reuniões pedagógicas, né. Isso não é de agora. (D-2, grupo focal 2).

[...] mas a gente ainda tem um diálogo muito estanque, como de resto, também acontece nos cursos técnicos. Mas digamos dentro do Curso de Tecnologia, a gente ainda dialoga pouco, nível a nível, dos seis períodos ou no mesmo período. A gente ainda dialoga pouco, a gente acaba sabendo pouco aquilo que o aluno sabe mais do que a gente. Pois, ele tem 6 ou 8 professores num semestre e ele consegue ter uma ideia do que estão querendo fazer com ele. Acho que a ideia que eles têm é até melhor do que nós professores temos (D-7, grupo focal 1).

Nos trechos destacados, os professores revelam que têm “o grupo” ou, os seus pares como referência para as decisões. Reportam-se à existência do grupo, a um grupo que se reúne, que dialogam mesmo sendo poucos, mas se configura em um grupo harmônico, que se mantém unido. Consideram este grupo, como espaço para discutirem as questões inerentes ao fazer e às questões do trabalho realizado na diretoria. Porém, apontam que o diálogo ainda é insuficiente quanto ao planejamento e a organização das práticas e objetivos no processo de ensino e de aprendizagem. Afirmam ainda, que o trabalho desenvolvido poderia ser melhor. Fica evidenciada a existência de aspectos positivos que trazem unidade e harmonia ao grupo. Revelam assim, tal referência como espaço instituído, num certo *habitus* do coletivo (Bourdieu, 2003). Entretanto, é destacado que se espera mais em termos de diálogos sobre os modos de organização

pedagógica, tanto nas atuações no currículo do CSTCE, quanto nos demais cursos de nível técnico onde também atuam.

Nessa reflexão, é explicitada uma crítica à ausência de diálogo interdisciplinar no currículo do curso superior (CSTCE), ressentem-se de um diálogo mais aproximativo acerca das metodologias e dos objetivos das várias disciplinas estruturantes do semestre. É destacada também, a necessidade de um rompimento com o individualismo no trabalho docente, sob a alegação de que é delegada a responsabilidade aos alunos fazerem, sozinhos, as conexões entre os conhecimentos trabalhados e os objetivos do processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, fazem alusão à ausência de movimentos interdisciplinares, que deveriam partir dos professores (Fazenda, 1998). Esta é uma perspectiva bastante debatida entre os pesquisadores da temática do currículo e práticas pedagógicas em todos os níveis educacionais. Entretanto, atualmente, presenciamos um considerável destaque para o contexto do ensino superior (Zabalza, 2004, 2006; Masetto, 1998; Braslavsky, 1999).

Nesse sentido, Zabalza (2004) apresenta uma necessária renovação da profissionalidade docente na educação superior sob cinco eixos, quais sejam: a) a reflexão sobre a própria prática; b) o trabalho em equipe e cooperação; c) a orientação para o mercado de trabalho; d) o ensino planejado a partir da aprendizagem e da didática e; e) a recuperação da dimensão ética na profissão docente.

Dando relevo ao ponto em questão da pertença a um coletivo e do imprescindível trabalho partilhado em equipe de docentes, Zabalza (2004) afirma a necessária integração de ações na defesa de um projeto formativo relevante. Qual seja:

Não existe possibilidade nenhuma de se implementar um projeto formativo relevante em um modelo tão dividido como é o atual ou em um marco de uma cultura institucional tão marcadamente individualista. Desenvolver um projeto implica algum eixo comum que potencialize a continuidade e a integração das atuações isoladas de cada agente formativo (Zabalza, 2004, p. 126).

Coerentemente, o autor aponta fragilidades e a tendência ao fracasso de um projeto pedagógico institucional que não se apoie na coletividade, onde cada parte assuma suas responsabilidades no trabalho em equipe. Faz a defesa da superação da cultura do individualismo no trabalho docente da educação superior, acentuando a necessidade de um trabalho mais coeso, integrado e institucionalizado. O que significa ter claro o(s) projeto(s) formativo(s) em que o docente participa, bem como se faz necessário ter consciência do papel que cada um representa neste projeto, quer seja na atuação da disciplina, quer seja na atuação individual ou coletiva, no âmbito de um projeto de curso ou do projeto institucional, por exemplo.

Para Zabalza (2004), esse trabalho em equipe pressupõe a compreensão que a identidade profissional docente não se constitui em torno de um grupo, da disciplina que se leciona ou do projeto de pesquisa em que se atua, contudo, ela se consolida em torno do projeto formativo global do qual se faz

parte em determinada instituição. Tal perspectiva, representa uma mudança significativa na atuação docente sob o aspecto da cultura profissional dos professores, em especial, da educação superior. Nomeadamente, uma cultura de ensino vinculada à cátedra ou disciplina que se leciona. Geralmente, a concepção recorrente de ser um bom profissional está conectada a ter um grande domínio do conteúdo e saber explicar bem os conteúdos aos alunos.

Outra importante questão inerente à coletividade, relativa ao **saber que se partilha na profissão docente e suas relações com o poder e o controle sobre a ação docente**, diz respeito à compreensão abordada por Roldão (2005), quando afirma que tais dimensões têm sido sempre restritas ao próprio grupo, constituindo-se em uma limitação quanto a se estabelecer socialmente, o estatuto profissional da docência. Nessa perspectiva assevera:

Poderá argumentar-se com a imensa margem de “poder” de que o professor é detentor dentro da sala de aula, por virtude do isolamento e privacidade, quase sacralização, que sempre foram apanágio do desempenho docente, atribuídos à alegada independência de cada docente na sua disciplina, na sua classe, com os seus alunos – numa avalanche de adjectivos possessivos que esmaga – e é significativa - quando analisamos o nosso próprio discurso. Mas essa liberdade aparente constitui-se antes como um factor de antiprofissionalidade, na medida em que justamente substitui a legitimidade do saber que fundamenta a acção, e o controlo sustentado do grupo profissional, pelo arbitrio de cada agente individual, a quem não é exigido fundamento para o que faz, nem é assegurada qualquer garantia de legitimação pelos seus pares (Roldão, 2005, p. 111).

Nessa análise, Roldão (2005) estabelece a crítica e expõe as limitações que acarretam a falta do trabalho coletivo; isto é, a cultura do trabalho individualizado tem constituído fragilidades no exercício profissional dos professores, assim como dificulta o estatuto de dispositivos sociais da profissão. Por sua vez, recai no esvaziamento de um corpo coletivo de profissionais, o que representa uma série de lacunas no estabelecimento da docência enquanto uma profissão plena. Nesse sentido, alguns estudos reafirmam a necessidade de desenvolvimento de uma cultura de valorização do “ensino” na educação superior, caminho este, que se materializa na formação de um capital pedagógico e na formação de um *habitus* pedagógico nos processos de formação continuada, tendo também, a pós-graduação *stricto sensu*, como uma possibilidade de grande relevância para tal empreitada/desafio (Corrêa & Ribeiro, 2013).

Tais análises nos levam a articular outros processos formativos e de desenvolvimento profissional docente, voltado para as práticas reflexivas (Schön, 2007) e para uma formação docente sedimentada na investigação e intervenção pedagógicas, conforme explicita Cunha (1998, 2007) e outros investigadores da temática.

Em síntese provisória, ressaltamos que, os caracterizadores de profissionalidade propostos por Roldão (2005), tanto nos auxiliam a compreender a realidade vivida na atuação profissional docente, quanto nos dão referentes para ampliarmos a compreensão desses contextos. Além disso, possibilitam aprofundar

o campo das investigações sobre identidade docente, ampliando possibilidades de compreensões das práticas pedagógicas, das relações dos professores com conhecimento trabalhado e com as políticas curriculares implementadas.

Por sua vez, explicitam um leque de (im)possibilidades na docência como uma prática de relações humanas que envolvem individualidades e coletividade. Colocam em evidência a instituição de ensino superior, a sociedade e, acima de tudo, as relações com os alunos e seus processos de aprendizagem e demais contextos de trabalho. Tais estudos são, portanto, determinantes para a produção dos saberes da docência; contribuem para os modos de organização dos docentes e, sem dúvida, apontam para a constituição curricular, efetivando assim, as condições em que se desenvolve a profissão docente ou a constituição da profissionalidade docente, que culmina nos estudos de (re)construção identitária.

Em acordo com Roldão (2005), é importante destacar que a segmentação explicitada nesta análise, foi um modo de organização, um caminho, exclusivamente didático, tendo em vista que essas categorias de caracterização da profissionalidade docente, são dinâmicas, se interpenetram e não ocorrem de maneira linear nem tampouco se processam isoladamente. Se projetam e se interconectam em perfeita consonância com o referencial teórico da identidade profissional, consubstanciando-se em legítimo aporte teórico e prático para a compreensão da identidade profissional docente.

5.2 Desenvolvimento profissional docente: urdindo uma rede de saberes e práticas na docência do CSTCE

No atual contexto, a compreensão de desenvolvimento profissional docente se estabelece numa concepção diferenciada da ideia de formação baseada em cursos desvinculados do cotidiano e das práticas profissionais. Assume múltiplas significações, envolvendo diferentes processos e atividades que contribuem para problematizar a realidade e transformar práticas escolares, bem como construir novos contextos da docência, primando pela emancipação e autonomia dos professores.

Em decorrência das transformações sociais e econômicas ocorridas nas últimas décadas, a educação tem auferido distinto espaço nas agendas governamentais de diversos países. De acordo com vários estudos, as discussões sobre o desenvolvimento profissional docente (DPD), encontram-se entre os temas que assumem maior destaque.

Por sua vez, em âmbito governamental, amplia-se a preocupação com as ações de formação de professores, bem como as experiências voltadas para investigação, que são comprometidas com a qualidade da educação ofertada e permeiam um maior investimento nas políticas de desenvolvimento profissional docente. Designadamente, quanto às necessidades de formação, vários estudos voltados a esta temática

demonstram uma crescente preocupação acerca da ausência de espaços formativos que contemplem as especificidades da docência universitária (Isaia, 2003, 2005; Isaia e Bolzan, 2004, 2006; Araújo, 2006; Pimenta & Anastásiou, 2002; Cunha, 2007; entre outros).

Em relação ao contexto educacional brasileiro, tal concepção de desenvolvimento profissional docente, surge na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a qual preconiza o envolvimento de professores na participação de atividades relacionadas ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional. Nessa conjuntura dos últimos anos, tem-se percebido iniciativas de novos projetos voltados para supostas melhorias do ensino e da aprendizagem que se caracterizam como ações dirigidas ao desenvolvimento profissional de docentes (DPD), embora sejam consideradas pontuais, no que tange ao atendimento à essência da concepção contemporânea de DPD, defendida por diversos estudiosos (Fiorentinni & Crecci, 2013).

Nesse sentido, Oliveira (2012) destaca que, conceitualmente, a compreensão de desenvolvimento profissional docente foi aportada para a agenda global e regional nos últimos anos por influência de organismos internacionais, tais como: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A compreensão de desenvolvimento profissional docente permeada neste estudo, ancora-se no movimento de transformação dos sujeitos dentro de um campo profissional específico. Nesse sentido, o termo desenvolvimento profissional docente (DPD), se institui como um processo de constituição do sujeito, no âmbito de um dado espaço profissional. Um processo de construção permanente, de vir a ser, portanto, de transformar-se ao longo do tempo ou a partir de uma ação formativa. Nessa perspectiva, André (2011), discute o campo de estudo sobre formação de professores e estabelece diferenças entre os dois conceitos. Nestes termos, aponta:

[...] o conceito de desenvolvimento profissional docente em substituição à formação continuada (NÓVOA, 2008; IMBERNÓN, 2009; MARCELO, 2009). A preferência pelo seu uso é justificada por Marcelo (2009) porque marca mais claramente a concepção de profissional do ensino e porque o termo “desenvolvimento” sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada (2011, p. 26).

É de suma importância demarcar o conceito de desenvolvimento profissional docente perspectivado neste estudo, a partir de autores como, Ramos (2010), Day (1999, 2004), Herdeiro e Silva (2008), Fiorentinni e Crecci (2013), Fernandes e Leite (2013), Flores (2015), dentre outros que discutem a profissão e o desenvolvimento profissional docente. É também importante e urgente reconceitualizar a docência no ensino superior, dando relevância à formação dos conhecimentos específicos do ensino, no que diz respeito às competências próprias da docência e à preparação específica para o ensino e a

aprendizagem. Subsequentemente, apontam destaques aos requisitos de ingresso na carreira docente e ao plano de carreira profissional, o que implica problematizar a docência do ensino superior, em âmbitos individuais e coletivos. Ou seja, inicia-se e retorna-se às necessidades formativas, às questões identitárias e ao conhecimento dos atributos da docência como uma profissão de interações humanas.

Para Ramos (2010), discutir a profissionalidade docente na educação superior é inerente à necessidade de formação específica para o exercício da docência, no que se refere a pensar em conhecimentos e práticas didático-pedagógicas, articulando-as inerentemente, às relações interpessoais vivenciadas e ao desenvolvimento profissional docente neste nível.

Nessa perspectiva, Day, um dos precursores da discussão, ao apontar alguns indicadores do desenvolvimento profissional dos professores, descreve-o como um

[...] processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individualmente ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, os conhecimentos, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (Day, 1999, pp. 20 e 21).

Ampliando suas concepções, Day (2004), apresenta uma visão holística do desenvolvimento profissional continuado dos professores, destaca os desafios e os constrangimentos que afetam a capacidade de se empenharem profissionalmente e para desenvolverem as competências da docência, de modo a melhorar a educação e os resultados escolares das crianças, dos jovens e dos adultos em processos de formação. Para o autor, o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende dos contextos das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e conjunturas educacionais onde realizam as suas atividades docentes. Envolve a aprendizagem, eminentemente pessoal, a partir das experiências vividas na profissão e das oportunidades formais e informais no contexto da docência.

Para Fiorentini (2008), o desenvolvimento profissional docente ocorre “como um processo contínuo que tem início antes de ingressar na licenciatura, estende-se ao longo de toda sua vida profissional e acontece nos múltiplos espaços e momentos da vida de cada professor, envolvendo aspectos pessoais, familiares, institucionais e socioculturais” (p. 45). Nessa perspectiva, reafirma que os professores aprendem e se desenvolvem, profissionalmente, mediante participação em diferentes práticas, processos e contextos, com intencionalidade definida ou não. Portanto, são ações que promovem a formação ou a melhoria da prática docente. Ressalta ainda, a compreensão do desenvolvimento profissional enquanto um processo contínuo de transformação e constituição do sujeito, ao longo do tempo, principalmente em uma comunidade profissional.

Nesse sentido, compartilhamos com Fernandes e Leite (2013) o entendimento de desenvolvimento profissional docente, enquanto um processo permanente de aprendizagem, em que a formação contínua assume lugar cativo como meio de proporcionar novos horizontes e novos valores na cultura docente, contribuindo para um excelente nível de atuação profissional. As autoras defendem uma compreensão sistêmica da educação e da formação contínua, de modo que as práticas formativas estejam articuladas à realidade vivida pelos docentes, estudantes e que estejam relacionadas à problemática que emerge dos contextos, nomeadamente, as envolvidas nos currículos e na dinâmica da educação superior. Uma discussão afinada com as questões próprias da identidade profissional docente.

Desse modo, a centralidade do currículo em ações formativas e de desenvolvimento profissional, se estabelece em razão de ser um espaço em constante problematização do conhecimento e dos contextos alicerçados nas dinâmicas culturais, educacionais, políticas e econômicas. Segundo Day (2004), o currículo é a expressão de conflitos e consensos que são construídos a partir da (re)definição das suas políticas e práticas pedagógicas.

A particularidade dessa discussão proposta se centra na docência como um ofício complexo, que requer dos professores a criação de estruturas e práticas permanentes de formação e de problematização da realidade educativa, instituindo o desenvolvimento profissional docente como movimento estabelecido entre o fazer e a reflexão sobre esse fazer, de modo sistematizado e, preferencialmente, colaborativo entre os pares (Fiorentinni & Crecci, 2013).

Na perspectiva de Fernandes e Leite (2013), para que as práticas formativas surtam efeitos no desenvolvimento dos professores da educação superior se faz necessário dispensar atenção aos aspectos que dificultam e/ou facilitam a efetivação de formações que tanto promovem aprendizagens profissionais quanto geram mudanças nas próprias instituições de educação superior. Nessa compreensão, as autoras questionam a real existência de práticas formativas, o sentido dessas práticas para os docentes, bem como as relações que tais formações estabelecem com a política de desenvolvimento profissional em cada instituição de ensino superior. Por fim, interrogam acerca da mobilização dos professores da educação superior para investirem e participarem em processos dessa natureza (desenvolvimento profissional).

Desse modo, é importante frisar que os resultados das ações de desenvolvimento profissional docente dependem das características próprias de cada instituição, assim como das prioridades que nela são estabelecidas. Ademais, a criação de condições que promovem o desenvolvimento profissional na educação superior é imprescindível para a consecução de práticas bem sucedidas nas organizações (Fernandes & Leite, 2013; Cunha, 2007).

Na educação superior, a atual compreensão de desenvolvimento profissional docente, fundamentada na problematização dos fazeres e saberes envolvidos na docência, enfatiza o desenvolvimento profissional do professor concebido na organização de espaços que possibilitem ao professor refletir, compartilhar e reconstruir experiências e conhecimentos próprios à especificidade da educação superior. Isso garante a possibilidade de intercâmbios profissionais, de pesquisas e de práticas interdisciplinares, bem como promove a diversidade e o protagonismo pedagógico nas Instituições de Ensino Superior (Almeida, 2012).

Segundo Herdeiro e Silva (2008), o desenvolvimento profissional docente, comumente visto como ações formativas por meio de cursos, deve ultrapassar essa perspectiva e ser compreendido como processo contínuo, que pode ocorrer de várias formas: por meio de projetos investigativos, trocas de experiências e em práticas reflexivas. A referida dinâmica se dá no coletivo dos professores, organizados em grupos de vivências e/ou experiências comuns. Tais atividades profissionais, experienciadas em contextos reais e em processos reflexivos, podem possibilitar avanços nas práticas individuais e coletivas dos professores, assim como, se constituem de vivências reflexivas que resultam em construção e produção de conhecimentos, que jamais podem ser adquiridos ou repassados em cursos ou em instituições formativas. São, de fato, (re)elaborados pelos docentes em espaços de reflexão colaborativa e a partir de seus próprios contextos.

Na compreensão de Almeida (2000), o desenvolvimento profissional docente pressupõe a ideia de crescimento, de evolução e de ampliação das possibilidades de atuação dos professores. Apresenta dois aspectos fundamentais para a manutenção do desenvolvimento profissional em uma comunidade de professores. Assim, de modo articulado em dimensões integradoras, a autora explicita:

[...] há que se compatibilizar duas dimensões, que se manifestam como inseparáveis na prática docente: a qualificação do professor e as condições concretas em que ele atua. Isso é confirmado pelas linhas de pesquisa mais recentes, que, ao buscar compreender a atividade docente e propor alternativas à preparação dos seus profissionais, apontam para a inseparabilidade entre formação e o conjunto das questões que historicamente têm permeado o seu fazer educativo: salário, jornada, carreira, condições de trabalho, currículo, gestão, etc. (Almeida, 2000, p. 2).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional docente “foi definido com maior amplitude ao incluir qualquer actividade ou processo que procure melhorar competências, atitudes, compreensão ou acção em papéis atuais e futuros” (Garcia, 1999, p. 138). Reiterando a concepção, a autora realça o desenvolvimento profissional docente como uma etapa que extrapola a formação e aponta para um espaço constituidor de atitudes profissionais, articulado às questões individuais e coletivas dos sujeitos de uma instituição educacional. Para tanto, assegura:

O desenvolvimento de professores está para além de uma etapa informativa; implica a adaptação às mudanças com o propósito de modificar as actividades instrucionais, a mudança de atitudes dos professores e melhorar o rendimento dos alunos. O desenvolvimento de professores preocupa-se com as necessidades pessoais, profissionais e organizacionais” (Garcia, 2009, p. 138).

Assim, reafirma-se o potencial desafio das políticas de desenvolvimento profissional docente nas instituições de ensino superior, reservando-se ao lugar específico de atender às dimensões pessoal, profissional e administrativa. Deve, por sua vez, ir além das formações para ocupar-se das mudanças de atitudes referentes ao processo de ensino e de aprendizagem em articulação com questões de identidade profissional. No entanto, assume-se a perspectiva de uma postura capaz de superar a “concepção individualista e celular das práticas habituais de formação permanente” (Garcia 2009, 139).

Nesse sentido, Zabalza (2004) considera os espaços da ação docente, de modo inter-relacionado, não-excludentes e com potencial de caracterizar, qualitativamente, papéis do docente na atual conjuntura da docência na educação superior. Paralelamente, funcionam como indicadores de postura profissional. Para tanto, o autor define:

- *Dimensão profissional*: componentes essenciais que definem essa profissão de professor (a) (exigências e/ou expectativas quanto à atuação; parâmetros de construção identitária como professor (a); dilemas inerentes, necessidades formativas, entre outras);
- *Dimensão pessoal*: aspectos importantes no mundo da docência (envolvimento e compromisso pessoal; constituição dos ciclos de vida docente; situações de mal-estar, paralelas e consequentes ao exercício profissional);
- *Dimensão administrativa*: questões relacionadas às condições contratuais e operacionalização de estratégias de permanência, qualitativa, do vínculo institucional (Zabalza, 2004, p. 106).

Desse modo, o desenvolvimento profissional docente constitui-se em um processo de combinação entre as necessidades de formação da Instituição de Ensino Superior/IES com as necessidades e interesses pessoais formativos e relativos à carreira profissional, permanentemente revisado pelas ênfases pertinentes aos contextos de interação pessoal e profissional (expressando os interesses curriculares e organizacionais).

Decorrente dos estudos sistematizados, compreendemos que desenvolvimento profissional docente, deve fugir dos formatos de construção técnica, visto que esse viés dificilmente alcança resultados na formação de profissionais dotados de posturas reflexivas, autônomas e criativas. Uma postura capaz de promover responsabilidade por seu desenvolvimento profissional através da auto-conscientização, preparação com base em princípios e compromissos com a docência e a formação de outros profissionais (autoformação). Trata-se de um modo distante da concepção de treinamento e aquisição de conhecimentos isolados ou específicos (Ramos, 2010). Uma concepção, efetivamente, coerente com a compreensão de processos identitários na profissão docente.

Corroborando com a sistematização de conceitos explicitados, e com o intuito de desvelar para compreender o contexto investigado da docência no CSTCE, elaboramos uma composição de expressividades dos docentes acerca do tema em discussão e expectativas dos professores sobre este tema.

Para tanto, buscamos elencar algumas ideias que representam compreensões, perspectivas, limites e desafios quanto ao desenvolvimento profissional do referido grupo de professores.

Quadro 18: Representações sobre desenvolvimento profissional docente no CSTCE/IFRN

Dimensões	Expectativas	Limites e desafios
Pessoal	<p>Então, quer dizer, eu acho que tem espaço pra isso. Mas, agora eu hoje, né. Já com quase 25 anos de professor.. 25 de idade, né... (Risos...), com mais vivências anteriores, coisa e tal. Assim, eu buscar um curso de formação pra isso e pra aquilo não me interessa muito. Não é que eu queira dizer, que eu já aprendi tudo intuitivamente. Já aprendi na sala de aula, já sei lidar. Não é isso. (D-2, grupo focal 2).</p> <p>Nós fazemos parte de um eixo tecnológico que, de fato, fomos preparados, a vida toda, pra resolver problemas e acabamos sendo muito racional diversas vezes, né. Então, isso aí, essa postura a gente vai aprendendo a torto e a direita. E, é um exercício contínuo que você vai buscando o auto-equilíbrio, sabe. (D-3, grupo focal 2).</p>	<p>Como diz [Nome] “tem turma que eu entro de um jeito, outra turma de outro jeito” você conduz, né! Quer dizer, a gente já tem essa coisa que, por exemplo, dificilmente eu até posso entrar num curso pedagógico, mas eu não saberia dizer...Se seria bom. (D-2, grupo focal 2).</p> <p>Eu acho que inclusive, essa fala de possibilidade de palestras sobre motivação e outras coisas mais. Essa parte de palestra de motivação de maneira prática, obedecendo nossos horários. Até porque a gente tem dois dias de semana pedagógica antes de começar as aulas. Poderia ser usado. (D-3, grupo focal 2).</p>
Profissional	<p>Ou seja, nós vimos de uma cultura de ensinar, de lecionar no técnico, houve essa ampliação da estrutura de oferecimento de cursos institucional para o técnico. É uma outra abordagem, gera outras demandas. Aí você pergunta, e essa carreira como é que nós estamos sentindo? Ainda falta? O que poderia melhorar para melhorar a atuação de vocês no nível superior ou nesses diversos níveis? (D-12, grupo focal 1).</p>	<p>Eu vou tentar contribuir ou complicar dizendo a seguinte coisa: eu tenho dificuldade de diferenciar o nível de abordagem do nível técnico para o nosso superior. Ok? Pronto. Eu busco trabalhar essa diferença. Entretanto, eu tenho dificuldade de fazer essa distinção. Eu acho que é uma fronteira muito tênue pra você trabalhar isso aí, considerando a carreira da qual você está nos perguntando, de EBTT (D-12, grupo focal 1).</p>
Administrativa	<p>O professor desta instituição, ele tem que ser um professor diferenciado, ele não pode ser igual. (D-5, grupo focal 1)</p>	<p>Aqui na nossa diretoria ainda bem que a gente tem um grupo coeso. Que respeita, mas às vezes, a gente já viu professor chegar no Instituto..., professor que não tem respeito pelo colega. Quer dizer... Um cara desses, precisa ser formado urgentemente,... (D-3, grupo focal 2).</p>

Fonte: grupo focal, em maio de 2015.

Articulando as definições teóricas e as discussões conceituais acerca do desenvolvimento profissional docente, percebemos e reiteramos que quando os docentes foram questionados no grupo focal sobre o que pensam sobre desenvolvimento profissional docente, eles articulam bem as percepções de necessidades prementes, a partir da leitura de contextos, quanto ao funcionamento do CSTCE no âmbito do IFRN e do movimentar-se neles enquanto profissionais do ensino inseridos neste curso e nível superior. Refletem sobre a condição deles para a atuação docente, a cultura de docência estabelecida em suas trajetórias no IFRN, as mudanças vivenciadas na instituição e, portanto, apontam sugestões para melhorias da formação e da própria atuação. Por fim, conjecturam a quem deve se destinar as ações formativas,

elencam a negação de participação, aludindo reflexões sobre os diferentes momentos na carreira profissional, entre outros aspectos referenciados.

Neste conjunto de representações, os professores fazem reflexões coerentes com as três dimensões do desenvolvimento profissional que envolvem funções docentes. Os docentes revelam posturas profissionais diante da realidade vivida no CSTCE, a partir de questionamentos sobre o currículo, a organização interna de horários e da distribuição de funções amplas e diversificadas dentro da carreira EBTT. Tais questões são observadas pelo docente D-12, ao situar as dificuldades de distinção entre a abordagem teórica e metodológica entre os dois níveis em que todos os professores da instituição experienciam (atuar no ensino técnico e superior tecnológico). Esta é uma situação que não é somente administrativa, é pedagógica e também profissional. Por sua vez, possui ressonância em questões pessoais, ao envolver condições materiais de trabalho e a própria satisfação pessoal ou não no desempenho de suas atividades profissionais.

Desse modo, as reflexões registram dificuldades e necessidades que se colocam como desafios administrativos, que casam com esses referenciais teóricos e devem ser abraçados pelas políticas institucionais, caso busquem soluções efetivas. Conforme apontam Zabalza (2004) e outros, tais dimensões do desenvolvimento profissional não ocorrem linearmente, elas se metamorfoseiam e acontecem simultaneamente. Dificilmente as questões postas se localizam em uma só dimensão, confirmamos que elas perpassam entre si e, de modo transversal, entre contextos de identidade, formação, profissionalidade e desenvolvimento profissional docentes. Percebemos ainda, que as situações indicadas se constituem como desafios e possibilidades de desenvolvimento profissional por meio de práticas colaborativas, assim como se revestem de potencialidades para o fortalecimento identitário dos docentes participantes da investigação.

Em sintonia com as discussões contemporâneas do desenvolvimento profissional docente, a cultura de práticas colaborativas na docência do ensino superior é sedimentada em trabalhos de natureza interdisciplinar, realizados tanto em parceria interna entre os pares como em parceria com outras instituições, conforme enfatizam autores como: Hargreaves (1998); Day (2003, 2004); Zabalza (2004); Garcia (2009); Veiga (2012); Almeida (2012); Cunha (2006); Flores (2015) e outros. Além disso, destacam o papel fundamental do desenvolvimento profissional docente como um processo permanente de aprendizagem e de fortalecimento identitário da docência no ensino superior. Na perspectiva crítica de educação integral, estará sempre articulado às realidades dos docentes, trazendo à tona as problemáticas do ambiente profissional, dos contextos sociais e dos demais sujeitos envolvidos na educação ofertada, seja na educação básica ou educação superior.

Nas abordagens de Couto (2013) e Veiga (2012), como alternativa para atender à complexidade existente no exercício profissional da docência, é imperativo se pensar em propostas pedagógico-didáticas que visem articular um projeto político-pedagógico pertinente à realidade vivida. A fundamentação se centra na reflexão sobre as práticas de ensino, por meio de permanente diálogo na coletividade, partindo do planejamento conjunto e da discussão sobre as condições de ensino e de aprendizagem dos alunos e dos professores, além da própria formação docente, a qual requer ação contínua e articulada, se distanciando dos modelos estanques de desenvolvimento profissional voltados apenas para práticas formativas.

