



X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE

I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO - SIRSE

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ • CURITIBA, 7 a 10 de novembro de 2011

SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM BREVE PANORAMA DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DA SUÉCIA

Sirlene Aparecida Fabris Costa¹

Mestranda em Educação

Universidade Regional de Blumenau – FURB – Santa Catarina - Brasil

sirlene.costa@aedu.com

Rita Buzzi Rausch²

Doutora em Educação - Unicamp

Universidade Regional de Blumenau – FURB- Santa Catarina - Brasil

rausch@furb.br

Eixo Temático: Didática: Formação de Professores e Profissionalização Docente

Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

O presente trabalho busca por meio de uma análise da educação de tecnologia, identificar os saberes docentes e a formação de professores que atuam em uma escola da Suécia. Toma como referência os trabalhos de Tardif (2000; 2002) e Nóvoa (1995; 2009). Esta pesquisa de caráter qualitativo utilizou como instrumento de recolha de dados um questionário orientado, preenchido com a presença de uma das pesquisadoras. Os sujeitos foram sete professores da escola Parkskolan da Suécia. A análise dos dados apontou três saberes que predominaram: os saberes disciplinares, os saberes experienciais e os saberes profissionais, sugerindo que a educação profissional, hoje, tem contribuído para uma formação que ultrapassa os aspectos da preparação ao trabalho, estendendo-se para os domínios acadêmico, pessoal e social. Para os sujeitos da pesquisa, a docência é considerada uma atividade “mágica” e privilegiada em que fluem contradições sociais, conflitos psicológicos, questões da ciência, trocas de conhecimentos vividos e experienciados. Compreendemos que a investigação dessa temática oportuniza identificar um percurso de docência desenvolvido com características próprias, mas num compasso com a experiência internacional, o que contribui com a construção da identidade profissional docente no mundo.

Palavras-chave: Saberes docentes. Formação do professores. Profissionalidade docente.

Introdução

Atualmente, vivenciamos um período de reformas na educação, pautadas por profundas mudanças que ocorrem na sociedade e que se transformam a cada instante. Pensar e repensar a formação e atuação dos professores, em todas as suas dimensões, significa, para todos os educadores, um grande desafio, que muitas vezes os próprios professores se sentem incapazes de atender às reais necessidades exigidas.

Neste cenário, trazemos uma pesquisa realizada na Suécia, cujos dados foram coletados nos meses de setembro e outubro de 2010, na cidade de Örnköldsvik. A pesquisa de campo foi realizada na Parkskolan, por meio do programa “*Global Education: Sweden and Brazil sharing intercultural experiences*” (Educação global: Suécia e Brasil partilhando experiências interculturais). É promovido pela Assessoria de Relações Internacionais da FURB.

A partir da década de 90, um novo cenário educacional brasileiro foi se configurando na Educação Superior por meio da criação dos Cursos Tecnológicos, implantados pela LDB 9394/96 e esses novos cursos vêm ao encontro das necessidades do mercado de trabalho. De acordo com o parecer CNE/CES 436/20012, os Cursos Superiores de Tecnologia, no Brasil, respondem à Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTE/MEC) possuindo algumas características distintas dos demais cursos superiores. O profissional receberá o diploma de Tecnólogo e uma das características distintas dos cursos de Tecnologia é o seu tempo de duração, de dois anos e a carga horária de até 2.400 horas. Estes cursos superiores de curta duração visam formar profissionais para atender rapidamente áreas específicas do mercado de trabalho. O Tecnólogo possui formação especializada e a organização curricular funda-se nos princípios de flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização (BRASIL, 2005).

Em revisão bibliográfica realizada, constatamos que os estudos nacionais e internacionais sobre cursos superiores de tecnologia são numericamente restritos. Dados da Suécia registram que “esses cursos suprem uma necessidade de profissionais tecnicamente especializados em locais em que, muitas vezes, não é possível ter bacharéis”. Tal estudo se refere a regiões da Suécia mais afastadas de grandes centros urbanos em que os alunos geralmente trabalham na própria região, em fazendas ou negócios familiares. Esses profissionais ajudam a manter e desenvolver a capacidade de mobilizar, articular e colocar em

ação conhecimentos e habilidades essenciais ao desempenho vinculadas ao trabalho voltado a produção de bens e serviços (PORTUGAL, 2011).

