



Concepções de ensino de docentes da educação técnica e tecnológica

Alfredo Bravo Marques Pinheiro*, Maria Deuceny da Silva Lopes Bravo Pinheiro**,
Carlos Manuel Folgado Barreira***, Maria da Piedade Vaz Rabelo****
& António Gomes Ferreira*****

* Pós-Doutorando em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal; alfredobravo1@yahoo.com.br

** Pós-Doutoranda em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal; deuceny@yahoo.com.br

*** Professor Doutor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade de Coimbra, Portugal; cabarreira@fpce.uc.pt

**** Professora Doutora da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade de Coimbra, Portugal; pvaz@fpce.uc.pt

***** GRUPOEDE/CEIS20. Professor Doutor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal; antonio@fpce.uc.pt

Recibido: 13 de junio del 2018

Corregido: 07 de agosto del 2018

Aceptado: 21 de agosto del 2018

Resumo

O presente trabalho tem como finalidade compreender as concepções de ensino de docentes da educação técnica e tecnológica e contribuir para o desenvolvimento individual e coletivo dos professores dessa área de ensino. Neste sentido, a partir de um estudo de caso em uma instituição brasileira, é utilizado o inquérito por questionário *Teaching Perspectives Inventory* - TPI, desenvolvido por Pratt e Collins (2010) sobre as perspectivas de ensino. É também ensaiada uma aproximação conceitual entre o modelo desses autores e os diversos modelos de desenvolvimento profissional apresentados por Unruh e Turner, Katz e Gregorc nos anos de 1970; Feinian e Floclen, Sikes, Burke e Alii, Vomk e Huberman nos anos de 1980; passando por Bolam, Leithwood, Gonçalves e Fessles nos anos de 1990, Formosinho no ano de 2000 e Garcia em 2009.

A docência em instituições universitárias no século XXI requerem conexão entre os conhecimentos das matérias específicas, inserindo os alunos no mundo laboral e as concepções didático/pedagógicas facilitando o aprendizado, não só para a prestação de exames, mas para a formação do indivíduo visando prepará-lo ao convívio coletivo do universo onde estão inseridos.

A análise do levantamento dos dados estatísticos, feita através do *Statistical Package for Social Science-SPSS*, evidenciou que os professores apresentam uma concepção do ensino multireferencial e que esta decorre das multifunções necessárias, no contexto contemporâneo, ao desempenho de sua profissão, reivindicando uma formação voltada para o domínio de práticas pedagógicas associadas aos conhecimentos específicos da matéria que lecionam.

Palavras-chave: Formação de professores, formação pedagógica, educação técnica e tecnológica, concepções de ensino, desenvolvimento profissional.

Resumen

Concepciones de enseñanza de docentes de la educación técnica y tecnológica

El presente trabajo tiene como finalidad comprender las concepciones de enseñanza de docentes de la educación técnica y tecnológica y contribuir por el desarrollo individual y colectivo de los profesores de esa área de enseñanza. En este sentido, a partir de un estudio de caso en una institución brasileña, se utiliza la encuesta por cuestionario Teaching Perspectives Inventory - TPI, desarrollado por Pratt y Collins (2010) sobre las perspectivas de enseñanza. Es también ensayada una aproximación conceptual entre el modelo de esos autores y los diversos modelos de desarrollo profesional presentados por Unruh y Turner, Katz y Gregorc en los años 1970; Feinian y Floclen, Sikes, Burke y Alii, Vomk y Huberman en los años 1980; pasando por Bolam, Leithwood, Gonçalves y Fessles en los años 1990, Formosinho en el año 2000 y García en 2009.

La docencia en instituciones universitarias en el siglo XXI requiere una conexión entre los conocimientos de las materias específicas, insertando a los alumnos en el mundo laboral y las concepciones didácticas / pedagógicas facilitando el aprendizaje, no sólo para la prestación de exámenes, sino para la formación del individuo para prepararse, a la convivencia colectiva del universo donde están insertados.

El análisis del levantamiento de los datos estadísticos, realizado a través del Statistical Package for Social Science-SPSS, evidenció que los profesores presentan una concepción de la enseñanza multi-referencial y que ésta deriva de las multifunciones necesarias, en el contexto contemporáneo, al desempeño de su profesión, reivindicando una formación orientada al dominio de prácticas pedagógicas asociadas a los conocimientos específicos de la materia que enseñan.

Palabras clave: Formación de profesores, formación pedagógica, educación técnica y tecnológica, concepciones de enseñanza, desarrollo profesional.

Abstract

Teaching conceptions of teachers of technical and technological education

The present work aims to understand the concepts of teaching of technical and technological education teachers and contribute to the individual and collective development of teachers in this area of education. In this sense, from a case study in a Brazilian institution, the questionnaire survey Teaching Perspectives Inventory - TPI, developed by Pratt and Collins (2010) on the perspectives of teaching is used. A conceptual approximation between the model of these authors and the different models of professional development presented by Unruh and Turner, Katz and Gregorc in the 1970s is also tested; Feinian and Floclen, Sikes, Burke and Alii, Vomk and Huberman in the 1980s; through Bolam, Leithwood, Gonçalves and Fessles in the 1990s, Formosinho in 2000 and Garcia in 2009.

