

HISTÓRIAS TECIDAS E PUBLICIZADAS: FORMAÇÃO, IDENTIDADE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

M. J. SOUZA^{1,2*} e I. V. GUIMARÃES²

¹Instituto Federal do Triângulo Mineiro - IFTM

²Universidade Federal de Uberlândia - UFU

marlei@iftm.edu.br*

Artigo submetido em setembro/2015 e aceito em março/2016

DOI: 10.15628/holos.2016.3452

RESUMO

Este trabalho objetivou compreender os impactos da sociedade informacional na docência na educação superior em cursos de tecnologia. A pesquisa foi realizada com os docentes que atuam em cursos superiores de tecnologia de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, localizado em Minas Gerais. Os questionamentos que orientaram a investigação foram: Como os docentes têm traçado suas trajetórias e identidades profissionais? Qual importância dada ao Currículo Lattes pelos professores da educação superior pesquisados? Trata-se de uma pesquisa qualitativa, utilizando-se da análise documental. A pesquisa documental foi empreendida aos Currículos Lattes de 45 docentes disponíveis na Plataforma Lattes do CNPQ, sendo 22 do curso na área de Produção Alimentícia, 12 do curso na área de Informação e Comunicação e 11 do curso na área de Gestão e Negócios. Constatamos que a sociedade informacional e a gestão da educação superior no Brasil têm

implicado em novos modelos de construção de identidades pelos docentes. Observamos três grupos de identidades constituídas pelos sujeitos da pesquisa sendo: a identidade dos que ficam à margem da produtividade exigida na educação superior, sendo esta a representação de um grupo pequeno que demonstra não aderência às exigências do atual sistema de produção acadêmica; o segundo grupo, numericamente mais representativo, é formado pelos docentes que aderiram de forma ainda tímida, mas que já demonstram envolvimento nas exigências de produtividade acadêmica e, por fim, o terceiro grupo, pequeno, está imerso no esquema de alta produtividade e visível intensificação do trabalho, principalmente, por ser constituído por docentes que atuam majoritariamente na pós-graduação *stricto sensu*. Cada grupo vive os dilemas próprios de sua condição identitária que não se apresenta fixa e imutável, mas em evidente processo de construção.

PALAVRAS-CHAVE: Docência na educação superior; identidade; trajetória profissional.

WOVEN AND PUBLICIZED STORIES: TRAINING, IDENTITY AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

ABSTRACT

This study aimed to understand the impacts of the information society on higher education teaching of technology courses. The research involved teachers who work in higher education technology of a Federal Institute of Education, Science and Technology, in Minas Gerais-Brazil. The guiding questions: how do teachers have developed their careers and professional identities? What's the importance of Lattes Curriculum given by the researched teachers? It is a qualitative research, using documentary analysis. The research involved the analysis of *Lattes Curricula* of 45 teachers: 22 from Food Processing, 12 from Information and Communication, and 11 from Business and Management. The results reveal that the information society and the management of higher education in Brazil have resulted in new models of construction of identities by teachers. We observed three groups of identities

constituted by the research subjects: those who remain outside the productivity required in higher education, which is a small group that demonstrates non-compliance with the requirements of the current academic production system; the second group, numerically more representative, is formed by teachers who joined, even timidly, but already demonstrate involvement in academic productivity requirements and, finally, the third group is small and is immersed in a high productivity scheme and visible intensification work mainly because it consists of teachers working mostly in *stricto sensu* graduation programs. Each group experiences its own dilemmas of their identity condition that is not fixed and immutable, but in clear process of construction.

KEYWORDS: Teaching. Higher Education. Identity. Profession.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um recorte dos resultados da pesquisa intitulada **“DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM CURSOS DE TECNOLOGIA: formação, identidade e impactos da sociedade informacional”** desenvolvida no mestrado acadêmico dentro do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia-UFU, no Triângulo Mineiro, que tem como objetivo compreender os impactos da sociedade informacional na docência da educação superior em cursos de tecnologia. Neste trabalho, empreendemos uma pesquisa documental, primeira etapa desta pesquisa, aos Currículos *Lattes* dos docentes pesquisados buscando compreender como se dá o processo de formação, construção da identidade e desenvolvimento profissional desses docentes que atuam em cursos superiores de tecnologia.

A docência na educação superior se constitui, atualmente, como um importante campo de pesquisa no Brasil. Além do campo diversificado da docência na educação superior, estamos passando por um processo de transição em todos os campos, social, político, econômico e educacional, advindo da sociedade informacional e da globalização que afeta, diretamente, os processos de ensino-aprendizagem e as perspectivas para a atuação docente no ensino superior. Bauman (2005, p.11), vê a “globalização como uma grande transformação que afetou as estruturas estatais, as condições de trabalho, as relações entre Estados, a subjetividade coletiva, a produção cultural, a vida quotidiana e as relações entre o eu e o outro”.

Para lidar com essa mudança do papel do professor no cenário da docência na educação superior nos cursos superiores de tecnologia, é relevante analisar a questão da formação, da identidade e do desenvolvimento profissional docente. Abordamos de modo específico no presente trabalho os cursos superiores de tecnologia, visto que os mesmos fazem parte de uma modalidade de ensino que está crescendo no Brasil, como também por se tratar de cursos que lidam diretamente com as inovações tecnológicas e com a sociedade informacional. A partir do que foi apresentado, formulamos, então, nossa problemática de pesquisa. Algumas questões balizaram o nosso estudo, a saber: Como os docentes têm traçado suas trajetórias e identidades profissionais? Qual importância é dada ao Currículo *Lattes* pelos professores da educação superior pesquisados?

O lócus da pesquisa foi um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, localizado em Minas Gerais. De acordo com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, Art. 2º, os Institutos Federais são

[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (BRASIL, Art. 2º, Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008)¹.

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 49), a investigação qualitativa "exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo".

¹Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007.../2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 7 mar. 2014.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 Formação, identidade e desenvolvimento profissional

A formação dos docentes que atuam em cursos superiores de tecnologia, em sua maioria, é realizada em cursos de bacharelados, sem qualquer discussão sobre a dimensão da docência e da prática pedagógica. Essa situação vem se perpetuando, pois não há uma regulamentação específica que trate da necessidade da formação didático-pedagógica para os professores que ingressam no ensino superior. De acordo com Costa (2012), não existem políticas de Estado para a formação de professores para atuar na educação profissional e tecnológica, sendo que

historicamente a formação de professores para a educação profissional e tecnológica tem sua gênese na ausência de políticas de Estado que as regulamentassem. E em face dessa ausência, as políticas governamentais se manifestaram e materializaram por meio de programas emergenciais de formação de professores que foram se (re)modelando, se (re)adequando as exigências da época, sendo reavivados em cada etapa da história (COSTA, 2012, p.197).

A autora mostra que esses programas emergenciais de formação de professores são raros nos cursos superiores de tecnologia. Normalmente, o que se faz na educação superior tecnológica é utilizar-se da legislação, também deficitária, sobre a docência na educação superior realizada no âmbito das universidades. Na LBD 9394/96, um artigo trata da docência na educação superior:

Artigo 66 – A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996)².

Nesses programas de mestrado e doutorado, a formação técnica é abordada de forma principal, pois o foco é formar pesquisadores. Essa formação é lacunar na maior parte das vezes, pois não promove desenvolvimento de habilidades didático-pedagógicas que também são essenciais para a formação do docente das instituições de ensino superior, tanto quanto os conhecimentos específicos e a formação do pesquisador.

Desse modo, a formação permanente é condição essencial para o bom desenvolvimento da profissão docente, numa perspectiva reflexiva e preocupada com as várias dimensões do fazer pedagógico. De acordo com Tardif (2002, p.39), “o professor 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”.

Ao se envolver com a prática profissional, o professor vai aos poucos construindo sua identidade docente. Dessa forma, García (2009), assim como Dubar (2005), afirmam que é preciso considerar a identidade docente como uma realidade que se desenvolve de forma individual e coletiva. A identidade, segundo García (2009, p.12), “não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida. A identidade não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas sim um fenômeno relacional”.

²Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 7 mar. 2014.

Dessa forma, as identidades dos indivíduos se constroem ao longo da vida. Estão envolvidas nessa construção das identidades sociais as experiências e as vivências por que passam os indivíduos, suas subjetividades e as suas histórias de vida. Dubar (2005, p. 105) define a identidade como “o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições”.

Podemos afirmar, por exemplo, que a globalização influencia os modelos de construção de identidades, pois ela influencia as práticas sociais e em seus desdobramentos ao provocar constantemente mudanças e transformações na ordem social que notadamente interfere na vida dos sujeitos sociais. Para Bauman (2001, p.97) as identidades “são parecidas com crostas que vez por outra endurecem sobre a lava vulcânica e que se fundem e dissolvem novamente antes de ter tempo de esfriar e fixar-se”. Para Hall (2000, p.108), as identidades são sempre “fragmentadas, fraturadas, elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar e ser antagônicos. Elas estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação”.

O processo de ser e tornar-se professor tem início nos primeiros contatos com outros professores, ainda, na condição de aluno e ao longo de toda a caminhada acadêmica. Ao se tornar professor, as experiências desenvolvidas na atuação e nas trocas com outros profissionais também promovem o desenvolvimento profissional. Essas experiências estão calcadas, também, no contato do docente com os discentes, pois como ressalta Freire (1996, p.25) “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Diante do exposto, faz-se necessário repensar os espaços de formação e de desenvolvimento profissional docente, além das condições de trabalho de forma a proporcionar a profissionalização docente. Segundo Nóvoa (1992, p.23) “a profissionalização é um processo, através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder, a sua autonomia”. Nesse sentido, a formação e a profissionalização docente constituem elementos cruciais para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos e, por conseguinte, a formação de pessoas capazes de interpretar e, porque não, redimensionar as demandas da sociedade informacional e globalizada.

2.2 A publicização de percursos profissionais: a Plataforma *Lattes* em questão

A Plataforma *Lattes* é muito utilizada no contexto acadêmico, pois divulga o currículo de professores, pesquisadores, estudantes e técnicos. Nela são inseridas de forma cronológica as trajetórias, as identidades e o processo de formação dos sujeitos que se dedicam à produção de conhecimento.

Os mecanismos de poder que estão por de trás desse instrumento continuam marcando vidas, subjetividades e vai, aos poucos, tecendo identidades profissionais. É um mecanismo de controle e padronização funcionando como um instrumento poderoso e eficaz do quanto se produz e onde se produz conhecimento no Brasil. Constitui-se em uma ferramenta tecnológica, fruto da sociedade informacional, controlada por um órgão governamental responsável pela gestão e fomento da pesquisa e produção de conhecimentos no Brasil.

O Currículo *Lattes* vem aumentando sua abrangência, sendo utilizado pelas principais universidades, centros de pesquisa e fundações de fomento à pesquisa dos estados como instrumento para a avaliação de pesquisadores, professores e alunos, principalmente, em processos seletivos para bolsas, cursos de mestrado, cursos de doutorados e concursos públicos.

A principal característica desta ferramenta é a variedade das informações que são disponibilizadas. O Currículo *Lattes* apresenta um cabedal variado das atividades profissionais dos sujeitos, além de estar disponível *online* na internet, permitindo a busca e a atualização constante por parte dos usuários. Desse modo, sabemos que são muitas as críticas dirigidas ao viés produtivista que o Currículo *Lattes* acabou por ajudar a consolidar nas universidades brasileiras. Segundo Veiga Neto (2012),

difícilmente se avalia alguma coisa ou alguém tomando como referência a sua própria história, seus próprios avanços e retrocessos, suas próprias capacidades. O que sempre parece ser mais importante é cotejar essa alguma coisa ou esse alguém com as outras coisas ou outros alguém, de modo a ordená-los para finalmente, dizer o que eu ou quem é melhor, ou maior, ou mais importante, ou mais útil ou o “mais qualquer coisa” (VEIGA NETO, 2012, p. 11).

Nesse caso, fica claro que a tecnologia vem sendo usada como ferramenta do sistema de gestão da produção científica com a finalidade de aperfeiçoar os processos de controle e de incentivo à intensificação da produção, fato que demarca uma série de consequências para os trabalhadores envolvidos. Muitas vezes, a análise do currículo dos pesquisadores ocorre fundamentalmente nos aspectos quantitativos e de maneira apressada. Desse modo, nem mesmo as instituições de ensino conseguem ficar fora desse complexo mundo de competitividade onde ser o melhor docente perpassa, muitas vezes, tão somente pelo quantitativo de publicações e pela titulação. É possível, no ambiente acadêmico, falar no chamado “*Homo Lattes*”, conforme argumenta Martins (2013), um profissional constituído pelo produtivismo e objetivismo.

O modelo de conhecimento que rege a universidade pública no Brasil hoje pode ser descrito como produtivista e objetivista. Produtivista porque enfatiza a produção constante e abundante, sobretudo na forma de artigos em revistas indexadas. Objetivista porque toda essa produção é qualificada de acordo com uma escala pré-estabelecida de categorias e assim traduzida em pontos. Eis o dogma deste modelo: todo dado qualitativo será redutível a termos quantitativos. E eis seu corolário: o valor de um pesquisador será determinado, de forma análoga, pela soma dos pontos marcados pela sua produção. Nasce assim o *Homo Lattes*, um produtor de conhecimento determinado por toda uma estrutura que não cessa de lhe dizer: “quanto mais, melhor”. (MARTINS, 2013, s/p.).³

Além disso, é preciso assinalar que a Plataforma *Lattes*, ao publicizar os currículos, serve para impulsionar uma competição nas instituições de ensino superior, muitas vezes, comandada pela vaidade e por uma tentativa constante de camuflagem das falhas, dos fracassos indubitavelmente presentes em qualquer trajetória acadêmica. Segundo Veiga Neto (2012, p. 3),

³MARTINS, S. B. *Homo Lattes*. Artigo publicado no jornal O Globo. Disponível em <<http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/posts/2013/08/02/homo-lattes-505601.asp>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

estamos em meio ao “delírio avaliatório agonístico ao qual submetemos os outros e ao qual nós mesmos nos submetemos, reduzem-se a quase nada os nossos próprios espaços de liberdade”.

Ao analisar o percurso identitário, verificaremos de que modo esse modelo de produção científico e acadêmico tem afetado os docentes investigados, sabendo que há peculiaridades na formação e no desenvolvimento profissional dos mesmos. Observaremos, também, qual a importância atribuída à produção por esses profissionais, pois estão em numa instituição que ofertam cursos de graduação, mas a carreira muitas vezes não segue o mesmo delineamento dos docentes dos tradicionais cursos das universidades públicas brasileiras.

3 METODOLOGIA

Em face ao nosso objetivo principal, que é analisar a docência nos cursos superiores de tecnologia, nessa primeira etapa da investigação, empreendemos esforços no desenvolvimento de uma análise documental que teve como fonte principal os currículos dos docentes pesquisados, acessados por meio da Plataforma *Lattes* do CNPq. Optamos por fazer a análise do Currículo *Lattes* dos docentes pesquisados por considerá-lo um instrumento de registro da construção das identidades profissionais docentes, pois este é um dos desafios do docente na sociedade informacional. Nesse sentido, analisamos os currículos dos docentes, visando identificar as marcas de sua formação, sua trajetória e seu desenvolvimento profissional.

Esse tipo de análise nos permite extrair e resgatar informações importantes disponíveis nessa ferramenta sobre a construção identitária e sobre o desenvolvimento profissional dos docentes. Segundo Neves (1996)

a pesquisa documental é constituída pelo exame de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados com vistas a uma interpretação nova ou complementar. Pode oferecer base útil para outros tipos de estudos qualitativos e possibilita que a criatividade do pesquisador dirija a investigação por enfoques diferenciados (NEVES, 1996, p.3).