Cordão (2002) faz uma distinção entre os objetivos da Educação Profissional antes e depois da LDB 9394/96. Antes as escolas técnicas tinham como objetivo capacitar pessoas a exercer determinadas atividades, e por este motivo tornavam-se a opção que a população pobre tinha para ingressar no mercado de trabalho, visto que não podia esperar, nem ingressar nos cursos superiores.

O objetivo do programa é aprimorar a educação intercultural entre os estudantes da Educação Tecnológica, oferecendo-lhes uma vivência acadêmica internacional, compartilhando valores culturais, sociais e pessoais da sociedade brasileira e sueca. Numa escola de tecnologia, a Parkskolan. (FURB, 2010).

Os saberes docentes surgem como marca da produção intelectual internacional, com o desenvolvimento de estudos que utilizam uma abordagem teórico-metodológica que dá voz ao professor, a partir da análise de trajetórias, histórias de vida. Segundo Nóvoa (1995), esta nova abordagem veio em oposição aos estudos anteriores que acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal.

O trabalho docente deve considerar os diferentes aspectos de sua história: individual, profissional, social, cultural etc. As pesquisas passam a reconhecer e considerar os saberes construídos pelos professores, o que anteriormente não era considerado. Nessa perspectiva de analisar a formação de professores, a partir da valorização destes, é que os estudos sobre os saberes docentes ganham impulso e começam a aparecer na literatura, numa busca de se identificar os diferentes saberes implícitos na prática docente. Nessa perspectiva, “é preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual” (NÓVOA, 1995, p. 27).

A partir da análise dos saberes docentes, podemos repensar a formação de professores. Pimenta (1999) identifica o aparecimento dos saberes como um dos aspectos considerados nos estudos sobre a identidade da profissão do professor. Parte da premissa de que essa identidade é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Dessa forma, resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim, seus saberes vão se constituindo a partir de reflexões na e sobre a prática.

Tardif (2002) analisa a questão dos saberes profissionais e a sua relação na problemática da profissionalização do ensino e da formação de professores. Considera que a diferença entre as profissões está na natureza do conhecimento profissional que, por sua vez, apresenta as seguintes características: a) é especializado e formalizado; b) é adquirido na maioria das vezes na universidade, que prevê um título; c) é pragmático, voltado para a solução de problemas; d) é destinado a um grupo que de forma competente poderá fazer uso deles; e) é avaliado e autogerido pelo grupo de pares; f) requer improvisação e adaptação a situações novas num processo de reflexão; g) exige uma formação contínua para acompanhar sua evolução; h) sua utilização é de responsabilidade do próprio profissional. A implantação e o desenvolvimento destas características no ensino e na formação de professores têm sido um dos objetivos do movimento da profissionalização docente que, nos últimos anos, tem buscado construir um repertório de conhecimentos e definir competências para a formação e a prática do magistério.

Para Tardif (2002, p 39), o professor é “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. Neste sentido, Tardif atesta que os saberes são plurais, formados pelos saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Os saberes disciplinares emergem da tradição cultural e dos grupos que produzem os saberes, de cada área. Correspondem aos diversos campos de conhecimento, tais como: Matemática, História, Literatura e outros. Os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, apresentando-se concretamente em forma de programas escolares. Os saberes experienciais correspondem a saberes que os professores desenvolvem, baseados em seus trabalhos cotidianos e no conhecimento do seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. (TARDIF, 2002). O que a pesquisa sobre os saberes profissionais mostra que eles são fortemente personalizados, ou seja, que se trata raramente de saberes formalizados, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho. Essa característica é resultado do trabalho docente.