Teaching in university institutions in the 21st century requires a connection between the knowledge of the specific subjects, inserting the students in the work world and the didactic / pedagogical conceptions facilitating the learning, not only for the provision of exams, but for the formation of the individual, to the collective coexistence of the universe where they are inserted.

The analysis of the statistical data collection, made through the Statistical Package for Social Science-SPSS, showed that the teachers present a conception of multireferential education and that it stems from the multifunctions needed, in the contemporary context, to the performance of their profession, demanding a training aimed at the domain of pedagogical practices associated with the specific knowledge of the subject that they teach.

Key words: Teacher training, pedagogical training, technical and technological education, teaching conceptions, professional development.

INTRODUÇÃO

A falta do preparo didático-pedagógico dos professores que atuam no âmbito tecnológico chama a atenção em função da ausência de disciplinas direcionadas para as tarefas de ensinar o que pode se tornar um grande problema para a aprendizagem dos alunos e, não tão menos importante, para aqueles que venham a seguir a carreira docente, posto que, sem o devido preparo, invariavelmente, se espelham em seus mestres no mister de educar e que nem sempre se utilizam de práticas didático-pedagógicas eficazes.

Com base na premissa de que os professores dos cursos técnicos e tecnológicos, em sua maioria, não dispõem de preparo pedagógico já que não é oferecido nos cursos de graduação, propôs-se caracterizar o percurso formativo apresentado pelos docentes. A aplicação de questionário a 29 professores forneceu dados que demonstram não ser sem fundamento as suspeitas inicialmente levantadas. A formação pedagógica dos professores da área técnica e tecnológica, tão necessária para a formação desses docentes quanto importantes no binômio ensino/aprendizagem, parece ser deficiente ou mesmo totalmente ausente. Os cursos de graduação não oferecem essa complementação para a carreira docente e muitos não a sentem necessária, dando pouca importância à formação pedagógica.

Para esse fim, entendeu-se fazer uma investigação desenvolvendo um estudo de caso, com abordagens quantitativas e qualitativas direcionadas aos professores e coordenadores de cada um dos cinco cursos oferecidos em uma instituição brasileira que se dedica à área técnica e tecnológica registrando suas percepções e perspectivas sobre o ensino, usando dentre outras, o TPI como ferramenta indispensável ao desenvolvimento da pesquisa.

Teaching Perspectives Inventory - TPI

Com o intuito de entender as perspectivas de ensino que caracterizam os professores e obter-se dados tornando visíveis esses entendimentos, foi utilizada esta ferramenta de análise –TPI– que será descrita a seguir.

Mantendo o foco na complexidade do ensino Pratt (1992) desenvolveu um modelo que, com intenção de ajudar os docentes a compreender seus próprios pontos de vista sobre o ensino e a aprendizagem, empreendeu um trabalho empírico e conceitual a respeito das perspectivas de ensino na Educação Superior que culminou na elaboração, junto com Collins (2010), de um inventário sobre elas conhecido como *Teaching Perspectives Inventory - TPI*, que pretende constituir-se como uma ferramenta de análise e reflexão sobre crenças, intenções e ações sobre o ensino.

As perspectivas de ensino abrangidas pelo TPI incluem cinco categorias: Transmissão, Experiencial, Desenvolvimento, Nutrição e Reforma Social. Inicialmente com uma versão de 75 itens e, mais tarde, com uma versão simplificada de 45, com nove itens por perspectiva. Esses nove itens estão agrupados em dimensões que incidem em crenças, intenções e ações. Assim, tem-se um total de três itens em cada uma das três dimensões e em cada uma das cinco perspectivas, perfazendo um total dos 45 itens já referidos. Desta forma, os primeiros 15 itens estão relacionados com crenças, os 15 seguintes a intenções e os 15 últimos com ações.

Tendo em mente que cada uma pode ter significado e grau de importância diferente para cada professor e um peso maior ou menor para cada uma delas, Pratt and Associates (2005) discutiram indicadores de comprometimento (ações, intenções e crenças) como parte do todo para que pudessem ser usados para clarear e medir as perspectivas sobre o ensino.

Sendo englobadas nove perguntas por perspectiva, separadas por 3 declarações, sendo as primeiras quinze questões relacionadas ao comprometimento “crença”, as quinze seguintes a “intenções” e as quinze últimas a “ações”, que envolvem 3 questões de cada um desses comprometimentos para cada perspectiva, resultou em uma versão de 45 perguntas, construída dentro da escala do tipo Likert. A validação desse instrumento foi obtida através de inúmeros testes que foram aplicados em vários países para professores que atuavam na área do direito, da enfermagem, da farmácia, da indústria, entre outras (teaching perspectives, 2016).

Em resumo, as questões ficam distribuídas com a perspectiva “transmissão” com as questões 01, 06, 11, 16, 21, 26, 31, 36 e 41, sendo a 01, 06 e 11 pertencendo ao comprometimento “crença”, as de número 16, 21 e 26 ao fator “intenções” e as questões 31, 36 e 41 ao comprometimento “ações”. Da mesma forma, as questões numeradas com 02, 07, 12, 17, 22, 27, 32, 37 e 42 com a “desenvolvimento”, sendo as perguntas de número 02, 07 e 12 correspondentes ao comprometimento “crença”, 17, 22 e 27 a “intenções” e as de números 32, 37 e 42 às “ações”, seguindo-se da mesma maneira para as demais, conforme disponibilizado no Quadro 1.