A partir do exposto neste capítulo, reconhecemos a natureza, a especificidade e a importância do desenvolvimento profissional docente (DPD) quando articulado ao cotidiano e pautado pela valorização das práticas educativas e respeito aos profissionais envolvidos. Designadamente, as dimensões pedagógico-didática, do DPD e as questões de bem-estar na profissão, ainda são aspectos pouco compreendidos e insuficientemente investigados na educação profissional. Podemos afirmar que a reflexão se justifica pelos caminhos que podem sinalizar em direção a uma práxis formativa no âmbito do curso estudado, na esfera institucional e para além dela. Encaminha-se portanto, para uma sistematização efetiva e de valorosa contribuição para a profissão e identidade profissional e, em especial, para os saberes da docência no nível tecnológico da educação superior local e nacional. Mais efetiva ainda, ao se considerar este universo pouco investigado e, nomeadamente, um estudo também restrito quando se trata da docência na educação profissional.

Percebemos também que a leitura de contextos sobre a docência no CSTCE do IFRN, as questões do currículo do curso, o perfil dos estudantes com suas características e especificidades, as compreensões sobre o entorno dessa docência e as necessidades pontuadas se apresentam como uma realidade que aponta, sugere e clama por abordagens práticas de conhecimentos específicos da docência e vivências de gestão pedagógico-didática no cotidiano do curso (Veiga, 2012; Ramos, 2010). Em especial, por se tratar de um curso de nível superior tecnológico em uma instituição que guarda suas especificidades e pioneirismo, no âmbito da oferta de educação superior.

Compreendemos que a leitura de contextos no campo da identidade profissional docente no CSTCE, as percepções acerca da profissionalidade e do desenvolvimento profissional docente, se apresentam com muitos elementos teórico-práticos nessa especificidade que incide em grande potencialidade para consolidar, tanto a (re)construção identitária da docência, quanto a constituição de uma cultura pedagógica no curso estudado, a partir das bases conceituais aqui estruturadas.

Como pontos estruturantes, destacamos a articulação entre a identidade vivida pelos docentes do CSTCE e as bases teóricas aqui exploradas, uma construção de olhares e análises sempre concatenadas às

vozes e percepções dos sujeitos. Realçamos, que as leituras aqui construídas assumem uma validade aproximativa aos semelhantes contextos vivenciados em outros cursos tecnológicos, tanto do IFRN, quanto em outras instituições de educação profissional possuidoras das mesmas características curriculares.

Compreendemos ainda, a natureza processual do desenvolvimento profissional de docentes, como uma atividade perene, inconclusa e de longo caminho a se percorrer. Assim, tais reflexões cumprem também com o objetivo de fomentar o debate, inovar práticas formativas e suscitar novas investigações e descobertas nos âmbitos da identidade profissional, do desenvolvimento profissional de docentes, bem como instiga a procura por sistematizações acerca da gestão pedagógico-didática (Ramos, 2010) e pedagogia do ensino superior (pedagogia universitária), conforme destacam Veiga (2012), Zabalza (2004) e Almeida (2012), entre outros.

Encaminhando-se para a finalização e notas conclusivas do estudo realizado neste capítulo, ressaltamos a importância de se compreender os elementos constituidores da identidade profissional docente no que concerne a desvelar as questões próprias da profissionalidade docente neste nível de ensino. Tal desvelamento envolve o que está para além da aparência na dinâmica dos fazeres docentes e dos saberes constituídos na e para a docência. Perpassa pela capacidade de compreender a influência das relações interpessoais vivenciadas em todas suas complexidades e suas interferências na atuação docente.

Percebemos a força dialética das dinâmicas curriculares na postura política dos professores, em seus movimentos de constituição identitária e na conquista da autonomia política e profissional nos diversos contextos sociais em que ocorre a prática educativa. Todos esses elementos foram considerados na análise dos quatro descritores/indicadores de profissionalidade docente, sistematizados por Roldão (2005) e aqui ponderados em articulação com a realidade vivida e as percepções identitárias dos docentes do CSTCE.

Ao se refletir sobre a síntese analítica acerca da profissionalidade docente no CSTCE do IFRN, podemos melhor compreender as motivações, as atitudes, as práticas pedagógicas e valores de um grupo de professores, a partir de suas verbalizações e percepções. Em cada vertente abordada na perspectiva teórica da profissionalidade docente constituída por Roldão (2005), compreendemos que estão presentes alguns aspectos como: relações de poder no que se refere às definições curriculares e o próprio projeto do CSTCE; o sentimento de pertença ao grupo socioprofissional de Engenheiro Civil, com específica atuação na docência, onde os professores se sentem preparados no campo específico, porém apresentam lacunas no campo de conhecimentos pedagógicos; necessidade de esclarecimentos acerca dos saberes próprios da docência, quais são, para que servem e qual a sua importância; necessidades formativas na esfera pedagógico-didática, assumidas por parte dos sujeitos; fortalecimento da clareza da função social que cada

professor desempenha em sua atuação no nível superior e; acima de tudo, as possibilidades de se constituir o sentido de comunidade profissional com todas as suas dinâmicas e exigências de uma profissão em coerência com os valores éticos, técnicos e políticos na profissão docente.

Dentre os valores citados, destacamos que as questões éticas perpassam por todas as dinâmicas da profissionalidade docente no CSTCE e dos aspectos abordados: vão desde a coerência das reflexões feitas, à busca de verdades para se compreender o contexto em que atuam profissionalmente. As narrativas e o compartilhamento das vivências na docência do CSTCE foram explicitadas com muita seriedade e propriedade no assunto com o intuito de buscar melhorias e de refletir sobre o que fazem e em que contexto estão inseridos.

No que se refere às questões técnicas, a clareza entre os descritores da profissionalidade docente e a própria realidade vivida foi bem representada nas narrativas sobre a importância da formação específica na área profissional, situada acima da formação também específica no campo pedagógico. Nesta seara, a valorização dos saberes específicos para a docência, foram fixados nos conhecimentos da área profissional/matéria/disciplina, assim como nas experiências técnicas e profissionais. Para alguns, a importância dos saberes pedagógicos ficou distanciada ou negada, corroborando outros estudos que alguns pesquisadores salientam acerca da percepção comum entre os professores da educação superior. Entretanto, alguns reconhecem o valor dos conhecimentos pedagógicos para sua atuação docente, bem como apontam necessidades formativas neste campo do conhecimento.

Em se tratando dos aspectos políticos, na discussão teórica da profissionalidade docente, foi bastante posicionada a importância da autonomia sobre o trabalho e do poder de decisão sobre as atividades desenvolvidas, inclusive, com destacada relevância para o domínio do saber próprio bem situado nas definições curriculares. Este, traz repercussões na organização política da classe de profissionais e nas reivindicações de direitos e condições de trabalho. É válido destacar o ciclo de fragilização da profissionalidade docente e suas consequências de semi-profissionalidade, a fim de que possamos enfraquecê-lo. Para tanto, é importante frisar que tal ciclo constitui-se de sete aspectos de semi-profissionalidade na docência, quais sejam: a) falta de autonomia; b) atuação sem o poder e o saber específicos do ensino; c) fragilidade na identidade profissional; d) docência fragilizada; e) formação esvaziada; f) profissão desregulamentada e; g) estado de semi-profissionalidade. Suplantar a vigência de tal ciclo na dinâmica de um grupo de professores, significa efetivamente, fortalecer a identidade profissional docente no presente, além de lançar bases estruturantes para um autônomo desempenho profissional.

Em síntese, as práticas pedagógicas articuladas a uma perspectiva crítica, se distanciam dos aspectos de semi-profissionalidade. Sobretudo, favorecem o desenvolvimento profissional dos docentes, à

medida que se constituam professores reflexivos, a partir do recurso da crítica e da socialização na (re)construção de perfis comprometidos com a autogestão das práticas cotidianas. Favorecem, portanto, a formação permanente de docentes, encaminhando-os para assumirem sua profissionalidade com autonomia e criticidade. Por sua vez, impulsiona a responsabilidade pelo próprio desenvolvimento profissional, bem como possibilita o envolvimento pessoal no processo de ensino e aprendizagem e em ações autoformativas. Ademais, tais práticas tornam os sujeitos imbuídos da capacidade de participação, com empenho e competência, na (re)definição e implementação de políticas e propostas educativas que favoreçam o verdadeiro sentido de desenvolvimento humano e profissional na atual sociedade, constituída em sua modernidade líquida.

CAPÍTULO 6 – A TECEDURA PROVISÓRIA DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS: ARREMATANDO PONTOS, NÓS E ENLACES

Eu agradeço a oportunidade de estar aqui discutindo esse tema hoje, tão importante para a nossa sobrevivência. Sobrevivência, não só como profissional, mas como ser humano, enquanto encontrar sentido naquilo que faz, no seu contexto social e na sua função social, no seu contexto pessoal e na sua formação, enquanto pessoa. Então, só tenho a agradecer a oportunidade de estar neste grupo tão seleta. (D-12, Grupo Focal1).

As palavras ditas, ao final de um procedimento de recolha de informação, inicialmente, nos impulsionaram e nos deram pistas de que estávamos em um caminho assertivo na trajetória de buscar compreender sentidos de um fazer profissional bastante relegado às dinâmicas do cotidiano. O olhar sobre a docência, a partir das narrativas dos sujeitos e articulado às sistematizações teórico-práticas sobre esta profissão, sua profissionalidade e o lugar social que os docentes ocupam não se constitui prática costumeira em nossos contextos profissionais. Não se institui ainda, em um *habitus* no cotidiano profissional, o que refere significados para a sobrevivência física e emocional destes profissionais. Conforme, estudos sistematizados, compreender a identidade profissional implica, sobremaneira, em compreensão da própria existência (Lipiansky, 1998; Aguiar, 2004; Silva, 2005; Huberman, 1992).

As ideias explicitadas no excerto tiveram total concordância dos demais participantes. Destarte, logo nos remeteram para a reafirmação de sentidos no plano individual e coletivo da temática central do estudo, a identidade e desenvolvimento profissional docente no CSTCE do IFRN e, por sua vez, no ensino superior tecnológico. Tais opiniões revelaram, naquele dado momento, a importância das reflexões feitas até a presente conjuntura da investigação em curso. Parar para pensar sobre o fazer docente no contexto do CSTCE foi, oportunamente, valorizado pelos sujeitos da pesquisa e comparado a uma questão de sobrevivência e de busca por sentidos na profissão de professor do ensino superior tecnológico. De modo explícito, foi externado o valor humanizante da procura e do percurso por esses sentidos, ou seja, pela identidade profissional docente no CSTCE. Um valor que extrapola o campo profissional e pessoal para entrelaçar-se aos significados do eu, da coletividade e da função social que os profissionais docentes desempenham.

Estávamos, de fato, diante de perspectivas de um estudo desafiador sobre a docência no CSTCE, tanto pela temática em si, quanto pela metodologia escolhida. Imbuída pela investigação qualitativa, construtivista e de busca compreensiva, partimos na utilização dos recursos da categorização emergente e

análise contextual do discurso, cujos caminhos não são dados. Estavam sendo construídos, à medida que íamos interagindo com as narrativas dos participantes, com as leituras e contributos teóricos orientadores do estudo. Uma construção permeada de desafios e, paralelamente, instigante. Nutrida pela descoberta e pela procura de coerência entre o dito, o escrito e os objetivos do estudo.

O sentimento de gratidão é genuinamente recíproco, pois ressaltamos que sem a colaboração dos sujeitos da pesquisa, um grupo de professores do CSTCE/IFRN, o presente estudo com suas peculiares características, jamais teria se tornado realidade. Tudo, nos moldes que temos, foi constituído, a partir da disponibilidade dos professores para reconstituírem suas experiências, nas narrativas biográficas (oral e escrita), e da capacidade de reflexão sobre o tema proposto. Nesta ocasião, reafirmamos nossa gratidão pela parceria estabelecida no processo da investigação e pela abertura à discussão, bem como a socialização das experiências vivenciadas em suas trajetórias profissionais na docência.

Importa realçar a temporalidade ou provisoriade das reflexões aqui (re)construídas, destacando-se sobretudo, a natureza histórica e social da identidade profissional e das questões adjacentes, conforme afirmam vários teóricos afiliados à discussão e presentes na investigação. Por esta razão, a escolha por denominar este capítulo de uma tecedura de cariz provisório, situada historicamente e sempre aberta a novos fios condutores e enlaces. As construções, descrições e aproximações identitárias aqui sistematizadas são frutos de olhares orientados por perspectiva teórico-metodológica crítica, aliados a uma busca compreensiva de um determinado grupo, tempo e contexto social da profissão docente. Um modo de pesquisar qualitativamente.

Resgatando Silva (2007, p. 347), reafirmamos o caráter inacabado e provisório do estudo, por hora, encerrado:

[...] a história de uma vida se encontra marcada pelo perpétuo inacabamento, prosseguindo a realização nunca conseguida de um desejo de nós próprios, uma busca de si que nenhuma identidade narrativa pode satisfazer, também este trabalho é parte de uma história que, qual busca errante, se lança no caminho onde procura o lugar de uma história a fazer que realize a dimensão emancipadora da educação e da formação.

O presente estudo configura-se, tanto pelo tema central da identidade, sempre em construção, quanto pela essência constitutiva de uma investigação científica, a qual demarcará uma trajetória e um contexto de vidas profissionais que se constitui na própria história. Além disso, nesta busca dialógica, ora assertiva, ora errante, permeada de avanços, recuos e aprendizagens, reconhecemos que tudo se encaminhou na direção de sistematizar conhecimentos e aprendizagens; de compreender questões implícitas e explícitas da identidade docente em um determinado curso do ensino superior tecnológico, em contextos específicos. Ademais, constitui-se em valiosa trajetória formativa no âmbito da formação doutoral, enquanto professora investigadora.

Contrariando a perspectiva de propor um ensaio com o fito de encontrar respostas ou atribuir verdades àquilo que teria uma difícil comprovação, a presente investigação se propôs a compreender intrínsecas relações entre identidade docente e desenvolvimento profissional de professores no ensino superior tecnológico, visando contribuir para a qualidade social nos processos de ensino e aprendizagem neste nível educativo, em especial, no curso em destaque.

Com o intuito de revelar a importância da investigação ora realizada e de refletir acerca das sistematizações provisoriamente conclusivas para este estudo, é essencial estabelecer conexões entre as questões iniciais e os objetivos gerais definidos desde as primeiras abordagens investigativas. Nesse sentido, apresentamos este olhar conclusivo entrelaçado em quatro seções: Investigação e formação: trama tecida pelas escolhas teórico-metodológicas; A importância da contextualização sócio-histórica dos CST para a identidade docente no CSTCE; Percursos identitários do CSTCE do IFRN: compreendendo contextos e realidades; Identidade, profissionalidade e desenvolvimento profissional docente no CSTCE do IFRN: uma rede de relações. Doravante, destacaremos tais seções com respectivas reflexões, sistematizações e possíveis contribuições.

Investigação e formação: trama tecida pelas escolhas teórico-metodológicas

As escolhas teórico-metodológicas desta investigação qualitativa, situada no paradigma construtivista, se constituíram de base estruturante tanto para a urdidura do processo investigativo quanto para a formação enquanto pesquisadora, na perspectiva de ampliar conhecimentos acerca das possibilidades da temática, a partir da articulação de abordagens teóricas que se correlacionam e interatuam com os fatos sociais em estudo. Tais articulações nos deram referenciais imprescindíveis para a percepção de realidades, o alcance de leituras de contextos e estabelecimento de relações voltadas à compreensão dos fenômenos de naturezas subjetiva e intersubjetiva na docência. Dentre os referenciais utilizados, os pressupostos de natureza ontológica, epistemológica e metodológica, se consubstanciaram em elementos fundantes na orientação do percurso inicial e de todo o processo investigativo realizado. Inclusive, destacamos a valiosa importância destes referenciais na própria elaboração do relatório final.

Observamos a propriedade dos instrumentos de recolha de informações utilizados nesta investigação. Mediante a temática da identidade profissional docente, as escolhas metodológicas se mostraram acertadas e de grande proveito para o alcance dos objetivos estabelecidos, inicialmente. Tal afirmativa merece destaque, tendo em vista que o referencial exigido pelo objeto de estudo, passa pela reflexão, compartilhamento de percepções, cooperação e vivência dialógica enquanto características indispensáveis aos processos de (re)construção e de desenvolvimento de identidades profissionais.

Indubitavelmente, a compreensão do quadro teórico, as técnicas, os instrumentos e os caminhos percorridos nos proporcionaram momentos de aprendizagem e experimentação prática dos referenciais teóricos da identidade profissional, à medida que lidamos com aspectos e constructos da identidade para si e identidade para o outro. Reafirmaram-se nos ambientes de trocas de experiências vividas, no percurso formativo e nos modos de lidar com a docência em âmbitos da atuação e formação. De fato, proporcionou uma significativa socialização das experiências vividas na docência do CSTCE, considerando-se perfil dos estudantes, desenvolvimento curricular do Curso, percepções individuais e coletivas dos professores, bem como perspectivas e desafios da docência entre outros aspectos que envolvem as dimensões pessoais, profissionais e institucionais.

Em síntese, o ambiente natural em que transcorreram-se as recolhas de informações, a partir de reuniões com os participantes, a produção das narrativas escritas e a qualificada discussão propiciada pelo grupo focal, se revestiram de extremo favorecimento ao desenrolar da investigação. Entretanto, no âmbito do paradigma construtivista, os aprendizados para a formação de investigadora, sob perspectivas crítica e qualitativa, foram de excepcional validade, sobretudo, por se constituírem de um potencial caráter reflexivo. Embora, assumamos uma postura dialógica diante da vida, a vivência e aplicação do método indutivo, de abordagem construtivista, em que as questões não estão prontas “*a priori*”, nos faz (re)pensar posturas e práticas no processo de pesquisa e na condução da própria vida. Faz-nos refletir e vivenciar acerca das respostas não-imediatas, não-lineares e do olhar não-acabado, ou seja, a perspectiva dialética do constante “vir a ser” na dinâmica da vida.

Neste sentido, destacamos as apreensões experienciadas por parte da investigadora desde a elaboração dos instrumentos, as incertezas dos momentos precedentes à recolha de informação, até a categorização emergente e construção da análise indutiva. Momentos de muitas incertezas e apreensões diante do caminho a seguir. No entanto, apreensões essas, superadas a partir da construção do quadro de análise e da constante bússola presente nos objetivos da investigação e nas questões centrais a responder, bem como na confiança nos referenciais teóricos delimitados no primeiro capítulo. Assim, tomamos como horizonte fortalecedor desta trajetória, as palavras de Kosik (1985, pp. 15-16):

A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. Por isso, é o oposto da sistematização doutrinária ou da romantização das representações comuns. O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas representações, tem de destruir a aparente independência do mundo dos contactos imediatos de cada dia. O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência.

Sob a ancoragem fenomenológica, perspectiva crítica de aprendizagem e de prática investigativa, nos reafirmamos em Paulo Freire quando diz: “Nós somos seres indiscutivelmente programados mas, de modo nenhum, determinados. Somos programados sobretudo para aprender... É precisamente porque nos tornamos capazes de inventar nossa existência...” (Freire, 1993, p. 126). Portanto, foi perspectivada nesta égide construtivista, que tecemos a trajetória do presente processo investigativo.

A importância da contextualização sócio-histórica dos CST para a identidade docente no CSTCE

As contribuições advindas da contextualização histórica e social dos cursos tecnológicos na educação superior brasileira, inscrevem-se numa significativa reflexão histórico-filosófica das políticas educacionais para o ensino superior no sistema educacional brasileiro. O recorte histórico tem por finalidade resgatar os contextos sociais, situar concepções e propósitos que ditaram o viés das políticas para a educação superior brasileira, em determinadas décadas e respectivas conjunturas sociais. Ao olhar para as construções históricas, a gênese dessas políticas e suas reais intencionalidades, somos inseridos em conhecimentos de contextos que nos remetem a uma compreensão identitária mais circunstanciada e reveladora das atuais conjunturas educacionais. Sem dúvida, tal contextualização histórica, situada aos elementos políticos e ideológicos nos coloca diante de uma compreensão mais ampla, crítica e possibilitadora de novos questionamentos. Traduz-se numa condição de leitura de mundo com potencial transformador da realidade vigente, uma utopia política de emancipação social.

A sistematização constituída no capítulo 2 configura-se em um percurso de construção da história do pensamento curricular e das políticas traçadas para a educação superior brasileira, considerando-se os contextos sociais políticos e econômicos em cada período. Como ponto inicial, aborda a origem das políticas educativas no período colonial, destaca o período imperial como marco da implantação do ensino superior no país, perpassa pelas décadas de vinte e trinta do século XX até a primeira década de dois mil. Nesta síntese histórica, buscou-se construir um relato que possibilite a compreensão dos efeitos da relação entre conhecimento e poder presentes categoricamente na teoria curricular, a qual tem potencialidades de produzir diferentes significados de currículo e identidade, que corporificam e materializam práticas sociais e históricas no campo educacional.

No âmbito da (re)constituição histórico-curricular da educação superior, consideramos de suma importância a contextualização das políticas para este nível de ensino no Brasil desde os períodos republicanos, perpassando pelos sombrios anos de ditadura militar e situando-se nas políticas nos anos 1990. Neste histórico, demarca-se um percurso de exclusão, de práticas antidemocráticas quanto ao acesso

e à permanência com êxito na educação superior, para os filhos da classe trabalhadora, bem como situa a contínua presença de práticas de políticas compensatórias e de reforço à dualidade na educação pública brasileira. Embora, existam avanços e recuos, refletimos sobre uma realidade não muito diferente da conjuntura atual das políticas contemporâneas, guardadas as especificidades.

Em especial, no tocante aos cursos tecnológicos na educação superior brasileira, ressalta-se uma trajetória marcada por dificuldades de concepção curricular, implantação e legitimação em relação a parâmetros de qualidade social nesta esfera educativa. Porém, a partir dos anos 1990, tais cursos gozam de um histórico de avanços na expansão e ampliação de matrículas, diversificação de cursos e mudanças de referenciais curriculares. Todas as modificações se dão sob a lógica neoliberal da flexibilidade e do atendimento às rápidas demandas de mercados. Embora tenham se passado quase três décadas, ainda se convive com ambiguidades e contradições no desenvolvimento curricular e em questões identitárias desses cursos.

O histórico construído se apresenta como um referencial identitário, permeado de mudanças que tanto ampliam a compreensão da constituição curricular quanto reforçam as características e referenciais pedagógicos. Além disso, evidenciam-se as especificidades políticas e econômicas da institucionalização dos CST, no âmbito das políticas da educação superior brasileira.

Portanto, alargando as contribuições do estudo, ressaltamos a importância do compromisso com a qualidade social dos cursos tecnológicos, muito embora tal preocupação tangencie todos os níveis e cursos do ensino superior. Nesse sentido, apontamos a necessidade de mais reflexões e investigações acerca do modo como esses cursos têm sido concebidos, desenvolvidos e avaliados no âmbito do sistema da educação superior nacional. Sobretudo, questionamos como os resultados das avaliações realizadas têm influenciado as políticas públicas acerca da concepção, implementação e regulamentação (autorização, reconhecimento e avaliação pós-reconhecimento).

Nesta perspectiva, a contextualização e o estudo apresentados situam-se enquanto contribuição para melhoria e avanços na qualidade social de propostas para a educação superior brasileira, nomeadamente, no que se refere à inserção dos docentes nas propostas pedagógicas, articulando indicadores avaliativos e de desenvolvimento curricular dos CST. Inclusive, tal discussão se insere na dinâmica do desenvolvimento profissional docente, ao se considerar a relevância da perspectiva histórico-curricular e da autonomia nos processos formativos dos professores, tendo em vista o papel do conhecimento de contextos, enquanto elemento de fortalecimento de identidades profissionais.

Por fim, a síntese apresentada não trata de um histórico geral da educação superior brasileira. Posiciona-se, portanto, em um recorte histórico e situacional, uma síntese favorecedora de reflexões tanto

para os que atuam no CSTCE quanto em outros cursos tecnológicos. Tem potencial analítico de transferibilidade para outros contextos da educação superior, assim como situa-se como aprendizado capaz de ampliar compreensões no campo curricular da educação tecnológica na EPT brasileira e de favorecer (re)construções identitárias entre profissionais envolvidos nos CST e demais interessados nesta política pública.

Percursos identitários do CSTCE do IFRN: compreendendo contextos e realidades

No que se refere ao histórico curricular dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRN e em particular, do CSTCE, visando (re)construir aspectos identitários, a partir da trajetória curricular desta política na Instituição, as elaborações presentes no capítulo 3, buscaram atender aos objetivos propostos, no início da investigação, ao se comprometer com a identificação de fatores que limitam e que potencializam o desenvolvimento profissional docente no CSTCE, entre outros que se remetem ao currículo.

Neste recorte de postura compreensiva, abordamos o histórico dos CST no IFRN, especialmente, destacando-se os processos de elaboração e implementação destes cursos em cada área profissional, suas origens e trajetórias de reformulações curriculares com respectivos registros documentais de criação e procedimentos de adequações. Um percurso histórico, permeado de mudanças e redefinições curriculares que apontam para várias questões político-pedagógicas acerca desta proposta formativa, assim como se constituem em elementos imprescindíveis à compreensão de aspectos identitários da docência no ensino superior tecnológico. Uma atuação profissional, marcada pela fragilidade dos contextos curriculares. Uma fragilidade, nos períodos de implementação, iniciada na gestão dos órgãos centrais (MEC), passando pelas instituições proponentes e estendendo-se aos espaços locais de sala de aula (estudantes, prática docente, identidade dos cursos). São contextos presentes nos demais CST do IFRN.

Em específico, conhecer o conturbado processo de elaboração e implementação e as diversas mudanças ocorridas no currículo do CSTCE do IFRN, nos trouxe aspectos relevantes da trajetória desta oferta de formação profissional que contribuem significativamente para a compreensão e interpretação da realidade educacional vigente. Configura-se, pois, em aspectos de identidade profissional e em contributo para o alargamento da discussão e compreensão da problemática vivida, com acentuados sentidos para os implicados no processo. Os registros históricos e o conhecimento da trajetória da educação superior tecnológica no país e no IFRN e, nomeadamente dos CSTCE, apontam, por sua vez, para questões determinantes da atuação docente, para a constituição de indicadores de profissionalidade docente nesta área, bem como assinalam para a visibilização de necessidades a serem trabalhadas nos processos de desenvolvimento profissional dos docentes deste curso.

Mediante o estudo contextual e histórico de crise identitária do CSTCE e da própria instituição, assinalamos como necessidade imprescindível, por parte dos docentes, um amplo conhecimento da referida trajetória histórica do CSTCE e constante debate acerca das políticas para a educação superior. Para tanto, destaca-se a clareza dos pilares pedagógicos da proposta de curso com vista a se construir referenciais identitários mais fortalecedores e sensíveis às práticas de socialização entre os pares. Indispensável se faz, a reflexão crítica sobre o papel social da educação superior e, em particular, desta formação no modelo de CST na atual sociedade contemporânea. Apontamos ainda, para a importância da compreensão, por parte dos docentes, acerca das intencionalidades da formação tecnológica de nível superior e a quem se destina, tanto no âmbito da política global e nacional quanto no específico contexto onde o curso se desenvolve, considerando a respectiva proposta curricular.

No tocante às sistematizações acerca dos referenciais pedagógicos (curriculares) do CSTCE, ressaltamos o potencial destas contribuições para o fortalecimento da formação dos estudantes, a superação de fragilidades e constrangimentos na docência deste curso e no próprio ensino superior tecnológico. Tem-se em destaque uma proposta pedagógica comprometida com a formação integral, integrada ao trabalho, à ciência, à cultura e à tecnologia, que visa responder às necessidades sociais. À medida que o currículo do curso adota princípios pedagógicos de articulação entre teoria e prática; inovação científico-tecnológica aplicada ao mundo do trabalho; pesquisa como princípio educativo; formação continuada ao longo da vida; valores da ética e cidadania na formação; entre outros princípios, tecem-se os fios entrelaçadores desta política educativa com o fazer profissional docente e com a qualidade social do curso. Resta-nos alertar a grande valia de tais aspectos para o fortalecimento identitário do curso, bem a importância destes na gestão curricular, sobretudo, para aspectos de identidade docente e de desenvolvimento profissional nesta atuação.

Nomeadamente, os princípios sócio-filosóficos inerentes à proposta curricular do CSTCE, os compromissos pedagógicos e as inovações curriculares assumidas se inscrevem como elementos próprios da profissionalidade docente. A discussão constituída conflui para as questões identitárias, articuladas à qualidade social da oferta, à medida que explicitamos perspectivas e desafios do desenvolvimento curricular do curso, em sintonia com orientações teórico-metodológicas para o desempenho das práticas pedagógicas cotidianas. Reafirma-se, portanto, a estreita relação deste fazer com questões da profissão, da profissionalidade docente, do currículo prescrito e a realidade vivida em prol da qualidade do curso.