A fim de repensar a formação inicial e contínua a partir da análise das práticas pedagógicas, Pimenta (1999) desenvolveu pesquisas partindo de sua prática com alunos de licenciatura e destaca a importância da mobilização dos saberes da experiência para a construção da identidade profissional do professor. Em suas pesquisas, a autora identificou três tipos de saberes da docência: a) da experiência, que seria aquele aprendido pelo professor quando aluno com os professores significativos etc., assim como o que é produzido na prática num processo de reflexão e troca com os colegas; b) do conhecimento, que abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo e c) dos saberes pedagógicos, que abrange a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais. A autora enfatiza, ainda, a importância de que a fragmentação entre os diferentes saberes seja superada, considerando a prática social como objetivo central, possibilitando, assim, uma ressignificação dos saberes na formação dos professores.

Gauthier et al (1998) aprofundam um pouco mais os saberes da docência, avançando na discussão dos saberes mobilizados pelos professores. Na sua visão, os saberes são formados pelo saber disciplinar, saber curricular, saber das ciências da educação, saber da tradição pedagógica, saber experiencial e saber da ação pedagógica.

Marchesi (2010, p.113) destaca duas emoções positivas dos professores em relação a seus alunos: o afeto por eles e a satisfação por seus progressos escolares. Entre as crenças de pesquisadores e professores estava a de se considerar que um bom professor é aquele que tem sob controle a esfera emocional. Para o autor, não há dúvida, neste momento, de que o conhecimento, o afeto e as ações estão entrelaçados na vida, principalmente em uma profissão tão carregada de emoção como é a docente. “As emoções estão no coração do ensino.” (MARCHESI, 2010, p. 99).

A perspectiva teórica fundamentalmente social, baseada em Vygotsky (2001), compreende que a afetividade se manifesta na relação professor-aluno e constitui-se elemento inseparável do processo de construção do conhecimento.

A partir dos estudos apresentados, percebemos que, embora existam diferentes tipologias e formas de abordar a questão dos saberes docentes, é importante considerar nesta pesquisa não só o desenvolvimento profissional, mas também o desenvolvimento pessoal do professor. O saber é constituído por meio do contexto histórico, social e cultural, vivenciado e transformado em saber da experiência. Diante disso, traçamos como objetivo desta pesquisa

identificar a formação dos professores e os saberes que são mobilizados e criados pelos professores na prática pedagógica no cenário sueco.

Procedimentos metodológicos

Participaram da pesquisa sete professores que atuam em cursos de Tecnologia da escola Parkskolan na cidade de Örnköldsvik, Suécia. É localizada ao norte da Europa (Península da Escandinávia), próximo de Estocolmo.

A recolha dos dados foi realizada no período 26 de setembro a 07 de outubro de 2010, durante um intercâmbio entre a FURB e Parkskolan. Na Suécia, a língua mãe é o sueco e o inglês é a segunda língua. Foi necessária para a pesquisa, uma apresentação de uma proposta à direção da escola e aplicação de um questionário. Este foi composto por 13 questões objetivas e subjetivas, elaborado em português e traduzido para o idioma inglês.

Os questionários foram preenchidos individualmente, com a presença da pesquisadora, no horário de reunião dos professores, voluntariamente com média de 20 minutos para responder.

Para alcançar o objetivo desta pesquisa, foi necessário “olhar para dentro” da escola e conhecer um pouco sua história. Este trabalho está intimamente vinculado a uma perspectiva qualitativa em educação e que visa compreender os sujeitos na sua totalidade, exigindo do professor sua capacidade de enxergar as situações na sua complexidade. Neste contexto, a primeira fase do trabalho consistiu em tratar os dados coletados, abarcando as informações referentes aos sete sujeitos e efetuada uma categorização.

Foi realizada uma análise das respostas dos questionários e para finalizar, avaliamos que o questionário desempenhou seu objetivo, pois nos proporcionou um aprimoramento de nosso instrumento de coleta de dados orientado em relação à questão problema.