QUADRO 1
Itens e a relação com as 5 perspectivas de ensino de Pratt e Collins

Perspectivas	Itens	Crença	Intenção	Ação
Transmissão	1, 6, 11, 16, 21, 26, 31, 36 e 41	1,6,11	16, 21, 26	31,36,41
Experencial	2, 7, 12, 17, 22, 27, 32, 37 e 42	2,7,12	17, 22, 27	32,37,42
Desenvolvimento	3, 8, 13, 18, 23, 28, 33, 38 e 43	3,8,13	18, 23, 28	33,38,43
Nutrição	4, 9, 14, 19, 24, 29, 34, 39, e 44	4,9, 14	19, 24, 29	34,49,44
Reforma Social	5, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40 e 45	5,10,15	20, 25, 30	35,40,45

Fonte: Elaboração própria do autor

Para dar credibilidade ao novo instrumento, os autores o submeteram a análise de confiabilidade de alfa de Cronbach obtendo um índice variando de 0.81 a 0.92, garantindo, desta maneira, sua consistência interna de.80 (Collins e Pratt, 2010). Este instrumento de confiabilidade foi utilizado por ser considerado um indicador recomendado para a medição da consistência interna quando usada uma escala do tipo Likert (Coutinho, 2011). Com um intervalo de variação de compreendido entre 0,0 a 1,0 o coeficiente de Alpha de Conbrach indica que quanto mais o valor se aproxima da unidade, maior se torna a consistência interna do instrumento (Fontin, 2000; Pestana & Gageiro,2008).

Os estudos realizados com o TPI têm confirmado a existência de uma estrutura fatorial com cinco perspectivas de ensino. A-perspectiva “transmissão” diz respeito ao conteúdo, onde se apresenta fundamental o conhecimento por parte do professor para que seja transmitido de maneira inequívoca ao aluno, utilizando-se de maneira eficaz do tempo e espaço e que sejam colocados de forma clara os objetivos que se pretende alcançar, enfim, onde o conteúdo precisa ser passado com responsabilidade e eficiência (Collins e Pratt, 2010). Diz respeito, ainda, à capacidade de o professor saber responder a perguntas, dar *feedback*, corrigir erros e outras tantas tarefas inerentes à função diversificada do ser professor, com intenção de criar em seus alunos o entusiasmo pelo que é transmitido.

A segunda perspectiva “experencial” considera que a aprendizagem ocorre fundamentalmente em contexto prático, no saber transmitir o conteúdo que leciona, de forma que o acesso ao aprendizado se dê através de uma linguagem acessível. Nesse sentido, valoriza as ações dos mestres como representativas de comportamentos a adquirir e ser reproduzido pelos alunos no seu saber-fazer prático,

resultando em um processo de ensino-aprendizagem pautado em uma articulação demonstração-observação-prática orientada.

A perspectiva “desenvolvimento” parte da premissa de que o professor ao perceber como seus alunos pensam e raciocinam a respeito do conteúdo, contribui para aumentar as estruturas cognitivas tornando-as mais complexas e aprimoradas. Nesse sentido, torna-se necessário que o professor promova o desenvolvimento dessas capacidades nos alunos de forma que estes possam pensar sobre os assuntos e construir conhecimento.

Entendendo que os alunos precisam trabalhar sem medo de errar, para que desenvolvam sua capacidade de motivação e produção e que para isso é preciso criar, de maneira clara e razoável um clima de confiança e instigação, com metas acessíveis, porém, desafiadoras. Nesta perspectiva “nutrir”, os esforços são reconhecidos pelos colegas e professores como consequência da percepção de que são bem-sucedidos em seu aprendizado.

O objetivo de ensinar relacionado ao coletivo e não ao individual diz respeito à “reforma social” que parte da premissa que o professor desenvolve nos alunos valores e ideologias, através de seus textos e das suas práticas. O entendimento é que as conversas com os alunos são direcionadas sobretudo para a finalidade da criação do conhecimento.

As declarações de comprometimento discutidas no TPI, englobando “crenças”, representam os valores subjacentes e ideias sobre o conhecimento que arbitram todos os outros compromissos (Pratt, 1992; Pratt & Associates, 2005), abrangem aspectos sobre conhecimento e aprendizagem percebidas de diferentes maneiras pelas pessoas, representando o mais estável e menos flexível a respeito do ensino.

O que deve ser ensinado e que provas são aceitas, designando qual conhecimento foi absorvido, determinam as “crenças” sobre o conhecimento. Existem duas maneiras distintas –subjetiva e objetiva– sobre a ótica da crença do conhecimento e os que acham que este é o objetivo, creem que os fatos do mundo existem e estão à espera de ser descobertos através da racionalidade ou onde o aluno e os conteúdos são separados e o professor é um especialista do conteúdo ministrado (Pratt & Associates, 2005).

O Indicador “intenções” são declarações gerais que apontam para o modo como os educadores expressam o que estavam tentando realizar e como o desempenharam quando falam sobre suas intenções. Ou seja, mais claramente é dizer que os objetivos explicitados não são, necessariamente, os mesmos que as intenções (Pratt & Associates, 2005). Intenções são diferentes de objetivos, pois, estes significam os resultados específicos que se quer que os alunos alcancem, enquanto aquelas são descrições mais gerais dos desejos do professor.