Quanto aos esforços de identificar as proposições teórico-metodológicas prescritas no projeto formativo do CSTCE, é pujante afirmar que tal estudo não nos garante as reais características identitárias deste curso, pois verificar se o desenvolvimento desse currículo proposto é condizente com a identidade

vivida pelo conjunto de atores: estudantes, gestores, professores e a própria instituição, não se constituiu em objeto desta investigação. Porém, poderá ser desafio de outra investigação ou de prolongamentos destas análises, requerendo outros olhares e diferentes inquéritos. Tais questões surgem e se constituem, de fato, como transversais, adjacentes e inerentes às questões identitárias. Nosso principal compromisso foi compreender como os professores do CSTCE constroem e vivenciam a identidade profissional docente neste curso. Neste caso, as sistematizações constituem-se, sobretudo, em conhecimento relevante para a leitura e compreensão de contextos identitários na docência e na educação superior tecnológica, em restrito espaço de um curso. Caracterizam-se, portanto, enquanto saber manifesto, aberto a subsidiar as práticas pedagógicas em contextos semelhantes, assim como a instigar novos estudos e renovadas indagações educativas.

Identidade, profissionalidade e desenvolvimento profissional docente no CSTCE do IFRN: uma rede de relações

A pesquisa realizada e o estudo sobre contextos do CSTCE do IFRN, levou-nos na direção da reflexão sobre contextos do CSTCE do IFRN para compreender questões identitárias e suas relações com o desenvolvimento profissional dos docentes deste curso. Em primeiro plano, buscamos construir um conjunto de reflexões que podem assemelhar-se a um quadro de referências sobre o “ser professor no CSTCE do IFRN”. Tais referenciais consideram concepções teóricas acerca da identidade profissional docente, percepções e sentidos da docência no CSTCE, questões conceituais e vivenciais sobre saberes da docência, além de desafios e possibilidades da formação docente no curso em evidência e na educação superior em geral.

Sob a perspectiva de contributos teórico-metodológicos de identidade profissional e identidade docente, compreendemos que a constituição das formas identitárias se dá por meio da articulação de sentidos da “socialização” e “identidade”, em um movimento relacional dos atores em contextos de ação e de (re)elaboração de “identidade para si e para o outro”. Neste sentido, considera-se a socialização biográfica dos atores em suas trajetórias sociais, como fortes caminhos favorecedores da (re)elaboração das “identidades profissionais”. Assim, destacamos a compreensão basilar que se sobressai do estudo: as identidades sociais e profissionais são marcadas pela dualidade entre processos relacionais ou atos de atribuição e processo biográfico ou atos de pertencimento, corroborando investigações anteriores. São também mediadas por processos históricos específicos e que ocorrem em contextos simbólicos próprios. Portanto, ressaltamos como compreensão fundamental o que afirma Dubar (2005): “a identidade nunca é

dada, ela sempre é construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura” (p. 135).

Na teia relacional da (re)construção da identidade profissional dos professores do CSTCE, destacamos a riqueza da recolha de informações, a partir de narrativas biográficas escritas e faladas. Foram recursos que evidenciaram relevantes aspectos das experiências dos professores, bem como revelaram percepções que têm de si nas relações com o outro e nos contextos de trabalho. Nomeadamente, nos possibilitou elaborar um constructo identitário da docência do CSTCE, a partir das vozes e percepções dos sujeitos. Em tais reflexões individuais e coletivas, destacaram-se recortes de falas que representam sentimentos, sentidos e significados que os docentes dão ao trabalho desenvolvido no CSTCE do IFRN. Ademais, os espaços de reflexões individuais e coletivos possibilitaram a expressão espontânea acerca da instituição, do curso, dos estudantes, da atuação na docência e do currículo vivenciado. Pudemos assim, (re)construir um lastro identitário da docência no CSTCE, a partir dos sujeitos e do lugar onde desenvolvem as suas atividades profissionais, enquanto professores.

É importante ressaltar que, atreladas aos contributos teórico-metodológicos, as discussões foram construídas a partir de percepções, valores e sentimentos relativos à atuação docente, sem perder de vista os objetivos da investigação. Como resultados do trabalho analítico, exploramos e somos convidados a apreciar um conjunto de características que se juntam e se entrecruzam na interação social dos professores participantes, compondo assim, elementos imprescindíveis à compreensão da dinâmica identitária da docência no CSTCE.

Mobilizada pelos questionamentos centrais e pelo motivador estabelecimento de relações entre identidade e saberes da docência, apresentamos uma síntese que se propõe a abalizar inseparável relação. Em primeira instância, as narrativas dos professores nos confirmam o quanto as elaborações teóricas referentes a saberes e identidade docente se afinam com os modos de compreender tais saberes por parte do grupo de professores do CSTCE. As falas, em muitas circunstâncias, corroboraram com as sistematizações de diversos estudiosos no assunto, legitimaram muito fortemente, as discussões quanto à natureza plural, diversificada e circunstancial dos saberes da docência. Entre outras descobertas, os docentes confirmam a validade e veracidade destes saberes, e que são constituídos, efetivamente, nas vivências cotidianas da instituição, no seu fazer docente entre os pares e no próprio universo das experiências pedagógicas vivenciadas no CSTCE, principalmente nas relações com estudantes e demais sujeitos do processo. Em muitos depoimentos, os docentes expressam que aprenderam e aprendem a ser professor em distintas circunstâncias socializadoras, tais como: na formação inicial, nas diversas experiências da vida escolar, da família, bem como nos demais espaços do exercício da profissão docente.

Foi de grande valia perceber a coerência entre as elaborações teóricas presentes nesta investigação e as experiências vivenciadas. Isto confirma sistematicamente, a clareza teórica e metodológica das investigações sobre a essência constituidora da identidade docente (estudos, percepções e relatos autobiográficos). Ademais, revelam a importância de ouvir os professores para melhor compreender suas dinâmicas profissionais, os desafios, possibilidades e expectativas profissionais inerentes ao ser e estar na docência, quer seja no CSTCE do IFRN ou em qualquer outro espaço pedagógico.

No que se refere às relações entre identidade e profissionalidade docente, destacamos as reflexões que constituem o entrelaçamento dos fios essenciais na magistral contextura da identidade profissional dos docentes do CSTCE, na perspectiva de evidenciar o que constitui a docência, tal como as crenças, valores, conhecimentos e posturas que caracterizam o *métier* da atuação docente do curso em estudo.

Neste sentido, a abordagem elaborada abrange posturas e práticas inerentes ao cotidiano educativo da profissionalidade docente no CSTCE. O estudo possibilitou-nos construir uma reflexão que acena para as necessidades de compreender as representações sociais confrontadas com as práticas de ensino nos âmbitos do poder, do saber próprio da profissão, da clareza da função social desempenhada e do sentido de comunidade profissional. Uma verdadeira rede de relações socioprofissionais. Perspectivamos tal compreensão, inspiradas em Roldão (2005), sedimentada em quatro descritores da profissionalidade docente, quais sejam: o reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade docente; o saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza pedagógica; o poder de decisão e autonomia sobre o trabalho desenvolvido e; o sentimento de pertença a um corpo coletivo que compartilha, regula e defende o saber da profissão.

Considerando o percurso narrativo e analítico apresentado, os participantes revelaram claramente, a identificação ou não com a profissão docente e com o exercício dessa função no curso e na instituição a que pertencem. Destacam saberes específicos e indispensáveis à atividade e sua natureza pedagógica. Em seus modos de expressarem a construção identitária na atuação docente do CSTCE, são pontuadas particularidades desta atuação na educação profissional e na docência do próprio curso investigado que desvelam uma problemática em relação à identidade institucional. Revelam dificuldades de desenvolverem a proposta do curso em virtude das constantes mudanças e falta de identidade da instituição. Vivenciam implicações pedagógicas na prática curricular, decorrentes de lacunas na identidade do CSTCE enquanto nível e formação não consolidados. Apontam ainda, dificuldades no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes do curso, impulsionadas por todo esse contexto de não identidades e pela falta de identificação dos próprios estudantes com o curso. Apresentam-se grandes destaques questões formativas, apontando para a necessidade de formação específica em determinadas disciplinas/áreas do curso e, inclusive,

ressaltam-se outras possibilidades de aquisição de saberes da experiência, ligados à área específica do CSTCE e aos saberes pedagógicos.

Na expressividade dos participantes da investigação, evidencia-se também o contraponto. Destacam notadamente, o respeito pela profissão docente, o sentimento positivo em ser professor na instituição IFRN, assim como a satisfação de atuar no campo da EPT, na área de engenharia civil. Embora seja explícita a compreensão individual e coletiva da valorização profissional em uma instituição que goza de histórica tradição e reconhecimento social, permeia uma série de constrangimentos e fragilidades relativas ao desenvolvimento curricular do CSTCE, à falta de reconhecimento social do curso no contexto econômico e acadêmico local, bem como dificuldades dos docentes em lidar com a desmotivação e desinteresse dos estudantes.

Porém, estão presentes críticas ao modelo específico de CST, à atuação docente em diversas modalidades de ensino na EPT, configurada por ser uma instituição pluricurricular. Reafirmam críticas às constantes mudanças ou renovações curriculares e identitárias vivenciadas na docência do CSTCE e pela própria Instituição. Neste campo relativo ao poder de decisão nas questões curriculares e de autonomia sobre o trabalho desenvolvido, os docentes apontam para limitações por não poderem tomar decisões quanto à oferta do referido curso tecnológico, apontam insatisfações e desejo de atuarem em outro tipo de curso superior. Parte do grupo deseja a docência numa graduação em Engenharia Civil. Entretanto, não possuem autonomia necessária para mudarem a oferta curricular institucional e atuarem nesta outra opção de ensino superior.

Por estas tantas razões, tais participantes demandam um repensar da oferta formativa de nível superior na área profissional e enfocam a mudança de atuação no CSTCE para uma graduação em engenharia. Evidenciam a necessidade de novos estudos sobre o currículo do curso e a possibilidade de ofertá-lo como pós-graduação. As reflexões evidenciaram a falta de preparação na formação inicial dos professores para a docência do ensino superior, bem como destacam as lacunas na formação contínua a ser proporcionada pela instituição, com o fim de lidar com as especificidades do campo pedagógico da docência na educação superior. Muito embora, este último aspecto se inscreva em meio a ambiguidades constituídas. No plano individual tais necessidades são negadas e na discussão coletiva do grupo, as lacunas formativas no campo pedagógico são reconhecidas e apontadas como necessidades a serem supridas. Em síntese, compreende-se uma identidade docente (re)construída por um universo de não-identidades.

Destacando os aspectos políticos na discussão da profissionalidade docente, é relevante realçar que os professores detêm o sentimento de pertencimento a um coletivo que compartilha, se mantém coeso, procuram tomar decisões conjuntas e se fortalecem a atuação profissional. Sentem-se unidos por essa

identidade. Reconhecem a importância desta compreensão para a autonomia no desempenho da função e no poder de decisão sobre as atividades desenvolvidas, inclusive, por realçarem preocupação com o currículo onde atuam e com o saber próprio da docência, que compreende os saberes específicos, os da experiência e os do campo pedagógico. Saber este, bem situado e bastante requisitado nas definições curriculares do CSTCE. Este domínio ou poder de decisão traz repercussões significativas para a organização política da classe de profissionais, além da capacidade de reivindicar direitos e condições de trabalho.

Sob o enfoque da organização profissional e de contribuição do estudo para o desenvolvimento profissional docente, realçamos a proposição do ciclo de fragilização da profissionalidade docente e as consequências da semi-profissionalidade, que viabiliza o enfraquecimento da profissão docente. Neste sentido, é importante compreender que tal ciclo se constitui em sete aspectos de semi-profissionalidade na docência, quais sejam: a) falta de autonomia; b) atuação sem o poder e o saber específicos do ensino; c) fragilidade na identidade profissional; d) docência fragilizada; e) formação esvaziada; f) profissão desregulamentada e; g) estado de semi-profissionalidade. Suplantar a vigência de tal ciclo na dinâmica de um grupo de professores, significa efetivamente, fortalecer a identidade profissional docente no presente, além de lançar bases estruturantes para um autônomo desempenho profissional.

No que concerne ao desenvolvimento profissional dos docentes do CSTCE, as questões do estudo compreendem conceitos, percepções, contextos e análises de políticas implementadas na dinâmica profissional da docência na educação superior e seu potencial para responder às necessidades relativas à profissionalidade docente no CSTCE, além de responder às exigências de condições materiais, físicas e de gestão. São reflexões que contribuem para o estabelecimento da docência na educação superior, enquanto profissão nos mais amplos sentidos e significados. Primam pela qualidade da formação continuada dos professores voltada para o atendimento às demandas contemporâneas da educação superior em articulação aos desígnios e especificidades da docência nos CST e nomeadamente, no CSTCE. Ademais, destaca-se a preocupação com um atendimento de qualidade aos estudantes do CSTCE com base em: profícuo desenvolvimento curricular, valorização das práticas docentes em todo o seu contexto de atuação pedagógica, atualização do currículo e adequação deste à realidade local, considerando a satisfação dos estudantes e as respostas em conformidade às exigências do mundo do trabalho e ao desenvolvimento científico e tecnológico. Destaque-se ainda, preocupações inerentes à profissionalização da docência nos CST, no âmbito das instituições de EPT.

Desse modo, dando mais feições ao desenvolvimento profissional no CSTCE, apontamos que, neste recorte da investigação, se interligam demandas fundamentais como: atendimento às questões identitárias de formação e profissionalidade docente no CSTCE; quanto ao poder de decisão nas proposições

curriculares, fortalecimento da identidade do curso e da identidade da instituição ofertante; reflexões sobre o tipo de curso de nível superior a ser ofertado na área de Construção Civil; escuta aos docentes enquanto sujeitos do processo; além de escolha e promoção de atividades de formação continuada; incluindo formação pedagógica. Que tais questões estejam adequadas às vivências e necessidades do curso e dos professores.

Considerando os aspectos levantados na discussão, realçamos que o processo de desenvolvimento profissional dos docentes do CSTCE, comparado a uma rede relacional, envolve tanto conhecimentos, fazeres, formação, quanto suas interfaces com o reconhecimento social da profissão, na perspectiva da permanente (re)organização social do trabalho docente. Consubstancia-se na cotidianidade da docência do CSTCE na localidade investigada e na (re)construção do *ethos* na docência no ensino superior tecnológico e em suas relações com a realidade vivida.

Requer, portanto, a conquista de espaços de autonomia favoráveis a essa constituição, tendo o desenvolvimento profissional docente como um lugar socialmente, reconhecido e valorizado. O que nos conduz a refletir sobre o desenvolvimento profissional como um processo capaz de interligar identidade profissional, formação, saberes e profissionalidade, além de mobilizar as várias nuances da profissão docente e suas bases teórico-práticas da docência do ensino superior. De acordo com os autores estudados, este forte elemento favorecedor, se inscreve na (re)construção de uma pedagogia do ensino superior, capaz de subsidiar posturas e práticas que respondam aos novos desafios da docência neste nível de ensino, constituindo-se, assim, em uma rede relacional de saberes e fazeres.

Em se tratando das especificidades da docência na educação superior e das questões identitárias e de desenvolvimento profissional próprias do CSTCE do IFRN, se impõe especial atenção, à elaboração de propostas pedagógicas, que considerem a característica uno-diversa neste nível educativo. Na perspectiva de autores pesquisados, se faz urgente o desenvolvimento de estudos que pautem uma recontextualização da pedagogia universitária ou pedagogia do ensino superior, perspectivada no propósito de melhor compreender os seus contextos teóricos, epistemológicos e filosóficos. Tal pensamento representa as finalidades e os meios de viabilizar uma prática educativa que dialogue articuladamente com o contexto formativo (instituição educativa, estudantes e professores) e a atual conjuntura societária.

O cenário descrito envolve processos de (re)construção identitária dos docentes, descortinando relações tênues entre questões de identidade profissional, saberes, formação e desenvolvimento profissional no ensino superior tecnológico. Relações inseparáveis, onde tudo se imbrica e somente um olhar crítico, dialógico e abrangente sobre as políticas e ações pedagógicas implementadas poderá evidenciar e atender a tantas particularidades e idiosincrasias que sempre alcançam a identidade profissional docente.

No sentido de corresponder às ideias iniciais de inconclusão e provisoriedade mencionadas neste capítulo, afirmamos ter-nos aproximado da compreensão, a partir da problematização feita à docência do ensino superior tecnológico. Designadamente, sedimentada na temática da identidade e do desenvolvimento profissional docente no específico CSTCE, apresentamos alguns referentes para contribuir com a construção de um referencial teórico-metodológico direcionado à atuação docente no referido curso. As contribuições listadas são resultantes das ponderações advindas do presente estudo e se pretendem pontos de reflexões para fortalecimento da identidade docente e possíveis ações formativas, no âmbito do desenvolvimento profissional docente no CSTCE. Ademais, sinalizam possibilidades de transferência para questões da docência nos demais cursos tecnológicos do IFRN. Portanto, apresentam-se como indicadores de formação continuada de professores dos cursos tecnológicos e quiçá, elementos norteadores para se iniciar uma sistematização acerca da pedagogia do ensino superior no IFRN. Para tanto, assinalamos como diretrizes pedagógicas:

- a) Construção de propostas formativas que contemplem fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos da educação superior brasileira e da formação tecnológica, em particular contextos dos CST;
- b) Inserção, na formação docente, de fundamentos teóricos e práticos sobre o currículo dos cursos superiores de tecnologia e do CSTCE;
- c) Articulação entre teoria e prática, valorizando questões da prática profissional, pesquisa científica e tecnológica e respectivas exigências do mundo do trabalho;
- d) Desenvolvimento do pensamento crítico com base nos princípios da formação integral na educação superior;
- e) Adoção de práticas reflexivas sobre interdisciplinaridade, contextualização e renovação permanente de currículos;
- f) Promoção de reflexões contínuas acerca da organização curricular, didática da educação superior, dos princípios pedagógicos e do perfil profissional de conclusão de cada curso onde se atua;
- g) Incentivo a autonomia profissional por meio da participação dos docentes na organização e concepção curricular e pedagógica dos CST;
- h) Inserção, na formação, de elementos relativos à diversidade cultural, historicidade, política e ética, visando o desenvolvimento sustentável dos cursos e da sociedade contemporânea;
- i) Desenvolvimento contínuo de estudos sobre a profissão docente, saberes da experiência docente, profissionalidade e desenvolvimento profissional, a partir da perspectiva construtivista e;
- j) Formação crítico-reflexiva voltada para a constituição de comunidades de aprendizagem, priorizando a autonomia, identidade e profissionalização docente por meio de práticas dialógicas.

Assim, apontamos uma formação de perspectiva identitária, com atenção a especificidades didático-pedagógicas, contemplando questões de profissionalidade, desenvolvimento profissional e identidade docente, bem como vincula-se ao compromisso que produz suporte à qualidade social da

educação superior de nível tecnológico em instituições específicas de EPT. Nesta perspectiva, defende-se a intrínseca necessidade do desenvolvimento de estudos e pesquisas contínuos sobre a prática docente e saberes da experiência, assumindo postura reflexiva, capaz de produzir novos saberes e novos pressupostos para a docência na educação superior nos CST.

Em coerência com o referencial teórico-metodológico, as contribuições elencadas foram forjadas sob a noção precípua de inconclusão ou de conclusões provisórias. Assim, refletimos que as considerações tecidas nas quatro seções discorridas, não pretendem responder, de modo cabal, as questões iniciais e aos contextos construídos, nem esgotam as inquietações decorridas na investigação. Porém, traduzem-se em uma aproximação compreensiva de contextos identitários da docência do CSTCE do IFRN, de feições identitárias neste curso e alguns aspectos de desenvolvimento profissional docente no ensino superior tecnológico. Apresentam-se, sobremaneira, como ponto de partida para ações de fortalecimento identitário da docência no CSTCE, ressaltando práticas de formação crítico-reflexiva para professores desta oferta na Instituição.

Nesse sentido, algumas contribuições desta investigação se consubstanciam em: possibilidades de subsidiar novas pesquisas no campo da temática; construir uma referência histórica dos CST no IFRN; disponibilizar uma reflexão acerca das políticas para a educação superior na educação brasileira, incluindo a política e o histórico dos CST; constituir um estudo situado sobre o currículo do CSTCE do IFRN e suas implicações pedagógicas para a identidade docente neste curso; promover um debate sobre a constituição curricular do CSTCE, as mudanças curriculares e implicações na identidade e profissionalidade docente; contribuir para o histórico da docência no IFRN; revelar compreensões acerca dos sentidos da docência no ensino superior tecnológico, na esfera do CSTCE, entre outros contributos identitários.

Dos resultados deste estudo, podem decorrer diversas iniciativas de ampliação de conhecimentos acerca da identidade docente, contemplando a visão de outros interlocutores como estudantes e gestores, assim como se podem originar estudos curriculares com outras abordagens sobre os cursos superiores de tecnologia ou sobre práticas pedagógicas nos CST de toda a instituição. Para além dos referenciais sistematizados, abrem-se perspectivas para novas investigações. Vislumbramos a possibilidade de realização de práticas formativas com docentes do CSTCE ou de demais CST e, a partir delas, surgirem novas inquietações sobre identidade docente, sob o enfoque da investigação-ação ou de outros modos de investigar qualitativamente. Traduz-se assim, em possibilidades de futuras investigações e implicações pedagógicas deste estudo.

Compreendemos portanto, que as questões colocadas como lente e/ou condutoras do estudo, tornaram-se interdependentes e transcorreram imbricadas em todo o percurso investigativo, constituindo-se

um tecido instigante e analítico semelhante a uma trama de fios que se entrelaçam em conexões múltiplas e plurais, cujos pontos de partida assemelham-se à urdidura basilar desta contextura identitária da profissão docente. Todavia, apenas para posicionar criticamente, a abordagem aqui relatada, foi construída com intuito de situar compreensivamente, pontos básicos da constituição identitária dos professores do CSTCE do IFRN, explorando-se objetividades e subjetividades em distintos entrelaçamentos de narrativas. Nomeadamente, sob a perspectiva de contextualizar e compreender a docência no CSTCE, adentramos o olhar sobre o fazer docente em diversos contextos curriculares do curso e articulado aos desafios da profissão e da profissionalidade da docência neste nível. Tal prisma desdobrou a trama investigativa em mais pontos, nós e novos enlaces no tecido e tecedura da identidade docente no CSTCE. Enfim, da presente contextura, pode-se afirmar: trata-se, sobretudo, de um olhar compreensivo, situado histórica e socialmente, a partir do *ethos* revelado e do interesse em discutir qualidade pedagógica tanto na docência quanto no desenvolvimento profissional de professores que atuam no ensino superior tecnológico.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (2007). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo, SP: Cortez.
- Alarcão, I. (1998). Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In I. A. P. Veiga (Org), *Caminhos da profissionalização do magistério* (pp. 99-122). Campinas, SP: Papirus.
- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J. P., Maroy, C., Ruquoy, D., & De Saint-georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Alcântara, M. H. M. D. (2011). Os desafios da docência no ensino superior: a particularidade do curso de tecnologia em laticínios do instituto federal de Rondônia. *Revista Labirinto*, 15, 76-108. Recuperado em 19 de junho, 2016, de <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/137.pdf>>.
- Almeida, M. I. (2000). *Desenvolvimento profissional docente: uma atribuição que também é do sindicato*. Anais da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, MG, Brasil, 23.
- Almeida, M. I., & Pimenta, S. G. (2009). Pedagogia Universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo. In M. I. Almeida & S. G. Pimenta (Orgs.), *Pedagogia universitária* (pp. 13-38). São Paulo, SP: Edusp.
- Almeida, M. I. D. (2012). *Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais*. São Paulo, SP: Cortez.
- Almeida, M. I. D. & Pimenta, S. G. (2014). Pedagogia universitária: Valorizando o ensino e a docência na universidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(2), 7-31.
- Almeida, P. C. A. & Biajone, J. (2005). *A formação inicial dos professores em face dos saberes docentes*. GT-8: Formação de Professores. 28.^a Reunião Anual da ANPEd. Realizada em 16 a 19 out. 2005. Caxambu, MG. Recuperado em 17 de outubro, 2016, de www.anped.org.br/28/textos.
- Amaral, E. M. & R. H. L. Pedrosa & M. Knobel. (2013). *Avaliando os resultados de aprendizado no ensino superior brasileiro*. Recuperado em 06 de novembro, 2016, de https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed12_janeiro2014/ARTIGO2.pdf.
- Amaral, N. C. (nov. 2008). Autonomia e financiamento das Ifes: desafios e ações. *Avaliação*, 13(3), 647-680.
- Ambrosetti, N. & Almeida, P. (2007). *Constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil*. 30.^a Reunião Anual da ANPEd. Recuperado em 10 de dezembro, 2016, de <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3027-Int.pdf>.
- Anastasiou, L. D. G. C. (2005). Profissionalização continuada do docente da educação superior: desafios e possibilidades. *Olhar de Professor*, 8(1), 9-22.
- André, M. (2010). Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, 33(3), 174-181.

- André, M. E. D. A. (2005). *Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional*. Brasília, DF: Liber Livro Editora.
- André, M. (2011). *Pesquisas sobre formação de professores: tensões e perspectivas do campo*. Recuperado em 10 de setembro, 2017, de <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook2.pdf#page=24>.
- Apple, M. W. (1995). Repensando Ideologia e Currículo. In A. F. Moreira & T. T. Silva (Orgs), *Currículo, cultura e sociedade* (pp. 269-277). São Paulo, SP: Cortez.
- Assmann, H. (1998). *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Assunção, A. À. & Oliveira, D. A. (2009). Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação e Sociedade*, 30(107), 349- 372.
- Ausubel, D. P. (1982). *A aprendizagem significativa*. São Paulo, SP: Moraes.
- Azevedo, A. Jr (2007). *Almíscar – Empreendendo a Própria Vida*. Natal, RN: AGRAF.
- Azevedo, R. O. M., & Silva, F. R. A. (2015). *Saberes Docentes na formação de professores para o Ensino Técnico*. Atas *CIAIQ2015*, 2, 274-279. Recuperado em 30 de outubro, 2016, de <http://www.proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/viewFile/259/255>.
- Bachelard, G. (2004). *O novo espírito científico*. (Antonio José Pinto Ribeiro, Trad.). Lisboa, Portugal: Edições 70. (Obra originalmente publicada em 1934).
- Bakhtin, M. (2009). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo, SP: Hucitec.
- Bakhtin, M. (2010). *Problemas da poética de Dostoiévski*. (5ª Ed. Revista). Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária. (Obra originalmente publicada em 1963).
- Bakhtin, M. (2006). *Estética da Criação Verbal*. (Paulo Bezerra, Trad. do russo). São Paulo, SP: Martins Fontes, 2006. (Obra originalmente publicada em 1979).
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, E. C. (1998). *A política de pós-graduação: um estudo da participação da comunidade científica*. São Carlos, SP: UFSCAR.
- Barros, R. B. (2016). *Formação e Docência de Professores Bacharéis na Educação Profissional e Tecnológica no IFRN: uma interface dialógica emancipatória*. (Tese de doutoramento em Ciências da Educação). Braga, Universidade do Minho e Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Bastos, J. A. S. L. A. (1998). A educação tecnológica: conceitos, características e perspectivas. In J.A.S.L. A. Bastos (Org.). *Tecnologia & Interação* (pp. 31-52). Curitiba, PR: PPGTE/CEFETPR.
- Bastos, J. A. S. L. A. (1991). *Cursos superiores de tecnologia: avaliação e perspectivas de um modelo de educação técnico profissional*. Brasília, DF: SENETEC/MEC.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro, RJ: J. Zahar Editores.
- Bauman, Z. (2005). *Identidade*. Rio de Janeiro, RJ: J. Zahar Editores.

- Bauman, Z. (2005). *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro, RJ: J. Zahar Editores.
- Bazzo, W. A.; Pereira T.V. L & Linsingen, I. V. (2000). *Educação Tecnológica, enfoques para o ensino de engenharia*. Florianópolis, SC: Edufsc.
- Belloni, I. (2003). Educação. In J. Blttar (org.), *Governos estaduais: desafios e avanços: reflexões e relatos de experiências petistas* (pp. 230-246). São Paulo, SP: Ed. Fundação Perseu Abramo.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1976). *A Construção Social da Realidade* (4ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bernheim, C.T. & Chaui, M. S. (2008). *Desafios da Universidade na Sociedade do Conhecimento: cinco anos depois da Conferência sobre ensino superior*. Brasília: UNESCO. Recuperado em 06 de janeiro, 2016, de <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422POR.pdf>>.
- Bertaux, D. (1997). *Les Récits de Vie*. Paris: Nathan.
- Bertaux, D. (2008). *Narrativa de vida: a pesquisa e seus métodos*. Natal, RN: Ed. UFRN, São Paulo, SP: Paulus.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Bohm, D. (1992). *A totalidade e a ordem implicada: uma nova percepção da realidade*. São Paulo, SP: Cultrix.
- Bohn, H. A. (2005). A formação do professor de línguas: a construção de uma identidade profissional. *Revista Investigações em Linguística aplicada e Teoria Literária*, 17(2), 97-113.
- Bolzan, D. P. V., & Isaia, S. D. A. (2010). Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. *Diálogo Educacional*, 10 (29), 13-26.
- Bourdieu, P. (2003). *A Dominação Masculina*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Bertrand Brasil.
- Brandão, M. (2009). *Metamorfose dos Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil: política de acesso ao ensino superior em um Estado burguês*. (Tese de doutoramento). Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil.
- Brandão, M. (2007). Cursos superiores de tecnologia: democratização ao acesso ao ensino superior? *Trabalho Necessário*. 5(5), 1-15. Recuperado em 10 de dezembro, 2015, de <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN05%20BRANDO,%20M.pdf>>.
- BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. *Ciências sem fronteiras: um programa especial de mobilidade internacional em ciência, tecnologia e inovação*, (2011^a). Recuperado em 10 de dezembro, 2015, de <http://www.mct.gov.br/upd_blob/0217/217221.pdf>.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Expansão da educação superior e profissional e tecnológica: mais formação e oportunidades para os brasileiros*, (2011b). Recuperado em 10 de dezembro, 2016, de <http://portal.mec.gov.br/expansao/images/APRESENTACAO_EXPANSAO_EDUCACAO_SUPERIOR14.pdf>.