Analisamos os currículos dos 45 docentes que atuam nos três cursos pesquisados: o curso superior de tecnologia na área de Produção Alimentícia (PA), o curso superior de tecnologia na área da Informação e Comunicação (IC) e o curso superior tecnologia na área de Gestão e Negócios (GN). Os nomes dos docentes foram disponibilizados pelo núcleo pedagógico dos *campi* analisados.

Os dados analisados foram consultados na Plataforma *Lattes* no período de 01 a 30 de maio de 2014. Trabalhamos com a busca por nome nas bases de doutores e de demais pesquisadores. A utilização dessa ferramenta que possibilita através dos nomes dos sujeitos a busca do currículo com todas as informações sobre o seu processo de formação e sua trajetória profissional foi facilitada pelo acesso *online*, pois está é uma plataforma pública de acesso livre.

Os dados dos Currículos *Lattes* nos possibilitaram construir várias categorias de análise. Segundo Ludke e André (1986, p.42) “a construção de categorias não é tarefa fácil. Elas brotam, num primeiro momento do arcabouço teórico em que se apoia a pesquisa”. Organizamos os dados nas seguintes categorias de análise que refletem os propósitos dessa primeira etapa da pesquisa, são elas: gênero, formação docente, titulação dos professores, atuação profissional, tempo de exercício da docência, atualização do Currículo *Lattes* e produção científica e acadêmica.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para compreendermos como os docentes dos cursos superiores de tecnologia traçam suas trajetórias e identidades profissionais e como ocorre seu processo formativo faz-se necessário apresentar os dados coletados e discutir os resultados à luz do referencial teórico utilizado. Primeiramente, conheceremos quem são esses docentes que atuam nos cursos superiores de tecnologia pesquisados, em relação ao gênero, conforme o Figura 1.

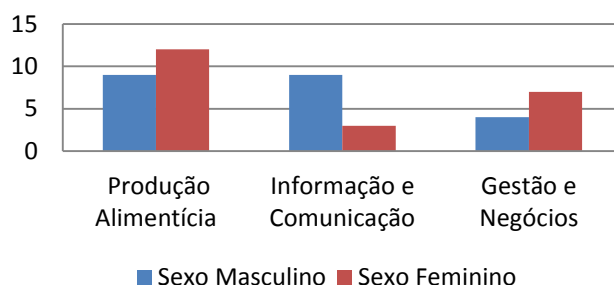


Figura 1: Distribuição de professores por gênero

Fonte: dados retirados dos Currículos Lattes, na Plataforma Lattes do CNPq. Ano 2014.

Verificamos que, nos cursos pesquisados, os docentes do sexo masculino são predominantes apenas no curso da área de Informação e Comunicação (IC). Dos 12 sujeitos pesquisados, nove são do sexo masculino e três do sexo feminino, o que demonstra que a formação em algumas áreas ainda tem a predominância masculina. Isso pode ser explicado porque a maioria dos docentes que atuam nesse curso são formados em áreas de ciências exatas como: ciências da computação, matemática e engenharia elétrica e de acordo com o Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2012⁴ (BRASIL, 2012, p.72) e a tabela 1, a seguir, “os homens são a maioria nos cursos nas áreas de “engenharia, produção e construção”, “ciências, matemática e computação” e “agricultura e veterinária”, para todas as regiões geográficas do país”.

Tabela 1: Percentual de concluintes de graduação presencial, por região geográfica e gênero, segundo a área geral do conhecimento Brasil – 2012

Área Geral	Total	Região Geográfica									
		Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Centro-Oeste	
		F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
Total	100%	61,4	38,6	61,4	38,6	58,7	41,3	59,1	40,9	61,0	39,0
Ciências Sociais, Negócios e Direito	100%	19,9	14,9	23,0	17,4	26,7	18,2	27,0	19,2	27,4	19,4
Educação	100%	18,9	8,3	14,7	6,3	10,8	3,9	10,9	4,1	13,0	5,2
Saúde e Bem-estar Social	100%	15,5	5,7	16,5	5,0	11,7	3,9	10,7	3,4	12,1	3,5
Engenharia, Produção e Construção	100%	2,0	3,8	1,8	3,5	2,8	7,3	2,8	6,0	1,8	2,8
Ciências, Matemática e Computação	100%	1,5	2,8	1,7	3,4	2,5	4,9	2,0	3,9	2,1	4,4
Humanidades e Artes	100%	0,6	0,5	1,1	1,1	1,9	1,5	2,2	1,5	1,3	0,7
Agricultura e Veterinária	100%	1,1	1,5	0,8	1,0	0,7	0,8	1,4	2,1	1,4	2,1
Serviços	100%	1,9	1,1	1,7	0,8	1,	0,9	2,1	0,9	2,0	0,9

Fonte: MEC/Inep. Tabela elaborada pela Deed/Inep.

Observação: F = Feminino; M = Masculino.

⁴Disponível em http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf Acesso em: 12 jan. 2015.

Nos demais cursos pesquisados, há um predomínio de docentes do sexo feminino. Em relação à questão de gênero, o Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2012 relata que:

as mulheres são mais frequentes na educação superior do que os homens. Isso demonstra a mudança de rumo provocada pelo público feminino nos últimos anos com a busca de melhores condições de vida e de valorização humana. Além disso, essa participação maior do público feminino na educação superior pode ser explicada em função da tendência de aumento da sua inserção no mercado de trabalho e, conseqüentemente, da exigência na elevação da sua escolaridade (BRASIL, 2012, p.39).

No curso da área de Produção Alimentícia (PA), dos 21 sujeitos pesquisados, 12 são do sexo feminino e nove do sexo masculino. Nesse curso, há a presença de docentes com formações diferenciadas, abrangendo desde licenciados em matemática, biologia, física, química, ciências sociais e letras, que compõem as unidades curriculares da base do curso, até docentes formados em engenharia de alimentos, engenharia de produção, engenharia mecânica, engenharia agrônoma, que compõem as unidades curriculares específicas da parte técnica do curso.

Podemos observar que, por mais que nas engenharias a predominância seja do sexo masculino, no caso da docência nesse curso em específico, não houve uma diferença muito grande entre o número de docentes do sexo masculino e de docentes do sexo feminino, provavelmente seja porque nesse curso há muitos docentes que compõem o quadro de professores que são licenciados e a licenciatura, de acordo com o Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2012, tabela 1, página 8, apresenta um número maior de pessoas do sexo feminino. Os dados da pesquisa em questão vão ao encontro ao Censo da Educação Superior de 2012, por apontar que de dez licenciados, seis são do sexo feminino.

No curso da área de Gestão e Negócios (GN), dos 11 sujeitos pesquisados, sete são do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Há, também nesse curso, uma predominância maior do sexo feminino. Essa predominância de docentes do sexo feminino tem a ver com as áreas que esses cursos abrangem que são, em sua maioria, administração e ciências econômicas, áreas que de acordo com o Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2012 têm a prevalência do sexo feminino. Podemos observar, na tabela 2 a seguir, como é essa evolução da docência na educação superior no Brasil com relação ao gênero, no período de 2009 a 2012.

Tabela 2 – Evolução no número de funções docentes em exercício, por grau de formação, segundo o gênero – Brasil – 2009-2012

Grau de Titulação	Gênero	2009	2010	2011	2012
Doutorado	Masculino	51.660	55.927	60.435	64.476
	Feminino	38.190	42.268	46.578	50.611
Mestrado	Masculino	64.489	68.242	71.736	74.043
	Feminino	58.977	62.049	65.354	67.175
Até Especialização	Masculino	71.868	66.183	64.212	60.344
	Feminino	55.633	55.633	49.103	46.083

Fonte: MEC/Inep. Tabela elaborada pela Deed/Inep.

Apesar de na educação superior os homens, ainda, predominarem é fato que na educação básica, historicamente, verificamos que a presença da mulher tem sido expressiva, notadamente

na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, em que a predominância foi sempre maior. A feminização do magistério foi um processo construído historicamente, que tomou força com as escolas normais. Houve a necessidade do aumento de número de vagas pelas demandas da escolarização e, conseqüentemente, a depreciação dos salários. Dessa forma, as mulheres foram conquistando espaço no mundo do trabalho na área da educação, e compondo um quadro de falta de condições de trabalho, baixos salários e à falta de prestígio profissional.