As ações são um meio através do qual ativam-se intenções e crenças e representam o que os professores utilizam para ajudar os alunos a aprender, envolvendo-os no conteúdo, nas rotinas, nas técnicas e atividades. Por exemplo, na perspectiva de transmissão o foco é sobre a credibilidade do professor com o conteúdo (o quanto eles sabem - o conhecimento específico), sobre a eficiência e precisão a quando da transmissão dessas informações. Na perspectiva do desenvolvimento, as ações são tomadas para ajudar o aluno a envolver-se com o conteúdo, utilizando formas cada vez mais complexas de raciocínio (Pratt & Associates, 2005).

O TPI e os Modelos de Desenvolvimento Profissional

De entre as diversas propostas existentes, a de desenvolvimento profissional dos professores com conceito de crescimento na carreira é apresentada por Zabalza (2007) e induz à percepção da concomitância entre o processo e o percurso de carreira apresentados por Unruh e Turner, Katz e Gregorc nos anos

de 1970; Feinian e Floclen, Sikes, Burke e Alij, Vomk e Huberman nos anos de 1980; passando por Bolam, Leithwood, Gonçalves e Fessles nos anos de 1990, Formosinho no ano de 2000 e Garcia em 2009.

O Quadro 2 faz um resumo das diversas perspectivas sobre as diferentes fases da carreira docente enfocadas.

QUADRO 2
Perspectivas sobre as fases da carreira docente, segundo vários autores

Autor	Ano	Etapas	Características
Unruh e Turner	1970	3	Divididas em período inicial, o da construção da segurança e o da maturidade.
Katz	1972	4	Divididas em fase da sobrevivência, de consolidação, da renovação e da maturidade.
Gregorc	1973	4	Divididas em início, crescimento, maturidade e plenitude.
Feinlan e Floclen	1983	4	Divididas em sobrevivência, consolidação, renovação e maturidade.
Sikes	1985	5	Divididas por idade do professor: a de entrada na carreira inicial; a de transição; a da maturidade; o do não exercício; e, aquela próxima a aposentadoria.
Huberman	1989	5	Divididas por tempo da função docente: fase de adaptação; fase de estabilização; fase de experimentação e reenquadramento; da serenidade e distanciamento afetivo; e a fase do desinvestimento.
Bolan	1990	5	Divididas em preparatório, adaptação, socialização, do exercício profissional e da transição.
Leithwood	1990	5	As fases do início da carreira; da estabilização; dos desafios; da plataforma profissional; e do preparo da jubilação.
Garcia	1999	5	Nomeado ciclos como: reflexivo; autônomo; investigativo; formativo; e curricular.
Steffy et al.	2000	5	Professor principiante; professor aprendiz; professor especialista; professor distinto; e, professor jubilado.
Formosinho	2009	5	O autônomo; o baseado na observação e supervisão; aquele através do desenvolvimento curricular e organizacional; o de cursos de formação; e o adquirido através da investigação para ação.

Fonte: Elaboração própria do autor

Ao se observar as perspectivas do TPI, se pode verificar características semelhantes entre elas e as ideias expostas pelos diversos modelos de desenvolvimento profissional, o que permite criar uma linha de comparações entre as perspectivas presentes no TPI e o desenvolvimento profissional docente.

A perspectiva “Transmissão” adotada por Pratt e Collis (2010), diz respeito ao conteúdo onde o domínio por parte do professor é fundamental, para apresentá-lo de forma que o aluno compreenda plenamente. Pode então aproximar-se da etapa de desenvolvimento profissional docente referida por Kugel (1993) designada de “centrada no ensino”. Da mesma maneira, Robertson (1999), dentro da mesma linha que Kugel (1993), define três fases, sendo que na primeira onde o docente está predominantemente centrado no ensino, referindo Sikes (1992) que, na primeira fase, se preocupa em que o professor encontre o melhor sistema para transmitir os conhecimentos.

A perspectiva “desenvolvimento” de Collins e Pratt (2010) se caracteriza pela capacidade do professor em traduzir o conteúdo de maneira acessível aos alunos demonstrando preocupação em aprender. Considerando de novo Robertson (1999) e Kugel (1993), constata-se que nos modelos propostos, os professores, depois de estarem centrados no ensino, passam a estar centrados na aprendizagem dos alunos. Sikes (1992), na segunda etapa do modelo, concentra-se mais nas competências pedagógicas do que nos conhecimentos dos conteúdos e Steffy et al (2000) na preocupação em manter um clima favorável à aprendizagem dos alunos. Na concepção apresentada por Garcia (1999), também é dado enfoque

à autonomia dos alunos, sendo que o modelo apresentado por Collins e Pratt (2010) traz na perspectiva “desenvolvimento” a autonomia que o professor deve desenvolver nos seus alunos.

Há, pois, similitude entre as ideias apresentadas nos diversos modelos de desenvolvimento criados e a concepção do TPI na maioria de suas diversas perspectivas, facilitando e mensurando o entendimento de como os professores se percebem dentro da profissão docente.

METODOLOGIA

A investigação baseou-se em um estudo de caso sobre a formação de docentes no Instituto Federal do Espírito Santo - IFES, Campus de Cachoeiro de Itapemirim, ES, Brasil, instituição pertencente à Rede Federal de Educação Tecnológica, referência nacional na formação de profissionais de vários segmentos da área técnica e tecnológica.