Perfil dos professores participantes

Dos professores pesquisados, quatro professores foram do sexo masculino e três feminino, demonstrando uma diferença de gênero pouco significativa. Quanto à faixa etária, prevaleceu a idade entre 41 a 50 anos com três dos professores, um professor tinha entre 30 a 41 anos, dois professores com mais de 50 anos e um professor na faixa etária de 21 a 30 anos.

Com relação à escolaridade, todos os professores possuem formação em nível superior, realizada em universidade. Quanto ao tempo de docência no ensino de Tecnologia, prevaleceu um tempo entre 1 a 5 anos na instituição com três professores nesta faixa; de 5 a 10 anos tivemos dois professores e com mais de 10 anos tivemos outros dois.

De acordo com os estudos sobre os ciclos de vida da profissão docente de Hubermann (1995), a fase na qual a maioria dos docentes pesquisados se encontrava poderia ser localizada num período de transição entre as duas fases iniciais da vida profissional, a fase de “entrada na carreira”, que é vinculada a um processo de confronto com a realidade e a “fase da estabilização” que reflete um entusiasmo inicial advindo da experimentação, e que se traduz como uma exaltação que o professor vivencia “por estar, finalmente, em situação de responsabilidade”.

As respostas nos possibilitam compreender parte deste processo de formação profissional, confirmando o que Nóvoa destaca: “é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador” (NÓVOA, 1995, p. 27), trazendo desta pesquisa um cenário de professores com formação universitária, masculinos e femininos e com idade entre 31 a 50 anos de idade. O que eles trazem neste exercício e a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de autoformação, contínua e vivenciada.

Observamos que todos os pesquisados valorizam a formação realizada na universidade e Candau (1999) reforça este enunciado quando considera que a universidade é o local em que circulam as informações mais recentes, as novas tendências nas mais diferentes áreas do conhecimento.

Atuação do professor e suas concepções

Partindo do princípio que a prática pedagógica provém de sua relação com os saberes, propomos aos professores algumas questões sobre a prática docente. Dois professores responderam que na sua prática pedagógica consideram muito importante as orientações estabelecidas em sua formação; três consideram importantes e um meio importante. Nenhum professor respondeu que considera pouco importante ou não respondeu. A prática educativa remete a atividades guiadas e estruturadas por representações, principalmente por essa representação que chamamos de objetivo ou de fim. Ao agir, os educadores não se contentam em fazer algo: eles fazem algo em função de certas representações de sua própria ação e da natureza, modalidades, efeitos e fins dessa ação. (TARDIF, 2002).

O que fazemos quando educamos? A prática nos remete à reflexão. Dos professores, um respondeu que nas suas aulas, muito frequentemente, estabelece relação entre teoria e prática; quatro responderam que frequentemente fazem esta relação e apenas dois consideram meio frequente a relação na sua atuação docente. Nenhum professor considerou pouco frequente ou deixou de responder.

Tardif (2000) discursa sobre a oposição tradicional entre teoria e prática. Salienta que é pouco pertinente e demasiadamente simplificadora no que se refere aos processos epistemológicos e conceituais. O autor enfatiza que

os professores em sua prática devem se apoiar em conhecimentos especializados, e formalizados, na maioria das vezes, por intermédio das disciplinas científicas em sentido amplo, incluindo, evidentemente, as ciências naturais e aplicadas, mas também as ciências sociais e humanas, assim como as ciências da educação. (TARDIF, 2000, p.6)

Essa formação é sancionada por um diploma que possibilita o acesso a um título profissional, título este que protege um determinado território profissional contra a invasão dos não-diplomados ou de outros profissionais (TARDIF, 2002).

Huberman (1989) lança a idéia de que os cinco ou sete primeiros anos da carreira representam um período crítico de aprendizagem intensa da profissão, período esse que suscita expectativas e sentimentos fortes e, às vezes, contraditórios, nos novos professores, podendo inclusive determinar seu futuro e sua relação com o trabalho.