Esse fato explica o grande número de docentes homens que ainda se fazem presentes nas instituições de ensino superior, pois historicamente aos homens a docência na educação superior era a mais almejada, pelas condições de trabalho melhores em termos de salários, oportunidades de crescimento profissional e pessoal – desenvolvimento de pesquisas, bolsas de estudo para mestrado e doutorado, além de maior prestígio social.

Dessa forma, podemos notar que as mulheres estão, aos poucos, adentrando a docência na educação superior que foi predominantemente ocupada pelos homens. Tal fato pode ser verificado também nos cursos superiores de tecnologia. Com relação à formação desses profissionais que atuam como docentes nos cursos superiores de tecnologia, analisaremos a figura 2.

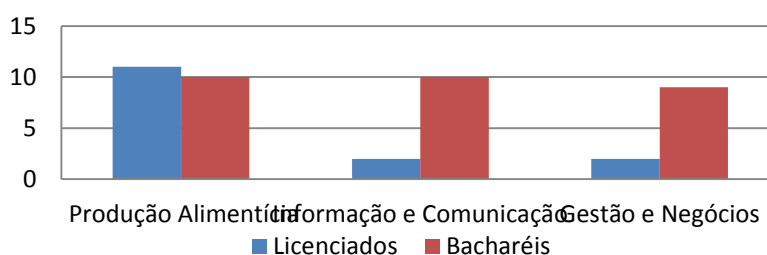


Figura 2: formação docente

Fonte: dados retirados dos Currículos Lattes, na Plataforma Lattes do CNPq. Ano 2014.

Observamos que, exceto os docentes do curso na área de Produção Alimentícia (PA) em que os números de licenciados e bacharéis são quase equivalentes; os docentes dos cursos na área de Informação e Comunicação (IC) e da área de Gestão e Negócios (GN) são bem divergentes, ou seja, do total de 12 docentes do curso na área de Informação e Comunicação (IC), apenas dois são licenciados e do total de 11 docentes do curso na área de Gestão e Negócios (GN), apenas dois são licenciados.

Masetto (1998) quando trata da história da educação superior nos mostra que:

até a década de 1970, embora já estivessem em funcionamento inúmeras universidades brasileiras e a pesquisa já fosse um investimento em ação, praticamente exigia-se do candidato a professor de ensino superior o bacharelado e o exercício competente de sua profissão. Donde a presença significativa desses profissionais compondo os corpos docentes de nossas universidades (MASETTO, 1998, p. 11).

Hoje, quase 50 anos depois, pelos dados apresentados na Figura 2, acima, a situação não é diferente, pois a entrada dos docentes nas instituições de ensino superior se dá, muitas vezes, pelo currículo que eles trazem na bagagem, sendo resguardados ainda pela LDB 9394/96 quanto à habilitação para a docência, caso possuam mestrado e/ou doutorado. Mas, “não há, na referida

Lei, nenhuma menção quanto à formação didático-pedagógica a ser desenvolvida nos cursos de mestrado e doutorado” (MELO, 2009, p.30).

Nesse sentido, apenas comprovamos a ênfase dada aos conhecimentos técnicos, principalmente, quando se pensa na formação de tecnólogos. Esse fato gera muita polêmica e debates sobre a questão da profissionalização, pois o que fundamenta o pensamento educacional, nesse contexto, é o princípio da racionalidade técnica: quem “sabe” (conhecimento científico), automaticamente “sabe ensinar” (conhecimento didático-pedagógico). Porém, a falta de conhecimentos didático-pedagógicos, filosóficos e daqueles oriundos dos campos da sociologia e da psicologia impactam no processo de ensino-aprendizagem no ensino superior, mas, devemos ressaltar que muitos desses saberes são construídos na experiência docente, como nos aponta Tardif (2002). Saberes da experiência, para o autor, “são aqueles que brotam da experiência, são por ela validados e constituem uma fonte segura para atuação docente, pois já foram testados/aplicados na prática”.

Por falta de formação específica para a docência, há uma tendência em reproduzir o modo como foram ensinados ao longo da vida acadêmica. De acordo com Cortesão (2000, p.40), o que se observa é que “os docentes universitários ensinam geralmente como foram ensinados, garantindo pela sua prática, uma transmissão mais ou menos eficiente de saberes e uma socialização idêntica àquela de que eles próprios foram objeto”.

A formação acadêmica dos diversos cursos superiores é centrada em conteúdos, dessa forma, os saberes específicos são considerados como sendo essenciais, porém quando esses profissionais decidem seguir a carreira docente sentem que as exigências são muito maiores e vivem o que Tardif (2002) e outros autores denominam de **choque de realidade**, entre suas concepções e as perspectivas que se delineiam na prática profissional.

Esses docentes buscam a qualificação profissional, porém mesmo estando no exercício da profissão docente continuam, em sua maioria, se aprofundando nas áreas específicas de sua formação inicial. Desse modo, nas figuras 3, 4 e 5 podemos observar que os docentes dos cursos pesquisados possuem elevado nível de titulação.

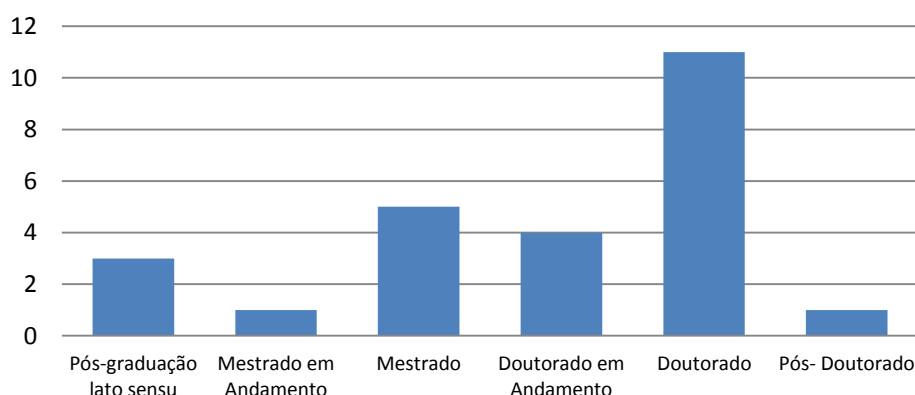


Figura 3: Titulação dos professores do curso na área de Produção Alimentícia (PA)
Fonte: Dados retirados dos Currículos Lattes, na Plataforma Lattes do CNPq. Ano 2014.

Dos 21 docentes pesquisados do curso na área de Produção Alimentícia (PA), Figura 3, 20% (cinco docentes) possuem apenas o mestrado; 44% (11 docentes) possuem o doutorado; 4% (um docente) possui o pós-doutorado; 17% (quatro docentes) estão em fase de doutoramento e 4%

(um docente) está com o mestrado em andamento. Isso demonstra que, nesse curso, muitos docentes já são doutores em suas áreas e os que ainda não o são, estão no processo de qualificação.

Um dado relevante é que 12% (três docentes) possuem alguma pós-graduação *lato sensu* em educação. Essa especialização foi realizada por dois desses docentes licenciados após a inserção na carreira docente, sendo que apenas um docente licenciado fez a especialização antes de iniciar a carreira docente. Esses dados demonstram que a busca por temáticas e aprofundamentos na área da educação nesse curso se deu por licenciados.

Ao analisarmos os docentes do curso na área de Informação e Comunicação (IC), Figura 4, observamos que, os mesmos possuem uma menor titulação.