Com a disponibilização de um inquérito de elaboração própria, foi encaminhado o questionário TPI e obteve-se a participação de 29 professores, que representam 55% do total de profissionais em atuação na Instituição, uma vez que os restantes 45% dos professores se abstiveram de responde-lo.

Os recursos disponíveis do TPI - *Teaching Perspectives Inventory*, ferramenta de desenvolvimento profissional e de investigação em educação, desenvolvida por Pratt e Collins (2001)-já referidos foram utilizados com a finalidade de analisar as crenças, intenções e ações em relação ao ensino e a aprendizagem dos professores que atuam na Instituição Brasileira em análise.

As nove questões encontram-se divididas para cada uma das cinco perspectivas. Neste ponto são apresentados os dados correspondentes às respostas dos professores ao TPI. De forma a distinguir esses dados relativos ao estudo de validação, os itens serão codificados de TPIProf1 a TPIProf45.

O estudo de validação do TPI, nomeadamente o estudo fatorial, não permitiu identificar a estrutura em cinco fatores proposta por Pratt e Collins (2001). Nesse sentido, optou-se por apresentar a distribuição das respostas aos itens do questionário e outros dados descritivos como as médias e desvio padrão.

A apresentação desses resultados é feita tendo em conta o modelo proposto pelos autores que considera três dimensões, já referidas, a saber, crenças, intenções e ações.

Partindo das premissas dos parágrafos anteriores faz-se uma análise dos dados obtidos com as respostas dos professores que participaram da investigação, usando o *software Statistical Package for the Social Sciences* –SPSS, intencionando buscar qual a percepção que estes docentes têm a respeito de suas próprias concepções sobre o ensino.

Com as divisões do TPI em perspectivas e os fatores de comprometimento nelas inclusas, foi feito o levantamento dos percentuais de cada uma das 45 questões apresentadas, com foco, a princípio, nos índices de concordância a elas concedidas.

RESULTADOS APRESENTADOS

Com este enfoque, a análise feita nas questões de número 1 a 15 apresentadas no quadro 3 sobre “O que você acha sobre instruir ou ensinar?” os maiores índices de aquiescência em relação ao fator de comprometimento “crenças” se deram em relação à perspectiva “transmissão”que envolvem as perguntas: 1- A aprendizagem é beneficiada quando ela possui objetivos predeterminados, com índice de 95,5% e 6- Os professores devem conhecer muito bem o assunto da sua área de ensino alcançando 95,1%. Destacando-se, ainda, os percentuais para a questão 4- É importante saber compreender as reações

emocionais dos alunos (94,5%) abrangendo a perspectiva “nutrição” e a questão 15- Para mim o ensino é um ato tanto moral quanto intelectual (94,3%) da perspectiva “reforma social”.

Considerando, ainda, o fator “crença”, os dados obtidos relativos às questões 6 e 11 – perspectiva “transmissão” - que dizem respeito ao conhecimento específico das matérias lecionadas, ambos os percentuais obtidos para “concordo e concordo totalmente” reforça a ideia de que o conhecimento específico para esses profissionais é realmente muito significativo, corroborando as afirmações de Saviani (2009) e Nóvoa (1999) de que esses profissionais, pela formação inicial, dão mais importância ao conhecimento específico que ao pedagógico.

Os percentuais mais baixos neste fator “crença” se apresentaram para a perspectiva “desenvolvimento”, na pergunta 3- A aprendizagem depende, fundamentalmente, do conhecimento que as pessoas já têm previamente, com índice de 48,8% e na perspectiva “reforma social” 5- Minha maneira de ensinar está focada nas mudanças sociais, e não na pessoa em si (41,8%).

QUADRO 3
Percentuais relativos ao fator Crenças

		DT	D	I	C	CT	A/NR	T
CRENÇAS	1. A aprendizagem é beneficiada quando ela possui objetivos predeterminados	0,3	1,6	1,9	53,1	42,4	0,6	100,0
	2. Para ser um professor eficiente, é preciso ser um profissional eficaz.	3,2	7,4	5,5	46,6	37,0	0,0	100,0
	3. A aprendizagem depende, fundamentalmente, do conhecimento que as pessoas já têm previamente.	4,8	28,0	18,0	34,7	14,1	0,3	100,0
	4. É importante saber compreender as reações emocionais dos alunos.	1,0	0,3	3,9	52,4	42,1	0,3	100,0
	5. Minha maneira de ensinar está focada nas mudanças sociais, e não na pessoa em si.	10,3	33,4	12,9	27,0	14,8	1,6	100,0
	6. Os professores devem conhecer muito bem o assunto da sua área de ensino.	0,0	1,3	3,5	39,5	55,6	0,0	100,0
	7. Trabalhar ao lado de bons profissionais é a melhor maneira de se ter um melhor aprendizado.	0,6	6,8	18,3	44,7	29,3	0,3	100,0
	8. O ensino deve se concentrar no desenvolvimento de mudanças qualitativas no pensamento.	1,0	4,2	10,9	55,6	26,7	0,6	100,0
	9. Na minha maneira de ensinar, desenvolver a autoconfiança nos alunos é prioridade.	0,3	3,5	5,5	50,5	38,6	1,3	100,0
	10. A aprendizagem individual não será suficiente se não estiver associada a mudanças sociais.	0,6	10,0	9,3	55,3	21,5	3,2	100,0
	11. Os professores eficazes devem primeiro ser especialistas em suas próprias áreas de ensino.	2,9	15,4	18,3	44,7	18,3	0,3	100,0
	12. Não se pode separar o conhecimento da sua prática.	0,3	6,1	7,1	44,7	39,9	1,9	100,0
	13. A aprendizagem deveria ter como base aquilo que as pessoas já sabem	2,6	18,3	15,8	46,9	15,8	0,6	100,0
	14. Na aprendizagem tanto o esforço quanto os resultados obtidos devem ser considerados	1,0	5,1	13,2	50,2	30,2	0,3	100,0
	15. Para mim, o ensino é um ato tanto moral quanto intelectual.	0,0	1,9	2,9	50,2	44,1	1,0	100,0