Dos professores pesquisados, cinco responderam que é muito boa a avaliação que fazem da sua atuação docente e dois avaliaram sua atuação como boa. Nenhum considerou ruim ou deixou de responder. Nesta questão observamos a autopercepção destes professores, como eles se avaliam e remetemos ao que Nóvoa (1997, p.15) comenta: “ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos se encontra muito daquilo que ensinamos.” Assim como o autor cita, é essencial que cada professor crie hábitos de reflexão e de autoreflexão que são essenciais numa profissão e que se define a partir de referências pessoais.

Formação dos Professores

Quando solicitados para descrever brevemente a organização e a periodicidade de sua formação continuada, os professores sujeitos da pesquisa destacaram:

Sujeito 1: “*Nós estudamos em níveis, curso por curso*”;

Sujeito 2: “*Estudar Fordon programed - estudar e aprender a reparar carros, caminhões*”.

Sujeito 3: “*Todo ano temos novos cursos, algumas vezes na universidade, outras não*”.

Destacamos que os outros quatro professores escolheram a opção da periodicidade da formação continuada, não complementando suas respostas.

Tardif (2002) ressalta que tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada. Segundo os professores pesquisados, há uma preocupação com a formação continuada, enfatizando a indicação do autor.

Compreendemos pelo que analisamos nas respostas que os professores consideram os cursos técnicos importantes para sua formação. Quando o sujeito destaca “*estudar e aprender a reparar carros, caminhões*”, reconhece como educação continuada, cursos mais técnicos, pois a escola tem uma matriz curricular direcionada à formação profissionalizante. Nóvoa (2009), escreve que a educação continuada pode ser praticada na área profissional da educação, como também em outros contextos profissionalizantes, que é o caso desses cursos. Os dados expostos confirmam que os saberes pedagógicos, que são aqueles que abrangem a questão do conhecimento relacionado ao saber da experiência, construídos a partir das necessidades pedagógicas reais, puderam ser identificados neste estudo.

No que se referem às lembranças dos professores que tiveram ao longo de sua educação, os sujeitos da pesquisa mencionaram como características docentes que mais deixaram marcas positivas:

Sujeito 1: “*Positividade, feedback, humor*”;

Sujeito 2: “*Eles tem trabalhado na indústria, eles sabem sobre o que estão falando*”

Sujeito 3: “*Devoção*”

Sujeito 4”: “*Feliz e contente, boa ordem nas suas coisas, estruturado*”;

Sujeito 5: “*Interessados no seu assunto; saber e conhecer coisas positivas de um estudante*

Sujeito 6: “*Eles inspirarem novos pensamentos e fazer o que eles não podem fazer*”.

Tais respostas nos levam a relacioná-las as idéias de Tardif quando menciona que

saber-ensinar, é importante na medida em que exige conhecimento da vida, saberes personalizados e competências que dependem da personalidade dos atores, do seu saber-fazer pessoal, tem suas origens na história de vida familiar e escolar dos professores de profissão. O autor considera a construção dos saberes profissionais no próprio decorrer da carreira profissional. (2002, p.17).

Este saber experiencial que os professores demonstraram nas suas respostas, facilitam a integração, identificam referenciais de tempo e de lugares, a cultura docente em ação.

Analisando a resposta “*eles têm trabalhado na indústria, eles sabem o que estão falando*”, remete-nos a fala de Tardif (2002) quando destaca que o professor é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina, além de conhecer certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em suas experiências cotidianas com os alunos. Esta idéia vem confirmar a importância dos saberes plurais, validados com a segurança no ensinar.

Quando os professores enunciam que as principais características positivas que tiveram ao longo da sua educação foram a “*positividade, feedback, humor*”, vem a ser uma necessidade para a boa prática educativa e é preciso sentir bem para educar bem, e conforme a resposta do pesquisador, o humor, dar *feedback*, ser positivo são respostas que segundo Marchesi (2008), passam a ter um papel determinante na satisfação profissional, preocupando-se com seu bem-estar emocional.