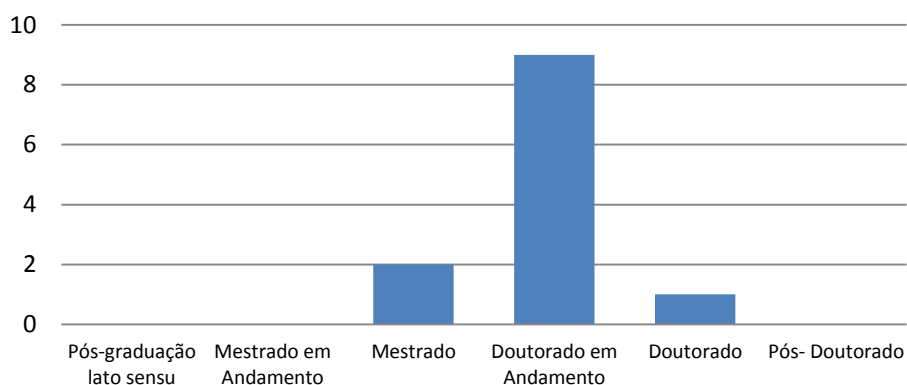


Figura 4: Titulação dos professores do curso na área de Informação e Comunicação (IC)
Fonte: Dados retirados dos Currículos *Lattes*, na Plataforma *Lattes* do CNPq. Ano 2014.

Dos 12 docentes pesquisados, 17% (dois docentes) possuem o mestrado; 8% (um docente) possui doutorado, porém a porcentagem de docentes em doutoramento é muito expressiva 75% (nove docentes). Esses dados também demonstram que há uma busca maior nesse curso por qualificação, porém observa-se que nenhum docente investiu em qualificação na área da educação, nem em nível de pós - graduação *lato sensu*.

Verificamos, também, que, conforme o Figura 5, os docentes na área de Gestão e Negócios (GN) estão buscando mais qualificação.

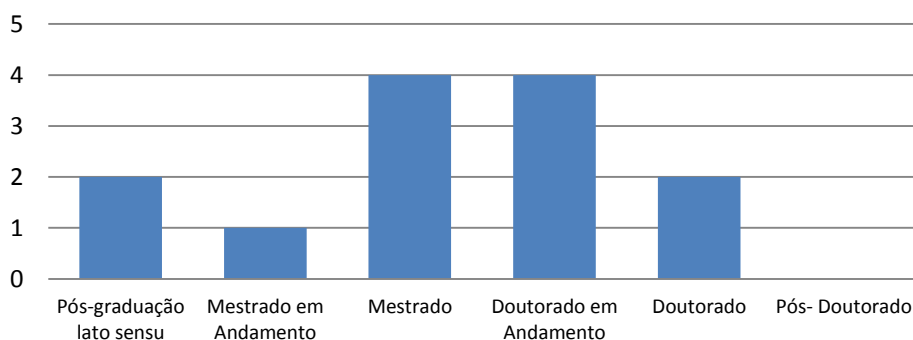


Figura 5: Titulação dos professores do curso na área de Gestão de Negócios (GN)
Fonte: Dados retirados dos Currículos *Lattes*, na Plataforma *Lattes* do CNPq. Ano 2014.

Dos 11 docentes pesquisados, 31% (quatro docentes) possuem mestrado, apenas 15% (dois docentes) possuem o doutorado e 31% (quatro docentes) estão com doutorado em andamento.

Nesses dados, podemos observar que, dois docentes fizeram uma pós-graduação *lato sensu* na área da educação. Essa especialização foi realizada por um docente bacharel antes da inserção na carreira docente e o outro também bacharel após a inserção na carreira docente. Esses dados demonstram que a busca por temáticas e aprofundamentos na área da educação, nesse curso em específico, se deu por docentes bacharéis.

Essa procura por mestrados e doutorados vem crescendo e a tendência é progredir com o passar dos anos devido às políticas de fomento para a qualificação e a possibilidade de aumento da oferta de cursos *stricto sensu* nos Institutos Federais. De acordo com os dados do INEP 2010⁵, pode observar-se, em um panorama geral, no Brasil, na esfera pública que, percentualmente, as funções docentes com doutorado passaram de 35,9%, em 2001, para 49,9%, em 2010; para o mestrado, observa-se uma participação relativamente estável, passando de 26,9%, em 2001, para 28,9%, em 2010.

Esses dados podem ser explicados devido ao plano de carreira que os docentes que atuam em instituições públicas de educação superior possuem, o qual preconiza investimento na formação profissional, especialmente, na titulação. Nesses espaços, quando se trata do ensino superior, os incentivos salariais estão diretamente atrelados à titulação do docente.

Além disso, é preciso assinalar que as instituições incentivam e liberam, em muitos casos, esses docentes para a busca pela titulação, porque consideram que quanto mais qualificado for o quadro de professor, mais o ensino superior, tratado aqui em especial, será de qualidade. As agências reguladoras externas, também, utilizam-se da titulação e da produção acadêmica para avaliar as instituições de ensino superior no país.

É possível observar, contudo, que essa correlação não ocorre de maneira recorrente, pois, em muitos casos, nem sempre aquele que tem maior titulação é o professor mais envolvido e melhor avaliado na prática pedagógica, ou mesmo que desempenha suas atividades de docência com maior engajamento e qualidade. Ocorrem situações em que os docentes mais titulados se preocupam de maneira proeminente com a realização de pesquisas e pouco dedicam ao ensino.

A titulação obtida na pós-graduação focaliza a competência científica, porém deveria constituir também em uma oportunidade de reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem e se constituir em um espaço onde os docentes pudessem ao menos entender e avaliar que a docência é uma profissão que exige preparo. A disciplina de Metodologia do Ensino Superior, por exemplo, poderia ser sugestionada não apenas para os alunos bolsistas, mas a todos os que se propusessem a adentrar nos caminhos da docência.

Quando se trata de experiência profissional fora da docência, os dados da Figura 6, nos mostram que a maior parte dos docentes que atuam, nos cursos superiores de tecnologia pesquisados, possuem experiência em outras áreas no mundo do trabalho.

⁵Censo da Educação Superior 2010, divulgado pelo INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Divulgação dos principais resultados, p. 18. Disponível em <<http://www.feteerj.org.br/wp-content/uploads/2012/09/censo2010.pdf>>. Acesso em: 1 ago. 2014.

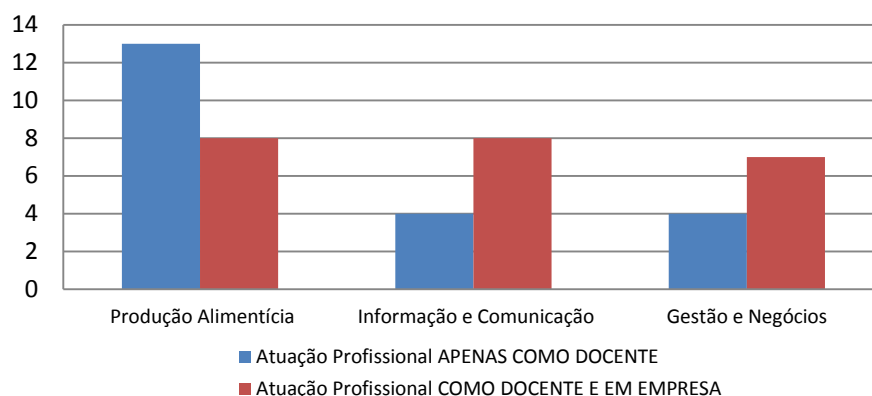


Figura 6: Atuação profissional dos docentes

Fonte: Dados retirados dos Currículos *Lattes*, na Plataforma *Lattes* do CNPq. Ano 2014.

Cerca de pouco menos da metade dos docentes do curso na área de Produção Alimentícia (PA) atuou em outras áreas, demonstrando que maioria optou pela docência desde o início da formação profissional, provavelmente, devido ao grande número de licenciados que compõem o curso. A esse respeito, Pimenta e Anastasiou (2002) nos mostram que:

o profissional que inicia a sua atuação como professor e já exerce sua profissão de origem como projeto de vida - com cooperação, com concepção de novos processos a cada desafio surgido, visando ao desenvolvimento social - terá mais facilidades de atuar e assumir seu papel profissional como docente com essas mesmas características do que aquele que exerce apenas uma função técnica, em uma ocupação preocupada em atender às demandas normais da sociedade mediante a repetição de soluções já concebidas por outros (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.197).