Fonte: Elaboração própria do autor. DT= discordo totalmente, D= discordo, I=indiferente, C=concordo, CT= concordo totalmente, A/NR= anulada/não respondeu, T= total.

No fator de comprometimento “intenções”, conforme Quadro 4, representado pelas questões de 16 a 30 sobre “O que você tenta realizar em sua instrução ou ensino?” evidenciando a perspectiva nutrição, nas perguntas: 19- Meu objetivo é desenvolver pessoas com auto-confiança e com auto-estima

enquanto alunos (90,4%) e 24- Eu espero que os alunos aumentem sua auto-estima através do que ensino, bem como a questão 25- Eu espero que os alunos sejam comprometidos a mudar a nossa sociedade (94,9%) pode-se verificar os maiores percentuais obtidos em relação às respostas “concordo e concordo totalmente”.

Ainda na análise das “intenções” o índice percentual da questão: 16- “ Meu objetivo é preparar os alunos para os exames”, apresenta um percentual pequeno em relação à concordância, apenas 24,4% (perspectiva transmissão), significando que praticamente um quarto deles, por entendimento diferente da maioria de 62,1% que discordaram da afirmativa, percebem que é importante a preparação dos alunos para as arguições escritas.

É pertinente, de certa maneira, aqui, uma reflexão a respeito das formas de se aferir os conhecimentos obtidos em sala de aula por parte das instituições de ensino e seus docentes, levando em conta que no ensino técnico e tecnológico, como em qualquer outro curso, a falta do conhecimento dos conceitos, atribuições e obrigações da profissão escolhida pelo aluno, o excluirá, com certeza, do mercado de trabalho cada vez mais exigente e selecionador. Compete a ele, aluno, portanto, a procura de obtenção de conhecimento necessário ao seu desenvolvimento enquanto futuro profissional e ao professor capacitá-lo para a busca da autonomia na procura daquele conhecimento. A aplicação de provas para aferição de conhecimento pura e simplesmente, por si só, não capacita o aluno a deter maior ou menor conhecimento e nem o garante no mercado laboral, pois, é conhecido o expediente usado por muitos alunos de estudarem apenas para esse fim. O Quadro 4 apresenta os percentuais relativos ao fator intenções.

QUADRO 4
Percentuais relativos ao fator Intenções

	DT	D	I	C	CT	A/NR	T
16. Meu objetivo é preparar os alunos para os exames (provas).	11,6	50,5	11,6	20,9	3,5	1,9	100,0
17. Meu objetivo é mostrar como agir ou trabalhar em situações reais.	2,9	5,1	3,5	67,5	19,6	1,3	100,0
18. Meu objetivo é ajudar as pessoas a desenvolver formas mais complexas de raciocínio.	2,3	7,4	10,9	50,8	26,7	1,9	100,0
19. Meu objetivo é desenvolver pessoas com autoconfiança e com auto-estima enquanto alunos.	0,3	0,3	6,8	46,0	44,4	2,3	100,0
20. Meu objetivo é provocar os alunos a repensarem seriamente seus valores.	0,3	3,9	4,8	39,9	28,9	2,3	100,0
21. Eu espero que os alunos dominem uma grande quantidade de informações relacionadas com o conteúdo programático.	1,3	17,7	15,1	46,3	18,0	1,6	100,0
22. Eu espero que os alunos saibam como aplicar o conteúdo programático em situações reais.	0,3	4,8	4,8	48,6	39,9	1,6	100,0
23. Eu espero que os alunos desenvolvam novas formas de raciocínio sobre o conteúdo programático	0,3	3,5	4,8	54,3	35,0	1,9	100,0
24. Eu espero que os alunos aumentem sua auto-estima através do que ensino.	0,3	1,0	3,5	48,6	45,0	1,6	100,0
25. Eu espero que os alunos sejam comprometidos a mudar a nossa sociedade.	0,3	1,0	2,3	44,7	50,2	1,6	100,0
26. Quero que os alunos sejam bem sucedidos nos exames, como consequência do que ensino.	0,6	1,6	6,4	51,1	38,6	1,6	100,0
27. Eu quero que os alunos possam compreender como é o trabalho no mundo real.	1,0	1,0	5,1	48,2	41,8	2,9	100,0
28. Eu quero que os alunos vejam o quão complexo e inter-relacionadas as coisas realmente são.	3,5	3,9	16,7	46,9	27,3	1,6	100,0

QUADRO 4 (Continuação)

	DT	D	I	C	CT	A/NR	T
29. Eu quero que meu ensino seja pautado no equilíbrio entre o cuidar dos alunos e o desafio que lhes submeto	0,6	2,6	10,6	54,7	28,9	2,6	100,0
30. Eu quero que todos vejam o que as pessoas têm como certo na sociedade.	0,0	12,0	24,0	52,0	12,0		100,0

Fonte: Elaboração própria do autor. DT= discordo totalmente, D= discordo, I=indiferente, C=concordo, CT= concordo totalmente, A/NR= anulada/não respondeu, T= total.