O significado da palavra “*Devoção*” para Bueno (1989) trata-se de dedicação íntima. A resposta “*devoção*” traz na prática docente, uma conotação divina, de adoração: o professor como um ser divino. (visão inatista)

Outra resposta apresentada foi “*Feliz e Contente*” , uma visão romântica que denota um relacionamento de satisfação, pureza de sentimento. Na prática docente isso é possível? Como as emoções são definidas neste contexto? Alarcão (2000) confirma que o ensino é um trabalho emocional. Os professores pesquisados experimentam estas emoções que derivam da percepção que as pessoas têm de determinada situação. As respostas apresentadas pelos professores investigados confirmam a teoria de que emoções positivas fazem parte da experiência profissional.

A resposta de um dos professores: “*Os alunos inspiram novos pensamentos*”, nos traz a intensidade e a responsabilidade das emoções neste contexto. Alarcão (2000) destaca que é necessário garantir que o professor será capaz de favorecer o desenvolvimento emocional dos

alunos e dar segurança e firmeza. Ficou evidenciado de que a escola Parkskolan preocupa-se com estes componentes tão importantes ao ensinar e ao aprender.

Quando questionados se eles se consideram bons professores, cinco sujeitos da pesquisa responderam:

Sujeito 1: *“Eu sempre penso que os estudantes primeiro alcançam cada um dos níveis (seus). Eu sou positivo e um bom ouvinte. Eu tento alcançar o ensino consciente;”*

Sujeito 2: *“Eu tenho trabalhado muitos anos na indústria em diferentes áreas e tenho tido diferentes posições (cargos);”*

Sujeito 3: *“ Eu penso que sim”. “Eu acredito que eu coloco os estudantes no centro”;*

Sujeito 4: *“Eu gosto de encontrá-los e conversar com eles ”;*

Sujeito 5: *“ Sim, porque eu ouço meus estudantes e planejo junto com eles. Porque eu penso que todo mundo pode fazer coisas se eles realmente tentarem.”*

Esta questão que foi respondida por cinco dos pesquisados, revela-nos suas autopercepções de como se avaliam como professores e educadores. Como esta pesquisa foi realizada numa cultura distinta da cultura brasileira, avaliamos que podemos ter uma inferência que é o conceito do *bom professor* para eles. Podemos entender que quando o sujeito um fala *“Eu sempre penso que os estudantes primeiro alcançam cada um dos níveis”*.. *“Eu sou positivo e um bom ouvinte”*. *“Eu tento alcançar o ensino consciente”*, está falando dos saberes, saberes estes profissionais, não são somente personalizados, eles também são situados, isto é, construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, do que vivem na sua prática. Importante salientar também que Tardif (2002), destaca que o objeto do trabalho docente são seres humanos e, conseqüentemente, os saberes dos professores traz consigo as marcas de seu objeto de trabalho.

O fator humano ficou muito claro nas respostas: *“Eu penso que sim. “Eu acredito que eu coloco os estudantes no centro”;* *“Eu gosto de encontrá-los e conversar com eles”;* Os saberes que prevalecem nestas respostas são os profissionais, experienciais, mas e os pedagógicos, como são vistos nesta prática? Pelas respostas há uma preocupação com o contato com os alunos, o ouvir, o dispor-se reforçando que a socialização segundo Tardif (2000), é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a vida e comporta rupturas e continuidade.