- Braslavsky, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, (1-28).
- Bruner, J. (1997). *Atos de Significação*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Brzezinski, I. (2001). Fundamentos sociológicos, funções sociais e políticas da escola reflexiva e emancipadora: algumas aproximações. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 65-82). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Brzezinski, I. (2002). *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília, DF: Plano Editora.
- Bueno, B. O. (2002). O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, 28(1), 11-30.
- Burnier, S. & Gariglio, J. A. (2012). Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. *Educação em Revista*, 28(1), 211-236.
- Burnier, S. (2007). A docência na educação profissional. In: *Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu: ANPED. Recuperado em 26 de outubro, 2016, de <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-1838-Int.pdf>.
- Burnier, S., Cruz, R. M. R., Durães, M. N., Paz, M. L., Silva, A. N., & Silva, I. M. M. (2007). Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(35), 343-358.
- Camini, L. et al. (2001). *Educação pública de qualidade social: conquistas e desafios*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um "olhar" sociológico*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Capra, F. (1982). *O ponto de mutação*. São Paulo, SP: Cultrix.
- Capra, F. (1996). *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix.
- Cardoso, C. (1995). *A canção da inteireza: uma visão holística da educação*. São Paulo, SP: Summus.
- Cardoso, Z. A. (2006). O artesanato feminino em Roma e os textos antigos: fiandeiras e tecelãs. *Calíope: Presença Clássica*. 14 (Edição especial), 92-109. Recuperado em 30 de julho, 2017, de <http://www.letras.ufrj.br/pgclassicas/caliope14.pdf>.
- Carvalho, C. H. A. (2006). *Política para o ensino superior no Brasil (1995 -2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado*. Anped, 29º reunião, 2006. Recuperado em 30 de maio, 2015, de <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT11-2337-In.pdf>>.
- Castells, M. (1999). *A era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura* (Vol. I). São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Castoriadis, C. (1982). *A instituição imaginária da sociedade*. (3ª ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Castro, A.M.D. (2007). Gerencialismo e Educação: estratégias de controle e gestão escolar. In A. C. Neto; A.M.D. Castro; M. França M.A. & Queiroz. *Pontos e Contrapontos da política Educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais* (pp.115-144). Brasília, DF: Liber Livro Editora.

- Catani, D. B., Bueno, B. O., Sousa, C. P. D., & Souza, M. C. C. (2000). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo, SP: Escrituras.
- Centro Acadêmico de Engenharia Elétrica da UFMS (2016). *O que é a Resolução 1010/2005*. Recuperado em 28 de fevereiro, 2016, de <<https://caelufms.wordpress.com/2010/09/12/resolucao1010/>>.
- Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (CEFET-RN), (1999). *Projeto de reestruturação curricular do CEFET-RN*. Natal: CEFET-RN, volume 1. Recuperado em 20 de novembro, 2015, de <http://www2.ifrn.edu.br/ppi/lib/exe/fetch.php?media=documentos:projetoestruturaacaocurricular_1999_vi.pdf>.
- Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (CEFET-RN), (2004). *Projeto Político-pedagógico do CEFET-RN: um documento em construção* (2005). Recuperado em 20 de novembro, 2015, de <<http://portal.ifrn.edu.br/institucional/projeto-politico-pedagogico>>.
- Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (CEFET-RN), (2003). *Redimensionamento do projeto pedagógico do CEFET-RN: ponto de partida*. [Mimeo], Natal, RN.
- Chauí, M. A. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 5-15.
- Chaves, V. L. J. (2010). Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior Brasileiro: a formação dos oligopólios. *Educação e Sociedade*, 31(111), 481-500. doi:/10.1590/S0101-73302010000200010.
- Ciampa, A. C. (2007). *A estória do Severino e a história de Severina*. (9ª reimpr.). São Paulo, SP: Brasiliense.
- Ciavatta, M & Ramos, M. (2005). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo, SP: Cortez.
- Ciavatta, M. (2012). *Gaudêncio Frigotto - Um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates*. (Vol. 6). (Coleção perfis da Educação). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Colás B. P. & Buendia E. L. (1992). *Investigación Educativa*. Sevilla, Espanha: Alfar.
- Colasanti, M. (2001). *Doze reis e a moça no labirinto do vento* (10ª ed.). São Paulo, SP: Global.
- Conselho Diretor do CEFET-RN (2002). Resolução N° 283/2002 de 26/04/02. Dispõe sobre o Plano do Curso Superior em Tecnologia em Produção da Construção Civil do CEFET-RN.
- Conselho Diretor do CEFET-RN (2006). Resolução N° 05/2006 de 26/04/06. Dispõe sobre o Plano do Curso Superior em Tecnologia em Produção da Construção Civil do CEFET-RN.
- Conselho Diretor do CEFET-RN (2006). Resolução N° 32/2006 de 10/10/06. Dispõe sobre a adequação do Plano do Curso Superior em Tecnologia em Produção da Construção Civil do CEFET-RN ao Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia/SETEC-MEC.
- Conselho Federal de Educação. (1965). Parecer CFE N° 25/1965. Fixa o Currículo Mínimo para o Curso de Engenharia de Operação. Brasília, DF: Documenta, n. 43, 1965.

- Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (1986). Resolução N° 313/1986 de 26/09/1986. Recuperado em 20 de janeiro, 2015, de <http://normativos.confea.org.br/ementas/visualiza.asp?idEmenta=361&idTipoEmenta=5&Numero=>.
- Conselho Nacional de Educação (2002). Resolução N° 3/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Diário Oficial [da] União, Poder Executivo. Brasília, DF. Recuperado em 02 de fevereiro, 2016, de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>.
- Conselho Superior do IFRN (2012). Resolução N° 22/2012 de 01/03/2012. Recuperado em 10 de janeiro, 2016, de <http://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-de-graduacao/tecnologia/tecnologia-em-construcao-de-edificios/view>.
- Conselho Superior do IFRN (2016). Resolução N° 17/2016 de 06 de maio de 2016. Aprova a atualização do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2014-2018 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Recuperado em 30 de agosto de 2016, de <http://portal.ifrn.edu.br/ifrn/institucional/pdi/lateral/pdi-2014-2018/plano-de-desenvolvimento-institucional-2014-2018-atualizado.pdf>.
- Cordeiro, T. S. C.; Melo M. M. O. & Ramos, K. M. C. (2013). Desenvolvimento profissional docente no ensino superior: formação continuada como objeto de investigação, reflexões e intervenção. In K. M. C. Ramos & I. A. P. Veiga. *Desenvolvimento profissional docente: currículo, docência e avaliação na educação superior* (pp. 21-38). Recife, PE: Universitária da UFPE.
- Corrêa, G. T., & Ribeiro, V. M. B. (2013). A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu. *Educação e Pesquisa*, 39(2), 319-334.
- Couto, L. P. (2013). *A pedagogia universitária nas propostas inovadoras nas universidades brasileiras: por uma cultura da docência e construção da identidade docente*. (Tese de Doutorado em educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Cox, J. W. & Hassard, J. (2005). "Triangulation in Organizational Research: a Re-presentation". *Organization, AB/INFORM Global*, 12 (1), 109-133.
- Cunha, L. A. (2007). *A Universidade Temporã: O Ensino Superior, da Colônia à Era Vargas*. São Paulo, SP: UNESP.
- Cunha, M. I. (1998). *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara, SP: JM.
- Cunha, M. I. (1999). Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In I. P. A. Veiga & M. I. Cunha (Orgs). *Desmistificando a profissionalização do magistério* (pp. 127-147). Campinas, SP: Papyrus.
- Cunha, M. I. (2004). A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In J. P. Romanowski; P. L. O. Martins & S. R. A. Junqueira (Orgs.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente* (pp. 31-42). Curitiba, PR: Champagnat.
- Cunha, M. I. (2005). *O Professor universitário na transição de paradigmas*. (2ª ed.). Araraquara, SP: Junqueira & Marin editores.

- Cunha, M. I. (2006). Trabalho docente e profissionalidade na universidade. *Revista de Estudos curriculares*, 4(1), 67-84.
- Cunha, M. I. (2007). O lugar da formação do professor universitário: A condição profissional em questão. In M. I. Cunha (Orgs.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária* (pp. 11-26). Campinas, SP: Papyrus.
- Cury, C. R. J. (2002). A educação básica no Brasil. *Educação e Sociedade*, 23(80), 169-201.
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in social science research*. London: Sage.
- Dantas, E. & Sousa, L. (2009). Na contracorrente: a política do governo Lula para a educação superior. Anped, 32º reunião. Recuperado em 31 de agosto, 2015, de <<http://www.anped11.uerj.br/32/gt11-5581-int.pdf>>.
- Day, C. (2003). O desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudanças e os desafios para as universidades. *Revista de Estudos Curriculares*, 1(2), 151-188.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Day, C.(1999). *Developing Teachers: the Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997* (1997). Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394/1996 e define os níveis e objetivos da Educação Profissional. Diário Oficial da União. Brasília, DF. Recuperado em 10 de fevereiro, 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>.
- Decreto Lei n. 4.914, de 11 de Dezembro de 2003*. (2003). Dispõe sobre os centros universitários de que trata o art. 11 do Decreto no 3.860, de 9 de julho de 2001, e dá outras providências. Brasília, DF. Recuperado em 20 de janeiro, 2015, de <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/decreto4914.pdf>>.
- Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004*. (2004). Regulamenta o § 2º. do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Recuperado em 10 de fevereiro, 2016, de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>.
- Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006*. (2006). Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF. Recuperado em 10 de fevereiro, 2016, de <<http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>>.
- Decreto Presidencial n. 5.205, de 20 de Dezembro de 2004*. (2004). Dispõe sobre as relações entre instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio. Brasília, DF. Recuperado em 20 de abril, 2015, de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5205.htm>.
- Decreto Presidencial n. 5.225, de 1 de Outubro de 2004*. (2004). Altera dispositivos do Decreto n. 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Brasília, DF. Recuperado em 12 de abril, 2015, de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5225.htm>.

- Decreto Presidencial n. 5.245, de 18 de Outubro de 2004* (2004). Transformado na Lei n. 11.096/05 que institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF. Recuperado em 15 de abril, 2015, de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm>.
- Decreto Presidencial n. 5.622, de 19 de Dezembro de 2005* (2005). Regulamenta a Educação à Distância no Brasil e consolida a abertura do mercado educacional brasileiro ao capital estrangeiro. Brasília, DF. Recuperado em 20 de abril, 2015, de <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf>.
- Decreto Presidencial n. 5.773, de 9 de Maio de 2006* (2006). Estabelece normas para as funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de ensino superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Recuperado em 20 de abril de 2015, de <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>>.
- Decreto-lei n° 547, de 18 DE Abril de 1969*. (1969). Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. Brasília, DF. Recuperado em 01 de março, 2016, de <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextolIntegral.action?id=93931&norma=118843>>.
- Demazière, D., & C. Dubar (2004). *Analyser les entretiens biographiques*. Québec, Canadá: Presses de l'Université Laval.
- Demo, P. (2006). *Pesquisa: princípio científico e educativo* (12ª Ed). São Paulo, SP: Cortez.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Denzin, N. K. (1984). Interpretando a vida das pessoas comuns: Sartre, Heidegger e Faulkner. *Revista de ciências sociais*, 27(1), 29-43.
- Detregiachi Filho, E. & Dal Ri, N. M. (2014). Cursos superiores de tecnologia: igualdade jurídica e dualidade da escola. *Comunicações*, 21(2), 145-160. Recuperado em 20 de junho, 2016, de <<http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v21n2p145-160>>.
- Dourado, L. F., Oliveira, J. F. & Santos, C. A. (2007). *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Brasília, DF: INEP.
- Dubar, C. (1990). *La formation professionnelle continue*. Paris, França: Éditions La Découverte.
- Dubar, C. (1997). *A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Dubar, C.. (1998). Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Educação & Sociedade*, 19(62), 13-30.
- Dubar, C.. (2005). *A socialização. Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Dubar, C.. (2006). *A Crise das Identidades. A Interpretação de uma Mutação*. Porto, Portugal: Edições Afrontamento.

- Durkheim, E. (1979). *A divisão social do trabalho*. São Paulo, SP: Cia Ed. Nacional.
- Enguita, M. F. (1991). A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Revista Teoria & Educação*, 4, 41-61.
- Enguita, M. F. (2004). *Educar em tempos incertos*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Enguita, M. F. (2007). *Educação e Transformação Social*. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo.
- Esteve, J. M. (1999). *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. São Paulo: EDUSC.
- Fávero, A. A., & Pasinato, D. (2013). O docente universitário como profissional pesquisador de sua própria prática. *Contrapontos*, 13(3), 195-206.
- Fávero, M. L. A. (1991). *Da universidade modernizada a universidade disciplinada: Acton e Meira Mattos*. São Paulo, SP: Cortez.
- Fávero, M. L. A. (2006). A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*, 28, 17-36.
- Fazenda, I. (1998). *Didática e interdisciplinaridade (Org.)*. Campinas, SP: Papirus.
- Ferenc, A. V. F., & Mizukami, M. da G. N. (2005). Formação de professores, docência universitária e o aprender a ensinar. In *Anais do VII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores*. São Paulo, SP: UNESP.
- Fernandes, F. (1975). *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo, SP: Alfa-Ômega.
- Ferreira, N. S. C., & Aguiar, M. A. da S. (2001). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. (2ª ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Ferreira, S. (2012). Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). *Linhas Críticas*, (18)36, 455-472.
- Florentini, D. (2008). A pesquisa e as práticas de formação de professores de matemática em face das políticas públicas no Brasil. *Boletim de Educação Matemática*, 21(29), 43-70.
- Florentinni, D. & Crecci, V. (2013). Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação. *Formação Docente-Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 5(8), 11-23.
- Flach, S. F. (s.d.). *Qualidade social da educação: uma concepção na perspectiva democrática*. In Comunicação oral no IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - IX ANPED SUL/ 2012. Recuperado em 22 de abril, 2015, de <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada6/resumos/1318.htm>.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. (2ª ed.). São Paulo, SP: Monitor.
- Flores, M. A. (2001). Person and context in becoming a new teacher. *Journal of Education for Teaching*, v. 27(2), 135-148. Recuperado em 21 de maio, 2017, de <http://dx.doi.org/10.1080/02607470120067882>.

- Flores, M. A. (2015). Formação docente e identidade profissional: tensões e (des) continuidades. *Educação*, 38(1), 138-146.
- Flores, M. A., & Veiga Simão, A. M. (2009). *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspectivas*. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo.
- Flores, M. A., Day, C. & Viana, I. (2007). Profissionalismo Docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança. Um estudo com professores portugueses e ingleses. In M. A. Flores & I. C. Viana (Org.), *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em tempos de Mudança* (pp.7-45). Braga: Universidade do Minho, Cadernos CIED.
- Flores, M. A.; Ferreira, F. & Fernandes, E. (2014). Concepções de liderança e profissionalismo docente. In M. A. Flores (Org.), *Profissionalismo e liderança dos professores* (pp.23-56). Santo Tirso, Portugal: De Facto Editores.
- Fragoso, A. (2004). El estudio de casos en la investigación de educación de personas adultas. In E. Lucio-Villegas. *Investigación y Práctica en la Educación de Personas Adultas* (pp. 41-60). Valencia, Espanha: Nau Llibres.
- Freire, P. (1993). *Professora sim tia não* (2ª Ed.). São Paulo, SP: Olho d'Água.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Coleção Leitura (31ª ed.). São Paulo, SP: Paz e terra.
- Freire, P. (2001). *Política e Educação* (Coleção: Questões da nossa época. 5ª ed.). São Paulo, SP: Cortez Editora.
- Freire, P. & Faundez, A. (2002). *Por uma pedagogia da pergunta*. (5ª Ed). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Freire, P., & Horton, M. (2003). *O caminho se faz caminhando*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido* (46ª ed.). São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Freire, P. (2006). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e terra.
- Freire, P. (2008). *Educação como prática da liberdade*. (31ª Ed). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (16ª ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Frigotto, A. G. (1998). *Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século*. (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Frigotto, A. G. (2005). Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: M. Ciavatta & M. Ramos (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições* (pp. 57-81). São Paulo, SP: Cortez.
- Frigotto, A. G. (2007). Relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. [Versão eletrônica], *Educação e Sociedade*, 28(100), 1129-1152. Recuperado em 30 de setembro, 2016, em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf>.

- Frigotto, G. (2004). O Brasil e a política econômico-social: entre o medo e a esperança. *Observatório Social de América Latina*, 5(14), 95-105.
- Frigotto, G., Ciavatta, M., & Ramos, M. (2005). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo, SP: Cortez Editora.
- Frigotto, G.; Ciavatta, M. (2006). (Org.). *A formação do cidadão produtivo: a cultura do mercado no ensino médio técnico*. Brasília, DF: Inep/MEC.
- Gadotti, M. (2000). *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Garcia, M. M. A., Hypólito, A. M., & Vieira, J. S. (2005). As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, 31(1), 45-56.
- Garcia, M. C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Revista de ciências da educação*, 8, 7-22.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de Professores: Para uma mudança educativa*. Porto, Portugal: Porto.
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Gaspar, M.I., & Roldão, M.C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.
- Gatti, B. A. (2005). *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília, DF: Liber Livro.
- Gatti, B. A. (2008). Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 57-70.
- Gauthier, C. (2006). La política sobre formación inicial de docente en Québec. *Revista de Educación*, 340, 165-185.
- Gauthier, C., Martineau, S., Desbiens, J. F., Malo, A., & Simard, D. (1998). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí, RS: Unijui.
- Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, SP: Guanabara.
- Gentili, P. (2002). Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. *Capitalismo, trabalho e educação*, 3, 45-59.
- Ghiraldelli J. P. (2008). *História da educação brasileira* (3ª ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Gialdino, I. V. (1993). *Metodos cualitativos: los problemas teorico metodologicos*. Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina.
- Giddens, A. (1992). *As consequências da modernidade*. Oeiras, Portugal: Celta.
- Giddens, A. (1998). *A constituição da sociedade*. São Paulo, RS: Martins Fontes.

- Gimeno S. J. (2001). *A educação obrigatória: seu sentido educativo e social*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Goldman, A. (1986). *Epistemology and cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gonçalves, C. M. B & Siqueira L. M. C. (2011). *Docência no Ensino Superior: identidade, prática e profissão docente*. Recuperado em 20 de outubro, 2017, de http://www.uftm.edu.br/upload/ensino/Artigo_TCC_Lizarda.pdf.
- González Rey, F. L. (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. (M. A. F. Silva, Trad.). São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning. (Obra original publicada em 1999).
- Goodson, I. (2004). El estudio de las vidas del profesorado: problemas y posibilidades. In I. Goodson (Org.). *Historias de Vida del Profesorado* (pp. 297- 313). Barcelona, Espanha: Octaedro 2004.
- Goodson, I. (2008). *As políticas de currículo e de escolarização*. Petrópolis: vozes.
- Gramsci, A. (1984). *Maquiavel, a política e o estado moderno*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.
- Gramsci, A. (1995). *Concepção dialética da História*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.
- Guazzelli, C. A. (2004). *História Contemporânea da América Latina: 1960-1990*. Porto Alegre, RS: EDUEFRGS.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: SAGE.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Dezin & Lincoln (Eds). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: SAGE.
- Guimarães, D. M. Barros, F. L., & Pinto, J.R.S. (2014). Democracia na América Latina: desafios e perspectivas. *Sociedade e Estado*. 29(1), 15-20. doi: 10.1590/S0102-69922014000100002.
- Guimarães, J. (2004). *A esperança equilibrista – o governo Lula em tempos de transição*. São Paulo, SP: Editora Perseu Abramo.
- Hall, S. (2000). Quem precisa de identidade? In T. T. Silva (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (pp. 103-133). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Hamel, J., Dufour, S., & Fortin, D. (1993). *Case Study Methods*. Newbury Park, CA: SAGE publications.
- Harvey, D. (2010). *Condição Pós-Moderna* (19ª Ed.). São Paulo, SP: Loyola.
- Heidegger, M. (2002). *Ser e tempo: parte* (12º Ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Herdeiro, R., & Silva, A. M. (2013). Lifelong Learning: The career and identity of teachers in transition. *Journal of Educational and Social Research*, Special Issue, 3(7), 143-150.
- Herdeiro, R., & Silva, A. (2008). *Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes*. ANAIS (Actas) VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos (pp.60-65). Brasil: Universidade de Santa Catarina Internacional.

- Huberman, M., & Miles, M. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelas, Bélgica: De Boeck Université.
- Huberman, M. (1992). O Ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (org.). *Vidas de professores* (pp.31-61). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Ministério da Educação. (1971). *I Plano setorial de educação e cultura: 1972/1974*. (1971). Brasília, DF: MEC.
- Ministério de Educação e Cultura. (1974). *II Plano setorial de educação, cultura e desporto: 1975/1979*. Brasília, DF. Secretaria Geral. Recuperado em 01 de março, 2016, de <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002052.pdf>>.
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), (2012). Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva. Recuperado em 02 de dezembro, 2015, de <<http://portal.ifrn.edu.br/institucional/projeto-politico-pedagogico>>.
- Isaia, S. M. A. (2006). Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In D. Ristoff; & P. Sevegnani. (Orgs.). *Docência na Educação Superior* (pp. 63-84). (Coleção Educação Superior em Debate). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.
- Isaia, S. M. D. A. (2000). Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In M. Morosini. (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação* (V 2, 2ª ed., pp. 21-33). Brasília, DF: Editora Plano.
- Isaia, S. M., & Bolzan, D. (2008). Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. *Linhas Críticas*, 14(26), 43-60.
- Jacob, V. L. (1997). *Poder do estado e poder dos docentes: um olhar sobre o movimento docente na UFPA*. Belém, PA: SPEP/GRAPHITE.
- Jameson, F. (1996). *Pós-modernismo - a lógica cultural do capitalismo tardio* (Maria Elisa Cevasco, Trad.). São Paulo, SP: Ed. Ática AS.
- Josso, M. C. (2004). *Experiência de Vida e Formação*. São Paulo, SP: Cortez.
- Kosik, K. (1985). *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Kuhn, T. S. (2003). *A estrutura das revoluções científicas* (7ª ed.). São Paulo, SP: Perspectiva.
- Kvale, S. (1995). The social construct of validity. *Qualitative Inquiry*, 1(1), 19-40.
- Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre, RS: ARTMED.
- Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. (2003). Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF. Recuperado em 02 de fevereiro, 2016, de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>.

- Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.* (2004). Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF. Recuperado em 29 de fevereiro, 2016, de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>.
- Lei nº 10.973, de 2 de Dezembro de 2004* (2004). Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Brasília, DF. Recuperado em 10 de abril, 2015, de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.973.htm>.
- Lei nº 11.079, de 30 de Dezembro de 2004* (2004). Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Brasília, DF. Recuperado em 12 de abril, 2015, de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l11079.htm>.
- Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.* (2008). Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF. Recuperado em 02 de fevereiro, 2016, de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>.
- Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.* (2008). Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário oficial [da] União, Poder executivo, Brasília, DF, Ano CXLV, n. 253, 30 dez. 2008e. Seção 1. p. 1-3. Recuperado em 12 de novembro, 2015, de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>.
- Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.* (1961). Dispõe sobre as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional e conferiu flexibilidade aos cursos superiores no Brasil. Brasília, DF. Recuperado em 09 de fevereiro de 2016, de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>.
- Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.* (1968). Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF. Recuperado em 09 de fevereiro, 2016, de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm>.
- Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.* (1994). Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF. Recuperado em 02 de março, 2016, de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm>.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* (1996). Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em 10 de fevereiro, 2016, de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.
- Leite, C. (2006). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Educação*, 28(3), 371-389.
- Leite, C., & Ramos, K. (2012). Formação para a docência universitária: uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(1), 07-27.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.
- Lévi-strauss, Claude (1976). *O pensamento selvagem*. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional.

- Libâneo, J. C., Oliveira, J. F. & Toschi, M. (2007). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo, SP: Cortez.
- Lima Filho, D. L. (2002). *A reforma da educação profissional no Brasil nos anos noventa*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Faculdade de Educação, Florianópolis, Brasil.
- Lima Filho D. L. (2005). A universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação profissional: discutindo a identidade e o futuro dos CEFETs. *Perspectiva*, 23(2), 349-380.
- Lima, K. (2015). Plano Nacional de Educação 2014-2024: nova fase do privatismo e da certificação em larga escala. *Universidade e Sociedade*. 24(55), 32-43. Recuperado em 10 de janeiro, 2016, de <<http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1011061562.pdf>>.
- Lima, L. C. (2008). A “escola” como categoria na pesquisa em educação. *Educação Unisinos*, 12(2), pp. 82-88.
- Lima, P. G. (2013). Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do século XXI: alguns cenários e leituras. *Avaliação*, 18(1), pp. 85-105. Recuperado em 10 de janeiro, 2015, de <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772013000100006>>.
- Lipianski, L. (1998). Representations sociales et ideologies: analyse conceptual. In V. Aebischer et al. (orgs.) *Ideologies et representations sociales*. Fribourg, Suíça: DelVal.
- Lopes, A. (2009). Teachers as professionals and teachers’ identity construction as an ecological construct: An agenda for research and training drawing upon a biographical research process. *European Educational Research Journal*, 8(3), 461-475. Recuperado em 23 de maio, 2017, de <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/eej.2009.8.3.461>.
- Lopes, A. (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação: a construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa, Portugal: Instituto de Inovação Educacional.
- Lopes, A. (2007). La construcción de identidades docentes como constructo de estrutura y dinámica sistémicas: Argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(3). Recuperado em 20 de maio, 2017, de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56711307.pdf>.
- Lopes, A. (2015). From school teacher identity to teacher Educator identity: identity studies giving hope to the profession. In A. M. Silva & M. Aparício (edits.), *International Handbook about Professional Identities* (pp. 225-249). USA: Scientific & Academic Publishing.
- Ludke, M., & André, M. E. D. A. (1996). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, SP: E.P.U.
- Luria, A. R. (1990). *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos sociais e culturais*. São Paulo, SP: Ícone.
- Macedo, R. S. (2004). *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação* (2ª ed.). Salvador, BA: EDUFBA.
- Machado, L. R. S. (2006). Instituições de Educação Superior com Qualidade Social. In: I. J. L. Gilberto. (Org.). *Universidade em Tempos de Desafio* (pp. 11-27). Santos: Editora Universitária Leopoldianum.

- Machado, L. R. S. (2008). Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, 1(1), 8-22.
- Maingueneau, D. (2005). *Análise de textos de comunicação* (4ª ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Manfredi, S. M. (2002). *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo, SP: Cortez.
- Maroy, C. (1997). A análise qualitativa de entrevistas. In L. Albarello; F. Digneffe; J. P. Hiernaux; C. Maroy, D. Ruquoy & P. Saint-Georges. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp. 117-155). Lisboa, Portugal: Gradiva.
- Martins, C.B. (2003). A pós-graduação no contexto do ensino superior brasileiro. In L. Morhy. (Org.). *Universidade em questão*. Brasília, DF: UnB.
- Martins, G. A. (2008). *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa* (2ª Ed). São Paulo, SP: Atlas.
- Marx, K., & Engels, F. (2002). *A ideologia alemã*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Marx, K. (n. d.). *Obras Escolhidas* (vol. 3). São Paulo, SP: Editora Alfa-ômega.
- Masetto, M. T. (1998). *Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente*. Campinas, SP: Papirus.
- Masetto, M. T. (2009). Formação continuada de docentes do ensino superior numa sociedade do conhecimento. *Docência universitária: profissionalização e práticas educativas*. 1, 99-116.
- Maués, O. (2008). A política de educação superior para a formação e o trabalho docente: a nova regulação educacional. Anped, 31º Reunião, GT 11. Disponível em: <<http://anped11.uerj.br>>.
- Maxwell, K. (1996). *Marquês de Pombal: Paradoxo do Iluminismo*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Minayo M. C. S. (2010). *O desafio do conhecimento; pesquisa qualitativa em saúde* (12ª ed.). São Paulo, SP: Editora Hucitec.
- Minayo, M. C. S. (2004). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade* (24ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ministério da Educação (2006a). Portaria MEC nº 10/2006, de 28 de julho de 2006. Recuperado em 28 de fevereiro, 2016, de <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_port10.pdf>.
- Ministério da Educação (2006b). Portaria MEC nº 12/2006, de 14 de agosto de 2006. Recuperado em 28 de fevereiro, 2016 de <http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/prograd/legislacao/arquivos/tecnologia/por_12.pdf>.
- Mizukami, M. D. G. N. (2005). Aprendizagem da docência: professores formadores. *Revista Científica e-Curriculum*, 1(1).