O terceiro e último fator de comprometimento “ações”, descrito no Quadro 5, que compreende as questões de número 31 a 45: “O que você faz quando instrui ou ensina?” obteve na perspectiva “desenvolvimento” o índice de concordância (concordo e concordo totalmente) representada pela questões 38 - Eu provoço que se repense a maneira comum de se compreender o assunto, com índice de 90,7% e na perspectiva nutrição com a questão 34- Eu procuro encontrar algo para elogiar na contribuição ou no trabalho de todos (93,6%). Os menores índices de concordância envolveram as questões 31- Eu cumpro o conteúdo exigido com precisão e no tempo previsto (41,8%) da perspectiva transmissão e a questão 40- Em minhas aulas, dou mais ênfase aos valores do que ao conhecimento (44,0%) perspectiva reforma social. O quadro 5 evidencia os dados apresentados.

QUADRO 5
Percentuais relativos ao fator Ações

	DT	D	I	C	CT	A/NR	T
31. Eu cumpro o conteúdo exigido com precisão e no tempo previsto.	4,5	35,0	15,8	33,8	8,0	2,9	100,0
32. Eu relaciono o assunto com cenários reais ou aplicação na prática.	0,3	1,0	5,5	58,8	32,2	2,3	100,0
33. Eu faço um monte de perguntas ao ensinar.	0,3	2,9	8,0	54,0	32,8	1,9	100,0
34. Eu procuro encontrar algo para elogiar na contribuição ou no trabalho de todos.	0,0	0,3	3,9	50,5	43,1	2,3	100,0
35. Eu uso os conteúdos curriculares como forma de ensinar sobre valores mais elevados.	0,3	4,2	10,3	52,1	30,9	2,3	100,0
36. A minha maneira de ensinar é regida pelos objetivos do curso.	1,6	18,3	23,2	41,8	11,6	3,5	100,0
37. Eu desenvolvo as habilidades e métodos através de boas práticas.	0,0	1,6	4,5	60,5	31,5	1,9	100,0
38. Eu provoço que se repense a maneira comum de se compreender o assunto.	0,3	1,9	5,1	50,5	40,2	1,9	100,0
39. Eu encorajo expressões que expressem sentimento e emoção.	0,6	3,9	7,4	50,2	35,7	2,3	100,0
40. Em minhas aulas, dou mais ênfase aos valores do que ao conhecimento.	3,2	28,0	21,5	31,5	12,5	3,2	100,0
41. Eu deixo bem claro para os alunos o que eles têm que aprender.	0,3	9,0	7,7	57,9	21,5	3,5	100,0
42. Eu faço com que os novatos aprendam com as pessoas mais experientes.	1,9	13,2	22,2	47,3	13,2	2,3	100,0
43. Eu encorajo as pessoas a questionarem o ponto de vista uns dos outros.	1,6	3,5	10,0	56,6	26,0	2,3	100,0
44. Eu compartilho meus sentimentos e espero que meus alunos façam o mesmo.	3,2	13,5	21,9	41,5	17,4	2,6	100,0
45. Eu procuro relacionar objetivos de ensino com as mudanças que são necessárias na sociedade.	0,3	2,3	6,8	50,8	38,3	1,3	100,0

Fonte: Elaboração própria do autor. DT= discordo totalmente, D= discordo, I=indiferente, C=concordo, CT= concordo totalmente, A/NR= anulada/não respondeu, T= total.

A análise dos dados do TPI revelou que a inquietação dos docentes é formar cidadãos para a vida no âmbito profissional e pessoal, elaborando perguntas ao ensinar, desenvolvendo os alunos a procurarem respostas, provocando o desenvolvimento, a pesquisa e a discussão e questionando sobre o ponto de vista dos outros, que podem não ser necessariamente o seu, e que levam à reflexão e ao desenvolvimento pessoal, mas que essas intenções acabam, por vezes, se distanciando da possibilidade de concretizá-las e transformá-las em ações.

CONCLUSÕES

De uma análise geral sobre a distribuição de frequências atribuídas ao TPI, verifica-se que a maior percentagem de respostas se situa no concordo e concordo completamente, em sua maioria contempladas com índices superiores a 60%, evidenciando que os professores têm uma concepção do ensino multireferencial, parecendo adotar as diferentes perspectivas preconizadas por Pratt e Collins (2001) em relação às crenças, intenções e ações.

Por outro lado, existem questões onde os índices de concordância se apresentaram baixos, mas não relacionados diretamente com um ou outro comprometimento, o que revela que não há uma tendência única para o direcionamento a crenças, intenções ou ações, mas sim uma uniformidade que parece atender as cinco perspectivas do TPI.