Com relação aos docentes dos cursos na área de Informação e Comunicação (IC) e na área de Gestão e Negócios (GN), essa situação se inverte, pois dos 12 docentes do curso na área de Informação e Comunicação (IC), oito atuaram em outras áreas antes da entrada no cargo de docência. Essa situação se repete com os docentes do curso na área de Gestão e Negócios (GN) mostrando que a docência, para os professores desses dois cursos, não representou a primeira opção de carreira.

Esses dados nos mostram que é necessário repensar os processos de formação docente, visto que, os profissionais que hoje estão atuando como docentes ou foram formados para o exercício da docência, como é o caso das licenciaturas, ou são “docentes profissionais” formados para atuar no exercício específico de um determinado campo de atuação profissional, mas que, mesmo sem qualquer preparação para o magistério, se adentram no exercício da profissão docente por segunda escolha, como opção ou complemento a outra carreira profissional.

De acordo com Cunha (2005, p.70), a formação do professor da educação superior difere dos outros níveis de ensino. “Esse professor se constitui, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. A ideia de *quem sabe fazer, sabe ensinar* deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes”.

A formação de professores em todos os níveis é um tema amplamente discutido em congressos, pesquisas e publicações. Na educação básica, há a exigência de formação específica

para o exercício do magistério, ou seja, os professores que atuam nesse nível têm que ter estudado em um curso de licenciatura, mesmo diante dessa prerrogativa, o número de professores que atuam sem formação ainda é grande. Porém, o quadro da educação superior é diferenciado, pois quando se trata dos cursos superiores parece que essa formação específica torna-se sem importância.

A LDB 9394/96, ainda vigente, prevê que o professor que atua em cursos superiores tenha ao menos alguma pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, não sendo necessariamente na área da educação ou na área específica em que irá atuar. Dessa forma, fica a cargo das instituições empregadoras promoverem um direcionamento para a docência desses profissionais.

Em relação ao tempo de magistério, de acordo com a Figura 7, é possível perceber que os docentes dos cursos na área de Produção Alimentícia (PA), Informação e Comunicação (IC) e Gestão e Negócios (GN), em sua maioria, estão concentrados entre sete a 25 anos de profissão docente.

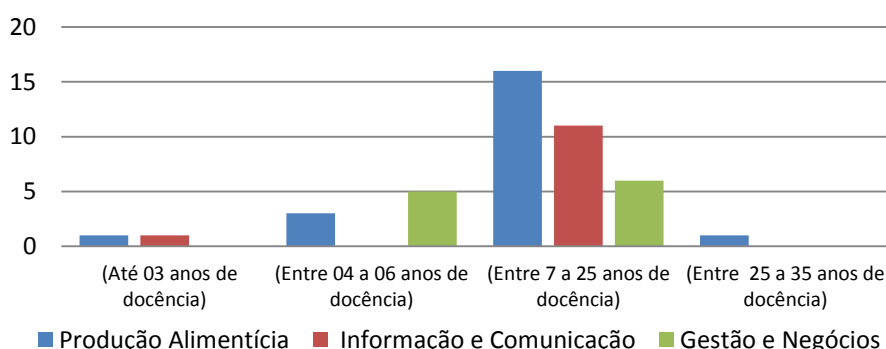


Figura 7: Tempo de exercício da docência

Fonte: Dados retirados dos Currículos *Lattes*, na Plataforma *Lattes* do CNPq. Ano 2014.

Esses cursos possuem apenas dois professores com até três anos de docência, oito docentes que estão entre quatro a seis anos de docência. O número mais expressivo está nos docentes que possuem de sete a 25 anos de docência, do total de 44 docentes, 33 estão nesta faixa de tempo.

Analisando os dados da Figura 8, a seguir, podemos observar que a maioria dos docentes se preocupam com a atualização dos dados dos Currículos *Lattes*, sendo que dos 44 sujeitos da pesquisa 29 possuem as datas de atualização do Currículo *Lattes* referentes ao ano de 2014.

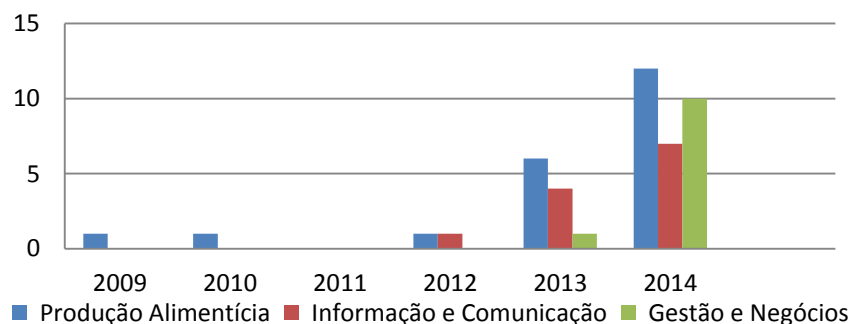


Figura 8: Atualização do Currículo *Lattes*

Fonte: Dados retirados dos Currículos *Lattes*, na Plataforma *Lattes* do CNPq. Ano 2014.

Com essa informação, inferimos que os docentes dos cursos superiores de tecnologia analisados utilizam com frequência a Plataforma *Lattes* para atualização de seus currículos. Esse cuidado em manter atualizado o Currículo *Lattes*, deve-se ao fato de os Institutos Federais possuírem a sua atuação fundamentada no mesmo tripé das universidades federais que são ensino, pesquisa e extensão e, atualmente, para atuarem no campo da pesquisa e da extensão, os docentes têm a necessidade de atualização constante dessa ferramenta, fato que constitui uma exigência dos órgãos de fomento.

Verificamos, também, nesses dados, que há professores que resistem/ ou não atribuem importância à manutenção dos Currículos *Lattes*, principalmente, os docentes do curso na área de Produção Alimentícia (PA). Verificamos a existência de currículos que foram atualizados em 2009, 2010, 2012 e 2013, num total de 15 currículos, um número bem expressivo para o quantitativo de 44 docentes pesquisados. Isso demonstra que nem todos os docentes estão envolvidos em pesquisas e na divulgação científica. Esse dado é interessante de ser considerado, haja vista que são cursos que lidam com a tecnologia e com as inovações tecnológicas e que normalmente são publicadas.

Vale ressaltar que a carreira dos docentes que atuam nesses cursos requer uma carga horária de aula mais elevada do que nas universidades, fato que pode, em parte, justificar tal panorama. Ademais, pela característica do cargo, esses docentes devem atuar de modo simultâneo em cursos técnicos de nível médio, nos cursos superiores e em cursos de pós-graduação, além das demandas do PROEJA- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos e o PRONATEC -Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.

A denominação do cargo de docente desses institutos é Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Dessa forma, os docentes desse Instituto Federal atuam nos diferentes níveis de ensino, pois o ensino nesses estabelecimentos pressupõe a possibilidade de uma formação verticalizada para os estudantes, podendo ocorrer do ensino médio/técnico até a pós-graduação. Segundo Pacheco (2011, p.25), a verticalização “implica o reconhecimento de fluxos que permitam a construção de itinerários de formação entre os diferentes cursos da educação profissional e tecnológica: qualificação profissional, técnica, graduação e pós-graduação tecnológica”.

Dessa forma, é possível verificar que os docentes pesquisados estão envolvidos em um processo de intensificação do trabalho, fato que pode afetar inclusive os que não demonstram alta performance no Currículo *Lattes*, ou mesmo entre aqueles que não atualizam o Currículo *Lattes*. Confirmando esses dados, analisaremos as Figuras 9,10 e 11, a seguir, que tratam da produção científica e acadêmica dos docentes. A produção acadêmica foi mensurada levando-se em conta o número de publicações, haja vista que esse é um item do Currículo *Lattes* que mais peso tem nas avaliações institucionais quando se verifica a produtividade do professor/pesquisador. Para classificarmos e analisarmos de forma conjunta os dados das publicações fizemos agrupamentos da produção dos docentes de acordo com o número de publicações apresentadas no Currículo *Lattes*. Esses agrupamentos foram realizados utilizando os dados das produções dos sujeitos que menos produziam e dos que mais produziam.