- Monteiro, A. R. (2009). Auto-regulação profissional na educação: síntese preliminar do estudo solicitado pela Associação Nacional de Professores. Lisboa: CIE/FC, Universidade de Lisboa. Mimeografado.
- Moraes, M. C. (2007). *O paradigma educacional emergente*. Campinas, SP: Papirus.
- Moreira, C. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Lisboa, PT: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Morgado, J. C. (2002). Autonomia curricular: repto para uma nova identidade docente. In: Colóquio sobre questões curriculares, 5., 2002, Braga; Colóquio luso-brasileiro, 1., 2002, Braga. Currículo e produção de identidades: actas... Braga, Portugal: CIEd, Universidade do Minho, 2002. 1 CD-ROM.
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Morgado, J. C. (2010). Para um outro arquétipo de escola: a necessidade de mudar as políticas e as práticas curriculares. *Educação em Revista*, 26(2), 15-42.
- Morgado, J. C. (2011). Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 19(73), 793 - 812.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research*. London, Inglaterra: SAGE Publications.
- Morin, E. (1999). *Seven Complex Lessons in Education for the Future*. Paris, France: UNESCO.
- Morin, E. (1970). *O homem e a morte*. Lisboa, Portugal: Publicações Europa-América.
- Morin, E. (1983). *O problema epistemológico da complexidade*. Mem Martins, Portugal: Europa-América.
- Morin, E. (1996). A noção de sujeito. In D. F. Schnitman (Org.), *Novos paradigmas, cultura e subjetividade* (pp. 45-58). Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Morin, E. (1998). *O método*. Porto Alegre, RS: Editora Sulina.
- Morin, E. (2000). *A cabeça bem feita*. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil.
- Morin, E. (2001). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. (3ª ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Morin, E. (2007). *Introdução ao pensamento complexo* (3ª Ed.). Porto Alegre, SP: Sulina.
- Morosini, M. (2000). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- Morosini, M. C. (2005). O ensino superior no Brasil. In M. Stephanou & M.H.L.C. Bastos. (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. (vol. III: século XX). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Morosini, M. C. (2009). Qualidade na educação superior: tendências do século. *Estudos em avaliação educacional*, 20(43), 165-186.
- Moura, D. H. (2008). A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, 1(1), 23-38.

- Nakamura, J. (2009). Carreira: Tecnólogo. *Revista Técnica*, 152. Recuperado em 30 de janeiro, 2016, de <http://techne17.pini.com.br/engenharia-civil/152/artigo285782-1.aspx>.
- Nascimento, O. (1986). *O ensino industrial no Brasil: 75 anos do ensino técnico ao ensino superior*. Rio de Janeiro, RJ: SENAI/DN/DPEA.
- Niskier, Arnaldo. (2001). *Educação Brasileira: 500 anos de História*. Rio de Janeiro, RJ: FUNARTE.
- Nóvoa, A. (2008). Os professores e o “novo” espaço público da educação. In M. Tardif & C. Lessard. *Ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1998). Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. *Formação de professores* (pp. 19-39). São Paulo: UNESP.
- Nóvoa, A. (2000). Os professores e a história da sua vida. In A. Nóvoa (Org.). *Vida de professores*. (2ª ed.). Porto, Portugal: Porto.
- Nóvoa, A. (1989). *Os Professores: Quem são? Donde vêm? Para onde vão?* Lisboa, Portugal: Universidade Técnica de Lisboa-ISEF.
- Nóvoa, A. (1995). *Vidas de Professores* (2ª ed.). Porto Editora, Porto. (Coleção Ciências da Educação).
- Nóvoa, A. (1997). *Os professores em formação*. Lisboa, Portugal: Pub. Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1999). *Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. Recuperado em 07 de janeiro, 2017 de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/690/1/21136_1517-9702_.pdf.
- Nóvoa, A. (2000). Os professores e a história da sua vida. In A. Nóvoa (Org.). *Vida de professores* (2ª. ed.). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa, Portugal: EDUCA.
- Nóvoa, A. (Org.). (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Portugal: Publicações D. Quixote.
- Núñez, I. B., & Ramalho, B. L. (2008). A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. *Revista Iberoamericana de educación*, 9(46).
- Olabuénaga, J. I. R. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa* (3ª ed.). Bilbao, Espanha: Universidad de Deusto.
- Oliveira, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*. 25(89), 1127-1144.
- Oliveira, D. A. (2010). Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*, 1, 17-35.

- Oliveira, M. R. N. S. (2010). A formação de professores para a educação profissional. In A. I.L. F. Dálben et al. *Convergências e tensões no campo da formação e trabalho docente* (pp. 454-478). Belo Horizonte, MG: UFMG/Faculdade de Educação.
- Pacheco, E. (2015). *Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora*. Natal, RN: IFRN.
- Pacheco, J. (2002). *Políticas curriculares*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos curriculares. para a compreensão crítica da educação*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2006). *Currículo: teoria e práxis* (3ª ed.). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2011). Currículo e gestão escolar no contexto das políticas educacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE)*. 27(3), 361-588. Recuperado em 29 de fevereiro, 2016, de <http://hdl.handle.net/1822/21253>.
- Pacheco, J.; Morgado, J. C. & Moreira, A. F. (2007). *Globalização e (des)igualdades: desafios contemporâneos*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Paim, H. (2014, outubro 20). Sala da imprensa. *Governo Dilma ampliou acesso dos brasileiros à formação técnica e ao ensino superior*. Disponível em <<http://www.saladeimpresadilma.com.br/2014/10/20/governo-dilma-ampliou-acesso-dos-brasileiros-a-formacao-tecnica-e-ao-ensino-superior/>>.
- Parecer CNE / CES 436/2001*. (2001). Trata dos Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogos. Brasília, DF. Recuperado em 13 de fevereiro, 2016, de <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0436.pdf>>.
- Parecer CNE/CP nº 29, de 12 de dezembro de 2002*. (2002). Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação profissional de nível tecnológico. Brasília, DF. Recuperado em 09 de fevereiro, 2016, de <<http://www.mec.gov.br/setec/educprof/eductecno/parecer29.shtml>>.
- Parecer nº CNE/CES Nº 277/2006* (2006). Trata da nova forma de organização da Educação Profissional e Tecnológica de graduação. Recuperado em 03 de março, 2016 de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces277_06.pdf>.
- Paro, V. H. (2001). *Escritos sobre educação*. São Paulo, SP: Xamã.
- Paro, V. H. (2005). *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo, SP: Ática.
- Paro, V. H. (2007). *Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino*. São Paulo, SP: Ática.
- Passeron, J. C. (1991). *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Paris, France: Nathan.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. (2ª ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Pedrosa, R. H.; Amaral, E., & Knobel, M. (2013). Assessing higher education learning outcomes in Brazil. *Higher education management and policy*, 24(2), 55-71.

- Pegado, E. A. C.; Moura, D. H.; Meireles, E. C.; Guimarães, J. L. F.; Camelo, G.L.P.; Bezerra, L. F. C.; Baracho, M. G & Oliveira, M. A. (2010). *A trajetória do CEFET-RN desde a sua criação no início do século XX ao alvorecer do século XXI* (2ª ed.). Natal, RN: IFRN.
- Penna, M. (1992). *O que Faz Ser Nordestino*. São Paulo, SP: Cortez.
- Pereira, M. F. C. R. (2007). Globalização e políticas curriculares: mudanças nas práticas. In J. A. Pacheco, JC Morgado & A.F Moreira. *Globalização e (des) igualdades: desafios contemporâneos* (pp. 167–182). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Pereira, B, L, C., & Spink, P. (1998). *Reforma do Estado e administração pública*. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Da Fundação Getúlio Vargas.
- Pérez Gómez, A. (1995). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: A. Nóvoa (Org.), *Os professores e sua formação* (pp. 93-114). Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote.
- Peroni, V. M. V. (2003). *O Estado Brasileiro e a Política Educacional dos anos 90*. São Paulo, SP: Xamã.
- Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Pimenta, S. & Anastasiou, L. (2008). *Docência no ensino superior* (3ª ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Pimenta, S. G. (1999). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo, SP: Cortez.
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. C. (2002). *Docência no ensino superior*. São Paulo, SP: Cortez.
- Pimenta, S. G., & Ghedin, E. (2002). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, SP: Cortez.
- Pinar, W. F. (2007). *O que é a Teoria do Currículo?* Porto, Portugal: Porto Editora.
- Ponce, A. (2007). *Educação e luta de classes* (22ª ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Popper, K. (1993). *A lógica da pesquisa científica*. São Paulo, SP: Cultrix.
- Presidência da República Federativa do Brasil (2010). Censo da Educação Superior Brasileira: Resumo Técnico 2010. Recuperado em 03 de março, 2016, de <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf>.
- Prigogine, I., & Stengers, I. (1997). *A Nova Aliança: Metamorfose da ciência* (M. Faria & M. J. Trincheira, Trads.). Brasília: EdUnB. (Original publicado em 1984).
- Prigogine, I. (2011). *O Fim das Certezas: tempo, caos e as leis da natureza* (2ª Ed.). São Paulo, SP: Editora Unesp.
- Puentes, R. V. (2005). Formação, Identidade e Profissionalidade do professor da Educação Básica e do Ensino Superior no contexto Ibero-americano: um estado da arte (1993-2005). Trabalho apresentado como parte da Mesa Redonda intitulada Formação, identidade e profissionalização do professor de educação básica e do ensino superior, no Seminário Universidade, Educação Escolar e Formação de Professores, realizado em Cuiabá, Mato Grosso, de 20 a 23 nov. 2005.

- Ramalho, B. L.; Nuñez, I. B., & Gauthier, C. (2004). *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios* (2ª ed.). Porto Alegre, RS: Sulina.
- Ramos, K. M. C. (2010). *Reconfigurar a profissionalidade docente universitária: um olhar sobre as atualizações da atualização pedagógico-didática*. Porto, Portugal: Universidade do Porto Editorial.
- Ramos, M. N. (2002). A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *Educação & Sociedade*, 23(80), 401-422.
- Raymond, D. & Tardif, M. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*. (21)73, 209- 244.
- Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF. Recuperado em 04 de fevereiro, 2016, de <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>.
- Ribeiro, A.C. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa, Portugal: Texto Editora.
- Ribeiro, J. G. (2012). *O tecnólogo em Construção de Edifícios e o seu reconhecimento profissional*. Apresentação PPT Palestra ministrada pelo Tcg.º em Construção Civil Jorge Guaracy Ribeiro - Presidente da Associação Nacional dos Tecnólogos. Recuperado de <<http://pt.slideshare.net/CATCE/o-tecnologo-em-construo-de-edificios-e-seu-reconhecimento-profissional>>.
- Richardson, R.J. (2009). *Pesquisa Social: métodos e técnicas* (3ª Ed). São Paulo, SP: Atlas.
- Rodríguez, G. G., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, Espanha: Ediciones Aljibe.
- Roldão, M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação*, 12(13), 108-126. Recuperado de <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692/1601>.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-103.
- Roldão, M. D. C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia, Portugal: Fundação Manuel Leão.
- Romanelli, O. O. (2006). *História da educação no Brasil: 1930/1973* (30ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Rouland, N. (2003). *Nos confins do direito: antropologia jurídica da modernidade*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Sachs, J. (2001). Learning to be a teacher: teacher education and the development of professional identity. Conferência proferida no Congresso da ISATT, Faro, Portugal, setembro. Recuperado de http://ed660a.weebly.com/uploads/3/2/6/7/3267407/teacher_personal_and_professiona_history.pdf.
- Sacristán, J. G. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre, RS: Artmed.

- Sanfelice, J. L. (2003). Pós-modernidade, globalização e educação. In: J. C. Lombardi (Org.). *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais* (pp.3-12.). Campinas: Autores Associados/HISTEDBR.
- Santos, A. P. (2008). *Imaginário radical e educação física: trajetória esportiva de corredores de longa distância*. (Tese de doutoramento em Ciências Sociais). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil.
- Santos, B. S. (1995). *Pela mão de Alice. O social e o político na transição da pós-modernidade*. São Paulo, SP: Cortez.
- Santos, B. S. (2000). *A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência*. Porto, Portugal: Afrontamento.
- Santos, B. S. (2002). *Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna*. Porto, Portugal: Afrontamento.
- Santos, B. S. (2005). *A Universidade no Séc. XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade* (3ª edição). São Paulo, SP: Cortez Editora.
- Santos, B. S. (2007). *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo, SP: Boitempo.
- Santos, B. S. & Naomar A. F. (2008). *Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova*. Coimbra. Recuperado em 07 de fevereiro, 2016, de <http://www.unbfuturo.unb.br/images/livros/a_universidade_no_seculo_xxi.pdf>.
- Santos, B. S. (2009). *Um Discurso sobre as Ciências*. (12ª Ed.). Porto: Afrontamento.
- Santos, B. de S. (2010). *A gramática do tempo: Para uma nova cultura política* (3ª Ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Santos, B. S. (2011). *A universidade do Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade* (3ª edição). São Paulo, SP: Cortez.
- Santos, B. S. (2013). *Pela mão de Alice-o social e o político na pós-modernidade* (7ª ed.). Porto, Portugal: Afrontamento.
- Saviani, D. (1992). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (3ª ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Saviani, D. (2002). O choque teórico da politecnia. *Trabalho, Educação e Saúde*, 1(1), 131-152.
- Saviani, D. (2003). *Escola e democracia*. São Paulo, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2008). *História das ideias pedagógicas no Brasil* (2ª ed. revista e ampliada). Campinas, SP: Autores Asssociados.
- Schön, D. A. (2007). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre, RS: Artmed.

- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). (2010). *Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, 2010*. Organiza e orienta a oferta de cursos superiores de tecnologia, inspirado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico. Recuperado em 02 de março, 2016, de <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13029-catalogo-nacional-cursos-superiores-tecnologia-2010-290413-pdf&category_slug=abril-2013-pdf&Itemid=30192>.
- Severino, A. J. (2006). Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In J. C. Lima & L. M. W. Neves. *Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo* (pp.289-320). Rio de Janeiro, RJ: Fiocruz/EPSJV.
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do Trabalho Científico* (23ª ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Severino, A. J. (2008). O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. *Educar em revista*, (31), 73–89.
- Sguissardi, V. (2004). A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In D. Mancebo & M. L. A. Fávero. *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente* (pp. 33-53). São Paulo, SP: Cortez.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.
- Silva, A. M. C. (2003). *Formação, Percursos e Identidades*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Silva, A. M. C. (2005). *Formação e Construção de Identidade(s). Um Estudo de Caso centrado numa Equipa Multidisciplinar*. (Tese de Doutoramento), Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Silva, A. M. C. (2008). Mediação Formadora e Sujeito Aprendiz ao longo da Vida. *Anais do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos* (textos convidados). Recuperado em agosto 17, 2017 em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9816/1/>.
- Silva, A. M. C. (2007). *Formação: espaço-tempo de mediação na construção de identidade(s)*. Coimbra, Portugal: ARIADNE Editora.
- Silva, A. M. C. (2015). The Construction of Professional Identities in the Contexts of Work. In A. M. Silva & M. Aparicio (edits.), *International Handbook about Professional Identities* (pp. 203-222). USA: Scientific & Academic Publishing.
- Silva, F.C.T. (2009). *Mutações do Trabalho*. Rio de Janeiro, RJ: Senac.
- Silva, T. T (2010). *Documentos de Identidade: uma Introdução às teorias de currículo* (3ª Edição). Belo Horizonte: Editora Autêntica.
- Soares, M.C. (2000). *O Estado Novo*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Ed.
- Sobrinho, J. D. (2008). Calidad, pertinencia y relevancia: relación con el resto del sistema y la sociedad; responsabilidad social de la educación superior. In A. L. Gazzola & S. Pires (Ed.), *Hacia una política regional de aseguramiento de la calidad en educación superior para América Latina y el Caribe* (pp. 15-55). Caracas: UNESCO-IESALC.

- Sobrinho, J. D. (2010). Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação & Sociedade*, 31 (113), 1223-1245. Recuperado em 10 de fevereiro, 2016, de <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/10.pdf>>.
- Sobrinho, J. D. (2005). *Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Sousa, F. A. (2007). Por uma teoria construcionista crítica. *Bagoas: estudos gays – gêneros e sexualidade*, 1(1) 27-59. Recuperado de <<https://docente.ifrn.edu.br/isabeldantas/gestao-desportiva-e-lazer/artigos/por-uma-teoria-construcionista-critica>>.
- Souza, F. C. S., & Silva, H. S. C. (2015). O curso de engenharia elétrica do IFPB no cenário da expansão da educação superior no Brasil e os desafios para uma formação humanística. *Poiésis*, 9(16), 280 - 296.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (2011). *Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso.
- Stake, R. E. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso* (3ª ed.). Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- Tardif, J., & Faucher, C. (2010). Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In M. P. Alves & E. A. Machado (Orgs.). *O pólo de excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente*, (pp. 32-53). Porto: Areal Editores.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2011). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas* (6ª Ed). Rio de Janeiro: Vozes.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2013). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. (5ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional* (4ª Ed.). Rio de Janeiro: Vozes.
- Tardif, M., & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, 21(73), 209-244.
- Tavares, R. (2008). Aprendizagem significativa e o ensino de ciências. *Ciências & cognição*, 13(1), 94-101.
- Teodoro, A. (2011). *A educação em tempos de globalização neoliberal: os novos modos de regulação das políticas educacionais*. Brasília: Liber Livro.
- Thompson, J. B. (1995). *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes.
- Turato, E. R. (2005). Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. *Revista de Saúde Pública*, 39(3), 507-514.
- UNESCO (1998). Declaração mundial sobre la Educación Superior en siglo XXI: Visión y acción. Recuperado em 07 de fevereiro, 2017, de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm.

- Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Ed. Síntesis Sociología.
- Varela, B. L. (2012). *Concepções, Práxis e Tendências de Desenvolvimento Curricular no Ensino Superior Público em Cabo Verde: um estudo de caso sobre a Universidade de Cabo Verde*. (Tese de doutoramento). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Vasconcellos, M. J. E. (2002). *Pensamento sistêmico: novo paradigma da ciência*. Campinas: Papyrus.
- Vásquez, R. R., & Angulo, R. F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Veiga, I. P. A. (2000). Inovações e projeto-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Caderno Cedes*, 23 (61), 267-281.
- Veiga, I. P. A. (2005). *Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível* (24^a ed.). Campinas, SP: Papyrus.
- Veiga, I. P. A. (2006). *Docência universitária na educação superior*. Recuperado em 10 de julho, 2016, de <https://www.unochapeco.edu.br/static/data/portal/downloads/2130.pdf>.
- Veiga, I. P. A. (2012). *Universidade e Desenvolvimento Profissional Docente: propostas em debate*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin.
- Velloso, J. (2000). *O PIBIC e a formação de cientistas*. Brasília, DF: NESUP.
- Vieira, F. (2010). Balanço final do estágio. Documentos produzidos no âmbito da coordenação do Estágio dos Mestrados em Ensino da Universidade do Minho. 11 dez, 2010.
- Vieira, M. M. M., Aparecido Vieira, J., & Pasqualli, R. (2014). Formação de professores da educação profissional nos programas especiais de formação pedagógica. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, 1(7), 43-55.
- Vieira, S. L. & Albuquerque, M. G. M. (2002). *Políticas e planejamento educacional*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1991). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Weber, M. (1979). *Ensaio de sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Wittizorecki, E. S., Bossle, F., Silva, L., Oliveira, L., Günther, M. C. C., dos Santos, M. V., Sanchotene, M. U., Molina, R. K., Dihel, V. R. O., & Neto, V. M. (2006). Pesquisar exige interrogar-se: A narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do(a) pesquisador(a). *Movimento*, 12(2), 9-33.
- Yacuzzi, E. (2005). *El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación*. (Serie Documentos de Trabajo). Recuperado em 08 de março, 2016, de <http://www.cema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/296.pdf>.
- Yin, R. K. (1993). *Applications of case study research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2ª Ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (4a ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Zabalza, M. A. (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. A. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional* (2ª ed.). Madrid: Narcea.
- Zotti, S. A. (2004). *Sociedade, Educação e Currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*. Campinas, SP: Autores Associados.

ANEXOS

Anexo I – Termo de livre consentimento

Anexo II – Ficha de observação

Anexo III – Pistas das narrativas escritas

Anexo IV – Guião da entrevista de grupo focal: ser professor no CSTCE do IFRN

Anexo V – Codificação das narrativas escritas

Anexo VI – Codificação das narrativas do grupo focal 1: sobre ser professor no CSTCE do IFRN

Anexo VII – Codificação das narrativas do grupo focal 2: sobre ser professor no CSTCE do IFRN

Anexo VIII – Portaria nº 023/2002-dg/cefet-rn (institui comissão de elaboração do projeto do Curso Superior de Tecnologia em Produção da Construção Civil)

Anexo IX – Autorização para realizar investigação no IFRN

Anexo I – Termo de livre consentimento

**UNIVERSIDADE DO MINHO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ESPECIALIDADE: DESENVOLVIMENTO CURRICULAR**

TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO

Afirmo, por meio do presente termo, a minha disponibilidade para participar no estudo de doutorado da Profa. Nadja Maria de Lima Costa, cujo tema de investigação é **Identidade e Desenvolvimento Profissional Docente: um estudo de caso com professores do Ensino Superior Tecnológico no IFRN.**

Afirmo, também, estar ciente da conduta ética da pesquisadora no processo de tratamento dos dados por mim fornecidos, tendo clareza que a investigação considera o anonimato dos participantes, ao preservar a privacidade da identidade na exposição dos dados.

Concordo, portanto, com a recolha e utilização de dados e informações pela pesquisadora a partir da técnica de narrativas escritas, para os fins da referida pesquisa.

Natal, / / 2014.

Anexo II – Ficha de observação

**UNIVERSIDADE DO MINHO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ESPECIALIDADE: DESENVOLVIMENTO CURRICULAR**

REGISTRO DE ATIVIDADES DE OBSERVAÇÃO

Data: Duração:

Contexto: Campus Natal-Central / IFRN

Localização: Diretoria de Construção Civil/DIACON

Sujeitos: Professores do CSTCE

Registros/ Dimensões	Formação Inicial para o ensino superior tecnológico	Formação continuada	Questões do Ensino no CSTCE	Pesquisa	Extensão	Organização do trabalho
Contexto descritivo						
Observações/reflexões						

Anexo III – Pistas das narrativas escritas

**UNIVERSIDADE DO MINHO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ESPECIALIDADE: DESENVOLVIMENTO CURRICULAR**

Título da Pesquisa: Identidade e Desenvolvimento Profissional Docente: um estudo de caso com professores do Ensino Superior Tecnológico no IFRN

Prezado(a) Professor(a),

Conforme exposto e dialogado anteriormente, estou desenvolvendo uma pesquisa sobre **Identidade e Desenvolvimento Profissional Docente: um estudo de caso com professores do Ensino Superior Tecnológico no IFRN**.

Esta pesquisa incide na área da Educação, é de natureza qualitativa sendo essencial a sua participação e colaboração. Tal investigação tem como objetivo geral compreender as relações entre construção da identidade docente e desenvolvimento profissional dos professores de graduação tecnológica do IFRN.

Assim, desde já agradeço a sua disponibilidade para colaborar neste estudo. Ressalto, como dito no termo do consentimento, o total sigilo e anonimato na exposição de todos os dados que me forem fornecidos, resguardando a identidade do participante.

Neste sentido, venho solicitar o preenchimento de alguns dados pessoais de grande importância para traçar o perfil dos colaboradores deste estudo.

1. Sexo: Feminino () Masculino ()

2. Idade: ()

3. Tempo de serviço enquanto docente: _____
 Tempo de serviço enquanto docente no ensino superior do IFRN _____

4. Formação Inicial - Graduação: _____ Ano de conclusão: _____
 Formação Continuada – Pós-graduação(s): _____ Ano de conclusão: _____
 () Aperfeiçoamento
 () Especialização
 () Mestrado
 () Doutorado
 Outras: _____

5. Áreas de atuação na docência no IFRN. Ministra disciplinas em quais cursos?
() Técnicos () Tecnológicos () Formação Inicial e Continuada/FIC () Pós-graduação

Em seguida coloco algumas pistas sobre as quais gostaria de obter o seu posicionamento relativo à sua experiência e expectativas enquanto docente no Curso Superior de Tecnologia em Construção de Edifícios (CSTCE) do IFRN sobre as quais peço um registro escrito.

- Gosta de atuar como docente no IFRN? O que destacaria de mais positivo para si na experiência de docente? Pode descrever uma experiência positiva e outra negativa que lhe causou maior impacto enquanto professor?
- Que significado tem para você ser docente no ensino superior do IFRN? Porque está atuando no (CSTCE)?

- Percebe algum diferencial entre a sua atuação enquanto docente no ensino superior e no ensino técnico de nível médio? Se sim, que diferenças identifica nessa atuação. Para atuar como docente do CSTCE sentiu necessidade de ampliar algum conhecimento/saberes para a docência?

- O fato de desenvolver suas atividades profissionais em uma instituição pública, que decorrência isso traz para sua trajetória profissional? Traz expectativas, projetos... para a sua vida profissional?

- A sua formação acadêmica e profissional propicia satisfatoriamente bases teóricas e metodológicas para a sua atuação como docente no CSTCE? Poderia apontar onde e como adquiriu os saberes que detém para a atuação na docência?

- O IFRN tem propiciado condições (formação continuada, disponibilização de tempo para a auto-formação...), para a sua preparação na atuação docente no CSTCE? Sente necessidade de preparação e atualização para atuar como docente no CSTCE? Caso considere importante a sua formação contínua que aspectos/áreas destaca como mais relevantes para a sua preparação e atualização enquanto docente do CSTCE? Como gostaria de fazer essa formação: ofertada pelo IFRN, formação fora da instituição, auto-formação...?

O formato do texto é livre. Fique à vontade para escolher a forma que considerar melhor para apresentar suas ideias. Por favor, não esqueça de identificar-se com o seu **nome fictício ou nome**.

Nome: _____

ou

Nome fictício com que pretende ser identificado(a): _____

***Gostaria de receber o seu registro escrito até o dia 10 de dezembro de 2014.**

Anexo IV – Guião da entrevista de grupo focal: ser professor no CSTCE do IFRN

**UNIVERSIDADE DO MINHO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ESPECIALIDADE: DESENVOLVIMENTO CURRICULAR**

1º Momento: Socialização do estágio em que se encontra a investigação e apresentação de orientações acerca do desenvolvimento da técnica grupo focal, com a finalidade de recolher dados para o estudo.

2º Momento: Aprofundamento das dimensões em análise na pesquisa a partir das narrativas escritas.

Bloco I – Identidade Profissional

Objetivos: Compreender como se percebem professores ao olhar as experiências vividas. Estabelecer relações entre a identidade docente hoje vivida e as experiências com outros professores de sua história. Perceber as referências que o grupo tem em relação às vivências em um curso superior.

Questões:

1. Destacam alguma experiência enquanto alunos de graduação que tenha sido importante para a sua atuação enquanto professores no CSTCE? Qual(ais)?
2. Salientam algum professor que marcou a trajetória enquanto estudante de nível superior? Por qual razão?
3. Que contributos vocês salientam da formação de graduação na engenharia ou em outra para a atuação docente hoje no CSTCE?
4. Participaram de projetos ou ações de pesquisa ou de extensão durante a formação de graduação projetos de pesquisa, de bolsa de monitoria ... (atividades práticas, prestação de serviços ou solução de problemas técnicos ou tecnológicos nesse nível de graduação)? Se sim, em que contribuíram para a formação de vocês e a atuação enquanto docentes no CSTCE?
5. O que destacam da atuação docente no CSTCE: experiências mais marcantes enquanto docentes; relação com os colegas, com a gestão, com os estudantes...?

Bloco II – Trabalho docente no curso de CSTCE

Objetivos: Explicitar características e especificidades do trabalho docente no CSTCE.

Questões:

1. Como vocês vêem o trabalho de docente no CSTCE?
2. Em que medida vocês consideram que o trabalho docente pode contribuir para que os alunos participem mais das atividades, se interessem mais pelo curso, concluam o curso...
3. O que mudariam no âmbito do CSTCE?
4. Como vocês consideram o papel da gestão no sentido de favorecer um bom desempenho dos alunos e um bom desenvolvimento do curso CSTCE?
5. O que consideram que a Instituição precisa fazer no sentido de fortalecer o CSTCE e demais cursos de tecnologia?

Bloco III – Desenvolvimento profissional dos docentes que atuam no CSTCE

Objetivo: Compreender as percepções sobre a relação entre desenvolvimento profissional e a qualidade do curso, considerando a pertinência, a indispensabilidade e a satisfação dos alunos e dos docentes.

Questões:

1. Consideram que existem conhecimentos/saberes específicos e necessários para uma atuação satisfatória no ensino superior?
2. Consideram necessário algum tipo de formação, além das titulações de mestrado e doutorado, para uma atuação satisfatória no ensino superior?
3. A atuação profissional no CSTCE, especificamente exige algum tipo de postura didático-pedagógica diferenciada dos docentes?
4. O que pensam do trabalho docente em colaboração com outros colegas?
5. Atuar no CSTCE traz que potencialidades para seu desenvolvimento profissional?
6. Existe algum fator que a atuação no CSTCE limita o seu desenvolvimento profissional?
7. A carreira docente na qual estão inseridos apresenta incentivos à docência no ensino superior?
8. O que vocês esperam do IFRN no âmbito do desenvolvimento profissional capaz de propiciar maior qualidade para o curso superior de tecnologia de C. Civil?