Os sujeitos da pesquisa apresentaram os seguintes desafios à profissão docente:

Sujeito 1: *“Alcançar as metas dos alunos, outras escolas tendo cada vez mais estudantes. Ensinar um novo sistema em 2011;”*

Sujeito 2: *“ Para fazê-los ver a foto inteira (visão sistêmica);”*

Sujeito 3: *“Parar de fazer o ensino com menos e menos dinheiro. O material que nós trabalhamos com eles é muito velho; ”*

Sujeito 4: *“Motivar os estudantes a fazer coisas que eles realmente não se interessariam ”;*

Sujeito 5: *“ O que alguns estudantes não querem ir a escola, eles não irão aprender e eles não são bom na luta para alcançar novas metas.”*

O trabalho docente requer constante reflexão e para Nóvoa (2005), este dilema está associado a ter uma visão abrangente, são decisões que só conseguimos ponderar através do conhecimento e através dos nossos valores. Esta necessidade ficou clara na resposta do sujeito dois, quando ele responde: *“Para fazê-los ver a foto inteira (visão sistêmica)”*; a necessidade de se olhar as coisas de outra forma, a fim de considerar novas perspectivas, para que seja possível adotar posturas mais aberta .VILELLA, 2006).

Os dois pesquisadores nos falam de metas, metas a serem alcançadas pelos alunos, a necessidade dos professores prepararem estes alunos para estes resultados. Isto está relacionado aos saberes profissionais e Tardif (2000) fala que o saber tem um sentido amplo que engloba competências, que são conhecimentos, habilidades e atitudes, o saber fazer que está relacionado aos resultados, às metas a serem alcançadas.

A fim de superar este modelo mais tecnicista da escola *Parkskolan*, supomos valorizar o conhecimento dos professores profissionais e reconhecê-los como colaboradores e parceiros principalmente nas práticas formativas e emocionais. Nesta direção Tardif menciona: *“[...] o professor não pode somente “fazer seu trabalho”, ele deve também empenhar-se e investir neste trabalho como ele mesmo é como pessoa.* (2000, p. 141).

As respostas dos professores suecos foram:

Sujeito 1: *“ Eu acredito, mas há o dever também de ser uma linha determinante entre o trabalho e a prática;”*

Sujeito 2: *“Eu devo ouvir os estudantes e saber o que há com eles;”*

Sujeito 3: *“ Eu preciso da minha personalidade todo o dia como professora. Eu tinha que fazer as coisas do meu jeito. Eu não posso copiar um professor bom que eu conheci ou copiar outro professor da minha escola. Ser professor a desempenhar um papel da mesma maneira, mas você precisa usar os pontos forte, positivos da sua personalidade.”*

Tardif (2002, p.141) destaca a relevância da personalidade do professor.

A personalidade do professor é um componente essencial de seu trabalho. Vamos chamá-lo de trabalho investido ou vivido, indicando, com essa expressão, que um professor não pode “só fazer seu trabalho”, ele deve também empenhar e investir nesse trabalho o que ele mesmo é como pessoa.

Tal idéia relaciona trabalho como um investimento pessoal, ressalta a importância da personalidade do professor, como comentou um dos pesquisadores: “*Eu preciso da minha personalidade todo o dia como professora. Eu tinha que fazer as coisas do meu jeito. Eu não posso copiar um professor bom que eu conheci ou copiar outro professor da minha escola, o que possui de positivo de maneira autêntica.*”

Na perspectiva teórica fundamentalmente social, Vygotsky (2001) defende que a afetividade que se manifesta na relação professor aluno constitui-se elemento inseparável do processo de construção do conhecimento. Nas respostas apresentadas confirmou-se que a afetividade é um complemento fundamental no processo de construção da relação professor-aluno-conhecimento com enfoque social.

Considerações finais

A importância deste estudo justifica-se, em parte, pelas características com que a expansão do ensino superior no Brasil e no mundo têm se apresentado. Os Centros de Educação Tecnológica e as Faculdades de Tecnologia no Brasil, foram os que tiveram o mais expressivo crescimento de todos os modelos de organização acadêmica e isto também se repetiu nas escolas da Suécia.

O presente trabalho, ao voltar-se para os professores, de cursos superiores de tecnologia, buscou compreender algumas características do processo de formação destes professores e seus saberes docentes, bem como aprofundar o entendimento acerca dos mesmos.