0 (zero) de publicações: Produção não cadastrada

De 8 (oito) a 20 (vinte) publicações: Baixa produção

De 21(vinte e um) a 50 (cinquenta) publicações: Média produção

De 50 (cinquenta) a 118 (cento e dezoito) publicações: Elevada produção

Ao analisarmos a produtividade dos docentes do curso na área de Produção Alimentícia (PA), na Figura 9, a seguir, verificamos que a maior parte dos docentes se concentra com baixa e média produção.

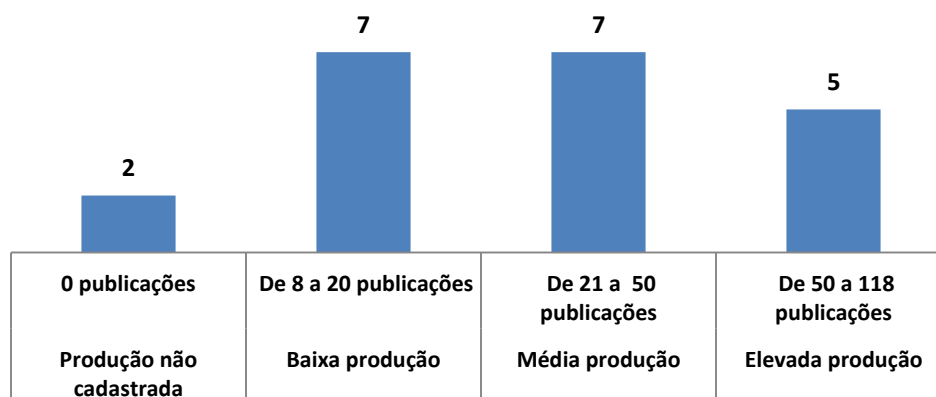


Figura 9: Produção científica e acadêmica dos docentes do curso na área de Produção Alimentícia (PA)

Fonte: Dados retirados dos Currículos *Lattes*, na Plataforma *Lattes* do CNPq. Ano 2014.

Dos 21 docentes desse curso, dois não possuem publicações cadastradas, o que demonstra a não inserção no aclamado sistema de produção acadêmica. Destacamos entre esses sujeitos, dois que se dedicam a orientações em mestrado profissional. Esse dado explica o fato de tais docentes possuírem a produção mais elevada, configurando, provavelmente, a entrada no processo e na lógica da produção acadêmica tal como já ocorre nas universidades.

Ao analisarmos a produtividade dos docentes do curso área de Informação e Comunicação (IC), na Figura 10, a seguir, verificamos que a maior parte dos docentes pesquisados se concentra nesta classificação com baixa produção.

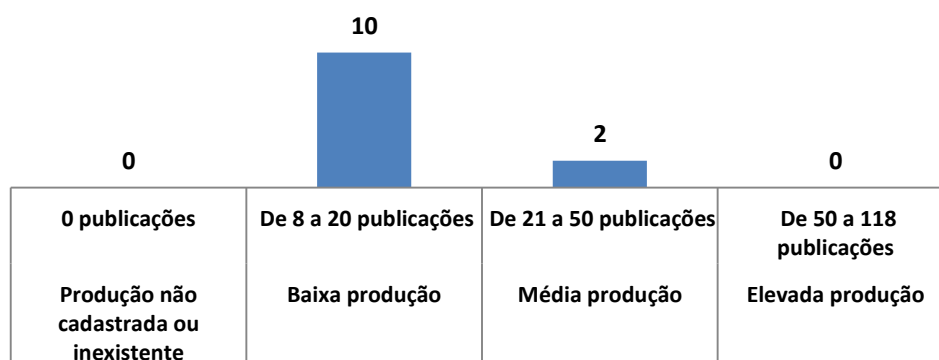


Figura 10: Produção científica e acadêmica dos docentes do curso na área de Informação e Comunicação (IC)

Fonte: Dados retirados dos Currículos *Lattes*, na Plataforma *Lattes* do CNPq. Ano 2014.

Ao analisarmos a quantidade de publicações dos docentes do curso na área de Gestão e Negócios (GN), na Figura 11, a seguir, verificamos que sete docentes (a maior parte dos docentes pesquisados) se encontram com baixa produção.

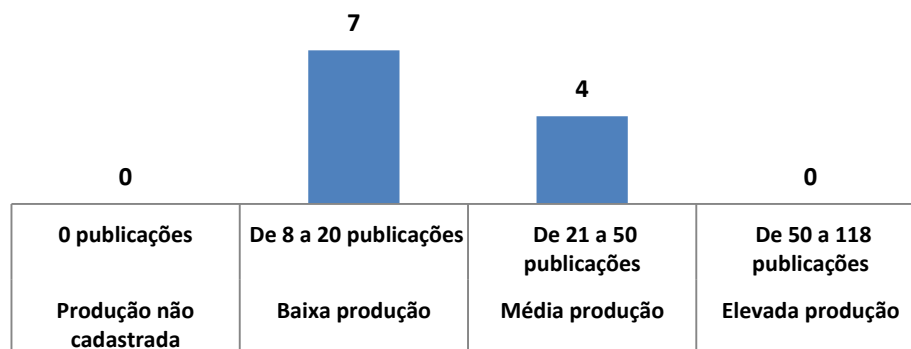


Figura 11: Produção científica e acadêmica dos docentes do curso na área de Gestão e Negócios (GN).

Fonte: Dados retirados dos Currículos *Lattes*, na Plataforma *Lattes* do CNPq. Ano 2014.

De acordo com os dados analisados dos três cursos, verificamos que os docentes, em sua maioria, não aderiram, ainda, à lógica da produtividade imposta pelo sistema de gestão e controle do trabalho docente no ensino superior. Ao contrário dos docentes das universidades, para os quais a pesquisa e a publicação são fatores decisivos no processo avaliativo e no julgamento do seu desempenho, sobretudo entre aqueles vinculados aos cursos de pós-graduação. Levando-se em conta a questão das exigências da pós-graduação, principalmente, a *stricto sensu*, foi possível observar que no curso da área de Produção Alimentícia (PA) em que há docentes que atuam em mestrado profissional, o número de publicações é maior. Dessa forma, os demais, ainda, não entraram nessa lógica, pois ainda não existe uma demanda consolidada por publicação e divulgação científica.

A cada ano em que se analisar a produção desses docentes dos cursos tecnológicos, será possível obter dados diferentes com relação à produtividade dos mesmos, pois as demandas vão chegando aos docentes de maneira progressiva e incessante. Essas demandas tendem a aumentar, principalmente, com a inserção, nessas instituições, de cursos de pós-graduação.

Hoje, vivenciamos os impactos da sociedade informacional em todos os setores, inclusive, na produção científica e acadêmica, pois a busca por descobertas, inovações torna-se a cada dia mais evidente. Tal situação é mais vivenciada pelos países que estão à frente do *ranking* das melhores economias mundiais, o que lhes dão condições para serem competitivos no mercado de produtos, informações, serviços etc. gerando riqueza, desenvolvimento econômico e bem-estar social, sendo assim diferenciados pelo cenário científico e pelo potencial de investimentos em pesquisas. Essa ambiência e a busca pela produção científica também estão no horizonte dos países em processo de desenvolvimento, como é o caso do Brasil.

Universidades, centros e institutos de pesquisa em todo o mundo defrontam-se com uma realidade que clama por respostas rápidas e inéditas aos novos problemas sociais, ao mesmo tempo que se sentem desafiadas a construir incentivos, mecanismos de controle e instrumentos de aferição da produção de seus pesquisadores de maneira mais justa e equilibrada. O Brasil não é exceção (FREITAS, 2011, p.1158).