Anexo V – Codificação das narrativas escritas: ser professor no CSTCE do IFRN

SUBCATEGORIA	TEXTO DA NARRATIVA	AUTOR
CATEGORIA 1: SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE		
ASPETOS POSITIVOS	- A alegria de retransmitir conhecimento, mas também a troca entre professor/aluno.	D-1
	- Gosto de atuar como docente no IFRN.	D-2
	- Tive muitas experiências positivas e seria difícil destacar apenas uma. Como aqui falamos do Curso de Tecnologia. Uma experiência gratificante e positiva foi participar da Comissão de Elaboração do Projeto do Curso em questão.	D-2
	- [...] me sinto grato em poder retribuir aquilo que recebi no passado.	D-3
	- Adoro atuar como docente no IFRN.	D-3
	- Satisfação em transmitir conhecimento para os meus alunos e vê-los crescer ao longo do tempo.	D-3
	- Ter a certeza que a educação é o maior instrumento de transformação de uma sociedade.	D-3
	- Considero uma responsabilidade ser funcionário público (sem demagogias). Quem paga meu salário é a sociedade e preciso trabalhar bem com meus alunos.	D-1
	- Aprendizado contínuo	D-4
	- Ver que contribuí para a melhoria profissional de alguns alunos	D-4
CARACTERÍSTICAS PESSOAIS	• Sou do tipo de pessoa que sempre faço bem feito tudo que faço e por isso sempre gostei de atuar nas diversas atividades que me empenhei.	D-2
	• (...) gosto do que faço e não encontro dificuldade para fazer o que tem que ser feito.	D-2
	- Atuo no ensino superior em virtude da experiência que tenho na área de mecânica dos solos.	D-3
	- Procuo me atualizar dentro de todas as áreas que atuo como docente, faço isso porque respeito a profissão que abracei e aos alunos do técnico.	D-4
CATEGORIA 2: EXPERIÊNCIAS DE TRABALHO		
POSITIVAS	- Desenvolvo hoje no IFRN uma pesquisa sobre BIM (modelagem da informação da construção) que penso, se integrada ao CSTCE, talvez abra portas para o mercado de trabalho e trouxesse motivação para alunos e professores.	D-1
	- O mais positivo é a convivência com jovens em fase de formação, onde além de passarmos nossos conhecimentos técnicos também podemos passar nossos valores e atitudes para servir de exemplo para o desempenho de suas atividades.	D-2
NEGATIVAS	Há grande resistência a mudanças no setor da engenharia civil, que é historicamente conservador.	D-1
CATEGORIA 3: CARACTERÍSTICAS DO TRABALHO		
MAIOR EXIGÊNCIA ACADÊMICA	[...] dada a maturidade formação dos alunos do Curso Superior é evidente que temos que estar preparados para um maior nível de exigência por parte dos alunos.	D-2
	- É importante ser docente no ensino superior, pois podemos ser mais exigidos em termos acadêmicos e também podemos orientar alunos em pesquisas, trabalhos de conclusão de curso e outras atividades.	D-2
	- Atuar no ensino superior significa manter-se capacitado a todo instante em virtude da clientela ser mais madura e exigente.	D-3
	- Os alunos do curso superior são mais maduros e detêm mais conhecimentos, e através de pesquisas ampliam com mais facilidade.	D-5
BAIXA EXIGÊNCIA DOS DISCENTES	Não há busca por conhecimento de maneira geral pelos alunos do superior, eles encaram o curso como uma falta de opção. O Técnico, além de maior dedicação ao curso, apresenta maior desenvolvimento intelectual durante o curso.	D-4
ALTA EXIGÊNCIA DOS DISCENTES	Os alunos do curso superior, são mais maduros e detêm mais conhecimentos, e através de pesquisas ampliam com mais facilidade.	D-5
PERCEPÇÃO DO CURSO PELOS DOCENTES	Nenhuma diferença. As disciplinas que leciono possuem o mesmo grau de importância em todos os níveis.	D-6
CATEGORIA 4: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL		
FORMAÇÃO ACADÊMICA E TRABALHO DOCENTE (bases teóricas e metodológicas/ preparação para a profissão)	Estou muito bem preparado para desempenhar minhas funções docentes no CSTCE. Adquiri meus conhecimentos nos cursos de graduação e pós-graduação elencados nos itens anteriores e em atividades ligadas à minha área de atuação, tenho participação em diversos projetos acadêmicos e profissionais, além de participação em entidades de classe.	D-2
	- Considero que todo o conjunto da minha formação acadêmica me propiciou adquirir bases teóricas e metodológicas para atuar como docente do CSTCE.	D-3
	- No âmbito da preparação, a minha formação acadêmica na antiga Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte e na Universidade Federal do Rio Grande do Norte permitiram uma vivência não só na área do ensino, mais também na área da pesquisa, o que já me direcionava para a área da docência. Ademais, a vivência do meu mestrado e do meu doutorado também me proporcionou à aquisição de saberes no âmbito da docência.	D-1

SUBCATEGORIA	TEXTO DA NARRATIVA	AUTOR
	<ul style="list-style-type: none"> Entretanto, seria uma reformulação muito grande e os docentes teriam que se capacitar em vários softwares e em uma nova forma de trabalho (colaborativa ao invés de competitiva). Formação em BIM para os professores <p>- Optei por ampliar meus conhecimentos em cursos de pós-graduação e outros de extensão. Além de participar de diversas atividades relativas à minha área de conhecimento</p>	D-2
INCENTIVO/ CARREIRA	Necessitaria oferta pelo IFRN, com algum tipo de recompensa (redução de carga horária, pontuação para RSC), para que os professores sentissem alguma motivação para estudar.	D-1
POLÍTICA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	<p>-Sempre trabalhei em instituições públicas e acredito que seja o local onde podemos desenvolver nossas atividades com mais tranquilidade e podemos nos dedicar inteiramente aos projetos delineados dentro da nossa trajetória acadêmica.</p> <p>- O IFRN sempre proporcionou condições para uma melhor preparação na atuação enquanto docente no CSTE. Na atual conjuntura, tenho procurado me envolver, sempre que possível, em fóruns ligados à área em que atuo (congressos e reuniões organizadas pelos conselhos de classe). Além disso, vejo que num futuro bem próximo, será necessário fazer um pós-doutorado em virtude da evolução que o segmento educacional vem requerendo.</p> <p>- Procuo me atualizar dentro de todas as áreas que atuo como docente, faço isso porque respeito a profissão que abracei e aos alunos do técnico.</p>	D-1 D-3 D-4
CATEGORIA 5: CONDIÇÕES DE TRABALHO		
OPORTUNIDADES/ MOTIVAÇÃO	<p>- No IFRN tenho oportunidades que nunca tive no DER.</p> <p>- Nesse período entre tantas atividades participamos da organização e realização de um congresso internacional, dois nacionais e três regionais na minha área de atuação.</p> <p>- Também precisamos estar nos aprimorando constantemente para acompanhar as novas gerações o que sempre é uma motivação a mais para o trabalho.</p>	D-1 D-2 D-2
SALÁRIO	O salário é imensamente melhor do que o que eu recebia durante os 24 anos que trabalhei no estado (DER – projetos de engenharia)	D-1
ESTABILIDADE	<p>-Há uma tranquilidade pela questão da estabilidade.</p> <p>- Sempre trabalhei em instituições públicas e acredito que seja o local onde podemos desenvolver nossas atividades com mais tranquilidade e podemos nos dedicar inteiramente aos projetos delineados dentro da nossa trajetória acadêmica.</p>	D-1 D-2
RECONHECIMENTO/ SATISFAÇÃO	Meus projetos abrangem ensino, pesquisa e extensão. Os dois últimos ainda pouco explorados no IFRN em relação às universidades públicas	D-2
CATEGORIA 6: EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS		
ATUAÇÃO NO NÍVEL SUPERIOR POR MEIO DO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO.	<p>Sempre sonhei em reproduzir à minha experiência profissional na área de engenharia na academia. Dessa forma, alguns dos desafios que ainda tenho como projetos de vida procuro desenvolver nos eixos educacionais ligados à pesquisa e extensão.</p> <p>Tenho expectativas profissionais com meu doutorado.</p> <p>Meus projetos abrangem, ensino, pesquisa e extensão. Os dois últimos ainda pouco explorados no IFRN em relação às universidades públicas.</p>	D-3 D-1 D-2
CATEGORIA 7: FORMAÇÃO CONTINUADA		
NECESSIDADES FORMATIVAS	<p>-Também precisamos estar nos aprimorando constantemente para acompanhar as novas gerações o que sempre é uma motivação a mais para o trabalho.</p> <p>- Em virtude da minha capacitação em nível de mestrado e doutorado em área específica às disciplinas que eu ministro, diria que não senti a necessidade de imediato em ampliar os conhecimentos.</p> <p>- Todo dia surgem novos materiais, novas tecnologias, novos procedimentos executivos, e, o processo educacional é contínuo. Desse modo, sempre teremos a necessidade de buscar novos conhecimentos enquanto docente.</p> <p>- Procuo me atualizar dentro de todas as áreas que atuo como docente, faço isso porque respeito a profissão que abracei e aos alunos do técnico.</p> <p>-Não sinto necessidade de fazer cursos para a atuação docente.</p>	D-2 D-3 D-3 D-4 D-6
TIPO DE FORMAÇÃO	-Tenho cedido cursos on-line gratuitos e até ministrado treinamentos. Quase ninguém se interessa.	D-1

SUBCATEGORIA	TEXTO DA NARRATIVA	AUTOR
ÁREAS RELEVANTES PARA A SUA PREPARAÇÃO E ATUALIZAÇÃO ENQUANTO DOCENTE DO CSTCE	Entendo que a preparação docente é de extrema importância e deve ser contínua ao longo de toda a vida acadêmica e evidentemente, pretendo ainda cursar pelo menos dois Pós-doutorados com afastamento de um ano cada; um fora do país e outro em renomada instituição nacional a exemplo de meu doutorado desenvolvido na UFPE. Também pretendo continuar meus estudos da língua inglesa e espanhola como forma de aperfeiçoamento.	D-2
CONDIÇÕES E DISPONIBILIZAÇÃO DE TEMPO PARA A AUTOFORMAÇÃO	O IFRN propicia o acesso à formação, mas não cuida muito bem da questão do tempo. Estou fazendo doutorado, e tenho 5 turmas comigo (em torno de 185 alunos), mais uns 25 sob orientação em projeto de pesquisa BIM (PFRH, CNPQ, DIPEQ, voluntários). - Necessitaria oferta pelo IFRN, com algum tipo de recompensa (redução de carga horária, pontuação para RSC), para que os professores sentissem alguma motivação para estudar. -Sim, tive as condições necessárias para a realização do meu doutoramento em Engenharia Civil, área de Concentração Geotecnia na UFPE durante quatro anos afastados. A minha Formação em Engenharia Civil e o mestrado em Engenharia Sanitária foi toda por minha conta, nunca tive um dia afastado e nunca sequer troquei um horário de aula para realizar os referidos cursos. Como foram realizados aqui na cidade do Natal, não houve necessidade de afastamento e também não solicitei. Ou seja, sempre tive as condições suficientes para minha preparação. - Também pretendo continuar meus estudos da língua inglesa e espanhola como forma de aperfeiçoamento. Essas atividades devem ser realizadas prioritariamente fora da instituição. - Como citado anteriormente, não. Porém, faço isso continuamente por necessidade própria e por prazer em aprender.	D-1 D-1 D-2 D-2 D-4
CATEGORIA 8: SABERES PARA A DOCÊNCIA		
SABERES CIENTÍFICOS/ACADÊMICOS	Considero que todo o conjunto da minha formação acadêmica me propiciou adquirir bases teóricas e metodológicas para atuar como docente do CSTCE.	D-3
SABERES CULTURAIS	Comecei a adquirir saberes para a área da docência ao ver à minha mãe atuar como professora durante toda à vida. No âmbito da preparação, à minha formação acadêmica na antiga Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte e na Universidade Federal do Rio Grande do Norte permitiram uma vivência não só na área do ensino, mais também na área da pesquisa, o que já me direcionava para a área da docência. Ademais, a vivência do meu mestrado e do meu doutorado também me proporcionou à aquisição de saberes no âmbito da docência.	D-4 D-6
SABERES PEDAGÓGICOS /CURRICULARES	- A principal diferença está na forma de transmitir os conhecimentos para os alunos em virtude do perfil de atuação de cada um dos níveis (superior e técnico de nível médio). Sendo assim, o foco disciplinar que adoto visa atender os requisitos de atuação de cada um dos níveis.	D-6
SABERES DA EXPERIÊNCIA	- Como profissional da área e pela experiência acadêmica em outras instituições. - Formação acadêmica e vida profissional.	D-2 D-8

Anexo VI – Codificação das narrativas do grupo focal 1: sobre ser professor no CSTCE do IFRN

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE CONTEXTO	AUTOR
CATEGORIA 1: IDENTIDADE DOCENTE NO CSTCE		
CARACTERÍSTICAS PESSOAIS	[...] eu sinto muito hoje é a diferença de como nós, da postura enquanto estudantes de engenharia à época, sem saudosismo, para a postura do estudante hoje, em particular de Construção de Edifícios. Isso pra mim é um choque. [...] O respeito e o valor que nós dávamos à época, ao curso que fazíamos, para o que hoje é demonstrado na minha humilde visão, pelos alunos que passam por mim.	D-12
	Outra coisa que eu também acho positiva, é a fala de [Nome] de aprender a estudar. Eu também experimentei isso e me lembro uma vez que teve uma semana de jogos, que as aulas pararam e eu gastei essa semana inteira para estudar pra uma prova. Ali também na graduação, é uma coisa que eu resgato muito com os meus alunos, é que eu digo a eles que nos acostumávamos resolver todos os problemas de um livro. Eu e meu grupo de estudos e isso também eu acho uma coisa positiva da graduação de engenharia pra gente passar,	D-7
	Então, às vezes essa dicotomia, na universidade, o curso ainda era, na minha opinião, era muito teórico. Eu me formei em 1982. Tinha excelentes professores que faziam essa ponte. Mas tinham alguns que não faziam muito bem e isso me marcou muito porque eu me preocupo demais quando dou aula, se meu aluno está entendendo o me vocabulário ou se ele está pensando que medição é uma coisa, é uma trena.	D-7
	Então a minha postura, sempre é de estímulo de dizer “realmente é difícil pra quase todas as profissões, tem pra uns que é mais fácil ou menos difícil, mas você tem que ser um bom profissional, tem que se empenhar muito no que você fizer”. nunca. Esse professor... Isso! Da disciplina de Concreto. Que professor excelente! Porque [ela] é vista como uma disciplina difícil, mas com ele, era a coisa mais fácil do mundo.	D-1
	Quando se fala em mudar um curso, principalmente, um Curso Superior de Tecnologia eu já enxergo de uma maneira diferente, mas eu que não sou tradicionalmente, de Escola Técnica, eu venho de universidade... Eu sou de universidade e vim pra cá.	D-6
	O corpo docente é forte, se a gente analisa a nossa titulação, ela é alta. Isso comparando com as outras diretorias. Vários professores tem experiência de mercado, eu fiz já esse levantamento, mais de 50% do nosso grupo tem experiência de mercado, em empresa.	D-6
	Ou seja, nós vimos de uma cultura de ensinar, de lecionar no técnico, houve essa ampliação da estrutura de oferecimento de cursos institucional para o tecnólogo.	D-6
SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE:	Quando eu fazia graduação tinha um professor que eu achava ele perfeito, e eu dizia que se um dia eu tiver que ser professor, eu vou ter que adotar essa metodologia. Na verdade ele não ensinava, ele abria a mente e jogava o assunto para dentro...	D-8
	Lembrei de uma da graduação. Foi uma experiência contrária a de Edilberto, foi um aspecto que eu achei negativo num professor lá do curso de Engenharia Civil em que eu prometi para mim mesmo que eu, como professor não faria. De fato, nunca mais me esqueci disso nas minhas aulas, quando às vezes, eu me entusiasmo muito, tenho que me lembrar de que, às vezes, esteja chegando no limite dos meus alunos.	D-7
	Então a minha postura, sempre é de estímulo de dizer “realmente é difícil pra quase todas as profissões, tem pra uns que é mais fácil ou menos difícil, mas você tem que ser um bom profissional, tem que se empenhar muito no que você fizer”. nunca. Esse professor... Isso! Da disciplina de Concreto. Que professor excelente! Porque [ela] é vista como uma disciplina difícil, mas com ele, era a coisa mais fácil do mundo.	D-1
	Então, ele tinha uma percepção de que é necessário você ter uma boa formação. Ele explorava conhecimento teórico muito bem, ele era muito bom nisso. Assim, eu tento repetir essa postura, vamos dizer assim, essa forma de atuação porque assim eu acho que, se você não tiver um livro, um texto-base, você não vai fazer um bom curso profissionalizante. Foi uma coisa também, que eu aprendi com Isaías, eu não tenho a menor ansiedade de reprovar um aluno. Faça de tudo pra que ele aprenda, a reprovação ou a aprovação, em geral, acaba acontecendo. Professor Isaías era uma referência muito boa pra mim. Assim, como... Educador... Educador. De prática docente interessante.	D-11
	Eu fui contemplado na maioria das falas, ou em todas as falas até porque a gente vivenciou em alguns professores, a mesma história.	D-12
É sobre o estilo de ensino e o estilo de aprendizagem, você perguntou o que eu trouxe da universidade que eu aplico aqui. Eu tenho um estilo de aprendizagem e eu me identifiquei com	D-1	

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE CONTEXTO	AUTOR
	alguns estilos de ensino dos professores da época. Agora, o que eu não tenho absoluta certeza é se o pessoal dessa geração de agora, tem o estilo de aprendizagem ou aprendem com o modo que eu ensino. E, se eu estou usando o estilo de técnica adequada.	
	Mas, entretanto, mais de um depoimento dão conta de que eles aprenderam muito mais aqui do que nesses cursos de engenharia. Vários ex-alunos. E, aí? Quem somos? Vocês percebem que os discursos se convergem pra um mesmo sentimento, ou uma mesma ideia?	D-8
	Mas, eu acho que a gente se distancia um pouco do foco do curso na hora em que a gente não se aprofunda nas questões de gestão. Gestão é o foco do curso. É aí onde entra a falta de identidade e identificação porque os nossos alunos e alguns colegas, eu posso até me incluir não faço a menor questão, não compreende e fica cobrando uma responsabilização de uma habilitação que o curso precisaria dar sem ele ter essa responsabilidade. Aí vem a identificação, a identidade, tudo isso que já foi abordado aqui.	D-12
	Deixa eu contribuir com essa fala de Aldan, concordo 100% que a ênfase é pra ser gestão, e além de tudo que Aldan disse digo o seguinte que uma grande dificuldade é que nós professores não tivemos essa formação e resgatando o que Spotti falou, nós não tivemos oportunidade de gerir obras, então temos dificuldade de fazer um curso melhor do que ele é. Ele tem um currículo excelente, mas nós apesar de termos um corpo docente bom, nós temos essa deficiência que nem é culpa nossa, nós não fomos formados para sermos gestores de obras. Então, a gente acaba não fazendo um curso melhor, exatamente por conta disso.	D-11
	O que eu vejo é uma crise de identidade aqui dentro absurda. Eu estou há 5 anos na casa e nunca vi uma escola técnica passar por tanta crise de identidade e não saber o que vai fazer. Mas, nós não estamos fazendo isso! O integrado está se perdendo, o Subsequente está se perdendo, a Tecnologia está se perdendo!! Estão criando pós-graduação, estão criando mestrado, estão criando doutorado..., eu acho que a gente tem que repensar isso, pra poder focar no curso.	D-6
	É dividido, não é um... corpo homogêneo. É dividido, não há consenso. Até porque muita gente ainda está aprendendo o que é o curso.	D-8
	Eu acho que é a remuneração. A gente faz o que é melhor pra gente.	
	Ou seja, nós vimos de uma cultura de ensinar, de lecionar no técnico, houve essa ampliação da estrutura de oferecimento de cursos institucional para o tecnólogo. É uma outra abordagem, gera outras demandas.	D-1
	Quando ele falou da questão da identidade, que identidade tem esse instituto? Que aborda desde cursos PRONATEC, cursos para pessoas que estão fora da faixa (EJA), até cursos para pós-graduação, e de graduação tecnológica, técnico integrado e subsequente e tal. Então, a gente nesse aspecto me parece que... Assim, parece haver mais problemas para a carreira docente do que vantagens.	D-12
	O instituto vai ter que fazer essa reflexão pra sobreviver, porque o integrado, o subsequente e o tecnólogo eles vão ter que ser repensados com esse novo público, essa nova realidade, essa nova demanda, com esse novo ritmo, novos acessos.	D-6
	Às vezes, fico até emocionado quando estou dando aula, às vezes até me arrepio quando tem um questionamento de um aluno, por exemplo, "professor e se a gente fosse por esse outro caminho?" isso me aconteceu já umas duas ou três vezes, claro que não é muito comum, aí eu digo "tá eu nunca fui, vamos tentar" e de repente, dá certo, ou seja, eu não tinha nem pensado na possibilidade daquele outro caminho e o aluno pela curiosidade aí chega nesse outro caminho.	D-8
CARACTERÍSTICAS DO GRUPO	E segundo, eu ouvi vocês falando sobre a conexão, talvez esses professores mais antigos eles tinham mais entusiasmo, eles conectavam a teoria e a prática, eu vejo que isso tá acabando, porque o perfil do professor da universidade federal hoje principalmente, são carreiristas em graduação, mestrado e doutorado.	D-6
	O modelo que a carreira foi seguindo hoje a gente especializou absurdamente, os professores. Os professores são novos 30, 32, 34 anos já são doutores, mas que não tem a menor vivência no mercado de trabalho. Aí, fica muito difícil fazer a conexão teoria e prática. O professor da CAERN fazia, o de Concreto fazia, o outro lá de Construção Civil fazia... Então, são dois momentos distintos no meu ponto de vista.	D-6
	Trazendo aqui pro IFRN, a experiência que eu tenho aqui dentro, eu verifico que a gente tem hoje no grupo, eu acho que até mais de 50% dos professores que tem vivência de mercado, que tem experiência de mercado. Professores que trabalharam em outras empresas, fizeram consultoria, fizeram projetos, entre outras atuações.	D-6
	Eu vejo um ponto positivo, eu não diria no IFRN inteiro. É nessa diretoria, é o grupo. O grupo é pequeno e ele é harmônico. Eu vejo colegas de outras diretorias comentarem problemas e a gente aqui... Eu não vejo isso aqui. É um grupo que se entende, isso é uma coisa que quando eu	D-1

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE CONTEXTO	AUTOR
	<p>era aluna, que eu fui aluna daqui quando aqui era ETRN, a gente sentia a escola como se fosse uma casa. Assim, era uma coisa que a gente se sentia como fazendo parte, quando eu voltei como professora, a Instituição tinha crescido tanto, ela é imensa hoje, né? Mas aqui dentro, nessa diretoria tem um sentimento assim. Não sei, alguma coisa que lembra a ETRN. Assim que ainda é</p> <p>Ou seja, nós vimos de uma cultura de ensinar, de lecionar no técnico, houve essa ampliação da estrutura de oferecimento de cursos institucional para o tecnólogo. É uma outra abordagem, que gera outras demandas.</p>	D-6
RECONHECIMENTO/ SATISFAÇÃO	<p>Às vezes, fico até emocionado quando estou dando aula, às vezes até me arrepio quando tem um questionamento de um aluno, por exemplo, “professor e se a gente fosse por esse outro caminho?” Isso me aconteceu já umas duas ou três vezes, claro que não é muito comum, aí eu digo “tá eu nunca fui, vamos tentar” e de repente, dá certo, ou seja, eu não tinha nem pensado na possibilidade daquele outro caminho e o aluno pela curiosidade aí chega nesse outro caminho. Eu acho isso muito interessante!</p>	D-8
EXPERIÊNCIAS DE TRABALHO: POSITIVAS/NEGATIVAS	<p>Professores que trabalharam em outras empresas, fizeram consultoria, fizeram projetos, entre outras atuações. Então, eu vejo que muitos trazem essa bagagem pra dentro da escola, mas tem que motivar os outros pra que a gente tenha isso como uma referência... Eu digo assim, eu acho que você conectar teoria com a prática é uma maneira de você motivar o aluno e segurar esse aluno dentro da instituição.</p> <p>Eu vejo um ponto positivo, eu não diria no IFRN inteiro. É nessa diretoria, é o grupo, o grupo é pequeno e ele é harmônico. Eu vejo colegas de outras diretorias comentarem problemas e a gente aqui... Eu não vejo isso aqui. É um grupo que se entende, isso é uma coisa que quando eu era aluna, que eu fui aluna daqui quando aqui era ETRN, a gente sentia a escola como se fosse uma casa. Assim, era uma coisa que a gente se sentia como fazendo parte, quando eu voltei como professora, a Instituição tinha crescido tanto, ela é imensa hoje, né? Mas aqui dentro, nessa diretoria tem um sentimento assim. Não sei, alguma coisa que lembra a ETRN. Assim que ainda é</p> <p>Bem... a gente tá perto uns dos outros, eu pelo menos, eu não sei nas outras disciplinas, com outras pessoas, mas eu consigo ficar perto dos meus alunos também. Assim, eu tenho aquele sentimento de, um pouco... de casa. É tanto que tem muita gente que fica muito tempo, que tem reuniões de pais, grupo de estudos. [...] a diretoria tem uma coisa assim... Eu acho de unidade.</p> <p>[...] há grupos de alunos que estão aqui porque foi o que deu, em termos de acesso. É diferente de você ter um propósito, estudar para tal, passar por um processo avaliativo pra chegar lá. Então o grau de valorização é muito diferente, então a gente tem que lidar com tudo isso, não é brincado não.</p> <p>Eu tenho dificuldade de diferenciar o nível de abordagem do nível técnico para o nosso superior. Ok? Pronto. Eu busco trabalhar essa diferença. Entretanto, eu tenho dificuldade de fazer essa distinção. Eu acho que é uma fronteira muito tênue pra você trabalhar isso aí, considerando a carreira da qual você está nos perguntando, de EBTT.</p>	D-6 D-1 D-1 D-12 D-12
CATEGORIA 2: CARACTERÍSTICAS DO TRABALHO DOCENTE NO CSTCE		
PERCEPÇÃO DO CURSO PELOS DOCENTES	<p>Olha, eu diria a amplitude de conhecimentos que a engenharia civil proporciona. Em considerando o curso objeto do seu estudo, como eu considero ele parte integrante e parte quase uma especialização, em nível de graduação do conteúdo geral da engenharia civil. O conhecimento geral obtido no curso de engenharia civil nos dá o cabedal de conhecimentos razoável que contribui para abordar os conteúdos objeto da nossa disciplina no contexto amplo da construção civil.</p> <p>[...] a engenharia civil ela proporciona uma visão mais ampliada e o curso aqui de Construção de Edifícios ele é um recorte da Engenharia civil. Ele foca no principal objeto da construção civil aqui no Brasil que, aí eu diria assim... agora eu vou entrar nessa perspectiva social da engenharia civil, que a engenharia civil ela gera um produto que é objeto dos sonhos nesse país: a casa, o apartamento, esse locus, esse lugar, onde a pessoa vai viver. [...] a formação em engenharia civil é mais ampliada. A gente consegue fazer essas visualizações e traz pra cá, pra esse curso vamos dizer assim, aquilo que a gente vivenciou, que a gente percebeu na época da formação na graduação é, uma outra visão, uma outra época, mas que atualmente é muito valorizado junto aos mercados pra formar esses alunos. Então, assim lá, a gente tem uma... visão ampliada e aqui, a gente tem um recorte dessa visão, só que lá, a gente tem um olhar. Vamos dizer, com mais profundidade. Na verdade, a gente lá tinha uma visão da engenharia civil total e vem trazer isso pra um recorte. E, aqui a gente tem que ampliar esse recorte, então eu acho que é assim.</p> <p>Ampliar em um dos segmentos, que é o de gestão.</p>	D-11 D-11 D-7

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE CONTEXTO	AUTOR
	Então, a gente teve que ir arremontando conhecimentos para poder fazer com que esses elementos que antigamente, não eram tratados de forma transversal eles fossem incorporados. Mas a gente conseguiu os instrumentos, mas a gente conseguiu os instrumentos na época que estudou para fazer... Então eu acho que a formação da gente na época, a Engenharia Civil, tem esse lado universalista que também facilita essas integrações que a gente vai fazendo ao longo do caminho. Então qualquer... engenheiro civil foi incorporando esses novos conhecimentos e eles hoje, são indispensáveis para a gente atuar nesse curso. Embora um recorte da formação que a gente teve lá, teve que fazer essa agregação.	D-12
	É um recorte e uma ampliação. Não é simplesmente um recorte como uma fatia de bolo. Na verdade, não é isso.	D-11
	Eu acho que o curso de Engenharia e como ele me ajuda a trabalhar no curso de Tecnologia na Construção de Edifícios, umas das coisas que foi bem antes da fala de [Nome], que eu resgato aqui, foi solucionar problemas, a gente em engenharia termina bem treinado nisso. Você resolve tanto problemas durante, no meu caso, 5 anos de graduação, faz você passar a ver um problema como apenas um exercício a mais, que você vai aplicar alguma técnica e vai resolver.	D-12
	Existe uma regulamentação que nunca sai, que é a 1010, que talvez vamos dizer assim... facilitasse essa visualização da atuação profissional, das competências do tecnólogo.	D-6
	É uma dificuldade, desculpe mais uma vez, de identificação. Identificação do curso.	D-8
	Isso, realmente. Esse problema vem do CREA, lá no CREA existe uma diferença entre essas áreas, bem clara.	D-11
	E eu diria assim que a conjuntura não ajuda. Porque a gente tem, por exemplo, eu citei aqui a forma de entrada. A forma de entrada não ajuda, porque o camarada não se identifica, a forma tende a convergir, eu não tenho nenhum dado estatístico para dizer isso, mas parece que o aluno que chega aqui é um aluno menos preparado para conviver com a engenharia, chega que boa parte dessas pessoas não conseguiriam entrar pra engenharia. Então assim, juntando-se a isso aí culturalmente, nós temos a resistência de alguns colegas em relação a essa formação. E isso eu acho que eu não posso deixar de falar a respeito disso, por exemplo, eu não tenho esse preconceito em formar o tecnólogo.	D-11
	Esses profissionais, eu não quero colocar aqui que esse cara é como o que vai substituir o mestre de obras. Não, ele é um tecnólogo mesmo. É um cara que vai fazer a gestão da produção do edifício e que vai ser útil para vários tipos de empresa e que dá o suporte para fazer uma migração para fazer uma especialização. Vários alunos aqui já estão professores aqui no IF, bons professores, diga-se de passagem. Eles fizeram o curso de tecnólogo e foram fazer uma pós-graduação, fizeram mestrado, fizeram doutorado. Tem hoje lá aquela menina, coordenadora do curso da UnP, que foi nossa aluna aqui e fez doutorado em materiais. Foi esse curso que deu o suporte pra ela fazer uma evolução nessa formação.	D-11
	Mas, eu acho que a gente se distancia um pouco do foco do curso na hora em que a gente não se aprofunda nas questões de gestão. Gestão é o foco do curso. É aí onde entra a falta de identidade e identificação porque os nossos alunos e alguns colegas, eu posso até me incluir não faço a menor questão, não compreende e fica cobrando uma responsabilização de uma habilitação que o curso precisaria dar sem ele ter essa responsabilidade. Aí vem a identificação, a identidade, tudo isso que já foi abordado aqui.	D-12
	Porque o curso é só uma ideia na minha visão, eu sempre enxerguei áreas dentro do curso, grupos de atuação, por exemplo, desenho, instalações, materiais, topografia, estrutura. Então, quando eu, a gente foi repensar aqui junto com os amigos uma reforma, uma reestruturação do laboratório, compra de equipamentos. A gente pensou dessa forma. Hoje, a gente tem uma estrutura muito boa para dar suporte a esse curso.	D-6
	Mas, entretanto, mais de um depoimento dão conta de que eles aprenderam muito mais aqui do que nesses cursos de engenharia. Vários ex-alunos. E, aí? Quem somos? Vocês percebem que os discursos se convergem pra um mesmo sentimento, ou uma mesma ideia?	D-12
	Ele tem um currículo excelente, mas nós apesar de termos um corpo docente bom, nós temos essa deficiência que nem é culpa nossa, nós não fomos formados para sermos gestores de obras. Então, a gente acaba não fazendo um curso melhor, exatamente por conta disso.	D-12
	Dentro do curso superior, porque por exemplo, o curso superior de tecnologia, ele não é uma engenharia. O foco da engenharia é projeto, principalmente, você não vê as escolas de engenharia ensinando a desenvolver a parte prática, é projeto, pelo menos, aqui na UFRN.	D-6
	É dividido, não é um... corpo homogêneo. É dividido, não há consenso. Até porque muita gente ainda está aprendendo o que é o curso.	D-8