A partir dos dados coletados com relação aos saberes dos professores suecos, o que mais se observou foi o vínculo emocional que estes professores demonstraram ter para com seus alunos. Observamos professores atenciosos e preocupados com seus alunos, com o estado emocional dos mesmos e sua relação de ensino aprendizagem.

Foram identificados nesta pesquisa três saberes que se destacaram neste grupo de professores: os saberes profissionais, disciplinares e os experienciais. Os saberes profissionais

é o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; os disciplinares são aqueles de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob forma de disciplina. Os saberes disciplinares são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentes das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores (TARDIF, 2002, p. 38). Podemos concluir que os saberes identificados são oriundos das ciências da educação e da Pedagogia e procura desenvolver um saber prático na sua experiência com os alunos.

Os resultados desta investigação se configuraram como elementos de contribuição para as discussões sobre a profissão do professor na Suécia. O principal impacto deste trabalho se encontrou, justamente, na nova abordagem que este enfoque dos saberes trouxe para a reflexão dos paradigmas atuais, que objetivam a formação de professores e sua relação com o exercício da prática pedagógica.

Em suma, a educação tecnológica, também se preocupa com competências comportamentais, procurando formar o cidadão e o trabalhador. Esta constatação é importante, pois nos permite dizer que os cursos superiores de tecnologia, seus professores e saberes também têm um impacto relevante sobre os alunos e sua realidade.

Apesar de termos reforçado a idéia de que o ensino tecnológico tem significativa influência no meio escolar, não é possível afirmar que estes dados são exclusivos desta modalidade de ensino. Este estudo também evidenciou que a taxa de empregabilidade dos profissionais, após se formarem como tecnólogos, estão preparados para novos desafios mais focados no próprio negócio, para sua sustentabilidade. Isso não exclui mercados externos, uma vez que estes alunos se mostram preparados para diferentes demandas.

Sugerimos novos estudos com uma amostra maior de professores, em outros países, além de utilizar outras metodologias de recolha de dados que possibilite a comparação dos resultados entre saberes docentes de professores. Importante seria fazer um paralelo da escola da Suécia e da escola no Brasil.

A conclusão deste trabalho observa que a relação entre a formação do professor na Suécia e a discussão sobre a sua profissionalidade, instiga à necessidade de se repensar sobre os saberes docentes de professores. Estes estudos podem trazer contribuições significativas à formação docente.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Formação Reflexiva dos Professores**. Lisboa: Porto Editora, 2000.

BOGDAN, R.C; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora, LTDA, 1994. p.183-93.

BUENO, Silveira, 1989. **Silveira Bueno: mini dicionário da língua portuguesa** – Ed. Ver. E atual. – São Paulo: FTD. 2000.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 3ª edição, 1990, 49-63.

CORDÃO, Francisco Aparecido. A LDB e a Nova Educação Profissional. **Boletim Técnico SENAC [online]**, v. 28, n. 1, p. 11-23, abr. 2002. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/>>. Acesso em: 07 out. 2004.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o Saber Docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1995, p. 31-62.

INEP – MEC/INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais: Censo da Educação Superior, 2004. Disponível <http://www.inep.gov.br>

MARCHESI, Á. **O Bem-Estar dos professores: competências, emoções e valores**. Porto Alegre: Artmed, 2010. 168 p.

NÓVOA, António (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1997, p.15-34.

NÓVOA, A. **Professores, Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educam, 2009.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Ed., 1995, p. 13-34.

NÓVOA, A. **“Dilemas actuais dos professores: A comunidade, a autonomia, o conhecimento**. Goiânia: Editora da UCG, 2005.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PORTUGAL, A. **Empregabilidade Garantida**. Brasil: Especial Educação, 2011

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

TARDIF, M. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários. Rio de Janeiro, **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, Jan- Abr/2000.

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU – FURB. 2010. Disponível em: <http://www.furb.br/novo/intercambio>. Acesso em 18 de dezembro de 2010.

VILLELA, E. C. As interferências da contemporaneidade no trabalho docente. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, 2007, p. 229-241

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.