Apesar da cobrança por uma intensa produção técnico-científica se impor na educação superior, há ainda barreiras significativas a serem derrubadas. Para muitos docentes, mais afeitos ao plano pedagógico, as demandas do produtivismo e do objetivismo podem constituir em um desafio significativo a ser enfrentado. Tal como assevera Martins (2013) os

currículos inchados nada mais são do que duas imagens extremas — mas tristemente normalizadas, porque corriqueiras — do que a academia está se tornando sob os auspícios do produtivismo e do objetivismo. Que formação intelectual pode advir desse contexto? Que ética do conhecimento está implícita aí? Que espécie de saber se pode esperar desse acadêmico burocratizado? Queremos acadêmicos conformados ao que já se conhece, ou capazes de abrir perspectivas críticas e científicas?⁶(MARTINS, 2013, s/p.).

5 CONCLUSÃO

Podemos dizer que a maioria dos docentes que atuam nos cursos superiores de tecnologia pesquisados é do sexo feminino, com exceção do curso na área de Informação e Comunicação (IC) em que o sexo masculino é predominante, principalmente, por contar com um quadro de docentes formados nas engenharias elétrica e mecânica, como também nas ciências da computação.

Destacamos também que a maioria dos docentes é bacharel. Dos 44 docentes pesquisados, 29 são bacharéis, com destaque para o número grande de licenciados no curso na área de Produção Alimentícia (PA). Em todos os cursos, há uma busca significativa, por parte dos docentes, pela qualificação. Destacamos que nos três cursos, há um quantitativo de 14 doutores e 17 estão em doutoramento.

Sobre a atuação fora da docência, observamos que 23 docentes já atuaram em suas áreas específicas no mundo do trabalho. A maioria dos docentes concentra-se entre sete e 25 anos de docência. Com relação à atualização dos Currículos *Lattes*, observamos que, a maioria mantém os Currículos *Lattes* atualizados, porém 15 docentes, um número bem expressivo, possuem seus Currículos *Lattes* desatualizados por mais de um ano.

Através dos dados levantados e analisados, constatamos que as identidades, conforme aponta hall (2000), vão sendo construídas, sujeitas a uma historicização e sofrem constantemente o processo de mudança e transformação. Essas transformações são requeridas pela globalização e pela sociedade informacional, haja vista que são criados mecanismos que exigem tais mudanças e as cobranças pela produção acadêmica é uma delas.

Percebemos diversos tipos de identidades que acabam sendo construídas pelos sujeitos da pesquisa. Existe a divisão em três tipos de identidades, ou seja, a identidade dos que ficam à margem da produtividade requerida, sendo esta a representação de um grupo pequeno que demonstra não ter aderido à sistemática cobrança por produtividade. O segundo grupo, mais representativo, são os docentes que aderiram de forma ainda tímida, mas que demonstram dar importância ao sistema de cobrança dado o número de publicações registradas e, por fim, o terceiro grupo, pequeno, que está já imerso no sistema de intensa produtividade acadêmica, principalmente, por esses profissionais atuarem, em sua maioria, na pós-graduação. Essa adesão não ocorre pela simples imposição do sistema institucional, ocorre também pela busca de recompensas objetivas e subjetivas dos docentes.

Vale ressaltar que, cada grupo vive os dilemas próprios de sua condição identitária.

⁶Artigo de Sergio Bruno Martins, publicado no jornal O Globo. Disponível em <<http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/posts/2013/08/02/homo-lattes-505601.asp>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

Condição porque não há nada fixo ou imutável. Ao que tudo indica o produtivismo é uma exigência nos cursos analisados e afeta sobremaneira a condição docente. Entretanto, os professores estão enfrentando essa demanda de produtividade intensa e constante de forma diferenciada sendo que alguns estão se colocando à margem desse processo. Isso é uma consequência da sociedade informacional, sendo que a própria Plataforma *Lattes* é um produto da mesma. Sem esse instrumento, por certo, a própria cobrança pela produtividade não teria o mesmo caráter e eficiência que hoje apresenta aos docentes.

Esse sistema de controle, do qual a Plataforma *Lattes* exerce importante papel, vai constituindo identidades, necessidades, no tempo e espaço, no cotidiano, nas tarefas e nos desafios profissionais, enfim, vai construindo um modelo de profissional, um modelo de desenvolvimento profissional.

Podemos, então, constatar que a partir das demandas da globalização e, por conseguinte, da sociedade informacional novos modelos de construção de identidades vão sendo gerados, e guiados. Assim, podemos dizer que esses grupos apresentados e analisados não são estanques ou imutáveis, haja vista que, ao sofrerem influências do contexto social e institucional, se dissolvem e se recriam novamente (BAUMAN, 2001).

Finalmente, podemos nos remeter aos estudos de Dubar (2005) que define a identidade como sendo resultados de processos individuais e coletivos que se relacionam com os processos de socialização profissional, ou seja, esses mesmos sujeitos em contextos e instituições diversas poderiam traçar um percurso identitário totalmente diferente. Desse modo, ao se desenvolver profissionalmente e, nesse caso específico como docente, o sujeito professor constrói suas identidades profissional e social, que são imbricadas pelas dimensões sociais, políticas, filosóficas e culturais como também institucionais. De modo contundente, os professores pesquisados se encontram imersos em um ambiente de publicização de suas trajetórias, de suas performances e suas escolhas. Participam, portanto, de uma exposição extensiva de suas identidades profissionais o que certamente deixa marcas importantes em seus percursos pessoais, formativos e profissionais.

6 REFERÊNCIAS

1. BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de: DENTZIEN, Plínio. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
2. _____. **Identidade**. Tradução: MEDEIROS, Carlos Alberto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
3. BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Kopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e os métodos**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto, 1994.
4. BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 7 mar. 2014.
5. _____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília. Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007.../2008/lei/11892.htm>. Acesso em: 7 mar. 2014.

6. CORTESÃO, Luisa. **Ser professor**: um ofício em risco de extinção? Portugal, Porto: Ed. Afrontamento, 2000.
7. COSTA, Maria Adelia da. **Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica**: cenários contemporâneos. Universidade Federal de Uberlândia, 2012. (Tese de doutorado). 231f.
8. CUNHA, Maria Isabel. **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
9. DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
10. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
11. FREITAS, Maria Ester de. O Pesquisador hoje: entre o artesanato intelectual e a produção em série. **Cad. EBAPE.BR**, v. 9, n. 4, opinião 1, Rio de Janeiro, Dez. 2011 p.1158–1163. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cebape/v9n4/13.pdf>>. Acesso em: 3 ago.2014.
12. GARCÍA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da educação**, n.8, p.7-22, 2009.
13. HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomás Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.
14. LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
15. MARTINS, S. B. **Homo Lattes**. Artigo publicado no jornal O Globo. Disponível em <<http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/posts/2013/08/02/homo-lattes-505601.asp>>. Acesso em: 10 ago. 2014.
16. MASETTO, Marcus Tarciso. **Professor universitário**: um profissional da educação na atividade docente. Campinas-SP: Papyrus, 1998.
17. MELO, Geovana Ferreira. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. Rio de Janeiro: **SENAC/Educação Profissional**, 2009. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/351/artigo-03.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2014.
18. NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Cadernos de Pesquisas em Administração**, v. 1, n.3, 2º sem., 1996.
19. NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. In: **Os professores e a sua formação, do mesmo autor**. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.
20. PACHECO, Eliezer (org.). Cidadãos para o Mundo do Trabalho. **Os Institutos Federais**: Uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica. Ed. Moderna, Brasília, 2011.
21. PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência no ensino superior. **Coleção docência em formação**. v. I. São Paulo: Cortez, 2002.
22. TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
23. VEIGA NETO, Alfredo. Currículo: um desvio à direita ou Delírios avaliatórios. **Texto apresentado e discutido no X Colóquio sobre Questões Curriculares e VI Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo**, no dia 4 de setembro de 2012, na UFMG, Belo Horizonte, MG, Brasil. Disponível em <<http://www.fe.unicamp.br/TEMPORARIOS/veiga-neto-curriculos-delirios-avaliatorios.pdf>>. Acesso em: 28 jul.2014.