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE CONTEXTO	AUTOR
	Ele está no mercado de trabalho, trabalhando como tecnólogo. Mas, ele está na engenharia. O curso não é um problema. O curso é bom, mas abre a cabeça para coisas melhores ainda, Engenharia, Arquitetura.	D-11
	Então, você fala assim: é um curso que tem uma estrutura que hoje tá dando suporte para cursos de Engenharia Civil para universidades federais porque a estrutura deles, ainda não está pronta e montada. Então, tem deficiência? Tem. Mas tem coisa boa também.	D-6
	Ou seja, nós vimos de uma cultura de ensinar, de lecionar no técnico, houve essa ampliação da estrutura de oferecimento de cursos institucional para o tecnólogo. É uma outra abordagem, gera outras demandas.	D-12
	Entretanto, eu tenho dificuldade de fazer essa distinção. Eu acho que é uma fronteira muito tênue pra você trabalhar isso aí, considerando a carreira da qual você está nos perguntando, de EBTT.	D-12
	O instituto vai ter que fazer essa reflexão pra sobreviver, porque o integrado, o subsequente e o tecnólogo eles vão ter que ser repensados com esse novo público, essa nova realidade, essa nova demanda, com esse novo ritmo, novos acessos.	D-6
ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA	Trazendo aqui pro IFRN, a experiência que eu tenho aqui dentro, eu verifico que a gente tem hoje no grupo, eu acho que até mais de 50% dos professores que tem vivência de mercado, que tem experiência de mercado. Professores que trabalharam em outras empresas, fizeram consultoria, fizeram projetos, entre outras atuações. Então, eu vejo que muitos trazem essa bagagem pra dentro da escola, mas tem que motivar os outros pra que a gente tenha isso como uma referência... eu acho que você conectar teoria com a prática é uma maneira de você motivar o aluno e segurar esse aluno dentro da instituição.	D-6
	[...] a tecnologia aproveitaria essa base do curso técnico, tendo em vista que a força do curso técnico era o quê? Era a mão na massa, é o aluno ir pro laboratório, laboratório de instalações, laboratório de concreto, laboratório de mecânica dos sólidos, os alunos elogiam muito isso. A parte de desenho, laboratório de...sala de desenho, sala de computação. Então, a força da escola está no curso técnico, na mão na massa. Eu acho, que o curso superior nosso deveria focar nisso, na parte “mão na massa”, parte prática.	D-7
	Eu penso, quem me conhece sabe, sempre foi esse pensamento meio utópico meu, mas a meu ver não há outro caminho a não ser, estreitar os laços com as empresas. Não há outra possibilidade. Ninguém aprende gestão, ou é capaz de ensinar como gerir uma obra sem dialogar mais de perto com as empresas que fazem isso porque são obrigadas a fazer.	D-7
	[...] quando eu fui coordenador do curso eu tentei fazer isso, mas como coordenador, que é a terceira pessoa depois de ninguém... Eu tentei fazer isso numa inserção com uma empresa na área de compras e a empresa disse que infelizmente, não poderia porque tinha alguns procedimentos que ela considerava de caráter sigiloso e tal. Então, há uma dificuldade, há uma barreira por parte das empresas	D-7
NÍVEL DE EXIGÊNCIA ACADÊMICA	Eu tenho dificuldade de diferenciar o nível de abordagem do nível técnico para o nosso superior. Ok? Pronto. Eu busco trabalhar essa diferença. Entretanto, eu tenho dificuldade de fazer essa distinção. Eu acho que é uma fronteira muito tênue pra você trabalhar isso aí, considerando a carreira da qual você está nos perguntando, de EBTT.	D-12
	Você se depara com um... digamos assim um desafio, você se espalha ainda mais do que se espalhava, enquanto professor apenas do técnico, sabe?	D-7
	Volta a dar mais uma oportunidade de trabalhar a pesquisa. A pesquisa é uma das grandes vantagens que eu vejo aqui. Que realmente é mais voltada para o superior.	D-8
	Se um professor for bastante comprometido, ou seja, se é uma pessoa responsável com o que ele tem que fazer, se ele conhece bem qual é a parcela dele dentro daquela contribuição do grupo para a formação do estudante. Eu rotularia isso de responsabilidade, e se consegue, sem perder esse horizonte, esse objetivo da responsabilidade, ele dá contribuição. Se consegue com bastante autenticidade se manifestar naquele sentido eu acho que a coisa tende a fluir muito bem.	D-7
ASPECTOS POSITIVOS / NEGATIVOS DO TRABALHO DOCENTE	Agora, os alunos, eu não consigo, pelo menos, eu não tenho a competência de motivá-los o suficiente para enxergar neles uma dedicação que eu esperaria.	D-11
	Então, com essa conjuntura toda, com essas dificuldades que nós temos aqui de ter não sei quantas disciplinas. Eu acho que concordo plenamente, com [Nome], com [Nome], que essa realidade do curso tecnológico para quem tem 4 ou 5 disciplinas para dar aqui. É difícil... É no máximo, chegar nesse nível de turma, pois lidar com o indivíduo é impossível. Claro que eu encontro aí alguns... caminhos. Eu procuro fazer isso também, tem turma que a abordagem é de um jeito e em outra, já é diferente. Eu sinto como é a turma e vejo, eu imagino que aquela é a melhor maneira, adapto no moodle, né? Eu tento fazer isso, mas pra turma porque para esse nível individualizado, é impossível.	D-11

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE CONTEXTO	AUTOR
	É utopia porque assim, 120 alunos que eu tenho, eu dou aula de várias disciplinas, eu dou aula de Logística no curso de Comércio Exterior, eu dou aulas de Tempos e Métodos, de Fundamentos da Gestão..., Assim eu sou meio maluco mesmo (Risos...). Não por causa da Engenharia civil. Então, assim é muito difícil de chegar nesse nível aí, de eu cuidar do indivíduo, da aprendizagem do indivíduo.	D-11
	Hoje, a gente tem uma estrutura muito boa para dar suporte a esse curso. Então, eu acredito que o nosso Curso Superior de Tecnologia em Construção de Edifícios, ele tem um cabedal de laboratórios, salas, professores qualificados, ele tem estrutura, agora falta aí um pouco pra ele dar um... chegar lá. Aí vem deficiência dos alunos, deficiência dos professores na área de gestão. Entende?	D-6
	A gestão apoia muito a evolução do curso, apoia muito a evolução da diretoria, computadores a gente pede e chega, a gente não tem deficiência de equipamentos de informática, não tem deficiência de espaço. Então assim, a diretoria do campus, não mede esforços para melhorar a estrutura do curso. Eu como Diretor Acadêmico e vários colegas dedicamos muito tempo, se trabalha muito, melhorando essa estrutura.	D-12
	Me entristece é o aluno sair, se evadir e não dar uma satisfação a gente. Olha, isso me entristece. Eu digo por que eu já deixei uma especialização, mas eu fui falar com cada professor, explicar o porquê que estava deixando a especialização. Às vezes, um aluno está lá e não sei o que o que acontece e quando você pergunta “cadê fulano?” “Não! Fulando já está em Oxford”, por exemplo. Sabe, a gente não tem notícia de nada e a gente se sente assim, tão assim, não é desvalorizado, mas é desconsiderado porque é o que é.	D-12
	Então, você fala assim: é um curso que tem uma estrutura que hoje tá dando suporte para cursos de Engenharia Civil para universidades federais porque a estrutura deles, ainda não está pronta e montada. Então, tem deficiência? Tem. Mas tem coisa boa também.	D-6
	O atendimento a um leque horizontal e vertical quase que... quase que... quase que, esfericamente falando, é complicado!	D-12
	[...] você se depara com um... digamos assim um desafio, você se espalha ainda mais do que se espalhava, enquanto professor apenas do técnico, sabe?	D-7
ATUAÇÃO DO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO	Eu gostaria de começar falando, porque como eu sou ligado à pesquisa e o universo, a proximidade que eu tenho com a pesquisa veio depois, já quando eu estava aqui na escola. Na época que eu era estudante eu não sabia nem que existia isso. Achava que ia terminar o curso de Engenharia e ia direto trabalhar no mercado tocando obra, ou então, trabalhar fazendo projetos. E o ensinar, o ser professor, aqui foi que me abriu esse leque para a pesquisa.	D-8
	Então, com essa conjuntura toda, com essas dificuldades que nós temos aqui de ter não sei quantas disciplinas. Eu acho e concordo plenamente, com [Nome], com [Nome], que essa realidade do curso tecnológico para quem tem 4 ou 5 disciplinas para dar aqui. É difícil... É no máximo, chegar nesse nível de turma, pois lidar com o indivíduo é impossível. Claro que eu encontro aí alguns... caminhos. Eu procuro fazer isso também, tem turma que a abordagem é de um jeito. Eu sinto como é a turma e vejo, eu imagino que aquela é a melhor maneira, adapto no moodle, né? Eu tento fazer isso, mas pra turma porque para esse nível individualizado, é impossível.	D-11
	Deixa eu contribuir com essa fala de [Nome], concordo 100% que a ênfase é pra ser gestão, e além de tudo que [Nome] disse digo o seguinte que uma grande dificuldade é que nós professores não tivemos essa formação e resgatando o que [Nome] falou, nós não tivemos oportunidade de gerir obras, então temos dificuldade de fazer um curso melhor do que ele é. Ele tem um currículo excelente, mas nós apesar de termos um corpo docente bom, nós temos essa deficiência que nem é culpa nossa, nós não fomos formados para sermos gestores de obras. Então, a gente acaba não fazendo um curso melhor, exatamente por conta disso.	D-7
	Eu penso, quem me conhece sabe, sempre foi esse pensamento meio utópico meu, mas a meu ver não há outro caminho a não ser, estreitar os laços com as empresas. Não há outra possibilidade. Ninguém aprende gestão, ou é capaz de ensinar como gerir uma obra sem dialogar mais de perto com as empresas que fazem isso porque são obrigadas a fazer.	D-1
	Volta a dar mais uma oportunidade de trabalhar a pesquisa. A pesquisa é uma das grandes vantagens que eu vejo aqui. Que realmente é mais voltada para o superior.	D-8
PERFIL DOS DISCENTES PELOS DOCENTES	Eu sinto muito hoje é a diferença de como nós, da postura enquanto estudantes de engenharia à época, sem saudosismo, para a postura do estudante hoje, em particular de Construção de Edifícios. Isso pra mim é um choque. O mundo é outro, as oportunidades são outras, o acesso à informação é de outro padrão, de outra qualidade positiva ou negativa e tal. Mas, o que me assusta é a falta de dedicação dos alunos ao estudo e o valor que nós dávamos à época ao curso	D-1

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE CONTEXTO	AUTOR
	que fazíamos. O respeito e o valor que nós dávamos à época, ao curso que fazíamos, para o que hoje é demonstrado, na minha humilde visão, pelos alunos que passam por mim.	
	Hoje em dia, um tecnólogo e técnico, se ele assim quiser, já tem esse campo aqui aberto e essas facilidades e ganhando bolsa - o que é melhor ainda. Pois, antes você pesquisava e para ganhar uma bolsa, era uma dificuldade muito grande. Hoje em dia, você precisa estar implorando aos alunos para alguns fazerem pesquisa porque eles já pensam logo em ganhar algo mais. Só o valor de bolsa também eles já acham pouco. E esse, eu acho um dos pontos bons e positivos de atuar neste curso hoje.	D-8
	Eles aprendem através de problemas, de projetos do que.... Eles aprendem mais vendo um filme do que lendo. Tem umas coisas que... eles são muito digitais, são já da geração nativo digital... Eu não posso... Eu posso até ter tido um professor excelente, mas se não tiver uma abordagem que use isso... eles vão ficar na hora da aula no celular... Isso é da geração.	D-8
	Os alunos vem até aqui para ter a oportunidade ao Ciências sem Fronteiras, por exemplo. Inclusive, tem formação em áreas completamente distintas, não que isso gere qualquer problema. Mas, até como ponte para oportunidades que aqui são proporcionadas, mas que realmente não estão focadas no curso, não estão dedicadas, não tem o desejo de fazer o curso e se tornar um profissional da área como a gente acha que existia naquela época no curso de engenharia.	D-11
	E mais, existe um grande preconceito para com este curso de uma maneira geral, ou seja, eu percebo, eu acho. Bem, acho do achismo mesmo, que essas pessoas, esses alunos, eles se sentem inferiorizados profissionalmente, em relação aos engenheiros e aos arquitetos. Porque acham que esse curso deveria proporcionar a eles habilitações que são pertinentes a outros cursos e eles não tem a lucidez e até alguns colegas nossos, não tem a lucidez de esclarecer isso para eles.	D-12
	Mas, quando você entra na área da construção civil ou de edifícios, é difícil mostrar pra eles essa distinção, que entra na história do recorte e do aprofundamento da área de gestão, onde por trás, está a área da engenharia, do conhecimento da engenharia. É muito complicada essa falta de compreensão do curso com um recorte dentro de uma grande área. É muito complexo.	D-12
	E eu diria assim que a conjuntura não ajuda. Porque a gente tem, por exemplo, eu citei aqui a forma de entrada, a forma de entrada não ajuda, porque o camarada não se identifica, a forma tende a convergir, eu não tenho nenhum dado estatístico para dizer isso, mas parece que o aluno que chega aqui é um aluno menos preparado para conviver com a engenharia, chega que boa parte dessas pessoas não conseguiriam entrar pra engenharia.	D-12
	Evadem Não só por questões estruturais do curso. Mas, por uma questão social, muito mais ampla que transcende nossa realidade interna.	D-6
	Há grupos de alunos que estão aqui porque foi o que deu, em termos de acesso. É diferente de você ter um propósito, estudar para tal, passar por um processo avaliativo pra chegar lá. Então o grau de valorização é muito diferente, então a gente tem que lidar com tudo isso, não é brincado não.	D-6
	Assim, a gente tem uma estrutura nova, cada vez mais pensando no curso, agora porque que tem evasão? Porque tem reprovação? Porque os alunos abandonam? Ai já... quer dizer a escola cria estrutura, a escola não quer evasão... não tem como pegar pela orelha e botar o aluno para estudar, se ele não quer estudar, ele vai embora. Tá entendendo? Ai já vem um problema social, baixo nível de entrada, falta de interesse, ele não quer ser tecnólogo, ele está aqui por que queria ser engenheiro, porque queria ser arquiteto e por aí.	D-12
	Eu vi muitos alunos usarem o curso como trampolim. É como um caminho para Engenharia.	
	O curso de Tecnologia de Gestão Ambiental, eles fazem visando a Engenharia Ambiental também, alguns professores já comentaram. Tecnologia em Redes, depois eles migram pra uma Ciência da Computação, pra um curso mais... porque o aluno ele evolui muito porque se ele realmente tem um valor, ele tá estudando, ele não vai ficar parado na tecnologia, se ele pode mais.	D-12
	É um curso bom, ela aproveitou o curso, trabalhou muito com pesquisa no curso, hoje é professora concursada do IFRN e está no mestrado na área, quer dizer ela passou pelo curso e está dando continuidade.	D-1
	O que eu visualizo nesse e em outros exemplos é que está dependendo mais do aluno do que do próprio curso e da Instituição.	D-6
	A seleção de ingresso que tem aqui, eu acho que ele sai tentando tudo quanto é ingresso nas Engenharias, aí não conseguem e escapolem pra cá. Qualquer oportunidade que ele tem pra ir fazer Engenharia, ele foge.	D-12
		D-8

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE CONTEXTO	AUTOR
	Então, é uma intenção que já é anterior, então eu não diria que foi a falha aqui. A pessoa já veio porque foi o que sobrou, então só que ele fica tentando o ENEM e aí, no semestre que ele consegue, ele se evade.	D-12
	Me entristece é o aluno sair, se evadir e não dar uma satisfação a gente. Olha, isso me entristece. Eu digo por que eu já deixei uma especialização, mas eu fui falar com cada professor, explicar o porquê que estava deixando a especialização. às vezes, um aluno está lá e não sei o que o que acontece e quando você pergunta “cadê fulano?” “Não! Fulando já está em Oxford”, por exemplo.	D-12
CATEGORIA 3: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL		
SATISFAÇÃO	[...] que identidade tem esse instituto? Que aborda desde cursos PRONATEC, cursos para pessoas que estão fora da faixa (EJA), até cursos para pós-graduação, e de graduação tecnológica, técnico integrado e subsequente e tal. Então, a gente nesse aspecto me parece que... assim, parece haver mais problemas para a carreira docente do que vantagens.	D-11
EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS	Na época que eu era estudante, eu não sabia nem que existia isso. Achava que ia terminar o curso de Engenharia e ia direto trabalhar no mercado, tocando obra, ou então, trabalhar fazendo projetos. E o ensinar, o ser professor, aqui foi que me abriu esse leque para a pesquisa.	D-8
CICLO DE VIDA/CARREIRA	Se me perguntarem, por exemplo, “Você algum dia teve pretensões de ser professor da universidade, ao invés de ser professor da Escola Técnica?”? Eu vou dizer “não”, sempre preferi Escola Técnica, aqui. Em todos os aspectos, pela... você chegar aqui para trabalhar, de se relacionar com os alunos e se sentir em casa, de salário também, de tempo de aposentadoria, que é bem menor, de tudo. Eu só vejo vantagem. Sinceramente, eu só vejo vantagem.	D-8
POLÍTICA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	Ou seja, nós vimos de uma cultura de ensinar, de lecionar no técnico, houve essa ampliação da estrutura de oferecimento de cursos institucional para o tecnólogo.	D-6
	Porque mestrado já tem bem, já somos bem... aquinhoados com doutorado, com especializações, com tudo.	D-7
NECESSIDADES FORMATIVAS E DISPONIBILIDADE PARA FORMAÇÃO	Você teria que fazer uma pesquisa com os alunos para detectar o atual estilo de aprendizagem do pessoal do curso de tecnólogo para ver qual é o estilo mais adequado porque, às vezes, o que eu acho que é super bom pra mim, mas para os meninos, pode não é o melhor. Eles não veem uma coisa de forma global, eles gostam de, sei lá..., ver por item, cada um tem...Tem as tendências, né?	D-1
	A meu ver, a inovação, eu a gente precisaria, seria essa alternativa. Porque mestrado já tem bem, já somos bem... aquinhoados com doutorado, com especializações, com tudo. Mas falta essa formação que pegue o professor que [nome] falou que, por exemplo, não é o caso de [Nome], não é muito o meu caso, mas tem alguns colegas que se deparam com disciplinas, que eles nunca tiveram condição de atuar, nem o laboratório lhe dá condição de exercer bem. Aí, faltaria esse link com a empresa.	D-8
	Eu gosto da linha de cursos de curta duração, mais focados. Exemplo, na parte de topografia tem equipamento novo, alguma coisa nova, a gente pegar o professor e proporcionar um treinamento. Com esse equipamento, um curso de uma semana ou duas. Eu acho que isso agregaria bastante para o professor como profissional, claro, e pra que ele trouxesse essa tecnologia atual para o curso. Professores na área de informática como a professora [Nome], que também trabalha com desenho e informática. Agora, cursos longos eu acho que a gente já tem muito mesmo, mestrado e doutorado... Eu acho que fugiria e não agregaria tanto.	D-6
	Por exemplo, professores nossos deveriam buscar estágios de 2 ou 3 meses dentro de um setor de compras de uma construtora, sei lá... , passar 2 meses dentro de um setor de compras. Um professor como eu fui de G.P. e Canteiro de Obras. Esse tipo de iniciativa, eu acho que a gente poderia evoluir.	D-7
	Eu acho que aquele tipo de complemento, de cursos curtos com inserção do professor em áreas específicas de empresas, eu acho que isso.... em empresas. Em empresas, novas tecnologias...	D-7
CONDIÇÕES MATERIAIS E OBJETIVAS DE TRABALHO	A meu ver até pela estrutura física da gente, que evoluiu muito, hoje a gente compartilha ambientes como: uma sala de professores, mas a gente ainda tem um diálogo muito estanque, como de resto, também acontece nos cursos técnicos.	D-7
	Mas digamos dentro do Curso de Tecnologia, a gente ainda dialoga pouco, nível a nível dos seis períodos ou no mesmo período. A gente ainda dialoga pouco, a gente acaba sabendo pouco aquilo que o aluno sabe mais do que a gente. Pois, ele tem 6 ou 8 professores num semestre e ele consegue ter uma ideia do que estão querendo fazer com ele. Acho que a ideia que eles têm é até melhor do que nós professores temos. Eles têm uma ideia melhor do que estamos querendo fazer com eles naquele semestre. Esse é um problema muito antigo e eu acho que permanece	D-7

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE CONTEXTO	AUTOR
	no curso de tecnologia, a gente conversa muito pouco entre nós.... Entre professores de um mesmo nível e entre níveis diferentes no curso.	D-8
	Reforçado mais agora... Reforçado agora pelo sistema de créditos, diga-se de passagem.	D-6
	[...] Hoje, a gente tem uma estrutura muito boa para dar suporte a esse curso. Então, eu acredito que o nosso Curso Superior de Tecnologia em Construção de Edifícios, ele tem um cabedal de laboratórios, salas, professores qualificados, ele tem estrutura, agora falta aí um pouco pra ele dar um... chegar lá. Aí vem deficiência dos alunos, deficiência dos professores na área de gestão. Entende?	D-7
	Ele tem um currículo excelente, mas nós, apesar de termos um corpo docente bom, nós temos essa deficiência que nem é culpa nossa, nós não fomos formados para sermos gestores de obras. Então, a gente acaba não fazendo um curso melhor, exatamente por conta disso.	D-6
	Como eu já falei a gente tem laboratórios aqui que são melhores do que laboratórios da universidade, a gente tem laboratórios de estradas na parte de pavimentação que é simples, mas ele funciona. O da universidade não funciona, sabe? Topografia é um laboratório muito bacana também, que é um laboratório de sala de aula, é um laboratório... A sala de desenho com um novo ar-condicionado a professora agora ficou feliz da vida, realmente está muito bom. Laboratórios hoje assim, modelo, com mesa ergonômetra com cadeira ergonômetra, ambiente extremamente limpo e agradável, ar-condicionado novo. Assim, a gente tem uma estrutura nova, cada vez mais pensando no curso.	D-6
	A nossa estrutura evoluiu muito, hoje nossos laboratórios estão modernos, novos, salas estão novas, e vamos melhorar mais ainda. Temos bons alunos, esses aproveitam o curso e seguem.	D-6
	Professores qualificados, salas impecáveis, estrutura impecável, tudo muito bom. Se você for nas outras diretorias, os caras estão perdendo longe. Agora, se o aluno não quer, não tem jeito.	D-6
	Então, você fala assim: é um curso que tem uma estrutura que hoje tá dando suporte para cursos de Engenharia Civil para universidades federais porque a estrutura deles, ainda não está pronta e montada. Então, tem deficiência? Tem. Mas tem coisa boa também.	D-6
	Eu acho que uma das coisas que poderia ser feita seria justamente, a gente poder se dedicar mais a um grupo menor de disciplinas e de níveis de turma, de curso. Isso ser poderia ser praticado, como tudo na vida tem vantagens e desvantagens, Mas, eu acho que um dos caminhos seria esse. O atendimento a um leque horizontal e vertical quase que... quase que... quase que, esféricamente falando, é complicado!	D-12
	[...] a meu ver, a inovação, seria essa alternativa. Porque mestrado já tem bem, já somos bem... aquinhoados com doutorado, com especializações, com tudo. Mas falta essa formação que pegue o professor que [Nome] falou que, por exemplo, não é o caso de [Nome], não é muito o meu caso, mas tem alguns colegas que se deparam com disciplinas, que eles nunca tiveram condição de atuar, nem o laboratório lhe dá condição de exercer bem. Aí, faltaria esse link com a empresa.	D-7
SABERES CIENTÍFICOS/ ESPECÍFICOS	Eu concordo realmente com a fala de (Nome) eu não queria chegar a tanto, porque eu falei de cultura e existe essa cultura instalada no país em relação ao que é uma engenharia e concordo com o professor (Nome), que tem essa distinção é colocada no próprio conselho federal e no conselho regional. Existe uma regulamentação que nunca sai, que é a 1010, que talvez vamos dizer assim... facilitasse essa visualização da atuação profissional, das competências do tecnólogo.	D-11
	Concordo 100% que a ênfase do curso é pra ser gestão, e além de tudo que (Nome) disse digo o seguinte que uma grande dificuldade é que nós professores não tivemos essa formação e resgatando o que (Nome) falou, nós não tivemos oportunidade de gerir obras, então temos dificuldade de fazer um curso melhor do que ele é. Ele tem um currículo excelente, mas nós apesar de termos um corpo docente bom, nós temos essa deficiência que nem é culpa nossa, nós não fomos formados para sermos gestores de obras. Então, a gente acaba não fazendo um curso melhor, exatamente por conta disso.	D-7