Ser professor em instituições universitárias no século XXI requer estar conectado com conhecimentos das matérias específicas que inserem os alunos no mundo laboral (Pimenta & Anastasiou, 2005) e “plugged” nas concepções didático/pedagógicas para facilitar o aprendizado desses mesmos alunos não só para a prestação de exames, mas para a formação desse indivíduo visando prepará-lo ao convívio coletivo do universo onde estão inseridos. O paradigma conservador, pautado na reprodução dos conhecimentos repassados pelos professores, evidenciado pelo ensino centrado em aulas expositivas e aquilatados, através de exames escritos que simplesmente classificam e visam a repetição de conteúdos (Ribeiro & Cruz, 2011) não é mais compatível com a realidade atual.

Por sua vez, o tempo de permanência na escola não determina maior ou menor aprendizagem. Não necessariamente. Nesta tarefa está obrigatoriamente a figura do professor, que além dos conhecimentos específicos da matéria que leciona, tenha domínio das práticas pedagógicas, saiba motivar seus alunos e administrar o tempo em que tudo está disponível com atividades significativas.

As multifunções necessárias ao professor para desempenhar sua profissão, reivindicam que a formação desses profissionais seja suficientemente eficaz para controlar uma gama significativa de situações múltiplas e complexas, tornando a formação de professores um grande desafio para a obtenção de uma educação de qualidade. Nesse contexto, a formação inicial passa a ter um peso diferenciado a essa profissão que, ao longo dos tempos, vem sendo responsabilizada pela qualidade do ensino e pelos maus resultados da educação, mas que no conceito apostado por Perrenoud (1993, 1997), não pode ser criticada por ser “inadequada, inadaptada e insuficiente”.

A formação inicial precisa ter a visão daqueles que dela vão participar, merecendo ser repensada e reanalisada ao longo do tempo, porquanto na docência universitária os profissionais que ministram aulas poderão ser, ao mesmo tempo, professores e profissionais da área técnica, que irão lecionar matérias de suas especialidades aos cursos superiores tecnológicos, portanto sendo detentores de duas profissões. A preparação que se dá na formação inicial com os cursos de graduação é fundamental para que a docência se transforme em algo prazeroso, motivador e que permita ao postulante a professor vislumbrar uma carreira que lhe dê satisfação e que lhe conceda abraçar com vontade e dedicação.

REFERÊNCIAS

- Collins, J. B., & Pratt, D. D. (2010). *TPI-teaching perspectives inventory*. Califórnia. SAGE publications.
- Collins, J. B., & Pratt, D. D. (2010). The teaching Perspectives Inventory at 10 years and 1000,000 respondents: Reliability and Validity of a Teacher SelfReport inventory. *Adult Education Quarterly*. Califórnia. SAGE publications.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: the Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2007). A liderança e o impacto do Desenvolvimento Profissional Contínuo dos Professores. In J. C. Morgado & M. I. Reis (Orgs.). *Formação e desenvolvimento profissional docente: Perspectivas Europeia*. (pp. 30-39). Braga. Universidade do Minho: CIED.
- Formosinho, J. O. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In J. Formosinho (Org.). *Formação de Professores. Aprendizagem e acção docente*. (pp. 221-284). Porto: Porto editora.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Colecção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Garcia, C. M. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: Nóvoa, A. (coord.). *Os professores e sua formação*. (pp. 51-76). Lisboa: Dom Quixote.
- García, C. M. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Kugel, P. (1993). How professors develop as teachers. *Studies in Higher Education*, 18, 315-329.
- Nóvoa, A. (Org.) (1992). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1997). *Os professores e a sua formação* (3ª ed.). Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1999). A formação de professores e a profissão docente. In A. Nóvoa (Org.). *Os professores e sua formação*. (pp. 9-33). Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação Contínua de Professores. Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (1997). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional.
- Pestana, M. & Gageiro, J. (2008). *Análise de dados para ciências sociais. A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pimenta, S. G. & Anastasiou, L. G. C. (2002). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez
- Pratt, D. D. (1992). *Conceptions of teaching*. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 203-220.
- Pratt, D. D. (2005). *Five perspectives on teaching in adult or higher education*. In D. D. Pratt, & Associates (Orgs.). (pp. 3-56). Malabar, FL: Krieger Publishing.

- Pratt, D. & Collins, J. B. (2001). *Teaching Perspectives Inventory*. Disponível em http://www.teachingperspectives.com/html/tpi_frames.htm.
- Ribeiro, M. L. & Cruz, A. R. S. (2011). O papel do professor no ensino superior: representações sociais construídas por estudantes de cursos de licenciatura. In: , M. L. Ribeiro, E. S. Martins & A. R. S. Cruz (Orgs). *Docência no ensino superior: desafios da prática educativa*. (pp.109-136.).Salvador: EDUFBA.
- Robertson, D. (1999). Professors' perspectives on their teaching: A new construct and developmental model. *Innovative Higher Education*. 23(4): 271-294. Geórgia. Universidade da Georgia.
- Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do roblema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14 (40), 143-155.
- Sikes, P. (1992). The life cycle of the teacher. In S. Ball & I. Goodson (Eds.). *Teachers' lives and careers*. (pp. 27-60). Philadelphia: Falmer Press.
- Steffy, B. E. Wolfe, M.P. Pash, S.H. & Enz, B.J. (2000) *The life cycle of the teacher career*. California: Corwin Press.