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE CONTEXTO	AUTOR
SABERES CULTURAIS	Quando eu fazia graduação tinha um professor que eu achava ele perfeito, e eu dizia que se um dia eu tiver que ser professor, eu vou ter que adotar essa metodologia. Na verdade ele não ensinava, ele abria a mente e jogava o assunto para dentro, isso de que forma eu tinha esse entendimento,	D-8
	um aspecto que eu achei negativo num professor lá do curso de Engenharia Civil em que eu prometi para mim mesmo que eu, como professor não faria nunca.	D-7
	Foi uma coisa também, que eu aprendi com Isaias, eu não tenho a menor ansiedade de reprovar um aluno. Faço de tudo pra que ele aprenda, a reprovação ou a aprovação, em geral, acaba acontecendo. [...] Então... e assim hoje eu tento colocar para os alunos, da mesma forma que Isaias colocava lá que, o mundo não é só terminar Engenharia Civil e ser calculista, ou terminar Engenharia Civil e ser um construtor, ou ser um empregado de uma construtora.	D-11
	Existe muito mais oportunidades aí, e muitas delas com a instrumentalização que você consegue ao longo do curso, você vai se encaixar, você vai procurar, inclusive fazer... fazer coisas na área e não parar, né! Então, assim essa foi uma experiência que marcou. Professor Isaias era uma referência muito boa pra mim. Assim, como... Educador... Educador. De prática docente interessante.	D-11
SABERES PEDAGÓGICOS	Você teria que fazer uma pesquisa com os alunos para detectar o atual estilo de aprendizagem do pessoal do curso de tecnólogo para ver qual é o estilo mais adequado porque, às vezes, o que eu acho que é super bom pra mim, mas para os meninos, pode não é o melhor. Eles não veem uma coisa de forma global, eles gostam de, sei lá..., ver por item, cada um tem...Tem as tendências, né?	D-1
	Eu acho pelo seguinte, eu pra mim, eu sou o melhor professor do mundo, a minha aula pra mim é perfeita. Então, só tem isso na minha visão, claro que eu estou brincando. Mas tem dias que eu percebo que eu dei uma aula boa e tem dias que eu percebo que foi mediano até pelo comportamento dos alunos, você já capta isso. Mas, fica sempre a dúvida: será que eu estou realmente me propondo ou me capacitando ou me dispondo a dar uma aula realmente boa? Eu não tenho como ter esse <i>feedback</i> , porque se eu for perguntar aos alunos eles vão ficar um pouco intimidados com isso.	D-8
	Então se tivesse, como Gilda mesmo falou, uma pesquisa diretamente com os alunos, onde eles pudessem falar abertamente sobre cada professor, sobre cada ponto positivo, os pontos negativos e isso meio que passando. Não sei se seria a forma correta de fazer, chegar para tal professor e dizer “você é bom nisso e nisso, você é ruim nisso e nisso”. Mas, pelo menos tentar dar essa abordagem para que onde ele tivesse maiores dificuldades, pelo menos, que fossem apresentadas. É uma maneira até dele, superar isso.	D-8
	Eu acho que seria bem interessante. Eu não tenho como me avaliar, eu não tenho, eu não sei. E olhe que...Assim, a gente sempre está tentando ver o lado crítico da coisa.	D-8
	Então, eu procuro saber, eu faço umas questões, por exemplo, eu quero saber se ele é um aluno que aprende vendo se eu disser o geral logo e se aquilo vai servir ou se eu vou passo a passo e ele vai ver o resultado, só no final. Tem uns que aprendem de um jeito e tem outros que aprendem de outro jeito. O desafio é a gente conseguir fazer as coisas de tal forma que cada um compreenda. As pessoas são diferentes, e até que eu consiga atingir tais diferenças...	D-1
	Eu tento ensinar pela maioria e dar atenção especial aos que estão mais diferentes, mas isso requer tempo, requer umas coisas que a gente nem tem. Digo isso por que a gente tem tanta atribuição pra poder está até com..., não sei, com essa sensibilidade. Tem haver até com o meu humor naquele dia. Se seu estou tendo essa paciência de prestar atenção nisso, mas periodicamente eu avalio os meninos e, eu acho que eles tem uma aprendizagem mais global. Eles aprendem através de problemas, de projetos do que.... Eles aprendem mais vendo um filme do que lendo.	D-1
	Tem umas coisas que... eles são muito digitais, são já da geração nativo digital... Eu não posso... Eu posso até ter tido um professor excelente, mas se não tiver uma abordagem que use isso... eles vão ficar na hora da aula no celular... Isso é da geração. Então, eu tenho que ter o conhecimento que isso acontece e como é que se lida com isso. Eu não tenho essa base, eu procuro ler assim artigos e me inteirar, mas eu não tenho suporte.	D-1
	A gente percebe a necessidade de um conhecimento que facilite essa interação com os estudantes. Eu tenho a visão assim, acho que é inegável que se você absorve o conhecimento sobre alguma técnica e se você vai crescer... Na minha opinião, também é inegável que se você recebe um feedback, que é muito difícil a autoavaliação, você percebe que vai crescer, eu acho que isso é inegável, agora eu não dou tanta importância a isso...	D-7
	É utopia porque assim, 120 alunos que eu tenho, eu dou aula de várias disciplinas, eu dou aula de Logística no curso de Comércio Exterior, eu dou aulas de Tempos e Métodos, de fundamentos	D-11

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE CONTEXTO	AUTOR
	<p>da gestão..., assim eu sou meio maluco mesmo (Risos...). Não por causa da Engenharia civil. Então, assim é muito difícil de chegar nesse nível aí, de eu cuidar do indivíduo, da aprendizagem do indivíduo.</p> <p>Mas digamos dentro do Curso de Tecnologia, a gente ainda dialoga pouco, nível a nível dos seis períodos ou no mesmo período. A gente ainda dialoga pouco, a gente acaba sabendo pouco aquilo que o aluno sabe mais do que a gente. Pois, ele tem 6 ou 8 professores num semestre e ele consegue ter uma ideia do que estão querendo fazer com ele. Acho que a ideia que eles têm é até melhor do que nós professores temos. Eles têm uma ideia melhor do que estamos querendo fazer com eles naquele semestre. Esse é um problema muito antigo e eu acho que permanece no curso de tecnologia, a gente conversa muito pouco entre nós.... Entre professores de um mesmo nível e entre níveis diferentes no curso.</p> <p>Assim, a gente tem uma estrutura nova, cada vez mais pensando no curso, agora porque que tem evasão? Porque tem reprovação? Porque os alunos abandonam? Aí já... quer dizer a escola cria estrutura, a escola não quer evasão... não tem como pegar pela orelha e botar o aluno para estudar, se ele não quer estudar, ele vai embora. Tá entendendo? Aí já vem um problema social, baixo nível de entrada, falta de interesse, ele não quer ser tecnólogo, ele está aqui por que queria ser engenheiro, porque queria ser arquiteto e por aí.</p>	<p>D-7</p> <p>D-6</p>
SABERES DA EXPERIÊNCIA	<p>Consegue perceber que estamos falando agora de um tipo de conhecimento que isso é para além de técnica? Sobre que tipo de ação docente você pode desenvolver ali? Vocês percebem que isso, além de técnica é um tipo de conhecimento necessário para a docência? Percebo, eu só não vejo muito como você desenvolver isso a não ser no exercício.</p> <p>Essa realidade do curso tecnológico para quem tem 4 ou 5 disciplinas para dar aqui. É difícil... É no máximo, chegar nesse nível de turma, pois lidar com o indivíduo é impossível. Claro que eu encontro aí alguns... caminhos. Eu procuro fazer isso também, tem turma que a abordagem é de um jeito e, em outra, já é diferente. Eu sinto como é a turma e vejo, eu imagino que aquela é a melhor maneira, adapto no <i>moodle</i>, né? Eu tento fazer isso, mas pra turma porque para esse nível individualizado, é impossível.</p> <p>Ele tem um currículo excelente, mas nós apesar de termos um corpo docente bom, nós temos essa deficiência que nem é culpa nossa, nós não fomos formados para sermos gestores de obras. Então, a gente acaba não fazendo um curso melhor, exatamente por conta disso.</p> <p>Não vou dizer que seja o mundo perfeito. Mas, a aproximação que eles tem, o departamento lá que eu me vinculei, na época, o de gestão, a aproximação que eles tem com as empresas é tremendamente, maior do que tudo que eu vi aqui. Na universidade, nem se compara com a nossa. Então, eles têm várias empresas parceiras para poder trabalhar os conteúdos de gestão em Engenharia Civil junto a essas empresas e nós aqui, no Instituto, somos de fato incipientes.</p>	<p>D-6</p> <p>D-12</p> <p>D-6</p> <p>D-7</p>

Anexo VII – Codificação das narrativas do grupo focal 2: sobre ser professor no CSTCE do IFRN

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE CONTEXTO	AUTOR
CATEGORIA 1: IDENTIDADE DOCENTE NO CSTCE		
CARACTERÍSTICAS PESSOAIS	<p>Historicamente, eu tenho influências a minha mãe é professora. Então, tem outras pessoas da família também. E eu comecei a despertar o interesse na área da docência, ainda quando era aluno aqui do instituto. Pois eu dava aula particular para alguns alunos. Aí quando eu entrei na graduação isso também se intensificou em maior proporção. Eu e virei aluno de iniciação científica. E isso passou a estimular bem mais, a questão da docência, né!</p>	D-3
	<p>Dizer que sonhava que seria professor daqui, não tinha isso em mente. Mas, me identifiquei a partir do momento que eu entrei em sala de aula. Eu vi que realmente, era o que eu queria. Mas, eu não me preparei para isso, não. Foi simplesmente um acaso do destino.</p>	D-9
	<p>O professor diante dessa realidade, ... Uma aparente falta de planejamento, muitas vezes, as mudanças mexem muito. Aparentemente, com questão de valores, da moral até mesmo, né? Essa confusão ideológica, os paradigmas, quebra de paradigmas... A gente fica assim.... E aí, vamos caminhar para onde?</p>	D-13
SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE:	<p>Eu queria primeiro dizer o seguinte: lógico que quando a gente entra na sala de aula pra ministrar aula, ali, não entra apenas o professor, no caso, de Mecânica dos Solos, Fundações, coisas desse tipo. Ali, entra uma pessoa, um ser humano, que tem toda uma experiência de vida, de várias formações também, de várias outras experiências. De toda uma história, de vários trabalhos realizados. Não só a nível acadêmico e docente e tal,.. que chega junto com esse somatório de conhecimento de mundo.</p>	D-2
	<p>Nós temos limitações legais, pois somos de dedicação exclusiva, acho que todo mundo aqui é. Isso impede que a gente faça atividades fora, isso é um complicador para nossa área. Por outro lado, às vezes, o professor que é de 20 horas, tem a oportunidade de fazer isso. Às vezes, ele também não tem (nem todos) tem a dedicação exclusiva. Mas, para quem tem, é um outro complicador. Buscar essa ponte de equilíbrio não é fácil, é complicado.</p>	D-13
	<p>Eu acho até assim... Não se pretende apenas rever apenas ao curso tecnólogo. Na verdade, nós, que fazemos parte do Instituto, a gente tem que ver também pra onde é que a gente vai... sabe?</p>	D-3
	<p>Eu acho que isso aí, é um diferencial muito grande em relação a outros cursos de graduação puro nas universidades.</p>	D-2
	<p>Eu acho que essa crise que a gente está. A gente está vivendo uma crise. Isso já vem se falando nas reuniões pedagógicas, né. Isso não é de agora. E a questão é: o que fazer exatamente? Mas eu acho que essa crise que o Varela está apontando... Porque ele está apontando um cenário de crise, realmente. É, nós estamos produzindo um produto que o mercado não reconhece e não quer. E o produto como é o produto que pensa (risos...), ele percebe isso e também.</p>	D-2
FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE	<p>Considero que todo o conjunto da minha formação acadêmica me propiciou adquirir bases teóricas e metodológicas para atuar como docente do CSTE. Minha formação acadêmica na antiga ETEFRN e na UFRN permitiram uma vivência não só na área do ensino, mas também na área da pesquisa, o que já me direcionava para a área da docência. Ademais, a vivência do meu mestrado e do meu doutorado também me proporcionou a aquisição de saberes no âmbito da docência.</p>	D-3
	<p>Mas, eu acho que na nossa formação, falta muito o saber-fazer. Como é que eu vou ensinar um profissional, se só tenho muita teoria e o saber-fazer... É frágil.</p>	D-5
	<p>Assim o fato mais importante que eu vejo dentro da minha formação foi ter aulas com professores que tinha experiências práticas né, os professores que me deram aulas eles tinham a vivência prática de mercado e de projeto. E, com isso eles conseguiam passar a teoria com maior facilidade. Eu tive a oportunidade de ter aulas com professores que nunca projetaram nada e com professores que atuavam, diretamente no mercado. Isso, a gente sentia a diferença.</p>	D-4
	<p>Muitas vezes, a gente termina a graduação, já emenda no mestrado e doutorado e cai em sala de aula pra dar uma disciplina técnica aonde o aluno vai vivenciar aquilo no dia a dia dele. E, a gente não tem aquela bagagem prática, infelizmente.</p>	D-3
RECONHECIMENTO / SATISFAÇÃO	<p>Mas, a gente percebe muito dos colegas aqui dos departamentos. Sempre o pessoal demonstra isso como um privilégio de ter pertencido como aluno. Enfim, sente que ele realmente pertence a essa instituição e isso é realmente, um motivo de orgulho para todos nós que trabalhamos aqui.</p>	D-2
	<p>Então, eu vim para a docência por simplesmente..., caí de paraquedas. Agora, por que era mais conveniente para mim. Tinha maior estabilidade e a vida na iniciativa privada, principalmente, na construção de estradas era e é muita puxada. Longe de tudo e de todos. Então, eu busquei a tal estabilidade.</p>	D-9

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE CONTEXTO	AUTOR
	Porque profissional capacitado, aqui tem. Aqui tem laboratório muito mais bem equipado do que muitas universidades que tem por aí. Então, vamos dá um upgrade!	D-13
SABERES DA DOCÊNCIA (Específicos, culturais, pedagógicos e da experiência)	Isso! Eu gostaria de um curso sobre motivação, relações humanas, papel do professor...E essa é uma necessidade de todos nós. Entender o ser humano.	D-3
	Eles vão ficar na hora da aula no celular... Isso é da geração. Então, eu tenho que ter o conhecimento que isso acontece e como é que se lida com isso. Eu não tenho essa base, eu procuro ler assim artigos e me inteirar, mas eu não tenho suporte.	D-1
	A gente percebe a necessidade de um conhecimento que facilite essa interação com os estudantes.	D-13
	Eu queria primeiro dizer o seguinte: lógico que quando a gente entra na sala de aula pra ministrar aula, ali, não entra apenas o professor, no caso, de Mecânica dos Solos, Fundações, coisas desse tipo. Ali, entra uma pessoa, um ser humano, que tem toda uma experiência de vida, de várias formações também, de várias outras experiências. De toda uma história, de vários trabalhos realizados. Não só a nível acadêmico e docente e tal,.. que chega junto com esse somatório de conhecimento de mundo.	D-2
	Considero que todo o conjunto da minha formação acadêmica me propiciou adquirir bases teóricas e metodológicas para atuar como docente do CSTEC. Minha formação acadêmica na antiga ETFRN e na UFRN permitiram uma vivência não só na área do ensino, mas também na área da pesquisa, o que já me direcionava para a área da docência. Ademais, a vivência do meu mestrado e do meu doutorado também me proporcionou à aquisição de saberes no âmbito da docência.	D-3
	Mas, eu acho que na nossa formação, falta muito o saber-fazer. Como é que eu vou ensinar um profissional, se só tenho muita teoria e o saber-fazer... É frágil.	D-5
	Nós temos intuitivamente. A gente leva isso para a sala de aula, mas intuitivamente. Num grupo racional como o nosso técnico, tecnista e tal, a gente tem muito pouca "sensibilidade" pra o pedagógico. Acho que foi isso que o (nome) quis colocar aqui. Assim, a gente não tem como dizer, a gente tem uma dificuldade de sistematizar isso. A gente usa isso, mas não é uma coisa clara. Se alguém perguntar: você sente necessidade desse conhecimento? A gente vai dizer, não. Ou, não sabe dizer. Ninguém aqui, sabe reconhecer.	D-2
	E aí, a vivência prática dos professores que nós tivemos e as nossas também, é fundamental.	D-4
EXPERIÊNCIAS DE TRABALHO: (positivas/negativas e possibilidades)	O [nome] e outros aqui, tem experiência de órgãos públicos. Tem uma história profissional e isso é lógico. Quando o [nome] entra lá pra dar a aula dele, é lógico que ele chega com todas essas experiências de formação e as de trabalhos, da regulação lá de Brasília, do DENIT, da Petrobrás, quer dizer, é inevitável. É a vivência e isso entra junto. Então, o nosso corpo docente aqui, é aquilo que nós estávamos falando, é extremamente, preparado e com múltiplas vivências, né!	D-2
	Todos nós, que estamos aqui nesta mesa, todo mundo aqui tem uma vivência prática, de um jeito ou de outro. Temos contornado essas questões e tem feito essas partes práticas que facilita muito o desempenho da nossa função.	D-4
CATEGORIA 2: CARACTERÍSTICAS DO TRABALHO DOCENTE		
PERCEPÇÃO DO CURSO PELOS DOCENTES	Eu acho que esse curso seria muito melhor direcionado para esse profissional como uma especialização. Assim como o SENAI faz. E aí, era o perfil ideal e o curso deslanchava.	D-4
	O que começou a problematizar a história do interesse pelo tecnólogo foi a demora também do CREA em atender as capacidades, as habilitações e à regulamentação da profissão. O CREA, a primeira coisa que fez foi abrir para eles se cadastrarem: "Ah... não! Venha, se cadastre". O cara hoje é um tecnólogo, que pode menos que um técnico e ele não pode projetar nada. Aí, o cara vem para cá, para quê? O que foi que aconteceu, né?	D-4
	No primeiro momento assim, acho que nós não estamos na contramão. Agora, estamos enfrentando uma luta difícil, por quê? Primeiro resgato o que o [Nome] falou, os nossos tecnólogos hoje, não tem uma habilitação consolidada junto ao conselho regional de engenharia. Não adianta dizer que sim. Pois, eles não têm.	D-3
	Enquanto, não tiverem um sindicato para que eles briguem, vai ficar sempre nessa. O técnico vai ser técnico, o engenheiro vai ser engenheiro e o tecnólogo vai ser um pouquinho engenheiro e pouquinho técnico. Vai ser essa indefinição. O mercado de trabalho tem muita dificuldade ainda, de enxergar esse profissional. Os caras aqui têm um embasamento bom, a matriz do curso ela é boa, o corpo docente é preparado.	D-3
	Eu acho que tem corpo docente preparado, o nosso curso não é ruim. Mas, a gente tem dificuldade que o mercado entenda quem é o nosso aluno.	D-2
	Mesma coisa, pegaram ou vislumbraram o curso de tecnólogo, não que tenham copiado. Mas, pegaram o modelo para cá. Viram que funcionaria, só que se esqueceram de considerar essa facilidade que as pessoas têm de ir para o nível superior. Então, foi implantada uma janela de neve, onde não neva.	D-3

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE CONTEXTO	AUTOR
	Aí, hoje a gente tem tecnólogo dando aula para tecnólogo. Eu não vou dizer, nada! Mas, eu acho que isso está certo, não. Porque ele não tem capacidade para dar uma aula, não. Estão entendendo que estou falando? Eu vou ser sincero, eu vejo mais futuro em remodelar esse curso na seguinte situação: dá um upgrade para a engenharia plena.	D-4
	Uma política de ampliar sem precisar investir no ensino superior. É...sem pensar, exatamente na qualidade! Sem precisar investir no curso superior teríamos um “UP”, né! Tecnologia em nível superior é tecnologia aplicada. Então, ampliar IFRN, UFRN, UFESA, FIES ... Uma expansão desenfreada.	D-13
	No nosso caso, como é um curso muito prático, é bastante prático. Então, é muito importante ter essa noção da aplicabilidade das teorias do que estamos apresentando em sala de aula.	D-2
PERFIL DOS DISCENTES PELOS DOCENTES	Pra mim, dificuldades. Primeiro estamos recebendo uma massa complicada de se trabalhar porque eu não sei como funciona a cabeça desse pessoal, hoje. [...]. Eu não ainda não consegui identificar o perfil, traçar um perfil mais palpável para esses alunos de ensino superior aqui. O que me parece, sempre é que eles então aqui passando uma chuva. Eu vou para o IFRN, mas se aparecer alguma coisa melhor, eu saio. E começa a evasão.	D-4
	O perfil que a gente tem hoje aí... é o pessoal que pensa que isso aqui é um evento social. Aí, vem. Se achar bom o ambiente eu fico, se não se integrar, se não atralhar a ele, ele fica.	D-4
	Aí vem o ponto que é o gargalho daqui, eles trabalham o dia todo e vão se capacitar à noite. Alguns mestres de obras estão fazendo engenharia à noite. Agora, se o curso de tecnologia fosse à noite, poderia ser mais atrativo ia ter esse perfil de público.	D-9
	Porque a forma de acesso ao ensino superior é diferente. Você se inscreve no Enem, fica com a nota lá embaixo e todo dia muda “ah, hoje não deu para passar em medicina, vou para engenharia, não deu para engenharia, vou para lá...”. Fica-se brincando do que é que vai fazer. Isso acontece com a gente aqui também. Eu não entrei em nada, só “consegui pontuação no tecnólogo vou para lá” (IFRN).	D-3
	... “professor, eu tô fazendo construção de edifício, professor! O senhor tá dando casa. O que isso tem a ver com meu curso?” Eu falei: “olhe é porque você não conseguiu visualizar o seguinte: um edifício são várias casas... uma em cima da outra. Se você aprender a fazer uma casa, você vai conseguir fazer o edifício”. Aí ele ficou... olhou pra um lado e outro....	D-3
	Bem, quando você vai pra modalidade subsequente, que é aquela que , de fato, a gente manda o menino para o mercado, às vezes, Márcio. O perfil daquele cara é assim “eu não passei no vestibular e estou desempregado, aí o que apareceu pra mim foi o técnico subsequente lá no Instituto”... Se em dois anos, aparecer oportunidade de emprego pra esse camarada ou se ele entrar na universidade, via FIES, lá para o Acre, ele vai embora. E o tecnólogo vivência uma realidade parecida como essa também.	D-4
	Os alunos tem maturidade com aquele conhecimento para aplicar imediatamente na obra, muitos são trabalhadores de empresas e vieram aqui se aperfeiçoar. Então, eu acho que isso também influencia no fazer da gente.	D-2
	Palavra perfeita! Não veem mais como atrativo e não tem motivação.	D-9
NÍVEL DE EXIGÊNCIA ACADÊMICA	O que acontece é que a situação lá fora é totalmente diferente daqui. Aqui, no nível superior entra gato, papagaio, periquito... e depois desses programas de governo, aí foi que entrou mesmo, concordam? Lá, você que teve vivência, que viajou para lá e viu. É todo mundo que entra no nível superior?	D-4
	É.. Engenheiro tem que ter quantidade de informações, teorias de base.	D-13
	Aqui, não foi o curso. Foi o sistema educacional que virou bagunça. Então, o cara vai fazer tecnólogo, para quê? Aqui, entra o cara do quinquagésimo.... lugar.	D-4
CONDIÇÕES DE TRABALHO	A gente trabalha com os três níveis. Ver que é diferente, mas a gente não esquece, quando está em um ambiente e outro. Eu acho que isso aí, é um diferencial muito grande em relação a outros cursos de graduação puro nas universidades.	D-2
	Mas eu acho que o fato de temos aqui o técnico subsequente, técnico integrado com clientelas diferentes e o curso de graduação tecnológica - nível superior, isso também interfere e digamos assim, faz parte do nosso fazer, ou seja, seria diferente se fôssemos um professor “catedrático” das universidades, que tinha aqueles grupos de disciplinas ou aquelas disciplinas e trabalhasse só com aquele povo. Não, aqui a gente tem que fazer tudo. Está preocupado com alunos de 14 e 15 anos lá do integrado, 16 anos. Passando determinados conhecimentos de forma que seja pra eles acessível.	D-2
	Porque profissional capacitado, aqui tem. Aqui tem laboratório muito mais bem equipado do que muitas universidades que tem por aí. Então, vamos dá um upgrade!	D-13
	O tecnólogo não tem espaço. Não tem vez para ele, dentro da construção civil eu não vejo. Eu não vejo como melhorar isso. Eu...Não sei... Tanto que essas três coisas aí, refletem na clientela que a gente	D-4

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE CONTEXTO	AUTOR
	está recebendo. Gente que não sabe fazer uma conta. Você bota o cara para dividir 10 por 0,5 e ele não sabe. É... Complicado!	
ATUAÇÃO DO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO	Com relação à oportunidade de bolsa de pesquisa, hoje na escola, é muito grande.	D-3
	Sim, eu tenho três projetos de pesquisa em andamento, já concluí mais uns três ou quatro pra trás, né. E são assim... Eu coloquei o que a gente ver, tá? Primeiro que eles se interessam pela a bolsa "tem bolsa? Eu quero".	D-4
	Outra coisa que a instituição também, não faz adequadamente... É acompanhar o egresso. Na hora que termina, tchau! O aluno vai embora e ninguém sabe mais nada da vida profissional dele. O CIEE, que é um departamento aqui do Instituto, tem um trabalho muito importante nessa área.	D-13
CATEGORIA 3: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL		
POLÍTICA DE DESENVOLVIMENTO O PROFISSIONAL	Outra coisa, vamos lá, nunca ninguém chegou na minha sala de aula e assistiu uma aula minha sequer para avaliar. Só foi na prova que eu fiz para entrar, na prova didática... Então, para mim, a minha aula é a melhor aula do mundo porque eu não tenho ninguém para fazer um contraponto para dizer: (Nome), melhore isso e isso!	D-9
	Eu acho que inclusive, essa fala de possibilidade de palestras sobre motivação e outras coisas mais. Essa parte de palestra de motivação de maneira prática, obedecendo nossos horários. Até porque a gente tem dois dias de semana pedagógica antes de começar as aulas. E poderia ser usado.	D-3
	Para os novos professores, eu acho ideal. Mas para nós, que já estamos nessa fase de "defeito de fábrica", é muito difícil a gente...aceitar... ou querer fazer cursos na área pedagógica.	D-9
	Então, quer dizer, eu acho que tem espaço pra isso. Mas, agora eu hoje, já com quase 25 anos de professor... (25 de idade, né... Risos...), com mais vivências anteriores, coisa e tal... Assim, eu buscar um curso de formação pra isso e pra aquilo, não me interessa muito.	D-2
NECESSIDADES FORMATIVAS	Então, eu vim para a docência por simplesmente..., caí de paraquedas. Agora, por que era mais conveniente para mim. [...]. Mas, me identifiquei a partir do momento que eu entrei em sala de aula. Eu vi que realmente, era o que eu queria. Mas, eu não me preparei para isso, não. Foi simplesmente um acaso do destino.	D-9
	Então, eu acho que essas questões, é o seguinte, estas questões didáticas, pra nossa formação é muito importante, na verdade. Só que nós aqui, o nosso grupo focal, eu acho que tem muito pouca sensibilidade. É um defeito de fábrica, da nossa formação, entendeu?	D-2
	Assim, eu buscar um curso de formação pra isso e pra aquilo não me interessa muito. Não é que eu queira dizer, que eu já aprendi tudo intuitivamente. Já aprendi na sala de aula, já sei lidar. Não é isso. [...] "tem turma que eu entro de um jeito, outra turma de outro jeito", você conduz, né! Quer dizer, a gente já tem essa coisa que, por exemplo, dificilmente eu até posso entrar num curso pedagógico, mas eu não saberia dizer...Se seria bom.	D-2
	Se fosse esses negócios de apagar o quadro da direita pra esquerda..., apagar o quadro de cima pra baixo... Eu não quero, não! Eu não vou mesmo! Mas, se fosse assim, ó... psi-co-lo-gia, eu vou!	D-4
	Para os novos professores, eu acho ideal. Mas para nós, que já estamos nessa fase de "defeito de fábrica", é muito difícil a gente...aceitar... ou querer fazer cursos na área pedagógica.	D-9
	A gente percebe a necessidade de um conhecimento que facilite essa interação com os estudantes.	D-13
	Mas, eu acho que na nossa formação, falta muito o saber-fazer. Como é que eu vou ensinar um profissional, se só tenho muita teoria e o saber-fazer... É frágil.	D-5
DISPONIBILIDADE PARA A AUTOFORMAÇÃO	É falta de sensibilidade mesmo ou sei lá... Falta oportunidade também. Acho que estamos melhorando de uns dez anos pra cá... Talvez, sim. Até o fato de estarmos aqui, é uma prova que a gente se preocupa um pouco, né?	D-2
	Nesse aspecto, nosso corpo docente aqui é muito rico, pois tem pessoas com múltiplas formações como, por exemplo, aqui eu conheço o professor (Nome)... A gente tem formação: eu sou da matemática, ele da física, ali é da engenharia e é licenciado em tal disciplina. A gente tem formação pra ser professor também. E, outros tiveram outras formações, mas outros têm experiências de empresas e coisas e tal.	D-2
	Hoje, somos seis professores aqui. Se fosse aberto um curso pela pedagogia para tentar lapidar melhor todos nós, quem de nós faria esse curso?	D-9
	Então, quer dizer, eu acho que tem espaço pra isso. Mas, agora eu hoje, já com quase 25 anos de professor... (25 de idade, né... Risos...), com mais vivências anteriores, coisa e tal... Assim, eu buscar um curso de formação pra isso e pra aquilo, não me interessa muito.	D-2
SATISFAÇÃO/ EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS	Mas, agora eu hoje, já com quase 25 anos de professor... (25 de idade, né... Risos...), com mais vivências anteriores, coisa e tal... Assim, eu buscar um curso de formação pra isso e pra aquilo, não me interessa muito.	D-2

Anexo VIII – Portaria nº 023/2002-dg/cefet-rn (institui comissão de elaboração do projeto do Curso Superior de Tecnologia em Produção da Construção Civil)

live



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE

PORTARIA Nº 023/2002-DG/CEFET-RN

Natal/RN, 08 de fevereiro de 2002.

O DIRETOR GERAL DO CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, no uso de suas atribuições legais, e

CONSIDERANDO


o teor do Memorando nº 024/2002-GECON, datado de 31 de janeiro de 2002,

RESOLVE:

I - DESIGNAR os servidores EDILBERTO VITORINO BORJA, Matrícula nº 1070871 e HOMERO JORGE MATOS DE CARVALHO, Matrícula nº 01289732, Professores de Ensino de 1º e 2º Grau, e NADJA MARIA DE LIMA COSTA, Assistente Pedagógica, Matrícula nº 01103007, para comporem Comissão com vistas à elaboração do projeto de implantação do Curso Superior em Gerência de Obras, cuja primeira turma deverá ingressar no primeiro semestre de 2003.

II - DETERMINAR, a partir desta data, o prazo de 7 (sete) meses para a conclusão dos trabalhos.

**DÊ-SE CIÊNCIA, PUBLIQUE-SE,
CUMpra-SE E REGISTRE-SE.**


GETÚLIO MARQUES FERREIRA
Diretor Geral

Anexo IX – Autorização para realizar investigação no IFRN




SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE
GABINETE DA REITORIA

Processo nº. 23421.046750.2017-29

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO E INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

Autorizo a servidora Nadja Maria de Lima Costa, Matrícula SIAPÉ nº 3103007, lotada no *Campus* Natal-Central, na condição de aluna regularmente matriculada no programa de doutoramento em Ciências da Educação, na Universidade do Minho (U-Minho), a realizar atividades de investigação científica inerentes ao projeto da tese intitulada “Identidade e desenvolvimento profissional docente: um estudo de caso com professores do ensino superior tecnológico no IFRN”.

Natal (RN), 17 de outubro de 2017.


MARCOS ANTÔNIO DE OLIVEIRA
Reitor em Exercício